

ISSN 1726-846X

**КАЗАНСКИЙ
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ
ЖУРНАЛ**

Kazan Pedagogical Journal

2022, № 1

KAZAN PEDAGOGICAL JOURNAL

ISSN 1726-846X

2022, № 1 (150)

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

Founders:

Institute of pedagogy, psychology and social problems

EDITORIAL:

Head editor:

E. Levina, doctor of pedagogic sciences

Deputy editor:

A. Kamaleeva, doctor of pedagogic sciences, associate professor

S. Khusainova, doctor of psychological sciences

Editor and translator:

L. Shibankova, candidate of pedagogic sciences, associate professor

A. Cats, candidate of pedagogic sciences

BOARD:

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

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

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

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

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

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

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

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

F. Mukhametzyanova, doctor of pedagogic sciences, full 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. Tadić, PhD in Pedagogy (Serbiya)

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

A. Shaidullina, doctor of pedagogic sciences (Russia)

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

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

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

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

Address of edition: 420039, Republic of Tatarstan, Kazan, Isaev st., 12, apt. 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 is 16885. Issued 6 times a year.

When quoting a reference to the journal is obligatory.

КАЗАНСКИЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ

ISSN 1726-846X

2022, № 1 (150)

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

Учредитель:

ФГБНУ «Институт педагогики, психологии и социальных проблем»

РЕДАКЦИЯ ЖУРНАЛА:

Главный редактор:

Левина Е.Ю., доктор педагогических наук

Зам. главного редактора:

Камалеева А.Р., доктор педагогических наук, доцент

Хусаинова С.В., доктор психологических наук

Редактор, переводчик:

Шибанкова Л.А., кандидат педагогических наук, доцент

Кац А.С., кандидат педагогических наук

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ ЖУРНАЛА:

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

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

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

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

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

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

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

Мухаметзянова Флера Габдульбаровна, д.п.н., профессор (Казань, Россия)

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

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

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

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

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

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

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

Тадик Александр, доктор педагогических наук (Сербия)

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

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

Юсупов Ильдар Мазгудович, д.псх.н., профессор (Казань, Россия)

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

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

Включён в систему Российского индекса научного цитирования (РИНЦ).

Адрес редакции: 420039, Республика Татарстан, г. Казань, ул. Исаева, 12, к. 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 – 16885. Выходит 6 раз в год.

При цитировании ссылка на журнал обязательна.

СОДЕРЖАНИЕ

ПЕДАГОГИКА

Козлов В.Е., Левина Е.Ю., Хусаинова С.В., Трегубова Т.М. ОСНОВНЫЕ РЕЗУЛЬТАТЫ ФУНДАМЕНТАЛЬНЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ ФГБНУ «ИНСТИТУТ ПЕДАГОГИКИ, ПСИХОЛОГИИ И СОЦИАЛЬНЫХ ПРОБЛЕМ» ЗА 2021 ГОД.....	7
--	---

Методология образования

Попова О.В. МЕСТО ИМПЛЕМЕНТАЦИИ В ПЕДАГОГИКЕ XXI ВЕКА.....	23
---	----

Высшее образование

Сериков В.В., Леонтьев А.В., Закиева Р.Р. ПОДХОДЫ К ИЗМЕРЕНИЮ КОМПЕТЕНТНОСТИ СПЕЦИАЛИСТА И ОЦЕНКА ЕГО СФОРМИРОВАННОСТИ.....	29
Гольдман И.Л. МЕТОДИКА ОЦЕНКИ СФОРМИРОВАННОСТИ ИСКУССТВОВЕДЧЕСКО-КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИХ КОМПЕТЕНЦИЙ КОММУНИКАТОРА В СИСТЕМЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО МЕДИАОБРАЗОВАНИЯ..	35
Нефедьев Л.А., Гарнаева Г.И., Низамова Э.И., Шигапова Э.Д. КОНТРОЛЬ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕЗУЛЬТАТОВ ОБУЧАЮЩИХСЯ ПРИ ДИСТАНЦИОННОМ И СМЕШАННОМ ОБУЧЕНИИ.....	44
Морозова О.А., Алтухова Н.Ф. ПОДГОТОВКА К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ: ЗАДАЧИ ВУЗА.....	52
Вильданов И.Э. НАУЧНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ЦЕНТРЫ КАК БАЗОВЫЙ ЭЛЕМЕНТ ФОРМИРОВАНИЯ НАУЧНО-ОРИЕНТИРУЮЩЕЙ СРЕДЫ ТЕХНИЧЕСКОГО ВУЗА	61
Балтыков А.К. РАЗВИТИЕ СУБЪЕКТНОСТИ СТУДЕНТА ТЕХНИЧЕСКОГО ВУЗА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ.....	70
Кибальник А.В., Федосова И.В. ВОЗМОЖНОСТИ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОЕКТИРОВАНИЯ В ПОДГОТОВКЕ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ.....	77
Филиппова А.Р. ГОТОВНОСТЬ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ К ФОРМИРОВАНИЮ ЧИТАТЕЛЬСКОЙ ГРАМОТНОСТИ КАК РЕЗУЛЬТАТ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ВУЗА.....	84
Амиров А.Ф. РАЗРАБОТКА И РЕАЛИЗАЦИЯ ПОДХОДОВ К ЭФФЕКТИВНОМУ РЕШЕНИЮ ОБУЧАЮЩИМИСЯ МЕДИЦИНСКОГО ВУЗА ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ И ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ПРОБЛЕМ.....	91
Горбунова Д.В., Казакова У.А., Макарова О.Ю. РАЗВИТИЕ КОММУНИКАТИВНОГО КОМПОНЕНТА ВРАЧЕБНОЙ ТОЛЕРАНТНОСТИ У СТУДЕНТОВ: PEOPLE-FIRST VS IDENTITY-FIRST LANGUAGE.....	98
Рюмина Т.В. К ВОПРОСУ О ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ГОТОВНОСТИ ВРАЧА-ОРДИНАТОРА К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ.....	106
Казакова Ю.А. ВОЗМОЖНОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНОЙ ИНИЦИАТИВНОСТИ СТУДЕНТОВ МЛАДШИХ КУРСОВ В РАМКАХ ОРГАНИЗАЦИИ ВОСПИТАТЕЛЬННОЙ РАБОТЫ В ВУЗЕ.....	114
Юсупов В.З., Мухаметзянова Ф.Г., Яруллина А.Ш. ФОРМИРОВАНИЕ ГРАЖДАНСКОЙ ПОЗИЦИИ СТУДЕНТОВ ВУЗА СРЕДСТВАМИ СПОРТИВНОГО ВОЛОНТЕРСТВА.....	121

Тазиева З.Н., Галимзянова И.И. РОЛЬ ФИЗИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ В ФОРМИРОВАНИИ КОМПЕТЕНЦИИ СОЦИАЛЬНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ У БУДУЩИХ БАКАЛАВРОВ В ОБЛАСТИ СТРОИТЕЛЬСТВА.....	129
---	-----

Профессиональное образование

Савина Н.В. СТРУКТУРНО-ФУНКЦИОНАЛЬНАЯ МОДЕЛЬ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНОВЛЕНИЯ МОЛОДЕЖИ ИЗ ЧИСЛА КОРЕННЫХ МАЛОЧИСЛЕННЫХ НАРОДОВ СЕВЕРА.....	135
---	-----

Дополнительное образование

Багрова В.В. К ВОПРОСУ О МУЗЫКАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКЕ КАК ОДНОЙ ИЗ ОСНОВ ВОСПИТАНИЯ РЕБЕНКА.....	144
--	-----

Федосова И.В., Кибальник А.В. ОБУЧЕНИЕ БУДУЩИХ ПРИЕМНЫХ РОДИТЕЛЕЙ КАК УСЛОВИЕ ПРОФИЛАКТИКИ ЖЕСТОКОГО ОБРАЩЕНИЯ С РЕБЕНКОМ.....	150
--	-----

Ахмадиев А.Р. ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ АРТИСТОВ АНСАМБЛЯ ТАНЦА В ХОРЕОГРАФИЧЕСКОМ ОБРАЗОВАНИИ РЕСПУБЛИКИ КАЗАХСТАН.....	160
--	-----

ПСИХОЛОГИЯ

Педагогическая психология

Велиева С.В. ПРОБЛЕМЫ И РЕСУРСЫ МОЛОДЫХ ПЕДАГОГОВ НА ЭТАПЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ.....	168
--	-----

Рябова Т.В., Данькова И.С. ФОРМИРОВАНИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ГОТОВНОСТИ К ПРОФЕССИОНАЛЬНЫМ ДЕЙСТВИЯМ В НЕСТАНДАРТНЫХ СИТУАЦИЯХ У БУДУЩИХ МЕДИКОВ.....	176
--	-----

Турнова Ю.И., Панова И.А., Николаева Н.Н. ЭКСПРЕСС-ДИАГНОСТИКА КОГНИТИВНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ СТУДЕНТОВ «КЛАССИЧЕСКИМ» И АППАРАТНЫМ МЕТОДАМИ.....	183
---	-----

Новиков П.В., Савинова Т.В. ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ МЫШЛЕНИЕ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ КАК ОСНОВА ФОРМИРОВАНИЯ СУБЪЕКТНОСТИ.....	190
---	-----

Додзина О.Б. ОСОБЕННОСТИ ОБРАЗА МИРА СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ.....	198
--	-----

Фадеева О.В., Юдина Г.И. ИЗУЧЕНИЕ ОРГАНИЗАЦИОННО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ КОМПЕТЕНЦИЙ РУКОВОДИТЕЛЕЙ ТВОРЧЕСКИХ КОЛЛЕКТИВОВ.....	205
--	-----

Общая психология

Мамина В.П., Бусурина Л.Ю. Кубекова А.С. ОСОБЕННОСТИ КОПИНГ-СТРАТЕГИЙ У СТУДЕНТОВ МЕДИЦИНСКОГО УНИВЕРСИТЕТА В ПЕРИОД ПАНДЕМИИ.....	212
--	-----

Полянская Е.Н., Каргина Н.В. МЕТОД ПЕСОЧНОЙ ТЕРАПИИ В РАБОТЕ С ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ СФЕРОЙ ЧЕЛОВЕКА, СТОЛКНУВШИМСЯ С ТРУДНОЙ ЖИЗНЕННОЙ СИТУАЦИЕЙ В ПЕРИОД ПАНДЕМИИ.....	218
--	-----

Очирова Л.И., Мудрова И.В. ЛИЧНОСТНЫЕ ОСОБЕННОСТИ МЕДИЦИНСКИХ РАБОТНИКОВ И СИНДРОМ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ.....	227
--	-----

Жиляев А.Г., Палачева Т.И. СИСТЕМА ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ БЕРЕМЕННОСТИ И ФОРМИРОВАНИЕ ОСОЗНАННОГО МАТЕРИНСТВА ПОСРЕДСТВОМ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ТРЕНИНГА.....	234
--	-----

Безопасность личности и общества

Махмутов З.А. КСЕНОФОБСКИЕ И ЭКСТРЕМИСТСКИЕ УСТАНОВКИ В ЭТНИЧЕСКИХ ВИРТУАЛЬНЫХ СООБЩЕСТВАХ.....	242
--	-----

СОЦИОЛОГИЯ

Панов Е.Г. ИСТОРИЧЕСКАЯ ПАМЯТЬ В СТРУКТУРЕ ФУНДАМЕНТАЛЬНЫХ СОЦИАЛЬНЫХ КОНСТАНТ РОССИЙСКОЙ ЦИВИЛИЗАЦИИ.....	249
---	-----

Камышова Е.В., Соловьева Т.В. ОЦЕНКА ВОСТРЕБОВАННОСТИ СОЦИАЛЬНОГО КОНТРАКТА КАК МЕХАНИЗМА ПРЕОДОЛЕНИЯ МАЛООБЕСПЕЧЕННОСТИ ГРАЖДАН В СОВРЕМЕННЫХ РОССИЙСКИХ УСЛОВИЯХ.....	255
--	-----

Турлаков Д.Г. СОЦИОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ УПРАВЛЕНИЯ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬЮ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СИСТЕМАХ.....	263
--	-----

Информация	269
-------------------------	-----

ПЕДАГОГИКА

УДК 378:316

Основные результаты фундаментальных исследований ФГБНУ «Институт педагогики, психологии и социальных проблем» за 2021 год

Main results of fundamental research of FSBSI “Institute of Pedagogy, Psychology and Social Problems” for the 2021 year

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

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

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

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

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

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

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

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

DOI: 10.51379/KPJ.2022.151.1.001

Ключевые слова: фундаментальные исследования, развитие человека, высшее образование, цифровизация, когнитивная парадигма образования, развитие университета, профессиональное развитие педагога, отклоняющееся поведение, адаптация, радикализация, экстремизм, терроризм, постсекуляризм, ксенофобия, этничность, гендерный конфликт, международное сотрудничество, стратегическое партнерство, международный проект.

Keywords: fundamental research, human's development, higher education, digitalization, cognitive paradigm of education, University's development, teacher's professional development (TPD), deviant behavior, adoption, radicalization, extremism, terrorism, post-secularism, xenophobia, ethnicity, gender conflict, international cooperation, strategic partnership, international project.

Аннотация. В 2021 году ФГБНУ «Институт педагогики, психологии и социальных проблем» (далее Институт) работал по государственному заданию Министерства образования и науки Российской Федерации, по трем проектам: FNRR-2021-0004 «Проблема современной методологии изучения формирования и развития человека в эпоху цифровизации»; FNRR-2021-0003 «Проблема отклоняющегося поведения в системе современного человековедения»; FNRR-2021-0006 «Факторы и причины радикализации личности в культурно сложном региональном сообществе».

В статье описаны основные результаты исследований сотрудников Института, в частности, раскрыты: сущностные характеристики когнитивной парадигмы образования. Обоснована методология и инструментарий когнитивной педагогики в эпоху цифровизации образования.

Рассмотрены отклоняющееся поведение личности и группы; обоснованы концепты интегративной модели социального отклонения в поведении личности, группы и паттернов развития ксенофобских и экстремистских настроений; проведено теоретико-методологическое обоснование изучения закономерностей отклоняющегося поведения личности склонной к террористической деятельности и паттернов религиозного, межэтнического группового взаимодействия. Раскрыт феномен радикализма в контексте культурной сложности на материале регионального сообщества, выступающего в качестве репрезентативной модели для обобщенного российского социума. Проведен комплексный междисциплинарный анализ факторов и механизмов радикализации в культурно сложном региональном сообществе.

Представлены основные результаты деятельности института по реализации международных проектов и программ; охарактеризовано участие института в крупных международных мероприятиях, организованных как рамках Программы «ERASMUS+», так и по линии двухсторонних стратегических партнерств.

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

Abstract. *Institute of Pedagogy, Psychology and Social Problems (further -Institute) performed its work on the state task of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation, and worked on three projects: FNRR-2021-0004 " Problem of a Modern Methodology of Studying Human's Formation and Development in the Digitalization Era"; FNRR-2021-0003 " Problem of Deviant Behavior in the System of a Modern Human Sciences"; FNRR-2021-0006 "Factors and the Reasons of Personality's Radicalization in Culturally-Complicated Regional Community".*

The article presents the main results of Institute's staff research, in particular, intrinsic characteristics of a cognitive paradigm of education were revealed. The methodology and set of tools of cognitive pedagogy in the era of digitalization of education were substantiated.

Deviant behavior of the personality and group was treated; concepts of integrative model of a social deviation in behavior of the personality, group and patterns in the process of development of xenophobic and extremist mood were substantiated; theoretical and methodological justification of studying regularities of personality's deviant behavior, inclined to terrorist activity and patterns of religious, interethnic group interaction was carried out. The radicalism phenomenon was revealed in the context of cultural complexity, based on the material of the regional community acting as representative model for the generalized Russian society. The complex cross-disciplinary analysis of factors and mechanisms of radicalization in culturally-complicated regional community was carried out.

The article also presents the main results of the Institute's activities in the implementation of international projects and programs; describes the Institute's participation in major international events organized as a part of the ERASMUS + Program, as well as through bilateral strategic partnerships.

The article is intended for researchers in the socio-humanitarian sphere; representatives of an education system: heads of the educational organizations; representatives of the industrial ministries and departments, representatives of clergy, and public organizations.

Исследования, проводимые Институтом, соответствуют основным научным направлениям научных исследований РАН, Российской академии образования и Министерства образования и науки Российской Федерации и опираются на академический ресурс фундаментальности, решая первоочередные задачи отечественной образовательной практики и психологического обеспечения жизнедеятельности, также предполагается использование результатов для превентивной профилактической работы согласно реализации задач Стратегии государственной национальной политики Российской Федерации до 2025 года.

В процессе исследования, в рамках первого проекта «Проблема современной методологии изучения формирования и развития человека в эпоху цифровизации» осуществляется генезис когнитивной парадигмы образования, поддерживающей смену социокультурного типа образования при сохранении методологических норм, традиционных ценностных критериев и присвоении человеком в процессе высшего образования высших ценностей бытия и мировоззренческих установок осознанности гуманистического и деятельностного потенциала научного знания в эпоху цифровизации [1].

Ведущие условия жизнедеятельности – высокая неопределенность и цифровизация в корне изменили содержание устойчивых

образовательных трендов, влияющих на образовательные системы (глобализация, ускоряющееся технологическое развитие, циркулярная экономика, внешняя интеграция). В этом контексте мы выделяем следующие векторы развития высшей школы: *общемировые* (развитие модели компетенций, образование через всю жизнь, экологизация образования) и *страновые* (ориентация на государственно-общественное управление высшей школой, внутренняя интеграция, регенерация педагогического образования). Мы полагаем, что названные «стратегические приоритеты требуют создания новых образовательных пространств, формирующих «качественно сложного» человека, обладающего уникальными личностно-профессиональными качествами, позволяющими найти свое место в сложном цифровом и динамичном мире; определение акторов образования, способных формировать образовательную среду будущего» [2]. Новая социокультурная ситуация требует трансформации высшего образования и определяет необходимость генезиса новой образовательной парадигмы для обучения и развития Человека будущего, с использованием всех норм и традиций отечественной педагогики и нового цифрового инструментария.

Мы видим резерв образования в эпоху цифровизации в его «когнитивности»:

обращению к знанию как результату когнитивной деятельности человека, и соответственно, его когнитивному развитию; направленности образования на формирование и развитие личностных когнитивных механизмов познания человека в условиях высокой информационной насыщенности; расширению возможностей организации образовательной деятельности и управления ею за счет капитализации знаний университета. Базируясь на междисциплинарных достижениях когнитивных наук и учитывая запросы современной образовательной системы, мы формируем новую методологию высшего образования.

Когнитивная парадигма образования в нашем представлении базируется на обращении к способам, видам и технологиям переработки информации субъектами образования (студент, педагог, образовательная организация) в целях создания собственной личностной или организационной системы познания мира, обуславливающей генерацию новых знаний и обобщение закономерностей развития [1]. Когнитивная парадигма, не разрушая достижений знаниевой и компетентностной парадигм, противопоставляет «мертвое» знание «живому» знанию, ставшему достоянием личности, базой для ее дальнейшего профессионального и духовного роста с пониманием необходимости бесконечного развития [3]. Мы подчеркиваем значимость инициации *человекосообразности*, акцентирующей уникальность каждого субъекта образования в условиях реализуемого массового универсального обучения, и поддерживающие ее *природосообразность, культуросообразность и социосообразность*. Эти *метапринципы* должны стать базисом существования и развития всех видов образовательных систем.

Способом реализации когнитивной парадигмы образования служит когнитивная педагогика, до сих пор не имеющая системной организации в педагогической теории при наличии разнообразных и достаточно эффективных инструментов, применяемых в практике высшей школы [4]. Расширяя разработанный в психологии когнитивный подход (ранее не имеющий массовой интерпретации относительно развития личности) мы учитываем: личностно-ориентированную направленность образовательного процесса; приоритет знания как ядра образования и формирования механизма генерации знаний как его результата; «сходимость» представления и восприятия «образования» как многомерных информационных потоков. Такое видение послужило основой разработки двух

методологических подходов в когнитивной педагогике [5;6]:

- *социо-когнитивного подхода*, рассматриваемого нами с точки зрения трансформации процессов профессиональной социализации и межличностного взаимодействия субъектов образования в многообразии культурно-смысловой направленности образовательного пространства высшей школы;

- *информационно-когнитивного подхода*, служащего опорой педагогического и организационного управления образовательными процессами и ситуациями через снижение неопределенности информационного поля объекта управления любого типа (субъекты образовательного процесса, образовательные ситуации, процессы и структуры) за счет анализа необходимой и достаточной информации и когнитивных механизмов генерации знаний, способных выявить его сущностное ядро для выработки адекватных управляющих воздействий.

Ядром авторских интерпретаций социо-когнитивного и информационно-когнитивного подходов, обуславливающих взаимодействие в личностном и управленческом аспектах современной образовательной деятельности, выступают следующие *методологические принципы: хронотопы, фрактальности, итерационности, гармонической соразмерности, социальной ориентации, комплиментарности и экологической конгруэнтности*.

Мы выделяем три направления в когнитивной педагогике: *когнитивное развитие личности*, связанное с формированием личностной концептосферы обучающихся и формированием их индивидуальных механизмов познания предметной картины мира; *когнитивную дидактику*, нацеленную на адаптацию дидактических возможностей образования к конкретным условиям реализации образовательной деятельности с учетом полученных результатов исследования познавательных структур обучающихся; *когнитивный менеджмент*, служащий решению задач управления образовательной деятельностью на всех ее уровнях и капитализации университета как инновационной структуры.

1) *Когнитивному развитию личности* способствует реализация итерационного алгоритма учебно-воспитательной деятельности, раскрывающий когнитивный потенциал научно-предметного знания: «*знание – смысл – ценность – концепт - личностная концептосфера*» [7]. В качестве стратегий когнитивного развития личности обучающегося для реализации данного

алгоритма исследователями предлагается: 1) *организация когнитивного диалога субъектов образования*, осуществляемого в гуманистическом контексте и поддерживающего свободу личностного выражения, возможность искренно и открыто проявлять свои эмоциональные состояния, но при этом сохраняя как собственное самоуважение и достоинство, так и уважение к другой личности (человекообразность и гармоническая соразмерность) [8]; 2) *реализация ценностно-смысловых приоритетов субъект-субъектного взаимодействия* в высшей школе через установление партисипативных отношений и подключение эмоционального интеллекта (в первую очередь, эмоционального интеллекта педагога), как связующего звена развития гуманистических смыслов, ценностного осознания, понимания и регуляции когниций и эмоций субъектов образования, влияющим на успешность их взаимодействия [9]; 3) *акцентуация на взаимодействия когнитивных стилей педагога и студентов* в образовательном пространстве высшей школы для поиска эффективных способов дидактической организации педагогического взаимодействия в системе «педагог – студент – образовательная среда». Продуктивность данного взаимодействия предопределяет эффективность обучения студентов и развитие личностных механизмов познания [10].

II) Системообразующей целью *когнитивной дидактики* является организация образовательного процесса в рамках предметной сферы, нацеленной не только на освоение конкретных предметных компетенций, но и развитие личностных механизмов познания обучающихся, их оснащение универсальными инструментами для решения учебно-познавательных и жизненных проблем. С этой целью предлагается нелинейная организация образовательного процесса (в отличие от традиционной - «средство-результат») через использование *ситуационно-событийного механизма* в виде индивидуального набора инструментов (интеллект, память, внимание, воображение и т.д.) обработки и преобразования предоставленной в этой определенной педагогической ситуации информации [11]. Тогда, методической задачей преподавателя высшей школы становятся проектирование педагогических процессов и конструирование педагогических ситуаций в рамках преподаваемой дисциплины с учетом особенностей познавательной деятельности каждого обучающегося.

III) Реализация задач *когнитивного менеджмента*, нацеленного на управление знаниями университета, находящегося на пересечении задач образования, науки, культуры и рынка, существенно усложняется необходимостью его реализации с учетом гуманитарных измерений. Для нас принципиальным является сохранение ценностей образования; переосмысление и фундаментальное изменение профессионально-педагогических связей, коммуникаций и отношений между субъектами образования, имеющих прямое влияние на результат образовательной деятельности – подготовку студентов; гуманистическая ориентация вопросов; связанная с человеком как объектом гуманитарных измерений и со сферой высшего образования, несущей социокультурную миссию распространения и передачи ценностей, науки и культуры [12]. И в этом контексте мы выделяем *когнитивный капитал образовательной организации* как интегральное приложение человеческого, интеллектуального, социального и организационного капиталов, трансформирующее процессы генерации знаний субъектов образования для достижения ее конкурентоспособности и повышения значимости высшего образования как общественного блага [13].

Развитие когнитивного капитала университета во многом обуславливается его организационным развитием, нацеленным на обеспечение конкурентоспособности университета. Нами обоснованы признаки когнитивной капитализации университета:

- нацеленность на университет как интеллектуальную корпорацию, обеспечивающую вклад в социально-экономическое, технологическое и инновационное развитие территорий своего присутствия [14];

- социосообразное образование, организационно представляющее собой определенную систему горизонтальных и вертикальных связей, которые способствуют человеческой капитализации, обеспечивая возможность каждого получить качественное образование и продвигаться согласно индивидуальной траектории развития в целях успешной самореализации в социуме [15];

- распределение зон и границ *социальной ответственности* агентов образования за ход образовательной деятельности и ее результативность, а также определение коллективной социальной ответственности образовательной организации и высшего

образования как системы в целом. В основу предлагаемой классификации (типологии социальной ответственности) положена идея «непрерывного улучшения» функционирования высшего образования в рамках границ образовательных процессов, когда качество процессов определяет качество результата;

- *профессионально-корпоративная идентичность* сотрудников университета как интегративную характеристику личностной принадлежности профессиональному педагогическому сообществу и конкретной образовательной организации, осознание и принятие ценности своей профессии, образовательной организации, отождествление собственной репутации с репутацией организации и своего будущего с траекторией ее развития;

- *доверие в педагогическом коллективе* как состояние субъективного переживания сотрудника образовательной организации, форма признания, характеризующаяся уверенностью в профессиональных и личностных характеристиках коллег (субъектов образования), с которыми он вступает в профессиональное взаимодействие, а также вера в успешность их совместной педагогической деятельности и разработки ее стратегии и тактики [16].

Когнитивная капитализация университета, по нашему мнению, является первым шагом к формированию *образовательной экосистемы* на базе образовательного пространства университета. Мы, опираясь на постулаты когнитивной парадигмы, полагаем, что «экологичность» в таком представлении должна развиваться по отношению ко всем субъектам образования и образовательной среде, не ориентируясь исключительно на существование, а на развитие человека будущего и сохранение традиционных культурных ценностей и смыслов [17]. Коррелирует с этим представлением и гуманитарный базис экологии – здесь человек рассматривается как целостный феномен, как социокультурный, так и биосоциальный. Мы полагаем, что образовательная экосистема должна строиться свободно, но на базисе университета, включая элементы образовательных, природных и социальных экосистем [18]. Университет как «основное тело» образовательной экосистемы, выступает гарантом качества реализуемых образовательных программ и образовательной деятельности в целом при сложности нормированности и стандартизации образования в его экологичном формате и актуальнейшей проблеме отсутствия практической ориентации на качество образования, востребованное социумом.

В рамках данного проекта ведутся эмпирические исследования по следующим направлениям:

1) *выявление проблем и барьеров реального внедрения в образовательный процесс университета достижений когнитивной педагогики*. Несмотря на высокий уровень междисциплинарности, инструментарий когнитивной педагогики применяется крайне точно, хотя стремление к этому имеется. Разработан и апробирован опросник для руководящего и педагогического состава образовательных организаций высшего образования. Проводится лонгитюдное исследование;

2) *когнитивный анализ стратегического управления и рисков образования в современных университетах*. Когнитивный анализ осуществляется на основе научного познания и функционального праксиологического исследования закономерностей образования; теории управления функционированием и развитием социальных систем; закономерностей управления образовательными организациями, учебной и воспитательной деятельностью, управления персоналом; теорий обучения и воспитания, позволивших и позволяющих исследовать трансформации моделей образовательного процесса, связанных с реализацией идей человеко-, природо-, культуро- и социообразности;

3) *бенчмаркинг эффективных моделей профессионального развития преподавателей высшей школы за рубежом*. Сделана попытка формирования типологии исследуемых моделей исходя из выделения признаков социальной, личностной, профессиональной ориентации и организационных условий их реализации [19-21]. Полученные когнитивные карты, имеющие формализованный вид и качественно-количественный формат, будут использованы для аналитических обобщений и построения страновых моделей систем профессионального развития преподавателей высшей школы и оценки рисков и преимуществ их имплементации в отечественную практику;

4) *разработка дидактического обеспечения когнитивного развития обучающихся*. Адаптированы и технологизированы методики для массового применения в учебном процессе с целью индивидуализации обучения, в частности: определение ведущего типа восприятия информации в студенческой группе (на основе диагностики доминирующей перцептивной модальности С. Ефремцева); определение стилей мышления студентов в студенческой группе (на

основе диагностики А. Алексеевой и Л. Громовой «Индивидуальные стили мышления»); определение ценностно-смысловых приоритетов субъект-субъектного взаимодействия в высшей школе (на основе диагностики уровня эмпатических способностей В.В. Бойко).

В процессе исследования, в рамках второго проекта «Проблема отклоняющегося поведения в системе современного человековедения» осуществляется проведение исследования отклонения в поведении человека, склонного к радикализму и терроризму.

Данный проект имеет как научную, так и практическую значимость, поскольку комплексное междисциплинарное исследование отклоняющегося поведения включает изучение предпосылок формирования личности, склонной к террористической деятельности. Разработка концептов интеграции отклоняющегося поведения личности и группы служит основой для проведения социо-психологических исследований.

Введение нового направления социо-психологического исследования отклоняющегося поведения человека требует разработки методологической основы, позволяющей подойти к изучению девиантности с позиции междисциплинарности. Поэтому, в качестве базиса нами рассматривается и дополняется интегративный подход, относительно которого возможно рассмотрение в психологии и социологии особенностей взаимодействия личности и группы с отклонениями в поведении.

Выявлением предпосылок формирования особого вида социального отклонения системным, комплексным и интегративным методами возможно охватить девиантность, которую трудно, а иногда и невозможно проконтролировать, так как возникает побочный эффект, проявляющийся в единичном и массовом девиантном поведенческом акте. Психология и социология, обладая схожими методами исследования, позволяют изучать социальные отклонения личности и группы с позиции, ракурс которой развернут на их взаимодействие с точки зрения категории *Другого* – изучения проблематики анализа гносеологического и онтологического аспекта нормативности, включающей собирательный образ («чужой», «иной»).

Проводя теоретическое обобщение научных исследований социального отклонения в социо-психологическом направлении, нами определен интегративный вектор проведения его изучения. Инструментом выстраиваемых концептов явилась «смысловая» модель, имеющая прикладное

значение, где поставленные для решения задачи обоснованы и связаны друг с другом на основании интегративного поля сходимости. Это демонстрирует изменения во взаимодействиях личности и социальной группы и позволяет провести описание и исследование изучаемых нами феноменов личности и группы в поле «сходимости». Для изучения взаимодействия личности и группы нами используется интегративный подход, достаточно широко представленный в социо-гуманитарных исследованиях. Его суть состоит в интеграции как расширении возможностей на всех уровнях научного знания – философского, общенаучного и т.д., что позволяет расширить теорию отклоняющегося поведения и способствует обоснованию нового направления исследований с позиции теории социального отклонения.

В процессе исследования, при определении методологических основ социального отклонения был сделан вывод о недостаточно полном исследовании проблемно-исторического ряда психологических и социологических теорий. Дело в том, что методология социального отклонения находится пока в стадии становления. Нами введен термин «алиология». Алиология – (лат. *alius* – «Другой», и греч. *logos* – «смысл», «учение»), учение о познании взаимодействия и противостояния «Я» и «Другого», как общекультурных универсалий. Особенно актуален изучаемый нами аспект – проблема отклонения в поведении личности и группы и их связи с конфликтами религиозных и ксенофобных отношений. Любая аксиологическая наука в своем развитии имеет проблемный характер и претерпевает изменения в процессе своего становления. Это становится возможным с помощью философских, психологических и социологических теорий и концепций, связь которых с алиологией носит междисциплинарный характер.

Однако одним из ведущих критериев научности вновь создаваемой теории и средством разграничения любой науки является освобождение ее теоретической системы от всякого рода чуждых ей дополнений при сохранении многочисленных интернаучных отношений. Рассматривая возможные признаки неблагополучия теории в определении методологических основ алиологии, авторы стремились к удержанию единой мысли описания проявления закономерностей и выводов, исключая или адаптируя ранее обоснованные идеи и теории. Алиология может выступать одним из направлений в области психологии, социологии и гуманитарных наук. Основной

предмет ее изучения – социальное отклонение, находящее свою реализацию в познании сущности «Я» и «Другого». В данном направлении нами осуществляется изучение отклонения в поведении личности и группы и их взаимодействия и связи с конфликтами религиозных и ксенофобных отношений.

Социально-психологические науки как междисциплинарное исследование социального отклонения находят свое отражение в проявлении механизмов и закономерностей, подтверждающих принципы этих наук, которые однозначно должны стать основой для проведения исследований, распространившись на последующее системное сопровождение личности и группы входящих в общество риска. Также существует необходимость учета современной динамики неустойчивости мира и цифровой активности на всех уровнях их проявления. Именно выработка механизмов интеграции личности и группы, на наш взгляд, дадут возможность развития безопасной жизнедеятельности человека. Аналогичным образом, необходимо развивать механизмы безопасности субъектов образования, непосредственных его организаторов, и у образовательных организаций (через управление знаниями).

В современном обществе растет криминализация подростковой среды. Данный процесс обусловлен многими обстоятельствами и факторами, прежде всего – общей неблагоприятной социально-экономической ситуацией в стране и ее отдельных регионах. В настоящее время обострился вопрос *иштинга*, различных молодежных движений, которые формируют в личности агрессию и склонность к совершению или планированию противоправных действий. Сюда же можно включить разные неформальные образования: криминальные группировки, организации молодежных вписок и иных сообществ.

Мы полагаем, что в аспекте *алиологии* могут быть созданы средства для предотвращения криминогенных ситуаций и поднятия уровня благополучия среди молодежи и подростков. Она, как мы полагаем, даст научный инструментарий работы с данными группами, выявлять их особенности, возможности личности и предрасположенность к вступлению в данные организации. Этот вопрос необходимо рассматривать с разных сторон – в том числе привлекая представителей власти, специалистов медицинской сферы, социологов, юристов и педагогов.

В современных условиях проблема радикализации и ресоциализации личности становится не только государственно-правовой проблемой, но и явилось важной научной проблемой (в нашей трактовке – методологической проблемой алиологии). Это подчеркивает необходимость проведения теоретико-методологического обоснования изучения жизненного пути лиц категории особого внимания (О-В). Актуализацией задачи, по разработке научно-обоснованных механизмов и инструментов, является внедрение результатов научных исследований в деятельность – по реализации профильных государственных программ, осуществляемых уполномоченными государственными органами и учреждениями (НАК, ФСИН, МВД, ФСБ, Министерство Просвещения РФ, Министерство Науки и высшего образования РФ, Министерство культуры, Министерство спорта, Министерство здравоохранения), а также общественными религиозными объединениями.

С позиции интегративного подхода социально-психологическое направление позволило провести рандомизацию выборок по выявленным характеристикам личности и группы, склонных к девиантному поведению, и может изучаться в комплексе адаптивными методами. Более подробное описание выборки лиц в исследовании, это мыслящие иначе, имеющие личностные и характерологические особенности (импульсивность, мнительность, конфликтность, социопатия, паранояльность, ригидность, шизоидность, колеблющиеся и склонные к стрессам, попавшие под религиозное и даже радикальное влияние и др.). На основании интегративного подхода разработана модель социального отклонения личности и группы склонной к террористической и экстремистской деятельности.

Установлено, что интегративный подход может быть использован к построению методологической схемы взаимодействия личности и группы средствами стандартных и разрабатываемых методов и методик, результаты которых могут быть применимы в психологии и социологии. Данный подход позволяет расширение границ проведения исследования. Нами выявлено появившееся множественное проблемное поле, где присутствует необходимость выбора имеющихся методов, тестов и анкет, применимых к изучению социального отклонения. На основании проведенного анализа появилась возможность рассмотрения данного вопроса под другим углом.

Итак, по теме «Проблема отклоняющегося поведения в системе современного человековедения» получены следующие научные результаты.

Инструментом выстраиваемых концептов явилась «Смысловая» модель, имеющая прикладное значение, где поставленные для решения задачи обоснованы и связаны друг с другом на основании интегративного поля «сходимости». Смысл «схождения» заключается в изменении взаимодействия личности и социальной группы и позволяет провести описание и исследование неизученных конструктов, а также зафиксировать смысл интеграции феноменов в поле «сходимости». Посредством интегративного подхода в исследовании, рассматривается как психологические, так и социологические основания взаимодействия личности и группы с отклонениями в поведении. Социопсихологические науки, при междисциплинарном исследовании социального отклонения находят свое отражение в проявлении механизмов и закономерностей, подтверждающих принципы этих наук, которые однозначно должны стать основой для проведения исследований, распространившись на последующее системное сопровождение личности и группы входящих в общество риска.

На основании интегративного подхода проведено исследование представлений о справедливости лиц категории особого внимания, которое указало на то, что она является основной способа социализации лиц категории особого внимания. Разработан механизм радикализации личности как формы социализации [22].

Проведено теоретическое обоснование исследования религиозного радикализма как формы социокультурной девиации на примере исламского радикализма. Ключевые характеристики биографий религиозных экстремистов («Хизб ут-Тахрир аль-Ислами», «Таблиги джамаат»). Постсекулярная исламизация это процесс взаимного влияния, где мусульманский фактор оказывается в первую очередь маркером, а практическая сторона воплощения оказывается комбинацией мусульманских и светских идей, норм и паттернов.

Ксенофобия и экстремизм в виртуальных сообществах проявляется как в классической, так и в новых формах (хэйтинг, киберсталкинг, кибербулинг и т.д.). Особую обеспокоенность вызывает тот факт, что некоторые проявления конфронтационных стратегий межгруппового взаимодействия вызывают

вовлеченность и одобрение пользователей [23-25].

Систематизированы теоретико-методологические основания для интерпретации и анализа данных мониторинга безопасности образовательной среды, заложены основы доказательной базы исследования депрессивности и агрессивности как маркеров субъективного неблагополучия личности в контексте безопасности образовательной среды [26;27].

Выявлено, что защитная активность группы фиксируется в поведенческих проявлениях ее участников и направлена на определенную цель, при этом функция контроля выполнения норм может включать организованную деятельность. В данной деятельности протекает контролируемый осознанный процесс поддержания позитивного состояния групповой реальности и сохранения ее целостности [28-30].

Методологическая основа исследования группировок сконструирована на базе интегративного подхода в социопсихологическом обосновании. Оно сочетает в себе субъектно-деятельностный подход (несовершеннолетний член группировки может быть рассмотрен с точки зрения сформированности его субъектности), комплексный подход (группировка представляет собой относительно замкнутую систему, самовоспроизводящуюся по всем законам функционирования систем); ценностный подход (в основе функционирования группировки лежит ценностно-нормативная система или, по-иному, специфическая субкультура) [31].

Выявлены психолингвистические маркеры вовлечения личности в противоправную деятельность религиозно-политической направленности и возможности коррекции отклоняющегося поведения средствами когнитивной лингвистики.

В настоящее время проводятся исследования вносящие вклад в развитие теории социального отклонения в поведении в трех сферах. 1. В области изучения личности террориста / экстремиста и личности, склонной к радикализации (терроризму и экстремизму). 2. В области изучения рисков отклоняющегося поведения в образовательной среде. 3. В области возникновения ксенофобских и экстремистских настроений, возникающих в виртуальных молодежных сообществах; религиозной и этнической средах.

Кроме того, выделенные в данной работе социально-психологические особенности личности и группы, дают ключ к пониманию

механизма выстраивания отношений внутри группы и членов группы с ближайшим социальным окружением. Более детальный анализ каждой из таких групп особенностей (нравственно-психологических, ценностных, мотивационных, поведенческих, рефлексивных) позволяет выйти на дифференцированную коррекционную работу с лицами групп риска. Одновременно это выступает и направлением дальнейших перспективных исследований в данной области психологического и междисциплинарного знаний.

В рамках третьего проекта по теме «Факторы и причины радикализации личности в культурно сложном региональном сообществе» (в рамках 2 этапа программы научных исследований и прикладных работ, связанных с изучением этнокультурного многообразия российского общества и направленных на укрепление общероссийской идентичности ПР-71) проводится комплексный междисциплинарный анализ факторов и механизмов радикализации в культурно сложном региональном сообществе.

Согласно сложившимся подходам к изучению межгрупповых отношений, основными формами взаимодействия являются кооперация или конфликт. Этничность, религиозность и субкультурность имеет высокие риски конфронтационности, поскольку представляет собой деление на группы и противопоставления «мы» – «они» на основе различий, которые представляются достаточно яркими дифференцирующими маркерами.

Раскрывая тему, направленную на проведение комплексного междисциплинарного анализа факторов и механизмов радикализации в культурно сложном региональном сообществе, были выявлены предпосылки возникновения ксенофобских и экстремистских настроений в реальной и виртуальной средах. Очагами риска развития ксенофобских и экстремистских настроений могут стать как этнические и религиозные сообщества, так и молодежные субкультурные объединения. Появляются новые площадки распространения конфликтности, главной из которых становится Интернет. Данная проблема остается актуальной в Российской Федерации и продолжение исследований необходимо в связи с необходимостью определения методологических основ, которые позволяют сделать вывод о недостаточно полном исследовании проблемно-исторического ряда психологических и социологических теорий. В данном направлении полипарадигмальный подход, способствует аддитивному применению

теоретических и методических инструментов, имеющих релевантную основу.

В рамках изучения факторов и предпосылок конфликтности этнических и религиозных сообществ в сложносоставном обществе, изучена роль виртуальных сообществ в языковом конфликте в Татарстане, проанализированы основные антагонистические концепты гендерной направленности, изучены случаи обращения в ислам русских как постсекулярного феномена размытия прежних религиозных границ, выявлен контекст, что под психическим (психологическим) воздействием понимается такое воздействие на психическую сферу человека которое способно против воли адресата воздействия изменять его психическое состояние, идеи, установки, убеждения, потребности и тем самым существенным образом влиять на его поведение, что способствовало систематизации знаний о социально-психологических особенностях и ресурсах лиц категории особого внимания.

Проанализированы основные антагонистические концепты гендерной направленности, получившие распространение среди широких слоев молодых россиян в последние годы, транслируемые в сообществах маскулинно патриархального типа и феминистских. Рассматриваемая проблема обусловлена необходимостью междисциплинарного осмысления набирающего популярность среди российской аудитории феномена - мизандрии и мизогинии, наиболее заметно представленного в виртуальном пространстве. Было проведено эмпирическое исследование с использованием методов глубинного интервью и включенного наблюдения в сообществах радикальной гендерной направленности, которые брендированы как «Радфем», «ФемКызлар», «Мужское государство» и др., артикулирующих радикальные социокультурные и социально-политические концепты.

На основании проведенного анализа, был сделан вывод, что гендерный конфликт становится одним из наиболее распространенных видов виртуальной социальной агрессии. Его содержательная «повседневность» и эксплицитная коммуникативная форма, позволяют использовать данный вид социального конфликта как рамочную конструкцию для создания деструктивных идеологем, формирующих в количественно значимых демографических группах атмосферу неприятия и ксенофобии с целью повышения уровня социальной аномии в обществе, дискредитации

традиционных культурных норм, нанесения морального и психологического урона различным социокультурным группам и их отдельным представителям. Данные особенности гендерного конфликта ставят перед научным сообществом серьезные исследовательские и практические задачи [32].

В исследовании изучена роль виртуальных сообществ в языковом конфликте в Татарстане, вызванном отменой обязательного преподавания татарского языка в школах республики. Для этого были проанализированы две группы в социальной сети «ВКонтакте», выражающие противоположные взгляды: сообщество противников обязательного преподавания татарского языка в школах «За единое образовательное пространство России» и сообщество сторонников обязательного преподавания татарского языка в школах «Татар ата-аналары / Татароязычные родители». Была установлена хронология возникновения сообществ, их цели, стратегии деятельности по отстаиванию своих интересов. Научная новизна работы заключается в том, что впервые исследовалась роль виртуальных сообществ в языковом конфликте. В результате исследования были установлены функции каждой из групп в данном противостоянии [33].

Изучены случаи обращения в ислам русских как постсекулярного феномена размывания прежних религиозных границ на основе метода кейс-стади. Выдвинута гипотеза о том, что в русском исламе сформировалось свое дискурсивное поле, ключевой характеристикой которого является интеллектуализм и рефлексия относительно духовного поиска [34].

Выявлен контекст, что под психическим (психологическим) воздействием понимается такое воздействие на психическую сферу человека, которое способно против воли адресата воздействия изменять его психическое состояние, идеи, установки, убеждения, потребности и тем самым существенным образом влиять на его поведение. Важным условием вовлечения становится и актуализация скрытого группового конфликта за счет формирования чувства враждебности [35;36].

Составлен психологический портрет лиц склонных к террористической деятельности для систематизации знаний о социально-психологических особенностях и ресурсах лиц категории особого внимания, осужденных по статьям террористического характера во время отбывания наказания и после освобождения.

В настоящее время проводятся исследования позволяющие обратить внимание на риски

возникновения ксенофобских и экстремистских настроений, возникающих в виртуальных сообществах; религиозной и этнической средах с высоким потенциалом их проекции в социальную повседневность.

Международное академическое сотрудничество одним из стратегических направлений научной деятельности Института в 2021 году и был ознаменован участием научных сотрудников Института в крупных международных научно-образовательных мероприятиях и Программах, направленных на долгосрочное партнерство в различных сферах научной деятельности и определяющих содержание и условия международного сотрудничества с позиций развития культурной и общественной дипломатии, организации академической мобильности и повышения международной репутации Института на глобальном и региональном рынках научно-образовательных услуг.

Непрерывный рост числа и интенсивности международных контактов как в реальном, так и on-line форматах по различным направлениям научной деятельности, в результате которых реализовывались совместные международные проекты, проводились международные конференции и форумы, транснациональные встречи и вебинары, стимулировал качественные изменения в деятельности научных сотрудников Института и их профессиональном развитии, позволял интегрировать мировые знания и российский опыт, благодаря чему образовывались профессиональные платформы для обсуждения и трансфера наиболее эффективных отечественных и международных практик перехода к новой образовательной парадигме. Институт укреплял собственные позиции в национальных и международных рейтингах, а научные сотрудники приобретали мировую репутацию, повышали свою узнаваемость за рубежом.

Все это подтверждается востребованностью и высоким качеством результатов исследований двух международных проектов Института в рамках Программы “ERASMUS+”: «ENTEP» – «Совершенствование практики преподавания в вузах России и Китая» на основе лучших европейских образовательных практик» <https://tudresden.de/gsw/slk/slavistik/forschung/forschungsprojekte/joint-project-enhancing-teaching-practice-in-higher-education-in-russia-and-shina201d-entep>) и проекта «Pro-VET» – «Профессиональное развитие преподавателей профессиональных школ с учетом европейского опыта» (<https://www.provet.online>), реализуемых в 2021 году с постоянным расширением базы

апробации и тестирования для подготовки конкурентоспособных специалистов, готовых осуществлять инновационную деятельность, обучаться на протяжении всей жизни, готовых к преодолению глобальных вызовов.

Работа в международных консорциумах проектов опосредовала активное освоение научными сотрудниками трансформирующейся терминосистемы, что дало дополнительную информацию для интерпретации новых терминов и понятий в расширяющемся профессиональном тезаурусе системы образования и минимизировало трудности в интерпретации целевых, содержательных и ценностных аспектов реформирования профессионального образования. На всех заседаниях международных консорциумов неоднократно подчеркивалось, что сегодня научно-исследовательские организации являются лидерами прогнозируемых изменений, и проектная деятельность Института – единственного научного учреждения среди вузов-партнеров в обоих консорциумах является важнейшим фактором обеспечения качества результатов решения задач совместных проектов.

Важнейшим результатом международной деятельности Института в 2021 году было завершение проекта “ENTER”, его успешное прохождение международного мониторинга и внешнего аудита, проведенного представителями компании «ЕвроГрант» и Еврокомиссии, которые подтвердили высокий статус проекта и отметили эффективность проведения ключевых мероприятий в рамках проекта: Международной конференции 6 – 8 апреля 2021 г. с публикацией статей в журнале SHS Web Conf. Volume 99, 2021 DIHELT 2021; прошедшей 3 – 14 мая 2021 года международной учебы преподавателей и научных сотрудников России и Китая, успешность которой во многом была обеспечена активностью «казанской группы»; высокую продуктивность транснациональной встречи консорциума проекта в Португалии в Университете г. Коимбра и др. Во всех этих мероприятиях сотрудники Института принимали активное участие, что нашло отражение в росте числа их публикаций в международных базах данных изданий Web of Science и Scopus, в подготовке глав для двух монографий на английском языке для издания в известных европейских издательствах BRILL и Peter Lang (publisher) одновременно с увеличением числа публикаций в российских и китайских журналах и в материалах конференций.

В ходе решения задач проекта “Pro-VET” была продолжена разработка научно-методического сопровождения апробации и

внедрения пилотного варианта программы курса “Developing skills for tutoring in the e-learning context” (Развитие навыков тьюторинга в онлайн-образовательной среде) для преподавателей профессиональных школ). Подготовленный пилотный проект курса и описательные метаданные программы размещены на платформе LMS MOODLE и инициировано их обсуждение российскими и европейскими экспертами.

Разработанный Институтом курс успешно прошел Alfa-тестирование, в результате которого была проведена коррекция архитектуры образовательного курса согласно дидактическим особенностям онлайн обучения (модульность, системность и последовательность, наглядность в обучении, ориентация на взаимодействие преподавателя и обучающегося, организованного с помощью особого построения учебного курса, форм контроля, коммуникации с помощью технологий Интернета). Ведется подготовка экспертизы содержания курса к принципиально высокому уровню открытости Beta-тестирования, в котором помимо научных сотрудников Института примут участие представители экспериментальных площадок Института и его социальных партнеров.

Итоги двух мониторингов эффективности проекта со стороны ЕС и национального российского офиса Программы ЭРАЗМУС+ показали успешность реализации его задач и ценность индивидуальных и групповых консультаций российских и европейских партнеров проекта по вопросам педагогики и андрагогики дистанционного обучения, политики и планирования в области профессионального образования, формирования soft skills, определения общих принципов и дальнейшей интернационализации профессионального образования, в целом.

Важными направлениями в международной деятельности Института в 2021 году были также развитие двухстороннего международного сотрудничества и стратегического партнерства с университетами Сербии и Китая, имеющими схожие позиции по глобальным вопросам и выступающими за развитие долгосрочного партнерства в различных направлениях и поддержку совместных мероприятий по формированию многополярного справедливого миропорядка; активное взаимодействие с международными ассоциациями и профессиональными сообществами; привлечение ведущих иностранных ученых и профессоров из вузов Италии, Сербии, Финляндии, Германии к участию в международных конференциях и форумах Института; развитие академических

обменов научными сотрудниками; участие в экспертизе и оценке кандидатов обменных научно-образовательных программ Fulbright и DAAD; формирование сильных исследовательских команд по интернационализации профессионального образования; расширение спектра компетенций научных сотрудников на основе лучших отечественных и европейских практик.

В Институте разработана методология проведения сравнительных исследований и бинарных сопоставлений [37], определена совокупность организационно-педагогических маркеров отбора и использования конструктивного зарубежного опыта в условиях

его глобализации и интернационализации на основе универсальных норм отечественной академической свободы, диалога ментальностей и специфики российских образовательных традиций, регулирующих деятельность образовательных и научных организаций [38-40]; введены в научный оборот не переведенные ранее научно-исследовательские публикации зарубежных экспертов, периодика, информационно-статистический материал и электронные источники, которые способствуют обогащению теории сравнительной педагогики и до настоящего времени не использовались в отечественной практике профессионального образования.

Литература:

1. Генезис когнитивной парадигмы образования: монография / Е.Ю. Левина Р.Х. Гильмеева, А.Р. Камалеева, А.С. Кац, Л.Ю. Мухаметзянова, Е.Н. Прокофьева, О.В. Стукалова, Т.М. Трегубова, Л.А. Шибанкова; под научной редакцией Е.Ю. Левиной. - Казань: Институт педагогики, психологии и социальных проблем, 2021. - 232 с.
2. Левина Е.Ю., Шибанкова Л.А. Старые новые тренды образования: конверсия университетов [Электронный ресурс] / Е.Ю. Левина, Л.А. Шибанкова // Непрерывное образование: XXI век. - 2021. - Вып. 4(36). - Режим доступа: <https://ИИ21.petsu.ru/journal/article.php?id=7165>
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 (140). - С. 8-18.
4. Когнитивная педагогика: учебно-методическое пособие / Р.Х. Гильмеева, А.Р. Камалеева, А.С. Кац, Е.Ю. Левина, В.Ш. Масленикова, Л.Ю. Мухаметзянова, Т.М. Трегубова, Л.А. Шибанкова; под научной редакцией Е.Ю. Левиной. - Казань: «ФГБНУ «Институт педагогики, психологии и социальных проблем», 2020. - 228 с.
5. Levina E., Kamaleeva A., Mukhametzyanova L. Cognitive Approach: Methodology Development in the Era of Digitalization // In: Gafurov I, Valeeva R (Eds) VI International Forum on Teacher Education, Kazan Federal University, Russia. May 27 - June 9, 2020. ARPHA Proceedings 2020, 3, 1449-1464.
6. Левина Е.Ю., Стукалова О.В. Социокогнитивный подход в контексте общественного запроса к развитию высшего образования / Е.Ю. Левина, О.В. Стукалова // Вестник ЧГПУ им. И.Я. Яковлева. - 2021. - № 4(110). - С. 203-211.
7. Мухаметзянова Л.Ю. Когнитивно-ориентированные технологии развития личностной концептосферы обучающихся / Л.Ю. Мухаметзянова // Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И.Я. Яковлева. - 2020. - № 3(106). - С. 183-189.
8. Мухаметзянова Л.Ю. Когнитивный диалог как человекообразующая стратегия образования / Л.Ю. Мухаметзянова // Казанский педагогический журнал. - 2021. - № 2. - С. 34-40.
9. Kamaleeva A.R., Mukhametzyanova L.Yu. et al. Cognitive organization of cognitive activities of students on the basis of effective /A.R. Kamaleeva, L.Yu. Mukhametzyanova, V.M. Nigmatzyanova, N.A. Nozdrina and E.B. Pokaninova // 5th International Scientific and Practical Conference 2021 "Modern Science: Problems and Development Prospects (Social and Humanitarian Directions)" SAHD 2021 SHS Web Conf. 101, 2021. <https://doi.org/10.1051/shsconf/202110103037>
10. Кац А.С. Когнитивные стили современных педагогов: от дефиниции к реализации / А.С. Кац // Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И.Я. Яковлева. - 2020. - № 3(107). - С. 176-182.
11. Камалеева А.Р. Научно-методические основы когнитивной дидактики / А.Р. Камалеева // Научно-педагогическое обозрение. - 2021. - № 2(36). - С.160-169.
12. Левина Е.Ю. Развитие университета будущего: задачи управления / Е.Ю. Левина // Казанский педагогический журнал. - 2021. - № 4 (147). - С.22-33.
13. Левина Е.Ю., Гильмеева Р.Х., Шибанкова Л.А. Когнитивный капитал образовательных организаций: гуманитарная ориентация на развитие высшего образования / Е.Ю. Левина, Р.Х. Гильмеева, Л.А. Шибанкова // Педагогика. - 2020. - № 7. - С. 91-102.
14. Гильмеева Р.Х. Развитие университета как социально-ориентированной интеллектуальной корпорации / Р.Х. Гильмеева // Вестник КазГУКИ. - 2021. - № 4. - С. 172-179.
15. Гильмеева Р.Х. Особенности социокультурной миссии высшего образования в период цифровой трансформации общества / Р.Х. Гильмеева // Педагогический журнал Башкортостана. - 2021. - № 1. - С. 44-55.

16. Шибанкова Л.А. Доверие как условие развития когнитивного капитала университета / Л.А. Шибанкова // Вестник ЧГПУ им. И.Я. Яковлева. - 2021. - № 1(110). - С. 232-240.
17. Стукалова О.В. Современные аспекты культуросообразного процесса обучения и воспитания в университете / О.В. Стукалова // Казанский педагогический журнал. - 2021. - № 6. - С. 13-19.
18. Прокофьева Е.Н. Предпосылки развития образовательных экосистем / Е.Н. Прокофьева // Казанский педагогический журнал. - 2021. - № 5 (148). - С. 53-59.
19. Трегубова Т.М. Модели профессионального развития педагогов в условиях цифровизации: бенчмаркинг успешных практик / Т.М. Трегубова // Бизнес. Образование. Право. - 2021. - № 3 (56). - С. 364-368.
20. Кац А.С. Исследование подходов к профессиональному развитию педагогов высшей школы в Китае и Японии / А.С. Кац // Вестник ЧГПУ им. И.Я. Яковлева. - 2021. - № 4(113). - С. 157-167.
21. Забелина Т.Г. Исследование особенностей карьерного развития педагогов в высокорейтинговых университетах Европы / Т.Г. Забелина // Казанский педагогический журнал. - 2021. - № 5. - С. 81-88.
22. Жемчугова А.А. Адаптационный потенциал семьи как фактор радикализации личности / А.А. Жемчугова // Казанский педагогический журнал. - 2021. - № 4 (147). - С. 246-251. DOI 10.51379/KPJ.2021.148.4.033
23. Махмутов З.А. Социальные установки по отношению к татарам в русских сетевых сообществах (на примере социальной сети «ВКонтакте») / З.А. Махмутов // Манускрипт. - 2021. - №4. - С. 678-681. doi.org/10.30853/mns210147
24. Махмутов З.А., Титова Т.А. Стратегии взаимодействия с русскими в татарских виртуальных сообществах (на примере социальной сети «ВКонтакте») / З.А. Махмутов; Т.А. Титова // Манускрипт. - 2021. - № 6. - С. 1112-1116. DOI: 10.30853/mns210210.
25. Махмутов З.А. Функции и некоторые результаты деятельности татарских мулл в Казахстане в трансформирующихся политических контекстах XVIII - середины XX в. / З.А. Махмутов // Вестник Российского университета дружбы народов. - 2021. - №1. - Т. 20. - С. 61-73. DOI: 10.22363/2312-8674-2021-20-1-61-73.
26. Ничипоренко Н.П. Специфика восприятия некоторых аспектов образовательной среды обучающимися группы риска / Н.П. Ничипоренко // Казанский педагогический журнал. - 2021. - № 5 (148). - С. 267-273. DOI: 10.51379/KPJ.2021.149.5.037.
27. Ничипоренко Н.П., Хусаинова С.В. Проблема психологической безопасности обучающихся в образовательном пространстве высшей школы / Н.П. Ничипоренко, С.В. Хусаинова // Казанский педагогический журнал. - 2021. - № 6. - С. 237-243. DOI 10.51379/KPJ.2021.150.6.034.
28. Хусаинова С.В. Ориентировка и саморегуляция деятельности группового субъекта в напряженных условиях // С.В. Сарычев, С.В. Хусаинова, П.В. Лебедчук // Казанский педагогический журнал. - 2021. - № 3 (146). - С. 255-261. DOI 10.51379/KPJ.2021.147.3.035.
29. Хусаинова С.В. Потенциал предельного подхода в изучении отклонений в поведении человека / С.В. Хусаинова // Казанский педагогический журнал. - 2021. - № 4 (147). - С. 241-246. DOI 10.51379/KPJ.2021.148.4.032.
30. Хусаинова С.В. Исследование продуктивного поведения во взаимосвязи с личностными и регуляторными характеристиками студентов в учебном процессе / С.В. Хусаинова, М.В. Федоренко, Г.Ф. Шакирова // Казанский педагогический журнал. - 2021. - № 6. - С. 193-291. DOI 10.51379/KPJ.2021.150.6.028.
31. Чернова Е.О. Грязнов А.Н. Девиантное поведение подростков в условиях общества риска: факторы профилактики / Е.О. Чернова, А.Н. Грязнов // Казанский педагогический журнал. - 2021. - № 6. - С. 243-250. DOI 10.51379/KPJ.2021.150.6.035.
32. Иванов А.В., Козлов В.Е. Социокультурные аспекты гендерного конфликта в радикальных сетевых сообществах Рунета (по материалам полевого исследования) / А.В. Иванов, В.Е. Козлов // Казанский педагогический журнал. - 2021. - № 4 (147). - С. 264-270. DOI: 10.51379/KPJ.2021.148.4.036
33. Махмутов З.А. Роль виртуальных сообществ в языковом конфликте в Татарстане / З.А. Махмутов // Манускрипт. - 2021. - Т. 14. - Вып. 12. - С. 2592-2596. DOI: 10.30853/mns20210474
34. Гараев Д.М. Женский религиозный радикализм в современном Татарстане / Д.М. Гараев // Международный научный журнал «Символ науки». - №12-2/2021. - С. 62-63.
35. Махмутов З.А. Образ русских в татарских сетевых сообществах как предиктор межэтнического взаимодействия / З.А. Махмутов // XIV Конгресс антропологов и этнологов России. - Томск, 2021. - С. 788.
36. Палеха Е.С. К проблеме речевой идентификации лидера девиантной группы (на примере экспертиз собраний групп, запрещенных на территории РФ) / Е.С. Палеха // Новеллы Конституции Российской Федерации и задачи юридической науки / Материалы конференции (Международная научно-практическая конференция «Научная школа судебной экспертологии и ее роль в развитии теории и практики судебной экспертизы», 26 ноября 2020 г.): в 5 ч. - Москва, 2021. - С. 354-358.
37. Tregubova, Tatiana. Benchmarking of University teachers' professional development: successful European, Chinese, and Russian practices //International Scientific Conference "Delivering Impact in Higher Education Learning and Teaching: Enhancing Cross-Boarder Collaborations" (SHS Web Conf. Volume 99, 2021 DHELIT 2021) - 8 March, 2021. - Ekaterinburg, 2021.
38. Трегубова Т.М., Кац А.С., Забелина Т.Г. Online-tutoring как инструментальный сопровождения профессионального развития педагога: взгляд компаративистов / Т.М. Трегубова, А.С. Кац, Т.Г. Забелина // Материалы 15 международной научно-практической конференции «Инновации и качество

профессионального образования». – 21 мая 2021 г. - Казань: КГАСУ, 2021. - С. 40-43.

39. Tregubova Tatiana, Kats Alexandra. Innovative pedagogical approaches to students' social activities in the multicultural space of Russian universities / Tatiana Tregubova, Alexandra Kats // Materials of the International scientific-practical conference "Framing challenges in higher education: bridging the gap between Russia, China and Europe". – (19-23 November, 2019). - Sanya: University of Sanya, 2021. – P. 100-107.

40. Трегубова Т.М., Шибанкова Л.А., Кац А.С. Профессиональное развитие педагогов вузов: капитализация, потенциал цифровой трансформации / Т.М. Трегубова, Л.А. Шибанкова, А.С. Кац // Материалы международной научно-практической конференции «Педагогические чтения - 2021: гуманитарный вектор образования в эпоху цифровизации» (22 сентября 2021 г.). – Казань: Институт педагогики, психологии и социальных проблем, 2021. - С. 299-305.

References:

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

2. Levina E.Yu., Shibankova L.A. Old new trends in education: conversion of universities [Electronic resource] / E.Yu. Levina, L.A. Shibankova // Continuous education: XXI century. - 2021. - Issue. 4(36). - Access mode: <https://ill21.petsru.ru/journal/article.php?id=7165>

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

4. Cognitive pedagogy: teaching aid / R.Kh Gilmeeva, A.R. Kamaleeva, A.S. Kats, E.Yu. Levina, V.Sh. Maslenikova, L.Yu. Mukhametzyanova, T.M. Tregubova, L.A. Shibankova; under the scientific editorship of E.Yu. Levina. - Kazan: "FGBNU "Institute of Pedagogy, Psychology and Social Problems", 2020. - 228 p.

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

6. Levina E.Yu., Stukalova O.V. Sociocognitive approach in the context of public demand for the development of higher education / E.Yu. Levina, O.V. Stukalova // Bulletin of the Chechen State Pedagogical University. AND I. Yakovlev. - 2021. - № 4(110). - С. 203-211.

7. Mukhametzyanova L.Yu. Cognitive-oriented technologies for the development of students' personal concept sphere / L.Yu. Mukhametzyanova // Bulletin of the Chuvash State Pedagogical University. AND I. Yakovlev. - 2020. - № 3(106). - S. 183-189.

8. Mukhametzyanova L.Yu. Cognitive dialogue as a human-forming strategy of education / L.Yu. Mukhametzyanova // Kazan Pedagogical Journal. - 2021. - № 2. - S. 34-40.

9. Kamaleeva A.R., Mukhametzyanova L.Yu. et al. Cognitive organization of cognitive activities of students on the basis of effective /A.R. Kamaleeva, L. Yu. Mukhametzyanova, V.M. Nigmatzyanova, N.A. Nozdrina and E.B. Pokaninova // 5th International Scientific and

Practical Conference 2021 "Modern Science: Problems and Development Prospects (Social and Humanitarian Directions)" SAHD 2021 SHS Web Conf. 101, 2021. <https://doi.org/10.1051/shsconf/202110103037>

10. Kats A.S. Cognitive styles of modern teachers: from definition to implementation / A.S. Kats // Bulletin of the Chuvash State Pedagogical University I. Yakovlev. - 2020. - № 3(107). - S. 176-182.

11. Kamaleeva A.R. Scientific and methodological foundations of cognitive didactics / A.R. Kamaleeva // Scientific and pedagogical review. - 2021. - № 2(36). - P.160-169.

12. Levina E.Yu. Development of the university of the future: problems of management / E.Yu. Levina // Kazan Pedagogical Journal. - 2021. - № 4 (147). - S.22-33.

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

14. Gilmeeva R.Kh. Development of the university as a socially oriented intellectual corporation / R.Kh. Gilmeeva // Bulletin of KazGUKI. - 2021. - № 4. - P. 172-179.

15. Gilmeeva R.Kh. Features of the socio-cultural mission of higher education in the period of digital transformation of society / R.Kh. Gilmeeva // Pedagogical journal of Bashkortostan. - 2021. - № 1. - S. 44-55.

16. Shibankova L.A. Trust as a condition for the development of the university's cognitive capital / L.A. Shibankova // Bulletin of the Chechen State Pedagogical University I. Yakovlev. - 2021. - № 1(110). - S. 232-240.

17. Stukalova O.V. Modern aspects of the culturally appropriate process of education and upbringing at the university / O.V. Stukalova // Kazan Pedagogical Journal. - 2021. - № 6. - С. 13-19.

18. Prokofieva E.N. Prerequisites for the development of educational ecosystems / E.N. Prokofiev // Kazan Pedagogical Journal. - 2021. - № 5 (148). - S. 53-59.

19. Tregubova T.M. Models of professional development of teachers in the context of digitalization: benchmarking of successful practices / T.M. Tregubova // Business. Education. Right. - 2021. - № 3 (56). - S. 364-368.

20. Katz A.S. Study of approaches to the professional development of higher school teachers in China and Japan / A.S. Kats // Bulletin of ChGPU im. I. Yakovlev. - 2021. - № 4(113). - С. 157-167.

21. Zabelina T.G. Study of the features of career development of teachers in high-ranking universities in Europe / T.G. Zabelina // *Kazan Pedagogical Journal*. - 2021. - № 5. - С. 81-88.
22. Zhemchugova A.A. The adaptive potential of the family as a factor in the radicalization of the individual / A.A. Zhemchugova // *Kazan Pedagogical Journal*. - 2021. - № 4 (147). - С. 246-251. DOI 10.51379/KPJ.2021.148.4.033
23. Makhmutov Z.A. Social attitudes towards Tatars in Russian network communities (on the example of a social network "VKontakte") / Z.A. Makhmutov // *Manuscript*. - 2021. - № 4. - Pp. 678-681. doi.org/10.30853/mns210147
24. Makhmutov Z.A., Titova T.A. Strategies for interaction with Russians in Tatar virtual communities (on the example of the VKontakte social network) / Z.A. Makhmutov; T.A. Titova // *Manuscript*. - 2021. - № 6. - С. 1112-1116. DOI: 10.30853/mns210210.
25. Makhmutov Z.A. Functions and some results of the activities of the Tatar mullahs in Kazakhstan in the transforming political contexts of the 18th - mid-20th centuries. / BEHIND. Makhmutov // *Bulletin of the Peoples' Friendship University of Russia*. - 2021. - № 1. - Т. 20. - P. 61-73. DOI: 10.22363/2312-8674-2021-20-1-61-73.
26. Nichiporenko N.P. The specificity of the perception of some aspects of the educational environment by students at risk / N.P. Nichiporenko // *Kazan Pedagogical Journal*. - 2021. - № 5 (148). - С. 267-273. DOI: 10.51379/KPJ.2021.149.5.037.
27. Nichiporenko N.P., Khusainova S.V. The problem of psychological safety of students in the educational space of higher education / N.P. Nichiporenko, S.V. Khusainova // *Kazan Pedagogical Journal*. - 2021. - № 6. - P. 237-243. DOI 10.51379/KPJ.2021.150.6.034.
28. Khusainova S.V. Orientation and self-regulation of the activity of a group subject in stressful conditions // S.V. Sarychev, S.V. Khusainova, P.V. Lebedchuk // *Kazan Pedagogical Journal*. - 2021. - № 3 (146). - С. 255-261. DOI 10.51379/KPJ.2021.147.3.035.
29. Khusainova S.V. The potential of the limiting approach in the study of deviations in human behavior / S.V. Khusainova // *Kazan Pedagogical Journal*. - 2021. - № 4 (147). - С. 241-246. DOI 10.51379/KPJ.2021.148.4.032.
30. Khusainova S.V. Study of productive behavior in relation to personal and regulatory characteristics of students in the educational process / S.V. Khusainova, M.V. Fedorenko, G.F. Shakirova // *Kazan Pedagogical Journal*. - 2021. - № 6. - С. 193-291. DOI 10.51379/KPJ.2021.150.6.028.
31. Chernova E.O. Gryaznov A.N. Deviant behavior of adolescents in a risk society: prevention factors / E.O. Chernova, A.N. Gryaznoa // *Kazan Pedagogical Journal*. - 2021. - № 6. - С. 243-250. DOI 10.51379/KPJ.2021.150.6.035.
32. Ivanov A.V., Kozlov V.E. Sociocultural Aspects of Gender Conflict in Radical Network Communities of Runet (Based on Field Research) / A.V. Ivanov, V.E. Kozlov // *Kazan Pedagogical Journal*. - 2021. - № 4 (147). - С. 264-270. DOI: 10.51379/KPJ.2021.148.4.036
33. Makhmutov Z.A. The role of virtual communities in the language conflict in Tatarstan / Z.A. Makhmutov // *Manuscript*. - 2021. - Т. 14. - Issue. 12. - С. 2592-2596. DOI: 10.30853/mns20210474
34. Garaev D.M. Women's religious radicalism in modern Tatarstan / D.M. Garaev // *International scientific journal "Symbol of Science"*. - № 12-2/2021. - С. 62-63.
35. Makhmutov Z.A. The image of Russians in Tatar network communities as a predictor of interethnic interaction / Z.A. Makhmutov // *XIV Congress of Anthropologists and Ethnologists of Russia*. - Tomsk, 2021. - С. 788.
36. Palekha E.S. To the problem of verbal identification of the leader of a deviant group (on the example of examinations of meetings of groups banned on the territory of the Russian Federation) / E.S. Palekha // *Novels of the Constitution of the Russian Federation and the tasks of legal science / Conference proceedings (International Scientific and Practical Conference "Scientific School of Forensic Expertology and its Role in the Development of the Theory and Practice of Forensic Expertise", November 26, 2020): at 5 o'clock - Moscow*, 2021. - С. 354-358.
37. Tregubova, Tatiana. Benchmarking of University teachers' professional development: successful European, Chinese, and Russian practices // *International Scientific Conference "Delivering Impact in Higher Education Learning and Teaching: Enhancing Cross-Boarder Collaborations"* (SHS Web Conf. Volume 99, 2021 DIHELT 2021) – March 8, 2021. - Ekaterinburg, 2021.
38. Tregubova T.M., Kats A.S., Zabelina T.G. Online-tutoring as a toolkit for supporting the professional development of a teacher: a view of comparativists / T.M. Tregubova, A.S. Katz, T.G. Zabelina // *Proceedings of the 15th International Scientific and Practical Conference "Innovations and Quality of Vocational Education"*. - May 21, 2021 - Kazan: KGASU, 2021. - P. 40-43.
39. Tregubova Tatiana, Kats Alexandra. Innovative pedagogical approaches to students' social activities in the multicultural space of Russian universities / Tatiana Tregubova, Alexandra Kats // *Materials of the International scientific-practical conference "Framing challenges in higher education: bridging the gap between Russia, China and Europe"*. - (November 19-23, 2019). - Sanya: University of Sanya, 2021. - P. 100-107.
40. Tregubova T.M., Shibankova L.A., Kats A.S. Professional development of university teachers: capitalization, potential of digital transformation / T.M. Tregubova, L.A. Shibankova, A.S. Katz // *Proceedings of the international scientific and practical conference "Pedagogical readings - 2021: the humanitarian vector of education in the era of digitalization"* (September 22, 2021). - Kazan: Institute of Pedagogy, Psychology and Social Problems, 2021. - P. 299-305.

Сведения об авторах:

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

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

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

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



Методология образования

УДК 37.022

Место имплементации в педагогике XXI века

The place of implementation in the pedagogy of the XXI century

Попова О.В., Алтайский государственный гуманитарно-педагогический университет имени В.М. Шукшина, *olgaropova677113@gmail.com*

Popova O., *Altai State Humanitarian Pedagogical University named after V.M. Shukshin, olgaropova677113@gmail.com*

DOI: 10.51379/KPJ.2022.151.1.002

Ключевые слова: имплементация, технология имплементации, глобальная цифровизация, педагогическая направленность имплементации, объект имплементации.

Keywords: *implementation, implementation technology, global digitalization, pedagogical orientation of implementation, object of implementation.*

Аннотация. Внедрение любых инновационных технологий в отечественную систему образования, несмотря на объективную необходимость, сопряжено с рядом трудностей, главная из которых состоит в необходимости подготовки самой технологии и участников процесса реализации технологии к ее внедрению. В настоящее время все чаще речь идет об «имплементации» технологий, инновационного опыта, международного права, что позволило этому термину закрепиться во многих научных областях. В статье автором представлен педагогический взгляд на процесс имплементации в условиях его применения для объектов, которые способствуют повышению результативности и эффективности образовательной деятельности. Объектами имплементации, включаемыми в образовательную среду в педагогике XXI века, становятся инновационные технологии, алгоритмы, средства, формы, методы, программные продукты, инструменты, платформы, в том числе и области цифровых, роботизированных и смешанных технологий, искусственного интеллекта и др. Целью статьи является описание особенностей технологии имплементации и алгоритм ее применения в педагогике XXI века.

Abstract. *The introduction of any innovative technologies into the Russian education system, despite the objective necessity, is associated with a number of difficulties, the main one of which is the need to prepare the technology itself and the participants in the process of implementing the technology for its implementation. Nowadays, more and more often we are talking about the "implementation" of technologies, innovative experience, international law, which allowed this term to gain a foothold in many scientific fields. In the article, the author presents a pedagogical view of the implementation process in terms of its application for objects that contribute to an increase in the effectiveness and efficiency of educational activities. The objects of implementation, included in the educational environment in the pedagogy of the XXI century are innovative technologies, algorithms, means, forms, methods, software products, tools, platforms, including the field of digital, robotic and mixed technologies, artificial intelligence, etc. The purpose of the article is a description of the features of the implementation technology and an algorithm for its application in pedagogy of the XXI century.*

Введение. Актуальность рассматриваемого направления инновационного развития педагогики XXI века, связанного с местом имплементации в образовательной деятельности, вызвана:

– существенным влиянием процессов глобализации, которые в настоящее время охватывают все сферы жизнедеятельности,

приводят к изменениям не только скрытым, но и весьма ощутимым на общемировом уровне, во внутригосударственных изменениях и даже в жизни каждого члена общества;

– тенденциями в мировом образовании, связанными со значительным распространением инноваций, направленных с одной стороны, на гармонизацию образовательных систем, при

сохранении, с другой стороны, сложившихся национальных традиций и национальной идентичности стран и регионов;

– инновационными изменениями парадигмы российского образования, которые предполагают использование подходов и моделей в области управления, адекватных поставленным целям и задачам, основанных на глобальной цифровизации, развитии дистанционных, роботизированных, смешанных и других образовательных технологий, искусственного интеллекта;

– необходимостью подготовки востребованного и конкурентоспособного профессионала, эффективно реализующего основной вид профессиональной деятельности в условиях единого мирового социально-профессионального пространства и др.

Впервые термин «имплементация», пришедший в педагогику XXI века через филологию, юриспруденцию, информационные процессы и менеджмент, был употреблен Комитетом по правам человека в 1981 году [1, с.113]. Далее понятие получило широкое распространение в многочисленных резолюциях Генеральной Ассамблеи ООН, во многих международных конвенциях и буквально означает «претворение в жизнь в соответствии с определенной процедурой», «обеспечение практического результата и фактического выполнения конкретными средствами» [2, с.93]. Поэтому и в педагогике XXI века значение слова «имплементировать» изначально также понималось как «претворение чего-либо в жизнь» [3, с.45]. Однако при выделении конкретных направлений имплементации данный термин получил в педагогике в настоящее время существенное расширение.

Рассмотрим составные части данного понятия с точки зрения филологии. Структурно-логическое обоснование звучит так: «Им – это в английском и немецком предлог *im* – *in+dem*, со значением, близким к предложному падежу в русском языке. В ком? В чём? Второй слог – русское слово «племя» в косвенном падеже – это «племени». В чём? В племени. А далее идут грамматические формы – суффиксы *-t*, *-a*, *-c* и окончание существительного, придающие слову наукообразный вид [4, с.24].

С филологической точки зрения термин «имплементация» прямых синонимов не имеет, но имеет целую группу гиперонимов, обеспечивающих более общее понятие и более широкое значение, таких как: реализация, исполнение, выполнение, осуществление, применение, которые частично описывают

процессы, обеспечивающие педагогическую направленность имплементации [4, с.85]. Этимология термина «имплементация» происходит от английского *implementation* «выполнение, осуществление», также от английского слова *implement* «выполнять, осуществлять», далее от *implere* «наполнять», далее из *in* - «в» + *plere* «наполнять, полнить», далее из праиндоеврейского **ple-*, **pelə* – «наполнять; полный» [5, с.138].

Рассмотрение термина «имплементация» с филологической точки зрения позволяет более детально выделить основные направления данного процесса в педагогике XXI века с позиций юриспруденции, информатики и менеджмента.

Процессы имплементации как основы инновационного развития образовательной среды в педагогике XXI века, получили расширение, по меньшей мере, в трех базовых направлениях:

1. В нормативно-правовом – как «фактическое осуществление международных обязательств на внутригосударственном уровне путем трансформации международно-правовых норм в национальные законы и подзаконные акты» [6, с.327]. В настоящее время наблюдается преобладание влияния западного права на работу международных институтов, мировую политическую и экономическую конъюнктуру, на развитие правовой системы, законодательства всех стран, включая Россию [7, с.4]. В этом контексте речь идет о реализации на внутригосударственном уровне обязательств, закреплённых в международных соглашениях и (или) правовое обеспечение различных видов имплементации [8, с.69]. Поэтому основная задача заключается в том, чтобы сделать имплементацию процессом, способным обновить правовую систему как можно более естественным образом, органичным по отношению к собственному праву. Это направление необходимо, исходя из требований Болонского соглашения, для нострификации документов об образовании, глобализации, формировании единого социально-профессионального пространства и др.

2. В инновационно-информационном направлении – в сфере ИТ и программирования. Имплементация в данном контексте – это, если говорить простыми словами, выражение технологии, алгоритма или функции в образовательную деятельность, программная или аппаратная реализация какого-либо протокола, алгоритма, технологии в реальном образовательном процессе. По сути, имплементировать – это реализовывать в

образовательное пространство программное обеспечение, имеющее какой-либо функционал [9, с.100]. Цифровизация образования, создание роботизированной среды обучения, внедрение в образование искусственного интеллекта и др. требуют имплементации, как части инновационного развития образовательной деятельности.

3. В организационно-управленческой деятельности как внутри образовательных организаций, так и на всех уровнях управленческих взаимодействий (муниципальный, региональный, государственный, международный и др.). В этом случае имплементация – это особый вид управленческой деятельности, направленный на превращение решений в реальность, идеального в материальное, потенциальное в актуальное, намерения в действие, возможность в действительное [10, с.52]. С одной стороны, имплементация – это исполнение решений, с другой стороны – это процесс содержательно и технически отличный от разработки и принятия решений.

То есть для педагогики XXI века место имплементации определяется фактическим включением данных направлений в образовательно-воспитательную деятельность, а также конкретный способ включения этих направлений в реальную образовательную среду с соблюдением требования строгого следования целям и содержанию основных профессиональных образовательных программ.

С точки зрения педагогики XXI века имплементация требует проактивной разработки особой технологии, которая должна быть органично встроена в систему достижения эффективности управленческого решения. Это необходимо осуществить до начала имплементации любого процесса, механизма, инструмента, технологии в образовательно-воспитательную деятельность, поскольку разрабатывать и запускать технологию имплементации «после факта» – занятие малопродуктивное [10, с.52]. Таким образом, имплементация в образовании – это, как правило, изменение текущего образовательного процесса путем встраивания в него инновационных технологий, алгоритмов, средств, форм, методов, программных продуктов, инструментов, платформ и др.

Поскольку закрепившееся в педагогике XXI века понятийное поле имплементации обозначено как «претворение в жизнь в соответствии с определенной процедурой» и «обеспечение практического результата и фактического

выполнения конкретными средствами», то основное место в реализации имплементационных процессов в образовании занимает технология имплементации. Идея особой технологии имплементации является относительно новой для теории и практики современного российского образования, поэтому в педагогике XXI века стоит вопрос о целях, задачах и составляющих технологии имплементации. Однако уже на настоящем уровне исследования совершенно ясно, что:

- целью имплементации в образовании является необходимость подготовки имплементируемых технологий, алгоритмов, средств, форм, методов, программных продуктов, инструментов, платформ и др. к органичной включенности их в реальную образовательную деятельность для повышения ее результативности;

- задачи направлены на фактический подбор средств и четкое выполнение процедур имплементации до начала реализации;

- составляющие технологии имплементации базируются на выявленных и описанных выше направлениях имплементации: нормативно-правовое обеспечение, подбор программного, информационного, содержательного компонента, обеспечивающего инновационность процесса, а также создание управленческого компонента, обеспечивающего достижение конкретного результата.

Результаты. Особенности реализации технологии имплементации в педагогике XXI века можно обозначить целым рядом наблюдений, сформировавшихся при анализе проводимых нами исследований.

Во-первых, требуется достаточно детальное исследование имплементируемого объекта. Информация об объекте должна быть полной, достоверной, качественной, учитывающей все его индивидуальные свойства. При имплементации в образовании не допускается сбор, систематизация, обработка и анализ информации об объекте большим количеством посредников, поскольку это может привести к тому, что информация будет использоваться в искаженном виде. Также необходимо предотвратить субъективную интерпретацию информации об объекте, которая может привести к нарушению всей процедуры имплементации.

Во-вторых, имплементация для образования – это сложное трансформационное решение с большим числом переменных, составляющих конкретную имплементационную ситуацию. Поэтому технология имплементации требует нормативно-правового исследования

необходимости и возможности имплементации данного объекта в данное время.

В-третьих, необходимо рассмотреть все значимые альтернативные имплементационные модели, если таковые существуют и уже выявлены. В реальной практике имплементации в образовании, как правило, осуществляются практические действия на основе анализа небольшого количества альтернатив, что позволяет говорить о квазирациональных имплементационных решениях.

В-четвертых, необходима подготовка всех участников имплементации в части технологии и особенностей процесса имплементации. Нехватка индивидуальных и групповых компетенций, необходимых для успешной реализации технологии имплементации приводит к «ограниченности интеллектуального ресурса» и возникновению имплементационного искажения, что недопустимо в социально-образовательном пространстве.

В-пятых, при имплементации инноваций в образовательной деятельности требуется мотивация всех участников образовательного процесса, которая, как правило, должна быть более сильной, чем мотивация при обеспечении иных образовательных процессов. В этой связи, управленческая составляющая процесса имплементации заключается в том, чтобы инициировать и поддерживать импульсы активного поведения всех участников имплементации, которые понимают, что без данного имплементируемого объекта достижение эффективности образовательной деятельности проблематично.

В-шестых, для участников образовательной деятельности реализующих технологию имплементации необходимо креативное, гибкое и ситуативное поведение, которое позволяет им оперативно реагировать на любые изменения в ходе имплементации. Такое поведение обусловлено тем, что имплементация в образовании всегда направлена на инновационные изменения образовательной деятельности.

В-седьмых, технологию имплементации в педагогике XXI века в части управленческого направления можно представить в виде конкретного алгоритма, как совокупность взаимосвязанных операций, реализуемых в строго последовательном порядке:

1. Определение сущности проблемы имплементации:

– в чем состоит главная трудность имплементации объекта;

– в чем заключаются основные причины этой трудности;

– в каких формах проявляется эта трудность;

– особенности влияния трудности на образовательный результат;

– пути преодоления трудности и др.

2. Проектирование последовательности имплементации:

– что нужно сделать, чтобы объект был имплементирован в образовательную деятельность;

– какие ресурсы необходимы для этого;

– реализация этапов имплементации (нормативно-правовой, информационно-программный, управленческий);

– прогнозируемый результат;

– особенности каждого этапа имплементации и др.

3. Определение основных участников, способных оказать помощь в имплементации объекта в образовательную деятельность:

– кто может позитивно повлиять на имплементацию объекта;

– кто и что может помочь в имплементации объекта в образовательную среду;

– внешние и внутренние участники команды, проводящей имплементацию объекта и др.

4. Определение основных сил, которые могут противодействовать имплементации объекта в образовательную среду:

– кто и что может создавать препятствия;

– каким образом препятствия могут мешать технологии имплементации и процессу имплементации объекта;

– что необходимо сделать, чтобы минимизировать сопротивление имплементации и др.

5. Определение времени, которое необходимо для реализации технологии имплементации и проведения самого процесса имплементации объекта в образовательную среду:

– начало имплементации без существенного ущерба для нее;

– дополнительный временной резерв (необходимый и возможный);

– дополнительные нормативно-правовые, организационные, информационно-программные, которые могут возникнуть в ходе имплементации и др.

6. Определение типа имплементационных техник (техники самосохранения; низкорисковые техники; легко реализуемые техники; конфликтные (высокорисковые) техники и др.).

7. Определение вида имплементационной техники:

– техники, основанные на вознаграждении инициаторов и помощников в имплементации объекта в образовательную среду;

– техники, основанные на убеждении (переговоры, компромиссы, обучение);

– техники, основанные на вовлечении как можно большего числа участников образовательного процесса для реализации этапов технологии имплементации и непосредственно к имплементации объекта в образовательную среду и др. [3, с.231].

Заключение. Проведенные нами исследования места имплементации в педагогике XXI века позволяют сделать следующие выводы:

1. Имплементация получила свое место в педагогике XXI века как претворение в жизнь в соответствии с определенной процедурой и обеспечение практического результата и фактического выполнения конкретными средствами для инновационных изменений образовательной деятельности для встраивания в нее инновационных объектов (технологий, алгоритмов, средств, форм, методов,

программных продуктов, инструментов, платформ и др.).

2. Структурно-логическое рассмотрение имплементации в педагогике XXI века позволяет выделить основные ее направления, такие как юридическое, нормативно-правовое; инновационно-информационное в сфере IT и программирования; организационно-управленческой деятельности как внутри образовательных организаций, так и на всех уровнях управленческих взаимодействий (муниципальный, региональный, государственный, международный и др.).

3. Процессу непосредственной имплементации в образовательную деятельность должна предшествовать технология имплементации, обеспечивающая подготовку (нормативно-правовую, информационно-программную, управленческую) имплементируемого объекта для его применения в образовательной среде.

4. Процессы имплементации являются инновационным направлением педагогики XXI века и требуют дальнейших педагогических исследований.

Литература:

1. Российский ежегодник Европейской конвенции по правам человека = Russian Yearbook of the European Convention on Human Rights / Имплементация Конвенции по правам человека в национальное право. - М.: Статут, 2017. – № 3. - 672 с.

2. Россия и Совет Европы: история, современность и перспективы взаимодействия правовых систем. – Москва: Проспект, 2016. – 321 с.

3. Наука, инновации, образование: актуальные вопросы и современные аспекты: монография; под ред. Г.Ю. Гуляева; Международный центр научного сотрудничества «Наука и просвещение». – Пенза: МЦНС «Наука и просвещение», 2021. – 243 с.

4. Уланова К.Л. Структурно-смысловые компоненты в имплементации категории тождества при построении ораторской речи: дис. ... канд. филол. наук: 10.02.19 / Уланова Капитолина Леонидовна. – Москва, 2016. – 185 с.

5. Баркович А.А. Информационная лингвистика: метаописание современной коммуникации: учебное пособие / А.А. Баркович. – Москва: ФЛИНТА, 2019. – 356 с.

6. Большой юридический словарь; под ред. А.Я. Сухарева. - 3-е изд., доп. и пере-раб. - М.: Инфра-М. – 2007. – 858 с.

7. Ломакина И.С. Становление и развитие общего образовательного пространства Европейского союза: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / Ломакина Ирина Сергеевна. – Санкт-Петербург, 2016. – 452 с.

8. Имплементация международно-правовых норм в российском законодательстве: отдельные аспекты теории и практики: монография / И.В. Выдрин [и др.]; Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации, Уральский институт управления. – Москва: РУСАЙНС, 2016. – 124 с.

9. Петрунин Ю.Ю., Пугачёва А.Е. Имплементация технологий искусственного интеллекта для отбора персонала российских компаний / Ю.Ю. Петрунин, А.Е. Пугачева // Безопасность цифровых технологий. – 2021. – № 2(101). – С. 99-105.

10. Матиашвили В.М. Имплементационная технология в системе управленческого решения / В.М. Матиашвили // Казанская наука. – 2016. – № 12. – С. 52-54.

References:

1. Russian Yearbook of the European Convention on Human Rights = Russian Yearbook of the European Convention on Human Rights / Implementation of the Convention on Human Rights in national law. - M.: Statute, 2017. - № 3. - 672 p.

2. Russia and the Council of Europe: history, modernity and prospects for the interaction of legal systems. - Moscow: Prospekt, 2016. - 321 p.

3. Science, innovations, education: topical issues and modern aspects: monograph; ed. G.Yu. Gulyaev;

International Center for Scientific Cooperation "Science and Education". - Penza: ICNS "Science and Education", 2021. - 243 p.

4. Ulanova K.L. Structural and semantic components in the implementation of the category of identity in the construction of oratorical speech: dis. ... cand. philol. Sciences: 10.02.19 / Ulanova Kapitolina Leonidovna. - Moscow, 2016. - 185 p.

5. Barkovich A.A. Information linguistics: meta-descriptions of modern communication: textbook / A.A. Barkovich. - Moscow: FLINTA, 2019. - 356 p.

6. Large legal dictionary; ed. and I. Sukharev. - 3rd ed., add. and re-slave. - M.: Infra-M. - 2007. - 858 p.

7. Lomakina I.S. Formation and development of the common educational space of the European Union: dis. ...

Dr. ped. Sciences: 13.00.01 / Lomakina Irina Sergeevna. - St. Petersburg, 2016. - 452 p.

8. Implementation of international legal norms in Russian legislation: individual aspects of theory and practice: monograph / I.V. Vydrin [and others]; Russian Academy of National Economy and Public Administration under the President of the Russian Federation, Ural Institute of Management. - Moscow: RUSSIGNS, 2016. - 124 p.

9. Petrunin Yu.Yu., Pugacheva A.E. Implementation of artificial intelligence technologies for personnel selection in Russian companies / Yu.Yu. Petrunin, A.E. Pugacheva // Security of digital technologies. - 2021. - № 2(101). - S. 99-105.

10. Matiashvili V.M. Implementation technology in the management decision system / V.M. Matiashvili // Kazan Science. - 2016. - № 12. - S. 52-54.

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

Сведения об авторе:

Попова Ольга Викторовна (г. Бийск, Россия), доктор педагогических наук, профессор, ФГБОУ ВО «Алтайский государственный гуманитарно-педагогический университет им. В.М. Шукшина», e-mail: olgaropova677113@gmail.com



Высшее образование

УДК 378.146

Подходы к измерению компетентности специалиста и оценка его сформированности

Approaches to measuring the competence of a specialist and assessing his formation

Сериков В.В., ФГБНУ «ИСРО РАО», г. Москва, vladislav.cerikoff@yandex.ru

Леонтьев А.В., ФГБОУ ВО «КГЭУ», г. Казань, lava116@yandex.ru

Закиева Р.Р., ФГБОУ ВО «КГЭУ», г. Казань, rafina@bk.ru

Serikov V., FSBSI «ISRO RAO», Moscow, vladislav.cerikoff@yandex.ru

Leontiev A., FSBEI HE «KSPEU», Kazan, lava116@yandex.ru

Zakieva R., FGBOU VO «KSPEU», Kazan, rafina@bk.ru

DOI: 10.51379/KPJ.2022.151.1.003

Ключевые слова: компетентность, сформированность выпускника, технология оценки, подготовка кадров, управление качеством образования.

Keywords: competence, graduate formation, assessment technology, personnel training, education quality management.

Аннотация. Актуальность статьи обусловлена необходимостью эффективного оценивания, измерения компетентности специалиста, основанной на непрерывной оценке его развития. В педагогической науке и практике отсутствует технология оценки уровня сформированности профессиональной компетентности выпускника технического ВУЗа, позволяющая использовать её как важнейший элемент целостной структуры управления качеством образования. Цель исследования: провести анализ компетентностного подхода в высшем образовании и разработать педагогически обоснованную технологию оценки уровня сформированности компетентности выпускника технического университета. Объектом исследования является подготовка кадров в высших учебных заведениях. Предметом – оценка уровня сформированности профессиональной компетентности выпускника технического ВУЗа с применением цифровых технологий. Задачи исследования: провести анализ исходного состояния проблемы сформированности компетентности выпускника технического ВУЗа; выявить пробелы в изученности проблемы исследования; систематизировать существующие подходы к оценке уровня сформированности профессиональной компетентности студентов технических ВУЗов. Результаты исследования вносят вклад в совершенствование стратегии развития университетов и имеют важное прикладное значение для модернизации российского образования.

Abstract. The relevance of the article is due to the need for effective assessment, measurement of a specialist's competence, based on a continuous assessment of his/ her development. There is no technology for assessing the level of formation of the professional competence of a graduate of a technical university in pedagogical science and practice, which makes it possible to use it as an essential element of an integral structure of education quality management. The purpose of this study is to analyze the competence-based approach in higher education and develop a pedagogically grounded own technology for assessing the level of competence formation of a graduate of a technical university. The object of the research is the training of personnel in higher educational institutions. The subject is the assessment of the level of formation of the professional competence of a graduate of a technical university. Research objectives: to analyze the initial state of the problem of the competence formation of a graduate of a technical university; to identify gaps in the knowledge of the research problem; to systematize the existing approaches to assessing the level of professional competence of students of technical universities; to propose a technology for assessing the level of formation of professional competence of a graduate of a technical university, allowing it to be used as an essential element of an integral structure of education quality management. The research results contribute to the improvement

of the universities' developmental strategy, and are of great applied importance for the modernization of Russian education.

Введение. Индустрия 4.0 в значительной степени связана с цифровизацией и сближением реального мира с виртуальным миром, и педагогика сейчас больше, чем когда-либо сталкивается с проблемой воспитания и образования человека. В Национальной программе «Цифровая экономика Российской Федерации на период до 2030 года» выделены ключевые компетенции цифровой экономики, в которую входят «сквозные цифровые платформы и технологии оценки качества образования: большие данные; нейротехнологии и искусственный интеллект; системы распределённого реестра; квантовые технологии; новые производственные технологии; промышленный интернет; компоненты робототехники и сенсорики; технологии беспроводной связи; технологии виртуальной и дополненной реальностей» [5;8]. Также в программе предусматривается изменение перечня таких технологий по мере появления и развития новых технологий и методик [4;10].

Под влиянием факторов внешней среды (политических, экономических, демографических, социальных, правовых и др.) происходит переосмысление управления качеством в технических ВУЗах. Современный специалист должен уметь решать профессиональные задачи, принимать профессионально значимые решения, выполнять действия, которые свойственны его профессии и т.д. Мы должны оценивать не только «предметные» знания студента, а его готовность к таким действиям. Отсюда и возникает проблема исследования, как отсутствие технологий, методик и подходов к измерению компетентности специалиста и оценка его сформированности

Материалы и методы. Методологической основой данного исследования явились концепции научного обоснования образовательного процесса (А.Г. Бермус, Н.В. Бордовская, В.М. Полонский, Н.Л. Селиванова, В.В. Сериков, В.В. Юдин), компетентностного подхода, позволяющие уточнить представления о качестве образования (В.А. Болотов, И.А. Зимняя, В.С. Леднев, А.В. Хуторской) и теоретические основы информатизации образования (А.М. Кондаков, И.В. Роберт, И.И. Трубина) [3;6;7].

На сегодняшний день в учебных планах по одному и тому же направлению подготовки одинаковые по названию дисциплины имеют различные компетенции. Поэтому становится

ясным, что «осуществление объективной оценки качества профессионального развития студентов становится маловероятным» [9]. Тем самым, имеется нерешенная наукой проблема унификация процедуры оценивания, обеспечивающей единообразие и сравнимость полученных результаты с определенной дельтой, привязанной к эталону. Оценочные материалы важны как для внутренней, так и для внешней оценки.

В.А. Болотов и В.В. Сериков В.В. в одной из своих работ дают следующее определение компетентности: «способ существования знаний, умений, образованности, способствующий личностной самореализации, нахождению воспитанником своего места в мире, вследствие чего образование предстает как высокомотивированное и в подлинном смысле лично ориентированное, обеспечивающее максимальную востребованность личностного потенциала, признание личности окружающими и осознание ею самой собственной значимости» [1;2], то есть это владение профессиональной деятельностью, результатом которой служат личностные и профессионально значимые характеристики качества подготовки специалистов. Компетентный человек может выполнять профессиональные функции. Главное в компетентности – адекватное принятие *смысла деятельности*, владение её *ориентировочной основой*, освоенность *опыта* выполнения этой деятельности, *готовность* к реконструкции этого опыта и саморазвитию в меняющейся среде.

Мы считаем, что компетентность специалиста является оценочным понятием. Каждая компетенция может и должна быть измерена. Оценка качества подготовки студентов в высшем образовании нуждается в единой технологии оценки уровня сформированности профессиональной компетентности выпускника технического ВУЗа для разработки и корректировки его программы развития и саморазвития, позволяющая использовать её как важнейший элемент целостной структуры управления качеством образования.

В своих исследованиях мы будем придерживаться единого алгоритма, логики и последовательности действий при оценке качества подготовки студентов с помощью цифрового двойника, которые показаны на рисунке 1.



Рисунок 1. – Алгоритм разбора элементов структуры личности

Результаты исследования. Предложенная нами технология оценки уровня сформированности профессиональной компетентности выпускника технического ВУЗа в идеологии цифрового двойника позволяет маршрутизировать студента, даёт ему рекомендации по его дальнейшему пути развития. Алгоритм предсказания представляет собой компиляцию нейросетевых подпрограмм. Каждая такая вспомогательная нейросеть предсказывает оценки студента по нарастающей, лавинообразно. Например, первая нейросеть предсказывает

оценки следующего года исходя из оценок одного прошлого года. Вторая нейросеть будет брать оценки из двух предыдущих лет, чтобы предсказать третий. Третья нейросеть возьмет данные из трех предыдущих лет и т.д. Чем дальше нужно предсказать, тем больший объем входных данных требуется. При этом, при желании предсказать все возможные оценки на будущее, входные данные для позднего периода могут являться выходными данными из нейросети предыдущего периода, см. рисунок 2б.

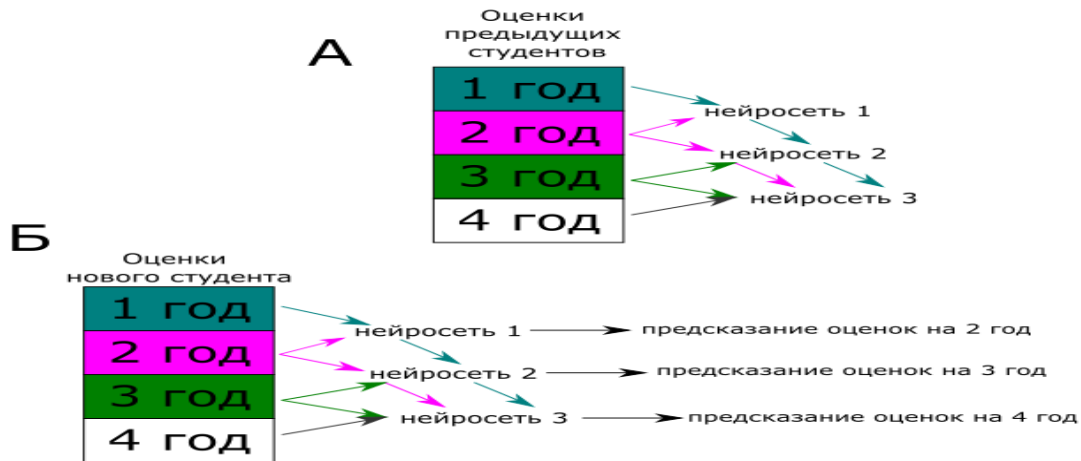


Рисунок 2. – Порядок алгоритма предсказания оценок студента

Вспомогательные нейросети тренируются лавинообразно, подобно вышеописанному процессу предсказания. Сначала происходит тренировка нейросети для двух лет: первая сеть учится предсказывать оценки второго года по оценкам первого. Затем то же самое происходит для трех лет: по двум прошлым годам вторая вспомогательная нейросеть тренируется предсказывать третий и т.д., см. рисунок 2а.

Каждая вспомогательная нейросеть имеет архитектуру многослойного перцептрона, с

десятью нейронами в скрытом слое. Количество нейронов в первом слое равно числу предметов в предыдущий период. Количество нейронов в последнем слое соответствует числу предметов в следующем году. Таким образом, после тренировки нейросетей значения оценок определяются нейронами последнего слоя. В качестве основы для построения нейросетей нами применялась библиотека «neurolab», многослойные перцептроны задавались функцией «newff», затем происходила их тренировка.

При «тренировке» нейросети, периодически происходит операция извлечения оценок запрашиваемых периодов времени. Извлекаются оценки предыдущего(щих) года(лет) и оценки следующего года. Таблица тренировочных данных состоит из оценок, каждая строка соответствует отдельному студенту, каждый столбец соответствует отдельному предмету, каждый столбец пронумерован в соответствии с годом внесения оценки. Поэтому для того, чтобы извлечь данные за определенный год, программа учитывает годичную нумерацию столбцов и

выдаёт столбцы с предметами запрашиваемого года. Полученные таким образом данные являются тренировочными для вспомогательных нейросетей, см. рисунок 3. На рисунке 4 продемонстрирован набор тренировочных данных студента (А). Программа выдаёт предсказание - оценки до конца обучения (Б).

Графическое представление предсказаний оценок студентов продемонстрированы на рисунке 5, где синие точки – реальные оценки, оранжевые – предсказанные.

№ Студента	2018 Физика	2018 Химия	...	2019 Философия	2019 Электрические цепи
1	4	5	...	3	5
2	5	5	...	4	4
...
999	2	3	...	4	2

Рисунок 3. – Пример тренировочных данных

	Физика	Химия	...	Философия	Электрические цепи
А Оценки студента	4	5	...	?	?
Б Предсказание	4	5	...	2,99	4,8

Рисунок 4. – А. – пример входных данных тестируемого студента; Б. – результат с предсказанием (входные данные возвращаются без изменений)

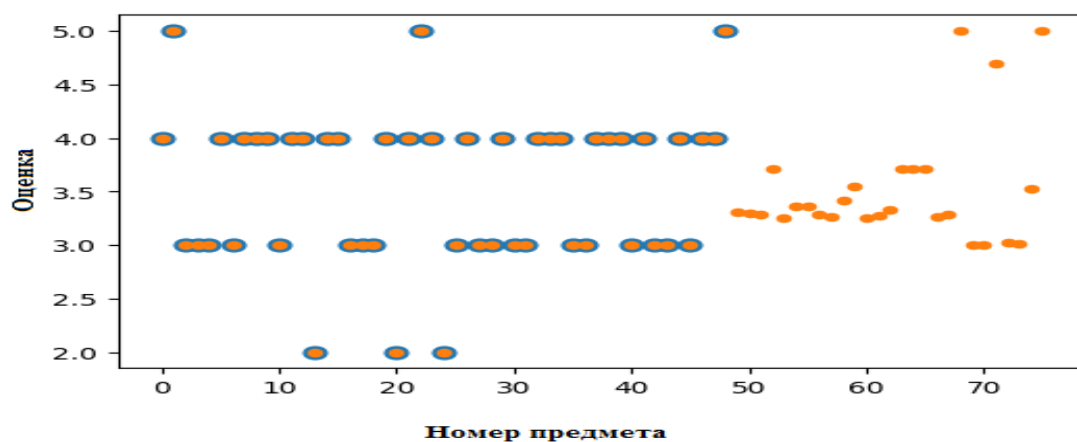


Рисунок 5. – Графическое представление предсказания: синие точки – реальные оценки, оранжевые – предсказанные оценки

Следует подчеркнуть, что для развития и саморазвития студента необходимо видеть его профиль, а для оценки и самооценки нужны соответствующие инструменты и технологии.

В нашем исследовании, предметы, рассматриваются и конструируются как компоненты модулей, последовательность которых обеспечивает восхождение к профессии. Мы считаем, что чисто «предметное» обучение сегодня уходит в прошлое, необходимо

рассматривать целостную систему оценки качества подготовки студентов.

Процесс овладения инженерной деятельностью представляет собой последовательность ситуаций освоения профессиональных компонентов, которых представлена на рисунке 6.

Модель современной технической (инженерной) деятельности представлена на рисунке 7.

Смысл → Ориентировка → Опыт → Саморазвитие

Рисунок 6. – Последовательность освоения профессиональных компонентов



Рисунок 7. – Модель современной технической (инженерной) деятельности

Заключение. В данном исследовании на основе проведенного анализа компетентного подхода в высшем образовании предложена педагогически обоснованная технология оценки уровня сформированности компетентности выпускника технического университета. Представленная нами технология позволяет быстро реагировать не только на изменения, происходящие в обществе, но и на требования, предъявляемые обществом к уровню подготовки специалистов; даёт возможность обучающимся

строить свой индивидуальный профиль и сопоставлять его с цифровой идеальной моделью своего двойника, формировать, измерять, диагностировать и давать рекомендации по программе индивидуального развития и саморазвития студента. Результаты исследования вносят вклад в совершенствование стратегии развития университетов и имеют важное прикладное значение для модернизации российского образования.

Литература:

1. Болотов В.А., Левицкий М.Л. Педагогическое образование в контексте вызовов XXI века: актуальность трансформации: монография / В.А. Болотов, М.Л. Левицкий, И.М. Реморенко и др. // Педагогическое образование в современной России.

Стратегические ориентиры; науч. ред. Ю.П. Зинченко. - Ростов-н/Д; Таганрог: Издательство Южного федерального университета, 2020. - С. 21-36.

2. Болотов В.А., Сериков В.В. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе / В.А.

Болотов, В.В. Сериков // Педагогика. - 2003. - № 10. - С. 8-14.

3. Жигалёв Б.А. Система оценки качества профессионального образования в лингвистическом вузе: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.08 / Жигалёв Борис Андреевич. - Шуя, 2012. - 404 с.

4. Палагутина М.А., Палагутин А.В., Серповская И.С. Нейросетевые технологии в обучении иностранному языку: сборник / М.А. Палагутина, А.В. Палагутин, И.С. Серповская // Информатика: проблемы, методология, технологии / Материалы XIX международной научно-методической конференции, под ред. Д.Н. Борисова. - 2019. - С. 2050-2054.

5. Полтева Т.В., Быкова Н.Н. Современное состояние рынка цифровых финансовых технологий в России / Т.В. Полтева, Н.Н. Быкова // Карельский научный журнал. - 2017. - Т. 6. - № 4 (21). - С. 263-266.

6. Роберт И.В., Лавина Т.А. Толковый словарь терминов понятийного аппарата информатизации образования / И.В. Роберт, Т.А. Лавина; под ред. И.В.

Роберт, Т.А. Лавиной, Л.Л. Босовой. - М.: БИНОМ. Лаборатория знаний, 2011. - 69 с.

7. Сериков В.В. Педагогическая реальность и педагогические знания. Опыт методологической рефлексии: монография / В.В. Сериков. - М.: Ред.-изд. дом Российского нового университета, 2018. - 291 с.

8. Указ Президента Российской Федерации от 21.07.2020 № 474 «О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года».

9. Шабанов Г.А. Переход к подготовке кадров по обновленным образовательным стандартам как комплексная проблема / Г.А. Шабанов // Высшее образование сегодня. - 2018. - № 12. - С. 13-18.

10. Юсупов Д.Ф. Компьютерное обучение предмета «строительные материалы» на основе нейросетевых технологий / Д.Ф. Юсупов // Вестник Кыргызского государственного университета строительства, транспорта и архитектуры им. Н. Исанова. - 2013. - № 3. - С. 49-53.

References:

1. Bolotov V.A., Levitsky M.L. Pedagogical education in the context of the challenges of the XXI century: the relevance of transformation: monograph / V.A. Bolotov, M.L. Levitsky, I.M. Remorenko, and etc. // Pedagogical education in modern Russia. Strategic guidelines; scientific ed. Yu.P. Zinchenko. - Rostov-n/D; Taganrog: Southern Federal University Press, 2020. - Pp. 21-36.

2. Bolotov V.A., Serikov V.V. Competence model: from idea to educational program / V.A. Bolotov, V.V. Serikov // Pedagogy. - 2003. - № 10. - S. 8-14.

3. Zhigalev B.A. The system for assessing the quality of vocational education in a linguistic university: dis. ... Dr. ped. Sciences: 13.00.08 / Zhigalev Boris Andreevich. - Shuya, 2012. - 404 p.

4. Palagutina M.A., Palagutin A.V., Serpovskaya I.S. Neural network technologies in teaching a foreign language: collection / M.A. Palagutina, A.V. Palagutin, I.S. Serpovskaya // ICT: problems, methodology, technologies / Proceedings of the XIX International Scientific and Methodological Conference; ed. D.N. Borisov. - 2019. - S. 2050-2054.

5. Polteva T.V., Bykova N.N. The current state of the digital financial technology market in Russia / T.V. Polteva,

N.N. Bykova // Karelian scientific journal. - 2017. - V. 6. - № 4 (21). - S. 263-266.

6. Robert I.V., Lavina T.A. Explanatory dictionary of terms of the conceptual apparatus of informatization of education / I.V. Robert, T.A. Lavina, L.L. Bosovoi. - M.: BINOM. Knowledge Laboratory, 2011. - 69 p.

7. Serikov V.V. Pedagogical reality and pedagogical knowledge. Experience of methodological reflection: monograph / V.V. Serikov. - M.: Publishing ed. house of the Russian New University, 2018. - 291 p.

8. Decree of the President of the Russian Federation dated July 21, 2020 No. 474 "On the national development goals of the Russian Federation for the period up to 2030".

9. Shabanov G.A. Transition to personnel training according to updated educational standards as a complex problem / G.A. Shabanov // Higher education today. - 2018. - № 12. - S. 13-18.

10. Yusupov D.F. Computer-based training of the subject "constructing materials" based on neural network technologies / D.F. Yusupov // Bulletin of the Kyrgyz State University of Construction, Transport and Architecture. N. Isanova. - 2013. - № 3. - S. 49-53.

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

Сведения об авторах:

Сериков Владислав Владиславович (г. Москва, Россия), член-корреспондент РАО, профессор, доктор педагогических наук, главный научный сотрудник лаборатории теоретической педагогики и философии образования ФГБНУ «ИСРО РАО», e-mail: vladislav.cerikoff@yandex.ru

Леонтьев Александр Васильевич (г. Казань, Россия), доктор педагогических наук, профессор, первый проректор-проректор по УР ФГБОУ ВО «КГЭУ», e-mail: lava116@yandex.ru

Закиева Рафина Рафкатовна (г. Казань, Россия), кандидат педагогических наук, доцент кафедры ПЭС ФГБОУ ВО «КГЭУ», e-mail: rafina@bk.ru

УДК 378.147

Методика оценки сформированности искусствоведческо-культурологических компетенций коммуникатора в системе профессионального медиаобразования

Methodology for assessing the formation of the art and cultural competencies of the communicator in the system of professional media education

Гольдман И.Л., Санкт-Петербургский гуманитарный университет профсоюзов, ira.goldman@inbox.ru

Gol'dman I., Saint-Petersburg Humanitarian University of Trade Unions, ira.goldman@inbox.ru

DOI: 10.51379/KPJ.2022.151.1.004

Ключевые слова: медиаобразовательная деятельность, диагностика, искусствоведческо-культурологическая компетентность, профессиональный коммуникатор, искусствоведческо-культурологический подход, креативная личность, продукты рекламного и PR-творчества.

Keywords: media educational activity, diagnostics, art and cultural competence, professional communicator, art and cultural approach, creative personality, products of advertising and PR creativity.

Аннотация. Актуальность статьи обусловлена необходимостью оценки уровней сформированности творческих компетенций бакалавров рекламы и связей с общественностью как будущих коммуникаторов в рамках искусствоведческо-культурологического подхода к профессиональной медиаобразовательной деятельности. Автор предлагает методику диагностики сформированности искусствоведческо-культурологической компетентности обучающихся в условиях интеграции рекламы, связей с общественностью и разных видов искусства; обосновывает выбор показателей и критериев оценки искусствоведческо-культурологической компетентности обучающихся; демонстрирует преимущества искусствоведческо-культурологических ресурсов в творческой подготовке профессионального коммуникатора, возможности использования медиаобразовательного потенциала художественной культуры для формирования креативной личности коммуникатора как субъекта культуры. В статье выделяются принципы отбора содержания теоретической и практической подготовки коммуникатора с учетом искусствоведческо-культурологического подхода как методологической основы формирования творческой компетентности коммуникатора и раскрываются уровни сформированности искусствоведческо-культурологических компетенций профессионального коммуникатора в соответствии с выбранными критериями оценки. Статья адресована медиапедагогам-практикам и исследователям методологических проблем профессиональной медиаобразовательной деятельности, гуманитарно-творческой педагогики рекламного и PR-образования, методов диагностики сформированности творческой компетентности коммуникаторов в русле междисциплинарной интеграции.

Abstract. The relevance of the article is due to the need to assess the levels of formation of bachelors' creative competencies, studying in advertising and public relations as future communicators within the framework of an art and cultural approach to professional media education. The author offers a methodology for diagnosing the formation of the students' art-cultural competence in the context of the integration of advertising, public relations and various types of art; justifies the choice of indicators and criteria for assessing the students' art-cultural competence; demonstrates the advantages of art history and cultural resources in the creative training of a professional communicator, the possibility of using the media educational potential of artistic culture to form a creative personality of a communicator as a subject of culture. The article highlights the principles of selecting the content of the theoretical and practical training of the communicator, taking into account the art-cultural approach as a methodological basis for the formation of the creative competence of the communicator and reveals the levels of formation of the art-cultural competencies of the professional communicator in accordance with the selected evaluation criteria. The article is addressed to media educators-practitioners and researchers of methodological problems of professional media education, humanitarian and creative pedagogy of advertising and PR education, methods of diagnostics of the formation of creative competence of communicators in line with interdisciplinary integration.

Введение. Творческая подготовка профессионального коммуникатора как субъекта культуры напрямую связана с реализацией гуманитарной парадигмы в системе профессионального медиаобразования, интеграцией будущих бакалавров и магистров в современный художественный процесс, в том числе в цифровое культурное пространство.

Через диалог с художественной культурой, погружение в культурные смыслы художественных практик осуществляется гуманитаризация, фундаментализация образования в сфере рекламы и связей с общественностью (PR), нацеленного на формирование креативной личности коммуникатора как субъекта культуры.

Именно к факторам гуманитаризации высшего образования С.В. Наумов относит «способы творческого оперирования культурным наследием, ориентацию на самооценку личности и создание наилучших условий для ее творческого саморазвития» [4, с.17].

Проблема нашего исследования состоит в том, что для творческой подготовки профессионального коммуникатора как субъекта художественной культуры на основе искусствоведческо-культурологического подхода необходима методика оценки уровня сформированности искусствоведческо-культурологической компетентности обучающихся. Несмотря на культуротворческую ориентированность рекламного и PR-образования, практические возможности профессиональной деятельности коммуникаторов в арт-индустрии в условиях тесного взаимодействия художественных и коммуникативных практик в музейно-выставочном, городском и бизнес-пространстве, последовательно и системно не исследуется вполне закономерное использование искусствоведческо-культурологического подхода в формировании творческой компетентности профессионального коммуникатора на образовательных ступенях бакалавриата и магистратуры, и, как следствие не разрабатывается методика диагностики сформированности искусствоведческо-культурологической компетентности в системе профессионально-творческой подготовки коммуникатора.

Цель нашей статьи – выделив основные критерии и показатели оценивания сформированности творческих компетенций профессионального коммуникатора на основе искусствоведческо-культурологического подхода, предложить методику диагностики

сформированности преимуществ искусствоведческо-культурологического подхода в формировании творческой компетентности коммуникаторов как субъектов художественной культуры и креативных личностей.

На этапах анализа проблемы и достижения поставленной цели нам представляется важным фундаментальное высказывание исследователей Е.А. Соколкова и Н.Е. Буланкиной, отмечающих, «что накопление знаний обучающихся должно носить характер практический и ориентированный на восприятие всего комплекса мировой культуры» [7, с.32].

В творческой подготовке профессионального коммуникатора формирование восприятия художественной культуры, «художественного видения» продуктов рекламного и PR-творчества в современном художественном процессе – одна из определяющих и приоритетных задач.

В свою очередь основой профессиональной компетентности коммуникатора являются творческие компетенции, формирование которых предполагает получение коммуникатором искусствоведческо-культурологического опыта, художественно-эстетическое восприятие рекламных и PR-коммуникаций.

Изучая особенности профессиональной культуры бакалавра рекламы и связей с общественностью, О.А. Плотникова и Л.М. Семенова приходят к заключению: «Для того, чтобы обеспечить высокий уровень профессионализма бакалавров по направлению подготовки «Реклама и связи с общественностью», необходима культурная основа профессиональной деятельности» [6, с.13].

Следовательно, творческая компетентность – проявление способности коммуникатора как субъекта художественной культуры к креативной деятельности в рекламе и PR, эффективной профессиональной коммуникации в условиях интеграции художественных и медиапрактик, с опорой на мировое художественное наследие при разработке творческих идей и концепций новых культурных рекламных и PR, реализации арт-коллабораций.

Искусствоведческо-культурологическая компетентность представляет собой совокупность знаний, умений и навыков, позволяющих бакалаврам и магистрам рекламы и связей с общественностью проследить аспекты взаимодействия художественных и коммуникативных практик, воспринимать и анализировать продукты рекламного и PR-творчества в системе художественной культуры, интерпретировать художественное содержание в

творческой рекламной и PR-деятельности, решать профессиональные задачи в арт-индустрии.

В сравнении с искусствоведческо-культурологической компетентностью художественно-эстетическая компетентность – способность профессиональным коммуникатором понимать художественно-эстетическую ценность продуктов рекламного и PR-творчества, воспринимать и интерпретировать рекламные и PR-тексты как носители художественно-эстетической информации, проследить художественно-эстетические коммуникации в рекламе и PR, влияние культурных трансформаций рекламы и PR на современный художественный процесс.

Материалы и методы. В системе профессионального медиаобразования реклама и PR как феномены художественной культуры могут стать объектами искусствоведческо-культурологической рефлексии. Как трансляторы художественных ценностей они способствуют диалогу профессионального коммуникатора с художественной культурой, преобразуются в самостоятельные арт-проекты, культурно-познавательные коллаборации (например: «Каждый хочет знать» в ЦВЗ «Манеж»; «Новый год в стиле русского авангарда» при сотрудничестве Государственного Русского музея и ТК «Невский центр»; арт-объекты и скульптурные произведения петербургских художников в рекламных тумбах в рамках второго культурно-просветительского проекта «Сквозь проспект»; елка с логотипами футбольных клубов у Гостиного двора в преддверии Лиги чемпионов; выставки известных фотографов Хельмута Ньютона и Paperboy в Музее современного искусства Эрарта).

В связи с чем невозможно не согласиться с позицией Е.А. Ноздренко и Н.П. Копцевой, опирающихся на философско-культурологический подход к анализу рекламы: «Как средство трансляции культурной информации она выполняет проективную роль в усвоении личностью ценностей культуры в культурном обмене и в своих конкретных общественных типовых проявлениях есть своеобразный культурный проект» [5, с.87].

Так как реклама и PR являются проводниками художественных трансформаций в современном социокультурном процессе и медиасреде, формирование искусствоведческо-культурологических компетенций может способствовать художественно-эстетической компетентности и, как следствие, профессионально-творческой компетентности коммуникатора в рекламе и PR, на основе

интеграции последних с произведениями художественной культуры в музейно-выставочном, городском и бизнес-пространстве.

В частности, обращая внимание на когнитивные и образовательные возможности публичного искусства в городской среде, О.В. Шлыкова отмечает, что они «позволяют его создателям, кураторам и участникам публичной динамики, став частью *общего* проекта в процессе творческой коллаборации, открывать новые горизонты высокохудожественно-эстетического (не только политического, экономического и т.п.) развития самого себя и внешнего окружения» [10, с.125].

Все указанные выше аспекты необходимо, с нашей точки зрения, учитывать в разработке методики оценки сформированности творческой компетентности на основе искусствоведческо-культурологического подхода.

С учетом содержания критериев искусствоведческо-культурологические компетенции могут формироваться на разных уровнях: базовом, общепрофессиональном, профессионально-творческом. Диагностику сформированности творческой компетентности с опорой на искусствоведческо-культурологический подход мы предлагаем проводить по трем критериям: когнитивно-коммуникативному, деятельностно-интенциональному, рефлексивно-интегративному, на что мы уже обращали внимание в предыдущих публикациях [2].

Чтобы диагностировать уровни сформированности искусствоведческо-культурологической компетентности, целесообразно определиться с методами анализа и оценки:

1. Для диагностики по когнитивно-коммуникативному критерию, на наш взгляд, целесообразно проводить тестирование, коммуникативные разминки, устные и онлайн-опросы (используя Moodle, Mirapolis, Google Формы и др.) с целью проверки теоретической подготовки, в частности бакалавров (по курсам «Основы теории коммуникации», «Коммерческая реклама на радио и ТВ», «Этические основы рекламы и связей с общественностью»), магистров («Методологические основы научных исследований», «Креативные технологии»).

2. Оценку уровня сформированности искусствоведческо-культурологических компетенций по интенционально-деятельностному критерию следует проводить на основе анализа текущих практических (творческих) заданий и исследовательских работ, выполняемых обучающимися в рамках

содержания программы осваиваемого курса на этапе текущего контроля, промежуточной и итоговой аттестации.

3. По рефлексивно-интегративному критерию оценку сформированности искусствоведческо-культурологической компетентности целесообразно осуществлять с помощью внутреннего наблюдения, анкетирования, групповых интервью, тренингов, рецензий.

Опытно-экспериментальная проверка уровня сформированности искусствоведческо-культурологической компетентности осуществлялась нами в образовательных организациях высшего образования: ФГБОУ ВО «Санкт-Петербургский государственный институт кино и телевидения» (СПбГИКиТ, СПбГУКиТ), ФГБОУ ВО «Санкт-Петербургский государственный университет им. проф. М.А. Бонч-Бруевича» (СПбГУТ), ФГАОУ ВО «Санкт-Петербургский политехнический университет имени Петра Великого» (СПбПУ), ГАОУ ВО ЛО «Ленинградский государственный университет имени А.С. Пушкина» (ЛГУ имени А.С. Пушкина).

Начиная с 2009 года, мы последовательно выстраивали структуру процесса проектирования модели формирования и развития творческой компетентности коммуникатора на основе искусствоведческо-культурологического подхода, а затем апробировали ее на практических (аудиторных и выездных) занятиях будущих бакалавров и магистров рекламы и связей с общественностью, в ходе научного, методологического сопровождения исследовательской работы обучающихся [1], организации разных видов практик в культурных институтах Санкт-Петербурга, руководстве выпускными квалификационными работами.

Вместе с тем комплексную и системную диагностику с учетом всех уровней, критериев и показателей мы начали проводить только в НОУ ВПО «Санкт-Петербургский гуманитарный университет профсоюзов» (далее – Университет), поскольку именно здесь подготовка будущих коммуникаторов ведется на Факультете культуры, и что самое главное – профессиональная медиаобразовательная деятельность осуществляется с учетом культуроцентристской модели Университета, благодаря чему реализация выбранного нами подхода в системе рекламного и PR-образования, как и положения разработанной нами модели формирования и развития искусствоведческо-культурологической компетентности профессионального коммуникатора, получили

возможность большего практического применения, теоретико-методологического обоснования и дальнейших перспектив развития.

В процессе опытно-экспериментальной работы в данной образовательной организации высшего образования мы используем как активные, так и интерактивные методы формирования творческой компетентности бакалавров и магистров рекламы и связей с общественностью с помощью искусствоведческо-культурологического подхода. При этом от гуманитарно-художественного и культурного наполнения теоретической и практической подготовки коммуникатора в системе рекламного и PR-образования зависит, по нашему мнению, уровень творческой компетентности, сформированной с помощью интегрированного искусствоведческо-культурологического подхода как методологической основы реализации художественно-эстетической концепции в профессиональном медиаобразовании.

Исследуя методологию формирования профессиональной компетентности специалистов по рекламе с учетом интегрированного подхода, в частности структуру профессиональной компетентности, М.А. Николаева справедливо замечает: «*Креативность* является необходимым компонентом любой деятельности и рассматривается, в рамках исследования, как ключевая компетенция будущего специалиста по рекламе, понимается как *универсальная познавательная творческая способность*.<...> Развитие креативности способствует становлению творческой зрелости специалиста в процессе самоактуализации личности и достижению им личностной, профессиональной и духовной вершин (акме)» [3, с.51].

Кроме того, творческая компетентность позволяет коммуникатору активно использовать потенциал художественной культуры в профессиональной деятельности и выступать посредником между потребителями культурных продуктов и субъектами рекламной и PR-индустрии.

Как отмечает И.В. Чельшева, «определяющее значение получает не столько владение знанием, информацией, сколько способы ее реализации и творческого освоения» [9, с.6]. Следовательно, обращение к разным видам художественной деятельности в системе профессионального медиаобразования, в подготовке коммуникатора, в целом предопределено в эпоху всеобщего медиапотребления, необходимости формирования профессионала в условиях культуры потребления, а значит детерминирует

характер творческого развития обучающихся на материале мировой художественной культуры с учетом особенностей современного художественного процесса, способствует овладению методами творческой работы с рекламными и PR-практиками.

В свою очередь руководитель научной школы «Медиаобразование и медиакомпетентность» А.В. Федоров указывает на следующие важные компоненты в содержании медиаобразования: «основы искусствования в медиасфере (виды и жанры медиа, функции медиа в социуме, язык медиа, история медиакультуры и т.д.), сведения об основных областях применения теоретических знаний (профессиональные средства массовой информации, любительская медиасфера, каналы распространения медиа, кинолюбные движения в медиасфере, учреждения досуга, образовательные учреждения и т.д.), практические творческие задания на медиаматериале» [8, с.27].

Овладение искусствоведческо-культурологическими компетенциями предусматривает восприятие рекламы и PR в системе художественной культуры, интерпретацию художественно-образного языка разных видов искусства, современных художественных практик; осознание художественно-эстетической ценности продуктов рекламного и PR-творчества; обращение к искусствоведческо-культурологической литературе для решения творческих, художественно-эстетических задач в рекламной и PR-коммуникации культурных институций, а также в условиях коллаборации искусства и бизнеса.

Результаты. В рамках преподаваемых дисциплин («Основы теории коммуникации» для 1 курса и «Коммерческая реклама на радио и ТВ» для 3 курса направления бакалавриата 42.03.01 «Реклама и связи с общественностью», «Методологические основы научных исследований», «Креативные технологии» для 1 курса магистратуры 42.04.01 «Реклама и связи с общественностью») мы вовлекаем обучающихся в творческую деятельность для получения искусствоведческо-культурологического опыта, развития художественно-образного мышления, которые необходимы, на наш взгляд, прежде всего для профессиональной коммуникации в арт-индустрии, а также могут оказаться востребованными при решении креативных задач, использовании нестандартных технологий продвижения в разных сферах профессиональной коммуникации.

Итак, экстраполируя личностно-ориентированный и компетентностный подходы

на искусствоведческо-культурологический, мы формируем творческую компетентность бакалавров и магистров рекламы и связей с общественностью как субъектов культуры и креативных личностей.

С учетом специфики искусствоведческо-культурологического подхода, текущего и промежуточного контроля обучающихся на ступенях бакалавриата и магистратуры нами были определены уровни сформированности творческих компетенций профессионального коммуникатора на основе соответствующих критериев, а также качественных, количественных и дискретных показателей. Количественными показателями промежуточной аттестации (зачетов и экзаменов) являются «отлично», «хорошо», «удовлетворительно», «неудовлетворительно».

В текущей аттестации обучающихся мы ориентируемся на дискретные показатели (минимальные 20 баллов, максимальные – 40). Качественными показателями творческой подготовки являются выполненные студентами ситуационные задания и тренинги, участие в воркшопах, коммуникативных разминках, мудбордах, в выездных занятиях.

Безусловно, за процессом формирования искусствоведческо-культурологических компетенций можно наблюдать благодаря вовлеченности обучающихся в научно-исследовательскую деятельность в условиях интеграции коммуникативных и художественных практик в системе профессионального рекламного и PR-образования.

Именно поэтому в 2021 году в рамках ежегодной студенческой научной конференции в НОУ ВПО «Санкт-Петербургский гуманитарный университет профсоюзов» обучающиеся 1 курса направления 42.03.01 «Реклама и связи с общественностью» (профиль – «Реклама и связи с общественностью в коммерческой сфере») под руководством автора данной статьи, апробирующего искусствоведческо-культурологический подход в формировании творческой компетентности коммуникатора в профессиональной медиаобразовательной среде, подготовили доклады по актуальным темам («Театральная афиша как форма культурной коммуникации в рекламе», «Визуальные образы в коммерческой рекламе брендов», «Арт-коллаборации как инструмент рекламного продвижения бренда», «Нестандартные технологии в рекламной коммуникации коммерческих брендов», «Музыкальная коммуникация в рекламе брендов»), которые

были успешно представлены на секции «Современные рекламные коммуникации».

Включение искусствоведческо-культурологического компонента в содержание программ базовых и вариативных учебных дисциплин на основе перечисленных принципов способствует формированию творческой компетентности обучающихся как в процессе аудиторных, так и выездных занятий посредством активных и интерактивных методов обучения.

В частности, для промежуточной аттестации обучающихся 1 года заочной формы обучения направлению 42.04.01 «Реклама и связи с общественностью» (профиль – «Брендинг и репутационный менеджмент») нами был составлен перечень тем контрольных работ по дисциплине «Креативные технологии» с опорой на выбранный методологический подход к творческому развитию обучающихся. Среди тем, предложенных обучающимся для проектно-исследовательской деятельности: «Возможности цифровой фотографии в рекламном творчестве», «Клип как вид рекламного творчества», «Трейлер как вид экранного творчества», «Фестиваль как инструмент креативной рекламной коммуникации», «Организация рекламной коммуникации художественной галереи», «Театральный перформанс как форма рекламной коммуникации», «Рекламное продвижение театров в социальных медиа», «Современные рекламные акции художественных музеев», «Ambient-реклама в продвижении арт-проектов социокультурных институций» и другие.

В целях дальнейшей апробации искусствоведческо-культурологического подхода как методологической основы реализации художественно-эстетической концепции в профессиональном медиаобразовании, подготовки коммуникатора к профессионально-творческой деятельности в рекламе и PR в условиях взаимодействия последних с современными художественными практиками в музейно-выставочном, городском и бизнес-пространстве для обучающимся 3 курса по направлению бакалавриата 42.03.01 «Реклама и связи с общественностью», магистров 1 года обучения направлению 42.04.01 «Реклама и связи с общественностью» были составлены перечни тем выпускных квалификационных работ, на которые они могли бы ориентироваться в методологии исследования.

В перечень тем выпускных квалификационных работ для бакалавров вошли, например: «Проектирование специальных мероприятий в креативной индустрии», «Организация рекламной коммуникации

современной арт-институции», «Ambient-реклама как форма массовой коммуникации в городской среде», «Нестандартные формы PR-коммуникации в креативной индустрии», «PR-сопровождение культурно-образовательного проекта в СМИ», «Управление рекламной кампанией фестиваля», «Рекламные технологии продвижения творческого кластера», «PR-технологии в управлении репутацией бренда в креативной индустрии», «Методика работы с PR-текстами в цифровой арт-среде», «Разработка PR-стратегии учреждения культуры».

В свою очередь магистрам были предложены следующие варианты тем: «Цифровые арт-коллаборации в системе PR-коммуникаций бренда», «Методология PR-сопровождения социального проекта в креативной индустрии», «Креативные методы управления рекламной коммуникацией бренда», «Современные PR-концепции в креативной индустрии», «Корпоративные коммуникации в управлении репутацией культурной институции», «Методология рекламного продвижения образовательного проекта в креативной индустрии».

Также нами была разработана система оценки будущими коммуникаторами своего компетентного поведения в условиях интеграции рекламы, PR и искусства в музейно-выставочном, городском и бизнес-пространстве с учетом особенностей искусствоведческо-культурологического подхода к формированию творческих компетенций.

Для диагностики сформированности искусствоведческо-культурологических компетенций обучающимся необходимо оценить каждое утверждение исходя из степени согласия и промежуточных интервалов: «полностью согласен» – 80 – 100 баллов; «преимущественно согласен» – 50 – 79 баллов; «иногда согласен» – 30 – 49 баллов; «абсолютно не согласен» – 0 – 29 баллов.

Какие же утверждения нужно оценить обучающимся по указанной шкале, чтобы посчитать суммарный балл? Перечень утверждений представлен ниже:

1. «Я могу выделить художественно-выразительные средства, использованные при создании продуктов /произведений рекламного и PR-творчества»;

2. «Я считаю, что мировое художественное наследие – основной источник рекламного и PR-творчества»;

3. «Я хотела бы создавать продукты / произведения рекламного и PR-творчества,

обращаясь к материалу мировой художественной культуры»;

4. «Я всегда воспринимаю рекламу и PR в системе художественной культуры, как феномены художественной культуры»;

5. «Я часто встречаюсь с продуктами / произведениями рекламного и PR-творчества в музейно-выставочном, городском и бизнес-пространстве»;

6. «Я не вижу границ между произведениями современного искусства, рекламой и PR в музейно-выставочном, городском и бизнес-пространстве»;

7. «Я часто замечаю продукты рекламного и PR-творчества, созданные на материале мировой художественной культуры»;

8. «Я уверен, что можно не обращаться к представителям творческой индустрии (художникам, режиссерам, актерам, композиторам и т. д.) для создания креативных рекламных и PR-продуктов»;

9. «Я не всегда могу понять содержание произведений / продуктов рекламного и PR-творчества, созданных на материале мировой художественной культуры».

Также для диагностики уровня сформированности творческой компетентности коммуникатора на основе искусствоведческо-культурологического подхода в условиях интеграции рекламы и PR с искусством обучающимся предлагается оценить свою готовность к творческой деятельности в сфере профессиональной коммуникации по перечню утверждений:

1. «На занятиях испытываю потребность в знаниях по интеграции рекламы, PR и искусства в музейно-выставочном, городском и бизнес-пространстве»;

2. «В процессе занятий ориентируюсь в художественно-эстетических аспектах рекламных и PR-коммуникаций»;

3. «Не испытываю затруднений в анализе художественного содержания произведений рекламного и PR-творчества»;

4. «Способен к решению профессиональных задач в арт-индустрии»;

5. «Могу разрабатывать творческие проекты рекламных и PR-мероприятий для культурных институций»;

6. «Способен к использованию искусствоведческо-культурологических знаний в продвижении арт-проектов в музейно-выставочном, городском и бизнес-пространстве»;

7. «Выстраиваю и поддерживаю профессиональное сотрудничество с представителями арт-индустрии для успешной

реализации творческих проектов в культурных институциях и коммерческом секторе»;

8. «Использую искусствоведческо-культурологический инструментарий при разработке и реализации собственных творческих проектов в рекламной и PR-коммуникации»;

9. «Могу участвовать и проводить исследования художественно-эстетических аспектов рекламной и PR-деятельности, опираясь на интегрированный искусствоведческо-культурологический опыт».

Каждое из указанных выше утверждений обучающимся необходимо оценить по степени периодичности, поставив соответствующие баллы: «регулярно» – 3 балла, «периодически» – 2 балла, «редко» – 1 балл, «никогда» – 0 баллов. Суммирование баллов позволит, на наш взгляд, судить об уровне готовности будущих коммуникаторов к профессионально-творческой деятельности в рекламе и PR с учетом интеграции коммуникативных и художественных практик в арт- и медиапространстве: 0 – 12 – базовый (начальный) уровень; 13 – 20 – общепрофессиональный (средний) уровень; 21 – 27 – профессионально-творческий (высокий) уровень.

Примечательно, что в результате опроса обучающихся 1, 3 и 4 курсов (100 человек) по направлению бакалавриата 42.03.01 «Реклама и связи с общественностью» в период с сентября по ноябрь 2021 года относительно восприятия рекламы как феномена художественной культуры, мы убедились, что 100% обучающихся 3 и 4 курсов и 97,4% обучающихся 1 курса направления 42.03.01 «Реклама и связи с общественностью» считают рекламу видом искусства; 100% опрошенных (среди обучающихся 1, 3 и 4 курсов) замечают интерпретацию содержания художественных произведений в рекламном творчестве; в сравнении с обучающимися 1 курса (50% респондентов) студенты 4 курса (76,9% респондентов) посещают выставки рекламы в художественных музеях, творческих кластерах, арт-лофтах, арт-центрах.

Заключение. Таким образом, выбранные диагностические методы представляются важными и определяющими инструментами оценки сформированности искусствоведческо-культурологических компетенций будущих коммуникаторов как субъектов художественной культуры в системе профессионального рекламного и PR-образования. А использование искусствоведческо-культурологического подхода как методологической основы профессионально-творческой медиаобразовательной деятельности

вполне закономерно в привлечении обучающихся к проведению выездных занятий в культурных институциях Санкт-Петербурга, где можно вести активный диалог с искусством, поиск творческого освоения рекламы и PR; овладевать методами работы с материалом современной художественной культуры, мирового культурного наследия, вдохновляющего на креативные эксперименты в медиапрактиках. В 2021 году были проведены интерактивные, искусствоведческо-культурологические занятия с бакалаврами и магистрами на киностудии «Ленфильм», в Музее современного искусства Эрарта, открытой киностудии «Лендок», творческом кластере АРТМУЗА, Государственном музейно-выставочном центре «РОСФОТО» и в других культурных институциях.

Представленная нами методика оценки сформированности искусствоведческо-культурологических компетенций обучающихся в рамках структурно-функциональной модели творческой подготовки профессиональных коммуникаторов указывает на преимущества искусствоведческо-культурологического подхода в формировании творческой компетентности бакалавров и магистров рекламы и связей с общественностью и направлена на взаимодействие фундаментальных и прикладных искусствоведческо-культурологических знаний в педагогике рекламного и PR-образования для успешной адаптации коммуникатора к профессионально-творческой деятельности в культурной индустрии с опорой на мировое художественное наследие.

Литература:

1. Гольдман И.Л., Андреев Д.А. Формы PR-текстов о кино в системе интернет-коммуникации: сборник статей / И.Л. Гольдман, Д.А. Андреев // Наука. Исследования. Практика / Материалы международной научной конференции (Санкт-Петербург. Апрель 2020). – Санкт-Петербург: ГНИИ «Нацразвитие», 2020. – С. 44-48.
2. Гольдман И.Л. Методология формирования творческой компетентности профессионального коммуникатора: искусствоведческо-культурологический подход / И.Л. Гольдман // Казанский педагогический журнал. – 2021. – № 4 (147). – С. 55-63.
3. Интегративный подход к профессиональной подготовке будущих специалистов по рекламе: практико-ориентированная монография [Электронный ресурс] / М.А. Николаева; Урал. гос. пед. ун-т. – Екатеринбург, 2014. – 249 с. – URL: <http://elar.uspu.ru/bitstream/uspu/2865/1/mon00028.pdf>
4. Наумов С.В. Теория системного управления инновационным развитием регионального образования: монография / С.В. Наумов; Федеральное агентство по образованию, ГОУ ВПО «Нижегородский гос. пед. ун-т». – Нижний Новгород: Нижегородский ин-т развития образования, 2008. – 170 с.
5. Ноздренко Е.А. Система культуры: новые детерминанты. Реклама как фактор современного культурно-исторического процесса: монография / Е.А. Ноздренко, Н.П. Копцева; Сибирский федеральный университет. – Москва: ИНФРА-М; Красноярск: СФУ, 2018. – 155 с.

6. Плотникова О.А. Профессиональная культура бакалавра по направлению «Реклама и связи с общественностью»: учебное пособие / О.А. Плотникова, Л.М. Семенова; М-во образования и науки Российской Федерации, Южно-Уральский гос. ун-т, Фак. «Торгово-экономический», Каф. «Маркетинговые коммуникации». – Челябинск: Изд. центр ЮУрГУ, 2013. – 77 с.
7. Соколов Е.А. Методология культурного самоопределения формирующейся личности специалиста-гуманитария. Опыт философского осмысления: монография / Е.А. Соколов, Н.Е. Буланкина. – Москва: Университетская кн., 2011. – 230 с.
8. Федоров А.В. Словарь терминов по медиаобразованию, медиапедагогике, медиаграмотности, медиакомпетентности [Электронный ресурс] / А.В. Федоров. – Москва: МОО «Информация для всех», 2014. – 64 с. – Режим доступа: <https://ifap.ru/library/book546.pdf>
9. Чельшева И.В. Трансформация развития эстетической концепции в российском медиаобразовании (1960–2011) / И.В. Чельшева; под ред. канд. пед. наук, доц. Е.В. Мурюкиной. – Таганрог: Изд-во Таганрог. ин-та имени А.П. Чехова, 2014. – 220 с.
10. Шлыкова О.В. Цифровые практики публичности: коммуникативные стратегии «умного» города / О.В. Шлыкова // Вестник культуры и искусств. – 2021. – № (67). – С. 124-134.

References:

1. Goldman I.L., Andreev D.A. Forms of PR-texts about cinema in the Internet communication system: collection of articles / I.L. Goldman, D.A. Andreev // Science. Research. Practice / Proceedings of the international scientific conference (St. Petersburg, April

- 2020). - St. Petersburg: GNII "National Development", 2020. - P. 44-48.

2. Goldman I.L. Methodology for the Formation of Creative Competence of a Professional Communicator: An

Artistic and Cultural Approach / I.L. Goldman // Kazan Pedagogical Journal. - 2021. - № 4 (147). - S. 55-63.

3. An integrative approach to the professional training of future advertising specialists: a practice-oriented monograph [Electronic resource] / M.A. Nikolaev; Ural. state ped. un-t. - Yekaterinburg, 2014. - 249 p. – URL: <http://elar.uspu.ru/bitstream/uspu/2865/1/mon00028.pdf>

4. Naumov S.V. Theory of system management of innovative development of regional education: monograph / S.V. Naumov; Federal Agency for Education, State Educational Institution of Higher Professional Education "Nizhny Novgorod State ped. un-t. - Nizhny Novgorod: Nizhny Novgorod Institute for the Development of Education, 2008. - 170 p.

5. Nozdrenko E.A. The system of culture: new determinants. Advertising as a factor in the modern cultural and historical process: monograph / E.A. Nozdrenko, N.P. Koptseva; Siberian Federal University. – Moscow: INFRA-M; Krasnoyarsk: SFU, 2018. - 155 p.

6. Plotnikova O.A. Professional culture of a bachelor in the direction of "Advertising and Public Relations": textbook / O.A. Plotnikova, L.M. Semenov; Ministry of Education and Science of the Russian Federation, South Ural State. un-t, Fak. "Trade and Economic", Department.

"Marketing communications". - Chelyabinsk: Ed. center of SUSU, 2013. - 77 p.

7. Sokolov E.A. Methodology of cultural self-determination of the emerging personality of a specialist in the humanities. Experience of philosophical understanding: monograph / E.A. Sokolov, N.E. Bulankin. - Moscow: University book, 2011. - 230 p.

8. Fedorov A.V. Glossary of terms on media education, media pedagogy, media literacy, media competence [Electronic resource] / A.V. Fedorov. - Moscow: International Public Organization "Information for All", 2014. - 64 p. – Access mode: <https://ifap.ru/library/book546.pdf>

9. Chelysheva I.V. Transformation of the development of the aesthetic concept in Russian media education (1960–2011) / I.V. Chelyshev; ed. cand. ped. Sciences, Assoc. E.V. Muryukina. - Taganrog: Taganrog Publishing House. institute named after A.P. Chekhov, 2014. - 220 p.

10. Shlykova O.V. Digital Practices of Public Art: Communication Strategies of a Smart City / O.V. Shlykova // Bulletin of Culture and Arts. - 2021. - No. (67). - S. 124-134.

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

Сведения об авторе:

Гольдман Ирина Леонидовна (г. Санкт-Петербург, Россия), кандидат искусствоведения, доцент кафедры рекламы и связей с общественностью Факультета культуры, НОУ ВПО «Санкт-Петербургский гуманитарный университет профсоюзов», e-mail: ira.goldman@inbox.ru



УДК 378.1

Контроль образовательных результатов обучающихся при дистанционном и смешанном обучении

Monitoring of students' educational results in distance and blended learning

Нефедьев Л.А., Казанский (Приволжский) федеральный университет, nefediev@yandex.ru

Гарнаева Г.И., Казанский (Приволжский) федеральный университет, guzka-1@yandex.ru

Низамова Э.И., Казанский (Приволжский) федеральный университет, enizamova@yandex.ru

Шигапова Э.Д., Казанский (Приволжский) федеральный университет, elvshi@mail.ru

Nefediev L., Kazan Federal University, nefediev@yandex.ru

Garnaeva G., Kazan Federal University, guzka-1@yandex.ru

Nizamova E., Kazan Federal University, enizamova@yandex.ru

Shigapova E., Kazan Federal University, elvshi@mail.ru

DOI: 10.51379/KPJ.2022.151.1.005

Ключевые слова: контроль результатов обучения, смешанный формат обучения, контроль знаний, система образования, средства оценивания.

Keywords: control of educational results, blended learning format, knowledge control, education system, assessment tools.

Аннотация. В статье представлены результаты и анализ работы по проектированию, разработке и апробации компьютерной программы дистанционного контроля знаний, позволяющей осуществлять генерирование индивидуальных заданий текущего и промежуточного контроля случайным образом из сформированного банка заданий и автоматическую систему фиксирования и подсчета академического рейтинга студента в рамках освоения учебного курса при дистанционном и смешанном обучении. Подробно описаны структурные элементы компьютерной программы и их функциональные возможности. А также показано влияние использования программы на оптимизацию процедуры распределения заданий контроля, регистрацию результатов выполнения заданий и на повышение качества освоения дисциплины. Результаты исследования могут быть использованы при осуществлении текущего и промежуточного контроля знаний обучающихся при дистанционном и смешанном обучении.

Abstract. The article presents the results and analysis of the work on the design, development and testing of the computer program of remote knowledge control, allowing to generate individual tasks of the current and intermediate control randomly from the formed bank of tasks and an automatic system of fixing and counting the academic rating of the student in the framework of the mastering the course. The structural elements of the program and their functionality are vividly described. The influence of the use of the program on the optimization of the procedure for the distribution of control tasks, registration of the results of the tasks and on improving the quality of mastering the discipline is shown, as well. The results of the study can be used in the implementation of current and intermediate control of students' knowledge in the course of distance and blended learning.

Введение. Результат обучения определяется не только подобранным содержанием учебного материала и методикой её преподавания, включенностью обучающихся во все виды деятельности, в том числе и самостоятельную работу, но и правильно реализованной системой учета и проверки знаний и навыков обучающихся [11]. С одной стороны, контроль результатов

обучения – это внешняя обратная связь, обеспечивающая получение информации преподавателем о результатах учебной деятельности обучающихся, позволяющая установить соответствие усвоенных знаний и умений образовательному стандарту. С другой стороны – внутренняя обратная связь, помогающая обучающемуся критически оценить

уровень освоения материала учебного курса и скорректировать свою учебную деятельность [7].

При традиционном обучении какая бы форма организации контроля знаний обучаемого не использовалась, она проводится с целью определения уровня учебных достижений и выявления сильных и слабых сторон в знаниях и навыках, которыми владеют обучающиеся. Возникающие при этом проблемы, прежде всего, связаны с правильно подобранными средствами оценивания и их критериями [5;6]. При обучении в дистанционном и смешанном формате могут возникнуть те же проблемы с организацией контроля результатов обучения, что и при традиционной форме обучения. Однако, следует отметить, что при реализации контролирующей функции обучения дистанционная и смешанная формы имеют свою специфику, обусловленную прежде всего разнесенностью преподавателя и обучающегося в пространстве, а иногда и во времени, ограничивающие возможность наблюдения за ходом процесса прохождения контроля результатов обучения [4;8-10].

Целью исследования является проведение пилотного проекта компьютерной программы дистанционного контроля знаний позволяющей осуществлять генерирование индивидуальных заданий текущего и промежуточного контроля случайным образом из сформированного банка заданий и автоматическую систему фиксирования и подсчета академического рейтинга студента в рамках освоения учебного курса.

Методология исследования. Одной из наиболее эффективных моделей современного образования в вузе представляется модель смешанного обучения как сочетание традиционной очной формы обучения и элементов дистанционного обучения с использованием современных информационных и коммуникационных технологий (ИКТ) [1-3]. Проблемам использования средств ИКТ в предметной области посвящены исследования (Бороненко Т.А., 2017), (Готской И.Б., 2013, 2016), (Роберт И.В., 2014), (Хеннер Е.К., 2015) и др. При разработке системы дистанционного обучения были приняты рекомендации, представленные в работах Андреева А.А., Солдаткина В.И., Гаврикова Д.Е., Канаво В.А., Полат Е.С., Хуторского А.В. и др. Проблеме организации контроля результатов освоения при дистанционном обучении посвящены работы (Шурыгин В.Ю., Сабирова Ф.М., 2016), (Леонтьева И.А., Ребрина Ф.Г., 2018), (Герашенко Л.И., Герашенко И.П., Титова Г.М., 2017).

Авторами использовались такие методы исследования как: теоретический анализ проблемы исследования, основанный на изучении научно-методической литературы, материалов конференций по использованию цифровых технологий в системе контроля знаний, нормативных документов, сопровождающих процесс подготовки учителя физики, изучение и обобщение педагогического опыта; наблюдение, беседа, анкетирование.

Результаты исследования. Учебный процесс по реализации образовательных программ подготовки по всем направлениям в период пандемии был переведен на дистанционную форму и осуществлялся на различных платформах онлайн обучения. В Казанском федеральном университете такой платформой стала Microsoft Teams. Все этапы процесса обучения, в том числе текущий и итоговый контроль были организованы на этой платформе.

Для организации текущего и промежуточного контроля освоения дисциплины «Современная квантовая физика в образовании» при дистанционном и смешанном обучении авторами была спроектирована и разработана компьютерная система контроля результатов обучения «Контроль», которая состоит из двух программ:

- 1) программа распределения заданий;
- 2) программа регистрации результатов выполнения заданий.

Первая программа позволяет осуществить распределение индивидуальных заданий самостоятельных, контрольных, экзаменационных и зачетных работ по выбору обучающихся номера задания случайным образом. После выбора номера задания обучающимся на экране монитора появляется содержание задания. Система контроля фиксирует закрепление задания за данным обучающимся и исключает это задание из списка для выбора других студентов.

На рисунке 1 показан фрагмент выполнения программы по выбору билета экзамена и фиксирования номера билета за конкретным студентом. На этом рисунке видно, что в поле номеров билетов отсутствуют номера выбранных студентами билетов. Ячейки этих билетов пустые и программа исключает возможность повторного выбора этих заданий другими студентами.

На рисунке 2 показан вид представления заданий экзаменационного билета, автоматически открывающегося после осуществления студентом выбора номера билета.

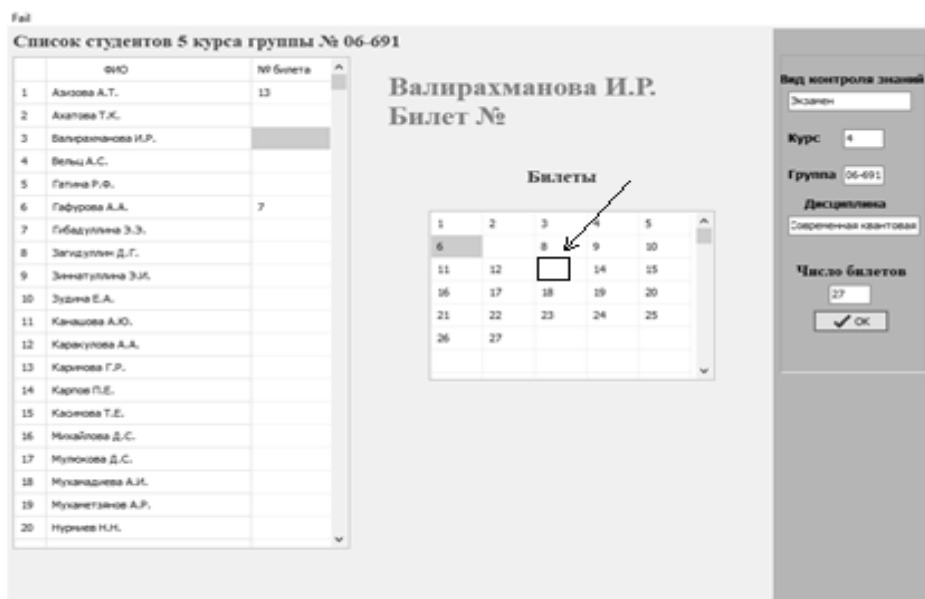


Рисунок 1. – Окно программы распределения заданий

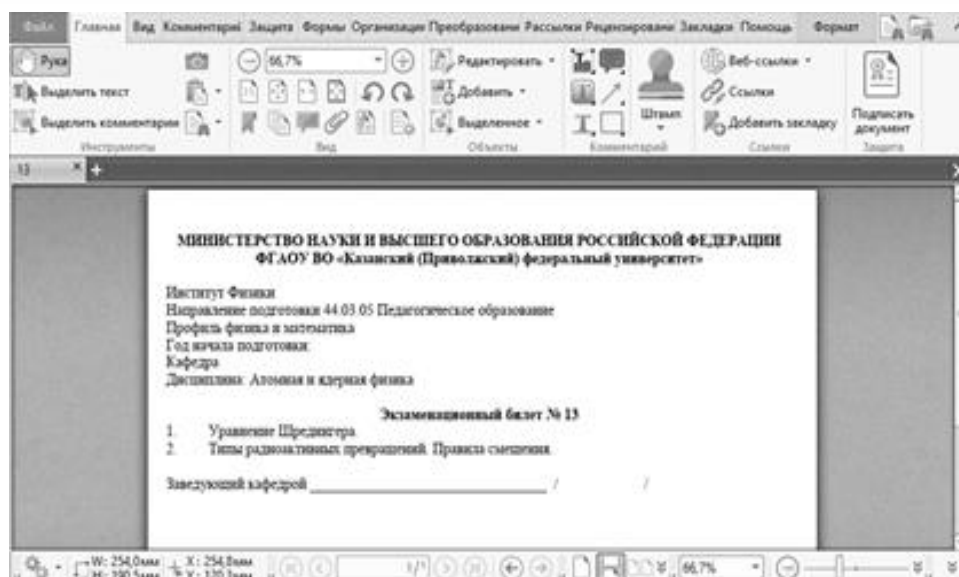


Рисунок 2. – Вид заданий экзаменационного билета

После распределения заданий осуществляемого текущего или промежуточного контроля обучающиеся выполняют полученные задания в течение отведенного времени для этой формы контроля. При этом преподаватель ведет видеонаблюдение за самостоятельностью выполнения заданий. По истечении времени обучающиеся имеют возможность прикрепить файлы с результатами выполненных практических заданий и устно ответить на теоретические вопросы публично или в отдельном канале. Преподаватель оценивает ответы и выполненные задания согласно

критериям оценивания этой формы контроля и фиксирует результаты в баллах в программе регистрации результатов выполнения заданий. Программа подсчитывает сумму баллов за все задания и переводит её в 5-тибалльную шкалу оценивания согласно положению о балльно-рейтинговой системе. На рисунке 3 представлен фрагмент программы регистрации результатов выполнения заданий, где в столбце «Баллы» указана сумма баллов, набранная студентами за все формы текущего контроля в течение семестра. В столбце «Доп» выставляются дополнительные баллы, которые обучающиеся могут получить за

осуществление иных видов деятельности. В столбцах 1,2,3 указываются баллы за соответствующие задания билета. Количество

столбцов может быть изменено в соответствии с количеством заданий в билете.

	ФИО	Баллы	Доп.	1	2	3	Сумма	Оценк
1	Алиева А.Р.	25	12	10	12	5	64	удовл.
2	Александрова А.Ю.	28	20	12	13	18	91	отл.
3	Андреева В.С.	0	0	0	0	0	0	
4	Афанасьева А.В.	0	0	0	0	0	0	
5	Ахметгалеева Д.Ф.	0	0	0	0	0	0	
6	Большакова А.Ю.	0	0	0	0	0	0	
7	Галиметова Е.А.	26	18	11	13	12	80	хор.
8	Газдагуллина А.Ф.	0	0	0	0	0	0	
9	Иванова А.А.	0	0	0	0	0	0	
10	Копылова Л.А.	0	0	0	0	0	0	
11	Корнилова А.И.	0	0	0	0	0	0	
12	Мальшикова Е.С.	18	10	6	5	4	43	неуд.
13	Мухаметова Я.И.	0	0	0	0	0	0	
14	Мухаметшина И.И.	0	0	0	0	0	0	
15	Рахматуллина И.А.	0	0	0	0	0	0	
16	Сафинуллина З.Р.	0	0	0	0	0	0	
17	Соколенко В.Д.	0	0	0	0	0	0	
18	Тихонова А.Г.	0	0	0	0	0	0	
19	Хабидуллина А.А.	0	0	0	0	0	0	

Рисунок 3. – Окно программы регистрации результатов выполнения заданий

После подсчета программой «Контроль» итогового балла студента за выполнение заданий промежуточного и текущего контроля и перевода его в пятибалльную шкалу преподаватель заполняет ведомость промежуточного контроля.

Компьютерное распределение заданий и автоматизированный подсчет баллов позволяет преподавателю оптимизировать процедуру проведения промежуточного контроля и исключает возникновение случайных ошибок при заполнении итоговых баллов ведомости.

Разработанная авторами компьютерная программа «Контроль» прошла апробацию при проведении промежуточного контроля в дистанционной форме по дисциплине «Современная квантовая физика в образовании» у студентов 4 курса Института физики Казанского федерального университета обучающихся по направлению «Педагогическое образование» профиль «Физика и математика». После проведения апробации обучающиеся ответили на вопросы анкеты о своем отношении к использованной при организации промежуточного контроля компьютерной программы распределения заданий и программы регистрации результатов выполнения заданий. В апробации и анкетировании приняли участие 25 студентов. Респондентам были заданы следующие вопросы:

Вопрос 1. Приходилось ли Вам сдавать экзамен или зачет по учебному предмету в

дистанционной форме? На этот вопрос 100% опрошенных респондентов ответили утвердительно.

Вопрос 2. На Ваш взгляд, в какой форме комфортнее сдавать экзамен (зачет)? Отвечая на этот вопрос, 96% опрошенных выбрали дистанционную форму проведения промежуточного контроля.

Вопрос 3. Как Вы считаете, наиболее объективное оценивание результатов выполнения экзаменационных (зачетных) заданий происходит при очном или дистанционном промежуточном контроле результатов обучения? При ответе на этот вопрос мнения разделились: 50% опрошенных считают, что объективное оценивание результатов выполнения экзаменационных (зачетных) заданий происходит при очном контроле, 50%, что при дистанционном.

Вопрос 4. По Вашему мнению, как лучше осуществлять выбор экзаменационного (зачетного) задания при дистанционном промежуточном контроле результатов обучения:

- назначает преподаватель;
- используется генератор случайных чисел;
- самостоятельный выбор студента по предложенным номерам билета;
- предложите свой вариант.

32% опрошенных респондентов в качестве ответа выбрали пункт «б. используется генератор случайных чисел», 68% опрошенных

респондентов в качестве ответа выбрали пункт «в. самостоятельный выбор студента по предложенным номерам билета». Варианты ответов под пунктами а. и г. не выбрал ни один опрошенный.

Вопрос 5. Оцените по 10-ти балльной шкале степень проявления критериев процедуры проведения экзамена по дисциплине «Современная квантовая физика в образовании» с использованием компьютерной программы (1 – минимальная степень проявления, 10 – максимальная степень проявления):

а. прозрачность проведения процедуры распределения экзаменационных заданий;

б. степень организованности процедуры проведения экзамена;

в. объективность оценивания результатов выполнения экзаменационных заданий.

Оценивая по 10-ти балльной шкале степень проявления критерия «а. прозрачность проведения процедуры распределения экзаменационных заданий», 88% отметили максимальную степень проявления критерия, 8% выставили 9 баллов и 4% – 8 баллов. При оценивании критерия «б. степень организованности процедуры проведения экзамена» 72% опрошенных отметили максимальную степень проявления критерия, 8% выставили 9 баллов, 12% – 8 баллов и 8% – 7 баллов. Критерий «в. объективность оценивания результатов выполнения экзаменационных заданий» 68% оценили на максимальные 10 баллов, 20% оценили на 9 баллов, 4% на 8 баллов, 4% на 7 баллов и 4% на 4 балла.

Вопрос 6. Как Вы относитесь к использованию компьютерной программы по организации дистанционного проведения экзамена по дисциплине «Современная квантовая физика в образовании»? Отвечая на этот вопрос, 4% опрошенных отнесли к использованию компьютерной программы по организации дистанционного проведения промежуточного контроля. 24% опрошенных респондентов отнесли к использованию компьютерной программы «Контроль» как к вынужденной мере, не высказывая при этом ни положительного ни отрицательного отношения. 72% опрошенных высказали положительное отношение к использованию компьютерной программы по организации дистанционного проведения экзамена, отмечая, что «это отличный вариант так как позволяет ускорить процесс распределения билетов», «удобно что студент находится в помещении один, нет мешающих факторов, можно используя программу спокойно выбрать билет, увидеть задание билета сразу на

экране, быстро считается суммарный балл и выводится итоговая оценка».

Вопрос 7. Выскажите, пожалуйста, Ваши предложения и рекомендации по повышению эффективности использования компьютерной программы для организации дистанционного контроля результатов обучения. По ответам респондентов можно сделать вывод, что «текущий вариант кажется максимально удачным» и рекомендации в основном касаются процедуры организации ответов на полученные задания: «долго ждать своей очереди для ответа». Проблема больших временных затрат при индивидуальном устном ответе на задания билетов промежуточного контроля касается не только дистанционной, но и очной формы проведения контроля. Частично решить эту проблему позволяет использование других форм контроля (тестирование, групповые кейсы, письменные ответы на задания).

Таким образом, применение при организации промежуточного контроля в дистанционной форме по дисциплине «Современная квантовая физика в образовании» у студентов получило положительные отзывы и показало возможность сократить временные затраты на организацию процедуры распределения заданий промежуточного контроля, регистрацию результатов выполнения заданий и определение итогового балла с переводом в оценку по пятибалльной шкале.

Анализ результатов анкетирования и итогов промежуточного контроля позволил авторам предположить, что использование программы «Контроль» повлияло и на качество результатов обучения по дисциплине «Современная квантовая физика в образовании». Для подтверждения выдвинутого предположения был проведен сравнительный анализ результатов обучения студентов, изучавших дисциплину и прошедших промежуточный контроль в дистанционной форме с использованием и без использования программы «Контроль». Для исключения субъективности в оценивании, рассматривались результаты студентов, прошедших обучение и процедуру промежуточного контроля у одного и того же преподавателя. В качестве контрольной группы была выбрана группа студентов 5 курса Института физики Казанского федерального университета обучающихся по направлению «Педагогическое образование» профиль «Физика и математика» в количестве 27 обучающихся изучавших дисциплину «Современная квантовая физика в образовании» на 4 курсе. Для установления статистических различий двух выборок групп испытуемых был проведен Т-тест

на определение критерия Стьюдента академического рейтинга студентов групп. На основании результатов определения t-критерия Стьюдента было определено, что различия в группах испытуемых отсутствуют.

Анализ результатов промежуточного контроля по дисциплине «Современная квантовая физика в образовании» выявил достоверные различия в группах испытуемых. Средний балл результатов экзамена экспериментальной группы испытуемых составил 76,4, средний балл контрольной группы испытуемых составил 72,8 баллов. Распределение оценок студентов данных групп по категориям «отлично», «хорошо» и «удовлетворительно» показано на рисунке 4. На диаграмме а. рисунка 4 видно, что в

экспериментальной группе 40% обучающихся освоили дисциплину на оценку «отлично», 36% на оценку «хорошо», 24% на оценку «удовлетворительно». На диаграмме б. рисунка 4 видно, что в контрольной группе 33% обучающихся освоили дисциплину на оценку «отлично», 36% на оценку «хорошо», 31% на оценку «удовлетворительно». Оценки по пятибалльной системе рассчитываются в соответствии с Положением о балльно-рейтинговой системе Казанского федерального университета. Оценка «отлично» выставляется если при освоении дисциплины обучающийся набрал от 86 до 100 баллов, «хорошо» если получено от 71 до 85 баллов, «удовлетворительно» – от 56 до 70 баллов.

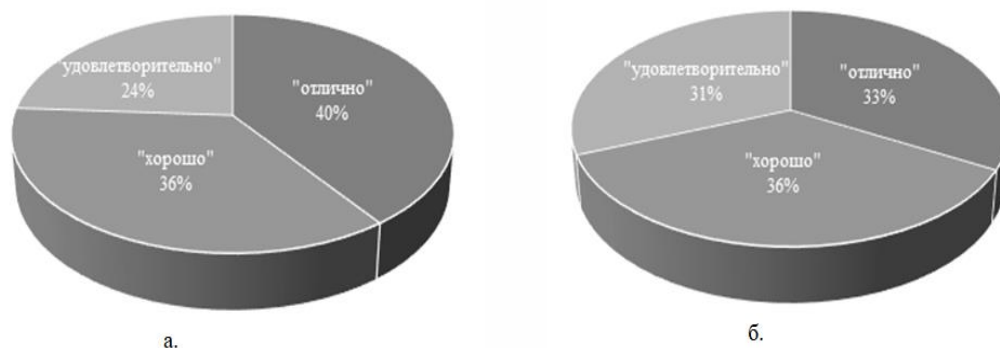


Рисунок 4. – Диаграммы распределения оценок промежуточного контроля по дисциплине «Современная квантовая физика в образовании» в экспериментальной (а.) и контрольной (б.) группах

Из сравнения диаграмм следует, что оценку «отлично» в экспериментальной группе получил больший процент обучающихся чем в контрольной, оценку «хорошо» – одинаковый процент обучающихся, а оценку «удовлетворительно» в экспериментальной

группе имеет меньшая доля обучающихся чем в контрольной группе.

Рассмотрим распределение средних баллов по категориям «отлично», «хорошо» и «удовлетворительно» в экспериментальной и контрольной группах.

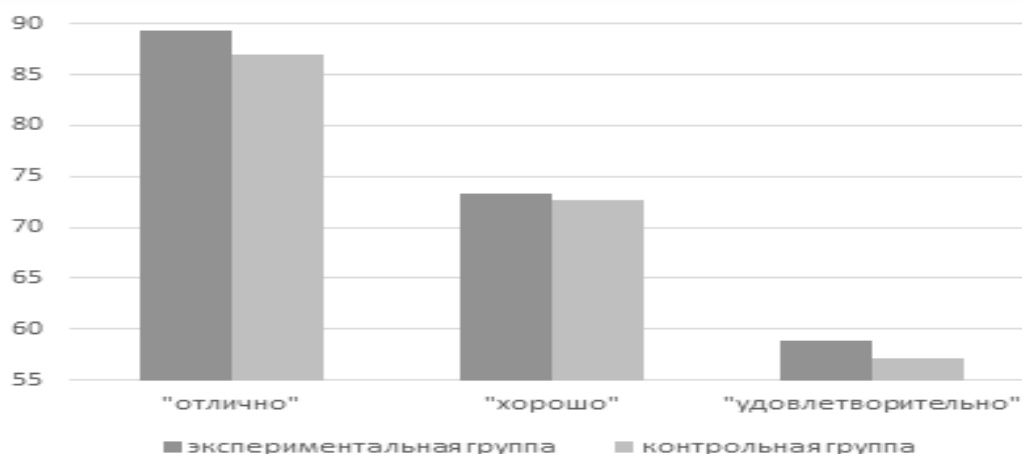


Рисунок 5. – Распределения средних баллов по категориям в экспериментальной и контрольной группах

Результаты распределения приведены на рисунке 5 в виде диаграммы, на которой наглядно показано, что средний балл по всем категориям в экспериментальной группе выше, чем в контрольной.

Заключение. Проведенный анализ показывает, что качество освоения дисциплины «Современная квантовая физика в образовании» в экспериментальной группе выше, чем в контрольной группе. Отличия в условиях освоения дисциплины в группах заключается только в использовании компьютерной системы контроля результатов обучения, что позволяет авторам сделать вывод о положительном влиянии

на качество освоения разработанной программы «Контроль».

Результаты исследования могут быть использованы при осуществлении текущего и промежуточного контроля знаний обучающихся при дистанционном и смешанном обучении. Авторы считают, что разработанная компьютерная программа позволит значительно сократить временные затраты на дистанционное проведение контроля результатов обучения и упростить процедуру осуществления контроля. Использование данной программы может оказать влияние на повышение качества освоения дисциплины.

Литература:

1. Garnaeva G.I., Nizamova E.I., Shigapova E.D. Information And Communication Technologies Competence Formation Of The Future Teacher Of Physics. // The European Proceedings of Social & Behavioural Sciences EpSBS. 2019. V. 26. P. 221-227.

2. Gotskay I., Zhuchkov V., Pustynnik P. The development of teaching methodologies based on a system-active approach: the use of 3d-technology // Moral potential of the society: reproduction preservation and intensification issues research articles/ science editor: A. Burkov. -San Francisco, 2013. P. 120-123.

3. King E., Boyatt R. Exploring factors that influence adoption of e-learning within higher education. // British Journal of Educational Technology. 2015. V. 46 (6). P. 1272–1280.

4. Андреев А.А. Дистанционное обучение и дистанционные образовательные технологии / А.А. Андреев // Открытое образование. - 2013. - № 5 (100). - С. 40-46.

5. Бороненко Т.А., Кайсина А.В., Федотова В.С. Активные и интерактивные методы педагогического взаимодействия в системе дистанционного обучения / Т.А. Бороненко, А.В. Кайсина, В.С. Федотова // Научный диалог. - 2017. - № 1. - С. 227-243.

6. Воденко К.В., Черных С.С., Боровая Л.В. Интерактивные практики развития современного российского образования и риски его виртуализации / Воденко К.В., Черных С.С., Боровая Л.В. // Bulletin

Social-Economic and Humanitarian Research. - 2020. - № 8 (10). - С. 16-25.

7. Геращенко Л.И., Геращенко И.П., Титова Г.М. Методическая система подготовки преподавателей вуза к реализации дистанционного тестового контроля / Л.И. Геращенко, И.П. Геращенко, Г.М. Титова // Вестник Омского государственного педагогического университета. Гуманитарные исследования. - 2017. - № 4 (17). - С. 105-109.

8. Канава В.А. Дистанционное образование в вопросах и ответах / В.А. Канава. - М.: NT Press, 2007. - С. 153.

9. Леонтьева И.А., Ребрина Ф.Г. Применение дистанционных электронных учебных курсов в образовательном процессе высшей школы / И.А. Леонтьева, Ф.Г. Ребрина // Вестник Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета. - 2018. - № 3. - С. 114-124.

10. Сабирова Ф.М., Шурыгин В.Ю., Дулалаева Я.Ю. Внедрение смешанного обучения физике с помощью LMS MOODLE в подготовке будущего учителя / Ф.М. Сабирова, В.Ю. Шурыгин, Я.Ю. Дулалаева // II Международный форум по педагогическому образованию: программа форума и тезисы докладов. – Казань, 2016. - С. 318-319.

11. Хуторской А.В. Методология инновационной практики в образовании: монография / А.В. Хуторской. - М.: Серия «Инновации в обучении». - 2021. - 162 с.

References:

1. Garnaeva G.I., Nizamova E.I., Shigapova E.D. Information And Communication Technologies Competence Formation Of The Future Teacher Of Physics. // The European Proceedings of Social & Behavioral Sciences EpSBS. 2019. V. 26. P. 221-227.

2. Gotskay I., Zhuchkov V., Pustynnik P. The development of teaching methodologies based on a system-active approach: the use of 3d-technology // Moral potential of the society: reproduction preservation and intensification issues research articles/ science editor : A. Burkov. -San Francisco, 2013. P. 120-123.

3. King E., Boyatt R. Exploring factors that influence adoption of e-learning within higher education. //

British Journal of Educational Technology. 2015. V. 46(6). P. 1272–1280.

4. Andreev A.A. Distance learning and distance learning technologies / A.A. Andreev // Open Education. - 2013. - № 5 (100). - S. 40-46.

5. Boronenko T.A., Kaysina A.V., Fedotova V.S. Active and interactive methods of pedagogical interaction in the system of distance learning / T.A. Boronenko, A.V. Kaysina, V.S. Fedotova // Scientific dialogue. - 2017. - № 1. - S. 227-243.

6. Vodenko K.V., Chernykh S.S., Borovaya L.V. Interactive practices in the development of modern Russian education and the risks of its virtualization / Vodenko K.V.,

Chernykh S.S., Borovaya L.V. // Bulletin Social-Economic and Humanitarian Research. - 2020. - № 8 (10). - S. 16-25.

7. Gerashchenko L.I., Gerashchenko I.P., Titova G.M. Methodical system of training university teachers for the implementation of remote test control / L.I. Gerashchenko, I.P. Gerashchenko, G.M. Titova // Bulletin of the Omsk State Pedagogical University. Humanitarian research. - 2017. - № 4 (17). - S. 105-109.

8. Kanavo V.A. Distance education in questions and answers / V.A. Danavo. - M.: NT Press, 2007. - S. 153.

9. Leont'eva I.A., Rebrina F.G. The use of distance electronic training courses in the educational process of higher education / I.A. Leontiev, F.G. Rebrina // Bulletin of

the South Ural State Humanitarian Pedagogical University. - 2018. - № 3. - S. 114-124.

10. Sabirova F.M., Shurygin V.Yu., Dulalayeva Ya.Yu. Introduction of blended learning in physics with the help of LMS MOODLE in the preparation of a future teacher / F.M. Sabirova, V.Yu. Shurygin, Ya.Yu. Dulalayeva // II International Forum on Pedagogical Education: Forum program and abstracts. - Kazan, 2016. - S. 318-319.

11. Khutorskoy A.V. Methodology of innovative practice in education: monograph / A.V. Khutorskaya. - M.: Series "Innovations in teaching". - 2021. - 162 p.

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

Сведения об авторах:

Нефедьев Леонид Анатольевич (г. Казань, Россия), доктор физико-математических наук, профессор кафедры общей физики Института физики, Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Казанский (Приволжский) федеральный университет», e-mail: nefediev@yandex.ru

Гарнаева Гузель Ильдаровна (г. Казань, Россия), кандидат физико-математических наук, доцент кафедры общей физики Института физики, Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Казанский (Приволжский) федеральный университет», e-mail: guzka-1@yandex.ru

Низамова Эльмира Ильгамовна (г. Казань, Россия), старший преподаватель кафедры общей физики Института физики, Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Казанский (Приволжский) федеральный университет», e-mail: epizamova@yandex.ru

Шигапова Эльвера Дамировна (г. Казань, Россия), старший преподаватель кафедры общей физики Института физики, Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Казанский (Приволжский) федеральный университет», e-mail: elvshi@mail.ru



УДК 378.4

Подготовка к профессиональной проектной деятельности: задачи вуза

Preparation for professional project activity: tasks of the university

Морозова О.А., Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации, oamorozova@fa.ru

Алтухова Н.Ф., Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации, nfaltuhova@fa.ru

Morozova O., Financial University under the Government of the Russian Federation, oamorozova@fa.ru

Altukhova N., Financial University under the Government of the Russian Federation, nfaltuhova@fa.ru

DOI: 10.51379/KPJ.2022.151.1.006

Ключевые слова: компетентностный профиль, проектно-ориентированные компетенции, проектное управление, руководитель проекта, образовательные программы, ФГОС 3++, профессиональный стандарт.

Keywords: competencies profile, project-oriented competencies, project management, project manager, educational programs, FSES HE 3 ++, occupational standard.

Аннотация. Значительное увеличение числа менеджеров проектов и обусловленный этим интерес к данной дисциплине как к карьерному выбору многих молодых специалистов требуют от вузов адаптации образовательных подходов к новшествам в области проектного менеджмента. В целях идентификации востребованных на рынке труда компетенций, авторами выполнен анализ и сопоставление требований государственных образовательных стандартов в части формирования связанных с проектной деятельностью компетенций с актуальными компетентностными моделями менеджера проектов. На основании проведенного анализа сформирована трехуровневая «эталонная» модель проектно-ориентированных компетенций, основанная на анализе тенденций в изменении компетентностного профиля руководителя проектов. Установлено соответствие между проектно-ориентированными компетенциями в терминах ФГОС 3++ и основными группами профессиональных компетенций руководителя проектов. Показано, что для формирования востребованного набора проектно-ориентированных компетенций при конструировании и реализации образовательных программ необходимо гармонично развивать технические, управленческие, и лидерские компетенции выпускников, с акцентом на адаптивность, стратегическое видение проекта и цифровые навыки. Представленный в статье кейс обобщает опыт преподавания дисциплины «Управление ИТ-проектами» для бакалавров, обучающихся по направлению «Бизнес-информатика» в Финансовом университете при правительстве РФ. Детально описаны целевые результаты обучения в разрезе уровней «эталонной» модели компетенций, принципы организации образовательного процесса и принципы сочетания различных технологий обучения, таких как кейс метод, проектно-ориентированное обучение, элементы имитационного моделирования и дизайн мышления. Представленный кейс может быть полезен вузам, готовящим специалистов по техническим и экономическим направлениям подготовки.

Abstract. A significant increase in the number of project managers and the resulting interest in this discipline as a career choice for many young specialists require universities to adapt educational approaches to innovations in project management. In order to identify competencies in demand on the labor market, the authors analyzed and compared the requirements of state educational standards regarding the formation of competencies related to project activities with current competent models of the project manager. Authors formed a three-level "reference" model of competencies, based on the analysis of trends in the change in the competence profile of the project manager. The correspondence was established between project-oriented competencies in terms of FSES 3 ++ and the main groups of professional competencies of a project manager. It is shown that in order to form a demanded set of project-oriented competencies in the design and implementation of educational programs, it is necessary to harmoniously develop technical, managerial, and leadership competencies of graduates, with an emphasis on adaptability, strategic project vision and digital skills. The case presented in the final part of the article summarizes the many years of experience in teaching the

discipline "IT Project's Management" for bachelors studying in the direction of "Business Informatics" at the Financial University under the Government of the Russian Federation. The case describes in detail the target learning outcomes in the context of the levels of the "reference" model of competencies, the principles of organizing the educational process and the principles of combining various learning technologies, such as the case method, project-oriented learning, elements of simulation and design thinking. The presented case can be useful for universities that train specialists in technical and economic fields.

Введение. Проектное управление, прочно ассоциирующееся с инновационным развитием, активно применяется сегодня не только в традиционно проектно-ориентированных отраслях. Большинство проектов сегодня реализуются в сложной и неопределенной среде, требующей от руководителя проектов существенно более высокой квалификации и новых компетенций. На мировом рынке труда существует большой разрыв между уровнем потребности работодателей в квалифицированных руководителях проектов и наличием профессионалов, способных заполнить эти позиции. В исследовании, проведенном Anderson Economic Group (AEG), на основе открытых данных спрогнозирован размер нехватки кадров для ориентированных на управление проектами профессий в 11 странах с развитой и быстро растущей экономикой (США, Великобритании, ОАЭ, Саудовской Аравии, Японии, Индии, Германии, Китае, Канаде, Бразилии и Австралии). По мнению экспертов, до 2027 года работодателям потребуется 87,7 миллиона человек, работающих на должностях руководителей проектов, менеджеров программ, портфельных менеджеров, планировщиков, специалистов по управлению изменениями. Наиболее остро кадровый голод будут испытывать страны с быстро развивающейся экономикой, такие как Китай и Индия. AEG оценила также возможные потери из-за нехватки специалистов по управлению проектами к 2027 году примерно в 208 миллиардов долларов США [1]. В России также растет потребность в квалифицированных специалистах проектного управления, в том числе, в государственном секторе в связи с переходом приоритетных государственных программ на проектное управление [2].

Ключевую роль в подготовке претендентов на руководящие позиции в проектной организационной структуре играют вузы. Несмотря на то, что большинство вузов включили в образовательные программы подготовки специалистов самого разного профиля дисциплины по управлению проектами, содержательное наполнение курсов и методики обучения вызывают критику у работодателей [3]. Исследователи образовательных практик в области проектного управления отмечают, что мы

живем в эпоху «дженериков проектных менеджеров» [4], когда студенты имеют только знания общего характера в области теории проектного управления и слабо понимают контекст реализации проектов. Дефицит актуальных практических знаний и навыков идентифицирован как один из основных рисков для отечественной системы образования в условиях перехода к цифровой экономике [5].

Политика государственного регулирования в области образования сегодня направлена на сокращение разрывов между требованиями рынка труда и уровнем подготовки выпускников образовательных учреждений. Академические свободы вузов в части формирования образовательных программ и определения содержания учебных курсов расширяются с каждым новым поколением образовательных стандартов, что делает для каждого вуза актуальной задачу определения наиболее результативных подходов к подготовке специалистов к определенным видам деятельности. При подготовке к профессиональной проектной деятельности основная сложность заключается в быстром развитии проектного менеджмента, как относительно молодой науки. Обилие стандартов, фреймворков и практик в области управления проектами вкупе с ограниченным количеством учебных часов, порождает вопрос о составе формируемых компетенций, содержании образовательных программ, их соответствии современным реалиям и трендам проектного управления.

Данная работа выполнялась с целью выявления базовых проектно-ориентированных компетенций, формирующих основу для последующего профессионального роста выпускников в сфере управления проектами.

Материалы и методы. В качестве методов исследования использован анализ и сопоставление требований государственных образовательных стандартов в части формирования связанных с проектной деятельностью компетенций, с компетентностными профилями руководителей проектов, предлагаемых в различных открытых источниках (профессиональных стандартах, бизнес-литературе, научных исследованиях).

Компетентностная модель ФГОС 3++ выделяет три класса компетенций, которые должны быть сформированы в результате обучения в вузе, это универсальные, общепрофессиональные и профессиональные компетенции. Компетенция, связанная с разработкой и реализацией проектов (УК2) определена как одна из универсальных компетенций выпускников российских вузов по всем направления подготовки бакалавриата и магистратуры. Эта компетенция характеризует надпрофессиональные способности личности, обеспечивающие успешную деятельность человека в самых различных как профессиональных, так и социальных сферах и формируется в рамках различных форм организации образовательного процесса, вне рамок конкретной дисциплины, на протяжении всего периода обучения студента [6]. Специалистами отмечается три важнейших эффекта освоения студентами УК-2 [7]:

1. Приобретение опыта участия в создании конкретного результата в условиях ограниченного времени и под руководством реального заказчика, приобретение опыта презентации проекта, командной работы, навыков профессиональной коммуникации с различными контрагентами.

2. Раскрытие индивидуальности студента, получения не только набора каких-то знаний и навыков, но и поиска (или создания) путей и средств их применения, определения своего места на рынке труда.

3. Формирование проектного, творческого мышления, а также формирование специальных умений, связанных с разработкой и реализацией проекта: целеполагание, планирование и прогнозирование, способность к быстрому поиску информации, умение работать в команде, владение проектными технологиями.

Следует отметить, что по сравнению с другими универсальными компетенциями ФГОС 3++ (такими как системное и критическое мышление, коммуникации, межкультурное взаимодействие и пр.), имеющими ярко выраженный надпрофессиональный характер, стержнем формирования УК2, в большей степени, является профессиональный контекст образовательных программ.

Для многих технических, экономических и инженерных направлений подготовки и специальностей ФГОС3++ включает в перечень общепрофессиональных компетенций способность участвовать в проектах и эффективно управлять проектами. В то время как профессиональные компетенции по управлению

проектами вузы должны определять самостоятельно, на основании трудовых функций, предписанных рекомендованными ФГОС профессиональными стандартами. На сегодняшний день в национальном реестре профессиональных стандартов (<https://profstandart.rosmintrud.ru>) наиболее полно представлены стандарты в области управления ИТ-проектами: 06.016. Руководитель проектов в области информационных технологий, 06.017. Руководитель разработки программного обеспечения, 06.012. Менеджер продуктов в области информационных технологий. Утверждены также отдельные отраслевые стандарты (24.009. Специалист по управлению проектами и программами в области производства электроэнергии атомными электростанциями, 32.005. Специалист по управлению авиационными программами и пр.). Однако, отсутствие полного перечня утвержденных государственных профессиональных стандартов затрудняет процесс наполнения содержанием образовательных программ и требует их повышенной вариативности [8]. В этой связи определение состава проектно-ориентированных компетенций для каждого направления подготовки является для вуза нетривиальной задачей и должно проводиться на основе изучения экспертного мнения работодателей, анализа мировых трендов в области профессиональной сертификации, а также обобщения и критического переосмысления имеющегося опыта преподавания. Более того, актуализация содержательного наполнения дисциплин, связанных с проектным управлением, а также актуализация перечней профессиональных компетенций и индикаторов их достижения должна проводиться перманентно, что обусловлено ускоряющимся темпом развития новых подходов к управлению проектами (развитию гибких и гибридных подходов, все большей ориентацией проектного менеджмента на процессный, а на ситуационный менеджмент).

Перейдем теперь к анализу компетентностного профиля руководителя проектов. Несмотря на то, что модели компетенций менеджеров проектов определены в стандартах профессиональных ассоциаций таких как: Ассоциация по управлению проектами (APM, Association for Project Management), международная ассоциация управления проектами (IPMA, International Project Management Association), Институт управления проектами (PMI), в последние годы растет озабоченность по поводу вклада человеческого

фактора в управление проектами. Так за период с 2014 по 2018 годы практически удвоилось количество ежегодных публикаций о компетенциях руководителей проектов [9]. Для оценки компетенций проектных менеджеров исследователи использовали такие инструменты, как анкета по измерениям лидерства (LDQ, Leadership Dimensions Questionnaire), система компетенций МакБера, тест эмоционального интеллекта Майера-Салови-Карузо (Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test), общая умственная способность (GMA), мультифакторный опросник Лидерства (MLI, Multifactor Leadership Questionnaire), Myers-Briggs Type Indicator (MBTI) и другие широко известные подходы [10].

Однако, отсутствие единой таксономии компетенций руководителя проектов серьезно затрудняет анализ [11]. На сегодня, по мнению ряда авторов, развернутый компетентностный профиль менеджера проекта включает более 80 компетенций [9], разделенных на 11 изменений: влияние, коммуникации, эмоциональные, контекстные, управленческие, когнитивные навыки, профессионализм, знания и опыт, знания управления проектами, а также личные навыки и атрибуты. Экспертным путем получен приоритизированный список компетенций менеджера проекта, в топ-10 которого входят: административные навыки, лидерство, умение слушать, добросовестность, этическое поведение и последовательность, умение выстраивать доверительные отношения, вербальная коммуникация, умение формировать и развивать команду, разрешение и управление конфликтами, критическое мышление и решение проблем, умение правильно расставить приоритеты. Причем, рейтинг важности компетенций существенно меняется в зависимости от внешней среды и характеристик проектов. Если для руководителей сверхкрупных проектов на первое место выходят лидерские качества, релевантный личный опыт и умение планировать, то для проектов с высокой долей инновационности наиболее востребованы лидерство, административные навыки и понимание концепции и целей проекта. Показана зависимость состава ключевых компетенций от отраслевой принадлежности, сложности проекта, типа контракта [12].

Цифровая трансформация предъявляет новые требования к работе менеджеров проектов и меняет их компетентностный профиль. В ближайшие 10 лет прогнозируются значительные изменения в средствах визуализации и моделирования проектов, рост значения

искусственного интеллекта и технологий Big Data в проектном управлении [13]. Сформировался новый термин «Project Intelligence» (по аналогии с Business Intelligence), характеризующий умение руководителя проекта принимать решения на основе анализа данных [14]. Овладение цифровыми компетенциями для руководителя проекта является необходимым условием успешной профессиональной карьеры сегодня.

Все чаще используется понятие «лидерства» [15;16]. Разъяснение различий между руководством и лидерством дается в работах [17;18], где руководство и лидерство представлены как взаимодополняющие области. Проектный лидер сфокусирован на бизнес-ценности проекта для организации, управляет изменениями и предвидит их в окружении проекта, понимает собственные сильные и слабые стороны, готов учиться на ошибках и расти, расширяет права и возможности членов команды, развивает коллективное решение задач, создает новые модели действий и модели ценностей. В то время как менеджер (руководитель) проекта нацелен на реализацию конкретного проекта, ориентирован на приспособление к изменениям, а не на инициативу, стремиться избегать рисков (тем самым ограничивая рост), стоит на страже неизменяемых шаблонов действий и выступает, по сути, координатором работ для достижения результата.

Таким образом, можно выделить три базовые тренда в изменении компетентностного профиля руководителя проектов.

1. Ужесточение квалификационных требований к менеджеру проектов в связи с ростом сложности проектов, а также признание необходимости гармоничного сочетания технических и управленческих компетенций.

2. Исключительное значение цифровых компетенций руководителя проекта, владение множеством цифровых навыков, способность учиться и идти в ногу с развитием технологий.

3. Развитие лидерских качеств.

Результаты исследования. С учетом выявленных трендов компетентностную модель руководителя проекта можно представить в виде трех групп компетенций, см. рисунок 1. Базовый инвариант компетенций составляют технические и управленческие компетенции, основанные на знании предметной области и принципов административного проектного менеджмента. Следующий уровень образуют цифровые компетенции, которые трактуются в широком смысле слова и включают в себя ряд навыков, которые позволяют использовать цифровые технологии (цифровые знания) применительно к

задачам проектного управления, с одной стороны, а также базовые когнитивные, эмоциональных или социальные навыки, необходимые для использования цифровых технологий, с другой стороны. Подчеркнем, что цифровые компетенции в данном случае не являются абстрактными умениями, это умение интегрировать достижения в области цифровых технологий в работу по управлению проектом. На третьем уровне находятся компетенции проектного лидерства – это прежде всего адаптивность, умение формулировать общее видение проекта, умение привлекать и мотивировать других, сфокусированность на

стратегических задачах, умение эффективно общаться, строгий самоконтроль и самоорганизация, объективная самооценка и готовность учиться. Предлагаемая модель, по нашему мнению, в наибольшей степени отвечает принципам формирования проектно-ориентированных компетенций в процессе обучения в вузе, поскольку может быть согласована с моделью проектно-ориентированных компетенций ФГОС 3++. Рисунок 1 иллюстрирует соотношение между компетентностной моделью менеджера проектов и проектно-ориентированными компетенциями ФГОС ВО 3++.

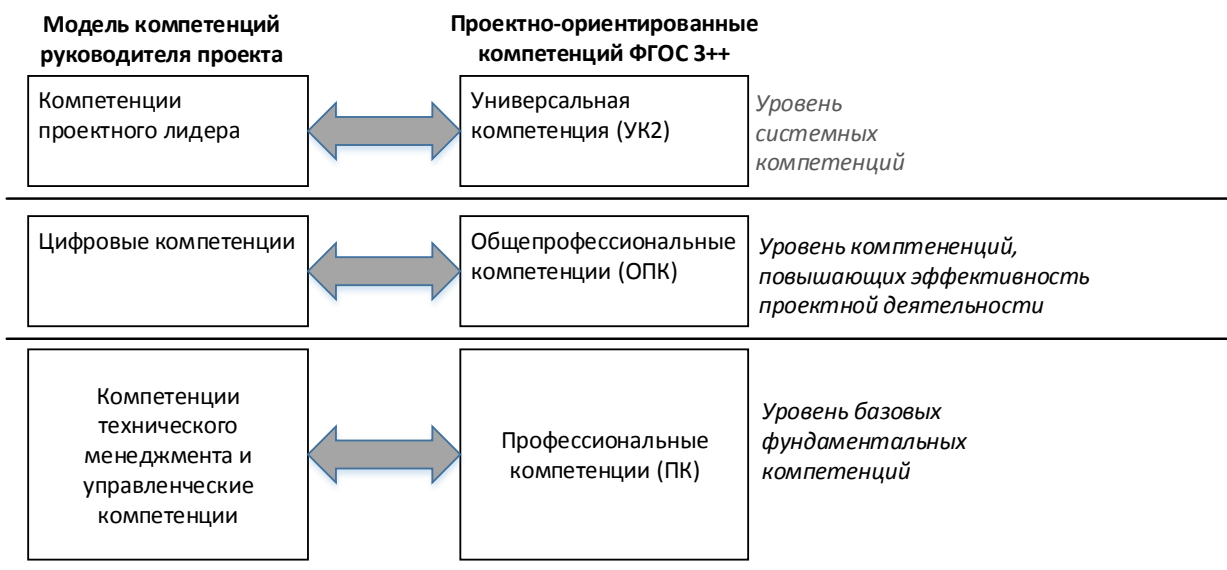


Рисунок 1. – Матчинг проектно-ориентированных компетенций модели ФГОС ВО 3++ и компетентностной модели менеджера проекта

Рассмотрим пример практического использования представленного подхода в рамках образовательной программы бакалавриата по направлению «38.03.05» Бизнес-информатика, реализуемой в Финансовом университете при Правительстве Российской Федерации. Основу для формирования проектно-ориентированных компетенций закладывают несколько дисциплин учебного плана. В нашем примере это, прежде всего, обязательная для изучения дисциплина «Управление информационно-технологическими проектами». Понимание контекста проектов обеспечивают смежные дисциплины учебного плана: «Инжиниринга бизнеса», «Методологии и технологии проектирования ИС», «Архитектура предприятия», «ИТ-инфраструктура предприятия», «Информационные системы предприятия». Основные задачи освоения дисциплины «Управление информационно-

технологическими проектами» были сформулированы как:

- Познакомить с лучшими практиками проектного управления, сформировать у студентов прочный теоретический базис.
- Обеспечить понимание специфики управления ИТ-проектами.
- Научить профессионально использовать инструментарий для поддержки проектной деятельности.
- Максимально развить системные компетенции, требующие стратегического видения, адаптивности, самоконтроля.

Для преодоления типовых проблем преподавания основ проектного управления в вузах и организации максимально эффективной познавательной деятельности студентов необходимо было:

– Избегать излишней «зацикленности» на регламентированных стандартами процессах проектного управления, акцентировать внимание на принципах и инструментах, это позволит исключить шаблонное мышление, максимально развивать креативность при решении практических задач.

– Мотивировать студентов проявлять инициативу, аналитические способности, адаптивность, используя для этого, в том числе, взвешенную систему критериев оценивания.

В таблице 1 показаны целевые результаты обучения в разрезе уровней рассмотренной выше компетентности модели.

Таблица 1. – Результаты обучения в разрезе трех уровней компетентности модели

Уровень компетентностной модели	Целевые результаты обучения
Системные компетенции	Понимает стратегическую значимость проекта и умеет ее обосновывать. Адаптирует жизненный цикл и процессы управления проектом с учетом специфики проекта и факторов внешней и внутренней среды предприятия. Понимает границы применимости гибких и адаптивных методологий. Умеет убеждать и аргументировать свое мнение. Способен самостоятельно обучаться
Повышающие эффективность проектной деятельности компетенции	Использует современные программные продукты для: – поддержки процессов управления проектом на всех этапах жизненного цикла проекта; – обеспечения проектных коммуникаций; решения аналитических задач и прогнозирования
Базовые фундаментальные компетенции	Знает базовые понятия теории управления проектами, базовые положения и структуру основных международных и национальных стандартов проектного управления; Умеет применять инструменты управления заинтересованными сторонами, содержанием, сроками, коммуникациями, стоимостью, рисками, качеством, интеграцией; Понимает взаимосвязь между основными параметрами проекта и управляет изменениями

При разработке учебной программы дисциплины подразумевалось, что курс требует высокой степени вовлеченности преподавателей и студентов, поскольку предполагает большой объем интерактивной работы, в том числе коллективную работу над кейсами, анализ и совместное обсуждение проблем, решение ситуационных задач, совместную работу над ошибками и пр. Причем преподавателю отводится роль фасилитатора, развивающего обмен мнениями, направляющего дискуссию в нужное русло, стимулирующего интерес к предмету и познавательную активность студентов, способствующего достижению результатов обучения. В силу ограниченного объема аудиторных часов большое значение приобретает самостоятельная работа студентов. На самостоятельную проработку отводятся методически проработанные темы. Задания формулируются таким образом, чтобы стимулировать студентов работать с литературой, проводить углубленный анализ доступных информационных источников, максимально расширять свой кругозор и повышать эрудицию.

Нами используется сочетание таких хорошо известных инструментов обучения как кейс метод, проектно-ориентированное обучение, элементы имитационного моделирования и дизайн мышления. Практика использования кейс-метода для обучения проектному управлению является достаточно стандартной. Наиболее сложной задачей являлось определение уровня сложности и типа кейсов для использования на различных итерациях адаптивной модели жизненного цикла курса. Различные типы кейсов используются для групповой и индивидуальной работы студентов. Во время лекционных занятий преподавателем используются иллюстративные кейсы, подтверждающие определенные теоретические положения курса, а также кейсы, являющиеся удачными примерами адаптации лучших практик управления проектами в конкретных ситуациях. На практических занятиях решаются мини-кейсы, которые имеют разный уровень сложности, от простейших моно-структурных заданий до заданий, требующих провести обоснование, проанализировать, доказать правильность действий, предложить

вариант решения проблемы, предсказать. Мини-кейсы используются и на экзамене, поскольку не требуют длительного времени на ознакомление с материалом. Для самостоятельной проработки студентам предлагаются комплексные кейсы, содержащие большое количество подробных первичных данных. Собственный исследовательский кейс разрабатывается студентами в ходе выполнения курсовой работы. Проектно-ориентированный подход к обучению, в полной мере реализован в рамках курсового проекта, при выполнении которого студенты максимально мотивируются на поиск информации из различных источников, работу с литературой, решение практических задач, развитие аналитических навыков. Элементы имитационного моделирования используются студентами при разработке и анализе модели авторского проекта в MS Project, в ходе исследования влияние различных риск-факторов на основные параметры проекта (расписание, стоимость, доступность ресурсов и пр.). Применение элементов дизайн-мышления в данном адаптивном курсе также является уместным в силу итеративности, присущей самому процессу дизайн-мышления, а также в силу того, что процесс формирования целевых артефактов также выполняется итеративно.

Также необходимо подчеркнуть, что образовательная программа Финансового университета по направлению подготовки «38.03.05» Бизнес-информатика получила признание профессионального сообщества – Ассоциации предприятий компьютерных и информационных технологий (АПКИТ), которая определила ее соответствие профессиональному стандарту 06.016 «Руководитель проектов в

области ИТ» (свидетельство об аккредитации образовательной программы ПОА – 004.00036 от 27.07.2021).

Заключение. Управление проектами часто называют искусством, поскольку оно требует от менеджера проекта мастерства, не всегда поддающегося формальному разложению на составляющие его навыки и личные качества. Успешное овладение этим искусством во многом определяется личным опытом, желанием его приобретать, однако вуз должен заложить прочный базис для дальнейшего профессионального роста выпускников.

Сегодня в период активной трансформации подходов к управлению проектами, при разработке образовательных программ вузам следует ориентироваться не только на профессиональные стандарты в области управления проектами, которые зачастую отстают от требований рынка, но и на изучение и анализ передовых практик в области проектного менеджмента.

По мнению авторов, помимо базовых технических и управленческих компетенций по управлению проектом, обязательными должны стать широко трактуемые цифровые компетенции, а также компетенции лидерства. Причем для формирования последних важно обеспечить понимание стратегической ценности и контекста проектов. Основной целью изучения проектного управления в вузе должно стать не освоение отдельных стандартов и методологий, а выработка системного взгляда на вопросы управления проектами, развитие умения «управлять хаосом», умения приоритизировать и выбирать, адаптировать и принимать решения.

Литература:

1. Project Management Job Growth and Talent Gap Report 2017–2027 // PMI: [Web source] / Project Management Institute. Cop. 2017. Access mode: <https://www.pmi.org/learning/careers/job-growth>
2. Прима Я.Г. Тенденции развития проектного управления в России / Я.Г. Прима // Экономические и социально-гуманитарные исследования. – 2018. – № 2 (18). – С. 49-57.
3. Nijhuis S. Exploring Project Management Education / Steven A. Nijhuis // European Journal of Social Sciences Education and Research. – 2017. – Vol. 4. – Issue 1. – P. 44-61. Access mode: <http://dx.doi.org/10.26417/ejser.v9i1.p44-61>
4. Taborda L., Liu L., Crawford L. Experiential Learning in Project Management Education / Louis Taborda, Li Liu, Lynn Crawford // 28th Australasian Association for Engineering Education (AAEE) Annual Conference: AAEE-2017. Manly, Sydney, Australia, 10-12 Dec. 2017, P. 542-549. Access mode: https://www.researchgate.net/publication/324727094_Experiential_Learning_in_Project_Management_Education
5. Рудской А.И., Боровков А.И., Романов П.И., Колосова О.В. Пути снижения рисков при построении в России цифровой экономики. Образовательный аспект / А.И. Рудской, А.И. Боровков, П.И. Романов, О.В. Колосова // Высшее образование в России. – 2019. – Т. 28. – № 2. – С. 9-22.
6. Мишин И.Н. Критическая оценка формирования перечня компетенций в ФГОС ВО 3++ / И.Н. Мишин // Высшее образование в России. – 2018. – Т. 27. – № 4. – С. 66-75.
7. Тарханова И.Ю., Белкина В.В., Макеева Т.В. Измерение и оценка сформированности универсальных компетенций обучающихся при освоении образовательных программ бакалавриата, магистратуры, специалитета: коллективная

монография / И.Ю. Тарханова, В.В. Белкина, Т.В. Makeeva и др.; под науч. ред. д.п.н. И.Ю. Тархановой. – Ярославль.: РИО ЯГПУ, 2018. – 383 с.

8. Борисова Е.В., Соболев Б.В., Ступина М.В. Сравнительный анализ образовательных стандартов ФГОС ВО 3+ и ФГОС ВО 3++ по направлению подготовки "Информационные системы и технологии" / Е.В. Борисова, Б.В. Соболев, М.В. Ступина // Санкт-Петербургский образовательный вестник. –2019. – № 1 (29). – С. 29-35.

9. Bolzan de Rezende L., Blackwell P. Project management competency framework / Leandro Bolzan de Rezende, Paul Blackwell // Iberoamerican Journal of Project Management (IJoPM). – 2019. – Vol. 10. – No. 1. – P. 34-59.

10. Cerezo-Narváez, A., D Los Ríos Carmenado, I., Pastor-Fernández A., et al. Project Management Competences by Teaching and Research Staff for the Sustained Success of Engineering Education / Alberto Cerezo-Narváez, Ignacio de los Ríos Carmenado, Andrés Pastor-Fernández, et al. // Education Sciences. - 2019. – Vol. 44. – No 9. Access mode: <https://doi.org/10.3390/educsci9010044>

11. Nijhuis S., Vrijhoef R., Kessels J. Tackling Project Management Competence Research / Steven Nijhuis, Ruben Vrijhoef, and Joseph Kessels // Project Management Journal. – 2018 – Vol. 49. – No. 3. – P. 62–81. Access mode: <https://doi.org/10.1177/8756972818770591>

12. Müller R., Turner R. Leadership competency profiles of successful project managers / RalfMüller, RodneyTurner // International Journal of Project Management. –2010. – Vol. 28. – No. 5. – P. 437–448. Access mode: <https://doi.org/10.1016/j.ijproman.2009.09.003>

13. The Future of Project Management: GlobalOutlook 2019 [Web source] // KPMG, AIPM and IPMA Project Management Survey 2019. Access mode: <https://www.ipma.world/assets/PM-Survey-FullReport-2019-FINAL.pdf>

14. Auth G., Jokisch O., Dürk C. Revisiting automated project management in the digital age – a survey of AI approaches / Gunnar Auth, Oliver Jokisch, Christian Dürk // Online Journal of Applied Knowledge Management. – 2019. – Vol. 7. – No. 1. –P. 27-39. Access mode: [https://doi.org/10.36965/OJAKM.2019.7\(1\)27-39](https://doi.org/10.36965/OJAKM.2019.7(1)27-39)

15. Lee H., Park J., Lee J. Role of Leadership Competencies and Team Social Capital in it Services / Hyejung Lee, Jungi Park, Jungwoo Lee // Journal of Computer Information Systems. – 2013. – Vol. 53(4). – P. 1–11. Access mode: <https://doi.org/10.1080/08874417.2013.11645645>

16. Kurzydłowski A. Leadership in project management / Anna KURZYDŁOWSKA // Humanities and Social Sciences. – 2016. –Vol. XXI. – No. 23. – P. 103-112. Access mode: <http://doi.prz.edu.pl/pl/pdf/einh/233>

17. Pretorius S., Steyn H., Bond-Barnard T.J. Leadership styles in projects: current trends and future opportunities / Suzaan Pretorius, Herman Steyn, Taryn Jane Bond-Barnard // South African Journal of Industrial Engineering. – 2018. – Vol. – 29(3). – Special Edition. – P. 161-172. Access mode: <https://doi.org/10.7166/29-3-2057>

18. Simon Cleveland S., Cleveland M. Leadership Competencies for Sustained Project Success / Simon Cleveland, Marisa Cleveland // International Journal of Applied Management Theory and Research (IJAMTR). – 2020. – Vol. 2(1). – P. 35-47. Access mode: <https://doi.org/10.4018/IJAMTR.2020010103>

References:

1. Project Management Job Growth and Talent Gap Report 2017-2027 // PMI: [Web source] / Project Management Institute. cop. 2017. Access mode: <https://www.pmi.org/learning/careers/job-growth>

2. Prima Ya.G. Trends in the development of project management in Russia / Ya.G. Prima // Economic and social-humanitarian researches. - 2018. - № 2 (18). - S. 49-57.

3. Nijhuis S. Exploring Project Management Education / Steven A. Nijhuis // European Journal of Social Sciences Education and Research. - 2017. - Vol. 4. - Issue 1. - P. 44-61. Access mode: <http://dx.doi.org/10.26417/ejser.v9i1.p44-61>

4. Taborda L., Liu L., Crawford L. Experiential Learning in Project Management Education / Louis Taborda, Li Liu, Lynn Crawford // 28th Australasian Association for Engineering Education (AAEE) Annual Conference: AAEE-2017. Manly, Sydney, Australia, 10-12 Dec. 2017, pp. 542-549. Access mode: https://www.researchgate.net/publication/324727094_Experiential_Learning_in_Project_Management_Education

5. Rudskoy A.I., Borovkov A.I., Romanov P.I., Kolosova O.V. Ways to reduce risks when building a digital economy in Russia. Educational aspect / A.I.

Rudskoy, A.I. Borovkov, P.I. Romanov, O.V. Kolosova // Higher education in Russia. - 2019. - T. 28. - No. 2. - S. 9-22.

6. Mishin I.N. Critical assessment of the formation of a list of competencies in the Federal State Educational Standard of Higher Education 3++ / I.N. Mishin // Higher education in Russia. - 2018. - T. 27. - No. 4. - S. 66-75.

7. Tarkhanova I.Yu., Belkina V.V., Makeeva T.V. Measurement and assessment of the formation of universal competencies of students in the development of educational programs of bachelor's, master's, specialist's degree: collective monograph / I.Yu. Tarkhanova, V.V. Belkina, T.V. Makeeva and others; under scientific ed. d.p.s. I.Yu. Tarkhanova. - Yaroslavl.: RIO YAGPU, 2018. - 383 p.

8. Borisova E.V., Sobol B.V., Stupina M.V. Comparative analysis of educational standards of FSES HE 3+ and FSES HE 3++ in the direction of training "Information systems and technologies" / E.V. Borisova, B.V. Sobol, M.V. Stupina // St. Petersburg Educational Bulletin. –2019. - No. 1 (29). - S. 29-35.

9. Bolzan de Rezende L., Blackwell P. Project management competency framework / Leandro Bolzan de Rezende, Paul Blackwell // Iberoamerican Journal of

Project Management (IJoPM). - 2019. - Vol. 10. - No. 1. - P. 34-59.

10. Cerezo-Narváez, A., D Los Ríos Carmenado, I., Pastor-Fernández A., et al. Project Management Competencies by Teaching and Research Staff for the Sustained Success of Engineering Education / Alberto Cerezo-Narváez, Ignacio de los Ríos Carmenado, Andrés Pastor-Fernández, et al. // Education Sciences. - 2019. - Vol. 44. - No 9. Access mode: <https://doi.org/10.3390/educsci9010044>

11. Nijhuis S., Vrijhoef R., Kessels J. Tackling Project Management Competence Research / Steven Nijhuis, Ruben Vrijhoef, and Joseph Kessels // Project Management Journal. - 2018 - Vol. 49.-No. 3. - P. 62-81. Access mode: <https://doi.org/10.1177/8756972818770591>

12. Müller R., Turner R. Leadership competency profiles of successful project managers / Ralf Müller, Rodney Turner // International Journal of Project Management. - 2010. - Vol. 28.-No. 5. - P. 437-448. Access mode: <https://doi.org/10.1016/j.ijproman.2009.09.003>

13. The Future of Project Management: Global Outlook 2019 [Web source] // KPMG, AIPM and IPMA Project Management Survey 2019. Access mode: <https://www.ipma.world/assets/PM-Survey-FullReport-2019-FINAL.pdf>

14. Auth G., Jokisch O., Dürk C. Revisiting automated project management in the digital age – a survey

of AI approaches / Gunnar Auth, Oliver Jokisch, Christian Dürk // Online Journal of Applied Knowledge Management. - 2019. - Vol. 7. - No. 1.-P. 27-39. Access mode: [https://doi.org/10.36965/OJAKM.2019.7\(1\)27-39](https://doi.org/10.36965/OJAKM.2019.7(1)27-39)

15. Lee H., Park J., Lee J. Role of Leadership Competencies and Team Social Capital in it Services / Hyejung Lee, Jungi Park, Jungwoo Lee // Journal of Computer Information Systems. - 2013. - Vol. 53(4). - P. 1-11. Access mode: <https://doi.org/10.1080/08874417.2013.11645645>

16. Kurzydłowski A. Leadership in project management / Anna KURZYDŁOWSKA // Humanities and Social Sciences. - 2016. -Vol. XXI. - no. 23. - P. 103-112. Access mode: <http://doi.prz.edu.pl/pl/pdf/einh/233>

17. Pretorius S., Steyn H., Bond-Barnard T.J. Leadership styles in projects: current trends and future opportunities / Suzaan Pretorius, Herman Steyn, Taryn Jane Bond-Barnard // South African Journal of Industrial Engineering. - 2018. - Vol. - 29(3). - Special Edition. - P. 161-172. Access mode: <https://doi.org/10.7166/29-3-2057>

18. Simon Cleveland S., Cleveland M. Leadership Competencies for Sustained Project Success / Simon Cleveland, Marisa Cleveland // International Journal of Applied Management Theory and Research (IJAMTR). - 2020. - Vol. 2(1). - P. 35-47. Access mode: <https://doi.org/10.4018/IJAMTR.2020010103>

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

Сведения об авторах:

Морозова Ольга Анатольевна (г. Москва, Россия), кандидат технических наук, доцент, доцент Департамента бизнес-информатики, Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации, e-mail: omorozova@fa.ru

Алтухова Наталья Фаридовна (г. Москва, Россия), кандидат экономических наук, доцент, руководитель департамента бизнес-информатики, Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации, e-mail: nfaltuhova@fa.ru



УДК 378.1

Научно-образовательные центры как базовый элемент формирования научно-ориентирующей среды технического вуза

Scientific and educational centers as a basic element for the formation of a scientific-oriented environment of a technical university

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

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

DOI: 10.51379/KPJ.2022.151.1.007

Ключевые слова: технический вуз, научно-образовательный центр, профессионально-ориентирующая образовательная среда, модель, компоненты образовательной среды: учебная, профессиональная, социальная, исследовательская, диагностика, эффективность среды.

Keywords: technical university, scientific and educational center, professionally-oriented educational environment, model, components of the educational environment: educational, professional, social, research, diagnostics, environmental efficiency.

Аннотация. Строительство относится к базовым, инновационным и высокотехнологичным отраслям, которые определяют социально-экономическое развитие страны. Эффективное развитие страны невозможно без подготовки высокопрофессиональных специалистов техники и технологии различных направлений. Федеральные государственные образовательные стандарты высшего образования по направлениям подготовки техники и технологии строительства бакалавров и магистров содержат общесистемные требования, требования к материально-техническому и учебно-методическому обучению программ обучения. Указанные требования реализуются в интегративно-профессиональной образовательной среде, обеспечивающей личностное и профессиональное становление будущих специалистов. В работе рассмотрены понятие образовательной среды, ее виды и особенности, модель среды технического вуза. Образовательная среда должна быть профессионально-ориентирующей, активно воздействующей на обучающихся и обеспечивающей их самообразования, самовоспитания и саморазвития. Разработаны методические основания и требования к созданию профессионально-ориентирующей среды технического университета. Выделен базовый элемент модели образовательной среды – научно-образовательный центр. Дано его определение, определены базовые принципы проектирования: единство обучения и воспитания, профессиональной направленности, активности личности, проблемности и контекстности учебных задач, интегративности и вариативности. Эффективное функционирование центра достигается за счет зонирования площади помещения. Эффективность работы центра установлена продолжительным изучением изменения динамики мотивации студентов к освоению специальных дисциплин, качества выполненных выпускных квалификационных работ бакалавров и магистров, результатом участия дипломных работ на всероссийском конкурсе по строительному образованию.

Цель исследования – разработать основы проектирования профессионально-ориентирующей образовательной среды технического (строительного) вуза и определить ее роль в повышении эффективности обучения студентов технических специальностей.

Abstract. Construction belongs to the basic, innovative and high-tech industries which determine the socio-economic development of the country. The efficient development of the country is impossible without the training of highly professional specialists in engineering and technology in various areas. The federal state educational standards of higher education in the field of preparation bachelors and masters of engineering and technology, contain system-wide requirements, requirements for material, technical and educational and methodological training of training programs. These requirements are implemented in an integrative professional educational environment that ensures the individual and professional development of future specialists. The paper considers the concept of the educational environment, its types and features, the model of the environment of a technical university. The educational environment should be professionally-oriented, actively influencing on students and ensuring their self-education, self-upbringing and self-development. Methodological foundations and requirements for the creation of a professionally-oriented environment of a technical university have been developed. The basic element of the model of the educational environment - the scientific and educational center, is singled out. Its definition is given, the basic design principles are

defined: the unity of education and upbringing, professional orientation, personality activity, problematic and contextual educational tasks, integrativity and variability. The effective functioning of the center is achieved by zoning the area of the premises. The efficiency of the center's work has been established by a long-term study of changes in the dynamics of students' motivation to master special disciplines, the quality of bachelors and masters final qualified works, the result of the participation of diploma theses at the All-Russian competition in building education.

The purpose of the study is to develop the basics for designing a professionally-oriented educational environment for a technical (construction) university and to determine its role in improving the effectiveness of teaching students of technical specialties.

Введение. Успешное развитие строительной отрасли обеспечивается высокопрофессиональными специалистами. Процесс их подготовки изучает научная дисциплина педагогика. Известно, что она наиболее фундаментально разработана для уровня общеобразовательной школы. Одним из базовых понятий школьной педагогики является понятие образовательной среды. Образовательный процесс любого уровня реализуется через информационно-образовательное, субъект-субъектное взаимодействия. Активным участником указанных взаимодействий выступает образовательная среда.

Образовательной средой В.А. Ясвин определяет «систему влияний и условий формирования личности по заданному образцу, а также возможностей для ее развития, содержащихся в социальном и пространственно-предметном окружении» [1, с.14].

Не останавливаясь на историческом становлении данной категории педагогики, отметим, она как ведущий фактор обучения, воспитания и развития детей, также наиболее глубоко исследована для школьного образования. Психологические и эколого-психологические представления об образовательной среде, ее типы, структурные компоненты представлены в работах В.А. Ясвина. Он выделяет пространственно-предметный, социальный и психодидактический компоненты, которые необходимо проектировать, моделировать и произвести экспертную оценку [1].

Особенности психологии проектирования коммуникативно-ориентированной учебной среды разработаны В.В. Рубцовым [2]. Принцип развития к пониманию образовательной среды положен в подходе В.И. Слободчикова [3]. Исследователями отмечается большая роль образовательной среды для достижения образовательного результата.

С.В. Журавлева провела сопоставительный анализ подходов к определению структуры образовательной среды по публикациям разных авторов. Проведенный анализ позволил ей определить инвариант структуры среды: материальная (предметно-пространственная)

среда; социальная среда, включающая информационную, культурную, психологическую составляющие; деятельностный компонент. По ее мнению последний соединяет сущность первой и второй компоненты [4].

Представляет интерес работа В.В. Русакова, посвященная исследованию образовательной среды в системе профессионального образования (колледжа) [5]. Он считает, что деятельностный компонент занимает центральное место в инварианте структуры среды. Он представляет собой пространство деятельности субъекта и в ряде случаев понятие деятельности можно определить через понятие среды. Как известно, сознательно поставленные цели можно достичь в процессе деятельности при активном взаимодействии человека со средой.

Образовательная среда достаточно интенсивно изучаются и педагогами высшей школы. Образовательная среда медицинского университета как педагогический феномен рассмотрена работе И.А. Артюхиной [6]. Принципы проектирования творческой образовательной среды рассмотрены в публикациях М.В. Пучкова [7] и О.М. Шенцовой [8]. В.Н. Новиковым [9] образовательная среда вуза рассматривается как профессионально и личностно стимулирующий фактор. В работе представлены также методологические основания и требования к проектированию личностно-стимулирующей среды вуза.

Профессионально-ориентирующая среда педагогического вуза исследована в работе Л.В. Козиловой [10]. Ею отмечается, что ориентирующая образовательная среда характеризует комплекс условий, направленных и активно воздействующих на обучающегося и включающих его в процессы самообразования, самовоспитания и саморазвития.

Однако исследований, посвященных проектированию, реализации образовательной среды строительного вуза мы не обнаружили.

Цель исследования – разработать основы проектирования профессионально-ориентирующей образовательной среды технического (строительного) вуза и определить ее роль в повышении эффективности обучения студентов строительных специальностей.

Методология исследования. В основе исследования лежит системный подход к подготовке кадров для строительной отрасли, анализ научно-педагогической литературы по проблемам проектирования и реализации образовательных сред. Методологическая система включала: подходы к организации обучения студентов (проектный, интегративный, системный, контекстный и др.); моделирования, проектирования, зонирования среды; методы: наблюдения, опроса студентов, обобщения.

Результаты исследования. В работе [11] представлена модель образовательной среды. В процессе данного исследования произошло уточнение модели, которая представлена на рисунке 1. Необходимость их уточнения определялось следующими факторами.

Во-первых, сама среда получила свое новое название – профессионально-ориентирующая. Предыдущее наименование было основано на работах А.И. Артюхиной, В.А. Ясвина и других, утверждающих, что личностная сфера будущего специалиста формируется и развивается в специфической профессионально-ориентированной образовательной среде. По нашему мнению, в нем не учитывается активность среды. По мнению Л.В. Козиловой «ориентирующая среда – это характеристика активности среды, направленности действия на субъектов, включенных в данную среду» [10, с.100]. Указанное также подтверждается работой Т.Ю. Цибизовой [12].

Во-вторых, это позволило выделить в качестве базового элемента модели образовательной среды научно-образовательные центры (НОЦ), т.к. они присутствуют во всех элементах компонентов среды.

НОЦ – это интегративное структурное подразделение вуза – организованная совокупность преподавателей, студентов, аспирантов-исследователей, предметно-материальной среды, образцов техники и технологических процессов, научно-методического обеспечения учебного процесса, а также производства, бизнеса. Оно включает также научно-методическое обеспечение, в котором у студентов и аспирантов под руководством своих руководителей и преподавателей формируются компетенции и компетентность для своей будущей профессиональной деятельности. Естественно, в процессе деятельности людей – учебной, социальной, профессиональной, исследовательской – в НОЦ формируется своя научно-образовательная среда, тоже интегративная; средства НОЦ – ресурсные,

материальные, научно-методические и др. – являются одним из источников формирования базового элемента этой среды. С помощью НОЦ можно более эффективно и более успешно готовить современных конкурентоспособных и компетентных специалистов технического профиля.

Процесс создания научно-образовательных центров на примере центра «Systems – Системы». Центр расположен в двух совмещенных зданиях, имеющих размеры 49 x 5,5 метра и 22,7 x 4,2 метра (общая площадь здания составляет 364,8 квадратных метров).

Весь процесс состоит из следующих этапов: 1) подготовительный – обоснование идеи и концепции НОЦ; 2) проектировочный; 3) ремонтно-строительный; 4) этап монтажа оборудования систем отопления, вентиляции, кондиционирования, водоснабжения и водоотведения современных зданий; 5) пусконаладочный; 6) эксплуатационный (в учебных, воспитательных, научно-исследовательских работах и в целях социализации обучающихся); 7) результативно-оценочный.

Отметим также еще одну особенность центра. В нем смонтировано реальное технологическое и техническое оборудование, а не модельные конструкции, по энерго- ресурс- обеспечению зданий лучших отечественных и зарубежных фирм. Это позволяет студентам формировать в процессе обучения в центре новейшие технологические знания для своей будущей профессиональной деятельности. Такое оснащение центра позволяет организовать и разные виды производственных практик и усиливает профессионально-ориентирующую функцию и направленность образовательной среды технического вуза. Становление специалиста в строительной отрасли происходит в результате активного взаимодействия с профессионально-ориентирующей средой научно-образовательного центра.

При их проектировании учитывались следующие требования: современный оригинальный дизайн оформления внутри и снаружи помещений; обеспечение проблемности и контекстности при изучении строительных специальных дисциплин; вариативность элементов среды; психологическая комфортность взаимодействия субъектов; эргономичность образовательной среды, оборудования технологий, используемых при проведении учебных и исследовательских работ; последовательное целостное обучение студентов разных направленностей во всех центрах (их всего 8 – по всем направленностям строительного

направления подготовки; студенты получают целостное представление об инженерных системах зданий, т.к. все виды сосредоточены в

центре) для комплексного освоения всех видов деятельности строителей; открытость.



Рисунок 1. – Модель профессионально-ориентирующей образовательной среды технического вуза

Проектирование НОЦ осуществлялось на следующих методологических основаниях: профессионально-ориентирующая среда должна побуждать субъектов образовательного процесса к профессионально-личностному развитию; технологическое оборудование центра должно обеспечивать активность обучающихся; современное техническое оснащение и оборудование должно ориентировать студентов к будущей профессиональной деятельности с их использованием; варианты выполнения исследования в центре должны позволять создавать личностно-ориентированные педагогические ситуации; открытость среды по отношению к предприятиям и организациям, бизнесу строительной отрасли для повышения квалификации и переподготовки их работников;

центры должны создаваться по всем направлениям и направленностям подготовки в вузе; предусмотрена возможность проведения профориентационной работы с учащимися школ, колледжей и их родителями.

Проектирование НОЦ базируется на следующих принципах: единство обучения и воспитания; профессионально-ориентирующая; активности личности; открытости; проблемности и контекстности учебных задач; интегративности и коммуникативности в ходе обучения.

В НОЦ предусмотрено зонирование площади помещения:

– зона свободного общения (классы, форумы, залы конференций, холлы и т.д.);

- коммуникационные зоны (между преподавателем и студентом, между самими студентами; между студентами и посетителями);
- зона цифровизации (BIM (Building information Modeling) проектирования инженерных систем и сооружений);
- зона проектного обучения;
- исследовательские зоны (для преподавателей, бакалавров, магистров, аспирантов);
- зона демонстрации новейшего инженерного оборудования, техники и технологии фирмами-разработчиками (отечественными и зарубежными);
- зона освоения практических навыков (формирование практико-ориентированных компетенций студентами);
- учебная зона (проведение теоретических занятий, деловых игр, мозгового штурма и др.);
- зона социализации: проведение встреч студентов, преподавателей с успешными предпринимателями, проектировщиками, конструкторами и выпускниками вуза;
- зона отдыха.

В НОЦ предусмотрена вариантная организация рабочих мест (учебного оборудования):

- 1) одностороннее традиционное взаимодействие преподавателя и студентов;
- 2) многостороннее взаимодействие за счет особого расположения рабочих столов студентов: амфитеатром, зигзагом, острова, подкова, командная (возможна в двух вариантах) [8;13].

Второй вариант позволяет организовать учебный процесс как сотрудничество, сотворчество, постоянный диалог участников учебных занятий.

Определены следующие функции НОЦ: организующая, мотивационно-ценностная, адаптирующая, воспитывающая, профессионально-ориентирующая студентов, непрерывная профессиональная ориентация школьников и рабочей молодежи в системе интеграции «школа – вуз – наука – производство».

В ходе экспериментального исследования по эффективности применения научно-образовательных центров проводились опросы студентов, наблюдение их личностного и профессионального становления, обобщение результатов выполнения выпускных квалификационных работ и участия студентов университета на олимпиадах по общетехническому, специальному дисциплинам и всероссийских конкурсах ВКР.

Изучалась мотивация студентов института строительных технологий и инженерно-экологических систем к изучению специальных строительных дисциплин при обучении в НОЦ. Опрос проводился в течение пяти лет с момента ввода НОЦ «Прочность» с 2016 года. А с 2017 года ежегодно вводились новые НОЦ – их в настоящее время – 8. Учебная мотивация диагностировалась по методике Т.Д. Дубовицкой. Данные этих исследований представлены в таблице 1.

Таблица 1. – Динамика изменения мотивации студентов к изучению специальных дисциплин

Показатели	Учебные годы				
	2016/17	2017/18	2018/19	2019/20	2020/21
Количество опрошенных студентов, человек	263	261	252	151	239
Уровень мотивации, %	67,4	70,1	78,2	79,1	82,2

Из данных следует, что мотивация за годы эксплуатации центров увеличилась на 14,8%. При этом студенты отмечают комфортность занятий в центрах, проявляют повышенный интерес к строительным технологиям. Итоги выполнения выпускных квалификационных работ обобщались по результатам работы государственных экзаменационных комиссий (ГЭК).

В качестве экспертов выступили члены ГЭК. Всего количество ГЭК по бакалавриату 24. В каждой комиссии 6 членов и председатель. Таким образом, состав ГЭК для бакалавриата включает 168 человек, из них 96 членов представляют

проектные, строительные организации, фирмы и бизнес-сообщество. Все они выступают экспертами по определению уровня сформированности требуемых ФГОС ВО компетенций и качества подготовки бакалавров.

ГЭК отмечают, что ВКР выполнены на высоком уровне. Выпускники имеют высокий уровень теоретической и профессиональной подготовки, готовы к практической профессиональной деятельности. ВКР выполняется с использованием современных компьютерных программных комплексов и пакетов, таких как «AutoCAD», «Autodesk», «Revit», «CorelDRW». При выполнении расчетов

строительных конструкций используются программные комплексы: «ЛИРА САПР», «SCAD office», «Spider Project», «ANSYS», «MATHCAD», «Опора X», «ГРАНД-СМЕТА», «Elcut», «Gambit», «MS Excel», «Comsol», «ANSYS CFX (Fluent)». Применяются, программные обеспечения CFD (Computational Fluid Dynamics modeling) и информационное моделирование здания, инженерных систем BIM технологией.

Все это свидетельствует об овладении выпускниками информационными технологиями.

В ВКР направленности подготовки теплоснабжение и вентиляция присутствуют элементы НИР, результаты которых опубликованы в научных журналах из списка ВАК, РИНЦ и из базы Scopus. Этому способствовали современные разнообразные сложные оборудования, кондиционеры различных фирм («ВЕЗА», «ТехВент», «Systemair» и др.) Современные насосные оборудования, автоматика фирм «Oventop»,

«Danfoss», программные обеспечения CFD.(Computational Fluid Dynamics modeling) и информационное моделирование здания BIM(Building Information Modeling) технологий, смонтированные в НОЦ «Системы/Systems».

Результаты защиты ВКР по университету представлены в таблице 2. Первый НОЦ «Прочность» начал функционировать в 2016 году. Далее каждый год вводились в учебный процесс НОЦы в разных институтах. Их количество достигнуто, как уже указывалось выше, восьми.

Научно-образовательные центры позволили существенно повысить качество ВКР. Так в течение 5 лет, процент работ, защищенных на отлично, увеличилось с 55,4 до 71,0%. Возрос интерес у обучающихся к выполнению исследовательских работ с использованием техники и строительных технологий в центрах. Количество работ, рекомендованных к опубликованию, возросло почти на 20%. Растет и количество работ, рекомендованных к внедрению – 16,8%.

Таблица 2. – Данные о научном уровне и востребованности ВКР бакалавров по годам (% от общего количества ВКР)

№ п/п	Показатели	Годы выпуска бакалавров				
		2017	2018	2019	2020	2021
1.	Защищены с оценкой «отлично»	55,4	60,25	63,7	65,4	71,0
2.	ВКР включают результаты исследований в области фундаментальных и поисковых исследований	3,05	14,9	18,9	16,1	19,3
3.	ГЭК рекомендует результаты ВКР к опубликованию	4,8	9,5	19,6	16,1	24,5
4.	ГЭК рекомендует результаты ВКР к внедрению	6,1	9,5	14,8	14,6	16,8

Введение в эксплуатацию НОЦ в учебный процесс оказалось эффективным для обучающихся в магистратуре, т.к. существенно расширилась база для проведения научных исследований. Результаты достижений магистратуры в результате работы 14 комиссий ГЭК представлены в таблице 3. Анализ результатов позволяет утверждать, что эффективность, значит, и качество подготовки магистров возрастает на 7 – 20% по отдельным показателям. А количество исследований в магистратуре почти на 14% больше по сравнению с бакалаврами.

Некоторые показатели несколько снижались в 2020 году, когда в период выполнения ВКР

студенты и руководители ВКР работали дистанционно. Наблюдались сложности и сбои в техническом плане в ходе процесса защиты ВКР.

Итоги участия студентов в олимпиадах по специальным строительным дисциплинам и конкурсе ВКР обобщены в баллах. Величины оценки в баллах были согласованы с членами жюри строительных вузов. В таблице 4 представлены итоги участия ВКР студентов КГАСУ в конкурсах Российского этапа.

Представленные баллы 2,5 – 3 раза превышают набранные баллы студентов вузов, занявших вторые и последующие места среди вузов-участников.

Таблица 3. – Данные о научном уровне и востребованности ВКР магистров (в % от общего количества ВКР)

№ п/п	Показатели	Годы выпуска магистров				
		2017	2018	2019	2020	2021
1.	Защищены с оценкой «отлично»	71,0	78,8	76,6	74,1	79,7
2.	ВКР включают результаты исследований в области фундаментальных и поисковых исследований	10,2	18,2	29,8	27,9	33,1
3.	ГЭК рекомендует результаты ВКР к опубликованию	15,1	24,5	32,2	31,2	34,5
4.	ГЭК рекомендует результаты ВКР к внедрению	10,3	15,8	20,8	18,6	21,5

Представленные данные подтверждают эффективность научно-образовательных центров в повышении качества подготовки бакалавров и магистров по направлению «Строительство». Эксперты-члены ГЭК отмечают сформированность на достаточно высоком уровне профессиональных компетенций у выпускников. Повышению качества профессионально-личностной подготовки

выпускников способствуют технологический комплекс [14], системная интеграция процесса обучения [15] и технологии обучения личностного роста бакалавров, магистров и аспирантов [16;17], разработанными нами, также взаимодействие со строительной отраслью в научно-образовательном кластере [18;19], и учет требований профессиональных стандартов [20].

Таблица 4. – Итоги участия студентов КГАСУ в олимпиадах и конкурсах

Показатель	Годы выпуска конкурсов				
	2017	2018	2019	2020	2021
Общее количество набранных баллов	84	106	73	87	92

Заключение. Образовательная среда технических вузов должна проектироваться и реализовываться в научно-образовательных центрах – точках инновационного роста образовательного и исследовательского потенциала университетов. Она должна мотивировать, стимулировать, организовывать студентов к развитию и формированию требуемых ФГОС ВО компетенций. Профессионально-ориентирующая среда в научно-образовательных центрах обеспечивает формирование и развитие личностных качеств обучающихся. Характеристиками НОЦ выступают: целенаправленность, специальная организация активности учебной и исследовательской деятельности обучающихся во взаимодействии всех субъектов образовательного процесса; комплексность; проблемность и контекстность; вариативность; открытость.

Научно-образовательные центры могут эффективно выступать центрами профессиональной ориентации обучающихся в общеобразовательных школах и колледжах. Так, они посещают все научно-образовательные

центры в дни открытых дверей. В центрах в течение учебного года организованы экскурсии для учащихся старших классов. Ежегодно их посещают более 650 человек, что отразилось в качестве отбора абитуриентов. Средний балл ЕГЭ, принятых в университет составил: 2018 году – 67,8 баллов, 2019 году – 70,9 баллов, 2020 году – 71,3 баллов, а в 2021 году средний балл ЕГЭ составил 72,2 балла.

Научной новизной исследования выступают методология проектирования и реализации научно-образовательных центров как базовых элементов практико-ориентированного технического высшего образования. Предложена концепция и модель профессионально-ориентирующей образовательной среды технического вуза, обеспечивающие профессиональную ориентацию учащейся молодежи, формирование и развитие профессиональных компетенций и личностных качеств студентов. Под руководством автора апробирована технология системной интеграции процесса подготовки будущих специалистов в техническом вузе (проектирование технологий

открытого дистанционного образования; разработка технологического комплекса с базовым компонентом – научно-

образовательными центрами; выявление детерминантов повышения эффективности технического образования и др.).

Литература:

1. Ясвин В.А. образовательная среда: от моделирования к проектированию / В.А. Ясвин. - М.: Смысл, 2001. – 365 с.
2. Рубцов В.В. Оценка образовательной среды школы: тезисы / В.В. Рубцов // 2-я Российская конференция по экологической психологии (12-14 апреля 2000 г.). - М., 2000. - С. 176-177.
3. Слободчиков В.И. О понятии образовательной среды в концепции развивающего образования: тезисы / В.И. Слободчиков // 2-я Российская конференция по экологической психологии (Москва, 12-14 апреля 2000 г.). - М., 2000. - С. 172-176.
4. Журавлева С.В. Исторический обзор становления понятия «Образовательная среда» в педагогической науке / С.В. Журавлева // Научное обозрение. Педагогические науки. - 2016. - № 3. - С. 48-56.
5. Русаков Ю.Т. Развивающая образовательная среда колледжа как фактор формирования готовности студентов к профессиональной деятельности: дис ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Ю.Т. Русаков. – Магнитогорск, 2006. – 191 с.
6. Артюхина А.И. Образовательная среда высшего учебного заведения как педагогический феномен (на материале проектирования образовательной среды медицинского университета): автореф. дис. ... д-ра. пед. наук: 13.00.08 / Артюхина Александра Ивановна. - Волгоград. - 2007. - 40 с.
7. Пучков М.В. Принципы проектирования научно-образовательных центров нового поколения / М.В. Пучков // Academia. Архитектура и строительство. - 2011. - № 2. - С. 48-51.
8. Шенцова О.М. Функционализм предметно-пространственной среды как способ оптимизации учебных площадей высших образовательных учреждений / О.М. Шенцова // Новые идеи нового века: материалы международной научной конференции ФАД ТОГУ. - 2019. – Т. 3. - С. 207-214.
9. Новиков В.Н. Образовательная среда вуза как профессионально «лично-стимулирующий фактор» / В.Н. Новиков // Психологическая наука и образование. - 2012. - № 1. - С. 1-10.
10. Козилова Л.В. Теоретико-экспериментальное обоснование профессионально-ориентирующей образовательной среды педагогического университета: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.08 / Л.В. Козилова. - М., 2021. – 358 с.
11. Вильданов И.Э. Детерминанты профессионального строительного образования / И.Э. Вильданов // Казанский педагогический журнал. - 2021. - № 1. - С. 133-139.
12. Цибизова Т.Ю. Теоретико-практические аспекты создания профессионально-ориентирующей среды на базе современного высшего учебного заведения: тезисы докладов / Т.Ю. Цибизова // Управление качеством инженерного образования. Возможности вузов и потребности промышленности / Материалы второй международной научно-практической конференции (Москва, 23-25 июня 2016 г.); отв. ред. Е.В. Смирнова. - М.: Изд-во НУК ИУ МГТУ им. М.Э. Баумана, 2016. - С. 104-105.
13. Сафин Р.С. Дидактические основы проектирования эргономических технологий обучения студентов инженерно-строительных специальностей: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.08 / Сафин Раис Семигуллович. - Казань, 2001. - 556 с.
14. Вильданов И.Э. Технологический комплекс для профессионального становления и развития будущих специалистов строительной отрасли / И.Э. Вильданов // Управление устойчивым развитием. - 2021. - № 2 (33). - С. 84-89.
15. Вильданов И.Э. Системная интеграция как фактор повышения эффективности профессионального строительного образования / И.Э. Вильданов // Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И.Я. Яковлева. - 2021. - № 3 (112). - С. 148-155.
16. Корчагин Е.А., Сафин Р.С. Лично-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.
17. Корчагин Е.А., Сафин Р.С. Образовательная составляющая подготовки аспирантов в техническом университете / Е.А. Корчагин, Р.С. Сафин // Высшее образование в России. - 2019. - Т. 28. - № 3. - С. 67-74.
18. Корчагин Е.А., Айтуганов И.М. Высшее учебное заведение и промышленное предприятие: готовность к взаимодействию / Е.А. Корчагин, И.М. Айтуганов, Л.Н. Самолдина, Р.С. Сафин // Высшее образование в России. - 2011. - № 4. - С. 138-143.
19. Сафин Р.С., Корчагин Е.А. Научно-образовательный кластер как форма взаимодействия высшего, среднего профессионального образования и производства: сборник / Р.С. Сафин, Е.А. Корчагин, И.Э. Вильданов, Р.Н. Абитов // Формирование кадрового потенциала СПО - инновационные процессы на производстве и в профессиональном образовании / Материалы IX Международной научно-практической конференции. - 2016. - С. 26-38.
20. Khairutdinov R.R., Safin R.S., Mukhametzyanova F.G., Korchagin E.A., Fakhrutdinova A.V., Nikishina S.R. The content of educational programs in technical universities: quality of applying the modern professional standards // International Journal of Instruction. - 2019. - Т. 12. - №1. - С. 357-360.

References:

1. Yasvin V.A. educational environment: from modeling to design / V.A. Yasvin. - M: Meaning, 2001. - 365 p.
2. Rubtsov V.V. Evaluation of the educational environment of the school: theses / V.V. Rubtsov // 2nd Russian Conference on Environmental Psychology (April 12-14, 2000). - M., 2000. - S. 176-177.
3. Slobodchikov V.I. On the concept of the educational environment in the concept of developing education: theses / V.I. Slobodchikov // 2nd Russian Conference on Environmental Psychology (Moscow, April 12-14, 2000). - M., 2000. - S. 172-176.
4. Zhuravleva S.V. Historical review of the formation of the concept of "Educational environment" in pedagogical science / S.V. Zhuravleva // Scientific Review. Pedagogical Sciences. - 2016. - № 3. - S. 48-56.
5. Rusakov Yu.T. Developing educational environment of the college as a factor in the formation of students' readiness for professional activity: thesis ... cand. ped. Sciences: 13.00.08 / Yu.T. Rusakov. - Magnitogorsk, 2006. - 191 p.
6. Artyukhina A.I. The educational environment of a higher educational institution as a pedagogical phenomenon (based on the design of the educational environment of a medical university): author. dis. ... dr. ped. Sciences: 13.00.08 / Artyukhina Alexandra Ivanovna. - Volgograd. - 2007. - 40 p.
7. Puchkov M.V. Principles of designing scientific and educational centers of the new generation / M.V. Puchkov // Academia. Architecture and construction. - 2011. - № 2. - S. 48-51.
8. Shentsova O.M. Functionalism of the subject-spatial environment as a way to optimize the educational space of higher educational institutions / O.M. Shentsova // New ideas of the new century: materials of the international scientific conference FAD PNU. - 2019. - T. 3. - S. 207-214.
9. Novikov V.N. The educational environment of the university as a professional "personal-stimulating factor" / V.N. Novikov // Psychological science and education. - 2012. - № 1. - S. 1-10.
10. Kozilova L.V. Theoretical and experimental substantiation of the professionally orienting educational environment of the Pedagogical University: dis. ... Dr. ped. Sciences: 13.00.08 / L.V. Kozilov. - M., 2021. - 358 p.
11. Vildanov I.E. Determinants of professional construction education / I.E. Vildanov // Kazan Pedagogical Journal. - 2021. - № 1. - S. 133-139.
12. Tsibizova T.Yu. Theoretical and practical aspects of creating a professionally oriented environment on the basis of a modern higher education institution: abstracts / T.Yu. Tsibizova // Management of the quality of engineering education. Possibilities of universities and industry needs / Proceedings of the second international scientific and practical conference (Moscow, June 23-25, 2016); resp. ed. E.V. Smirnova. - M.: Publishing house of NUK IU MSTU im. M.E. Bauman, 2016. - S. 104-105.
13. Safin R.S. Didactic basics of designing ergonomic technologies for teaching students of engineering and construction specialties: dis. ... Dr. ped. Sciences: 13.00.08 / Safin Rais Semigulovich. - Kazan, 2001. - 556 p.
14. Vildanov I.E. Technological complex for professional formation and development of future specialists in the construction industry / I.E. Vildanov // Management of sustainable development. - 2021. - № 2 (33). - S. 84-89.
15. Vildanov I.E. System integration as a factor in improving the efficiency of professional construction education / I.E. Vildanov // Bulletin of the Chuvash State Pedagogical University I. Yakovlev. - 2021. - № 3 (112). - S. 148-155.
16. Korchagin E.A., Safin R.S. Personally-developing potential of professional training of future specialists / E.A. Korchagin, R.S. Safin, P.N. Osipov, L.R. Yarullina // Vocational education in Russia and abroad. - 2014. - № 1 (13). - S. 24-31.
17. Korchagin E.A., Safin R.S. Educational component of postgraduate training at a technical university / E.A. Korchagin, R.S. Safin // Higher education in Russia. - 2019. - T. 28. - № 3. - S. 67-74.
18. Korchagin E.A., Aituganov I.M. Higher educational institution and industrial enterprise: readiness for interaction / E.A. Korchagin, I.M. Aituganov, L.N. Samoldina, R.S. Safin // Higher education in Russia. - 2011. - № 4. - S. 138-143.
19. Safin R.S., Korchagin E.A. Scientific and educational cluster as a form of interaction between higher, secondary vocational education and production: collection / R.S. Safin, E.A. Korchagin, I.E. Vildanov, R.N. Abitov // Formation of personnel potential SPO - innovative processes in production and in vocational education / Proceedings of the IX International Scientific and Practical Conference. - 2016. - S. 26-38.
20. Khairutdinov R.R., Safin R.S., Mukhametzyanova F.G., Korchagin E.A., Fakhrutdinova A.V., Nikishina S.R. The content of educational programs in technical universities: quality of applying the modern professional standards // International Journal of Instruction. - 2019. - V. 12. - № 1. - S. 357-360.

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

Сведения об авторе:

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

УДК 378

Развитие субъектности студента технического вуза в образовательном процессе

Development of subjectivity of a technical university student in the educational process

Балтыков А.К., ФГБОУ ВО «Калмыцкий государственный университет имени Б.Б. Городовикова», balars90@yandex.ru

Baltykov A., Kalmyk State University named after B.B. Gorodovikov, balars90@yandex.ru

DOI: 10.51379/KPJ.2022.151.1.008

Ключевые слова: субъект образовательного процесса, объект для студента, зона ответственности, информационные процессы, команда.

Keywords: subject of the educational process, object for the student, area of responsibility, information processes, team.

Аннотация. В своей статье автор рассматривает тему влияния структуры зон ответственности вуза, как организации, на особенности учебного процесса. В работе приводятся примеры того, как в системе высшего образования России, осуществляются попытки привязки ответственности сотрудников вуза к качеству предоставляемых образовательных услуг. В статье выделяются недостатки структурной роли студента в цепочке ответственности вуза. Цель исследования состоит в разработке условий для того, чтобы студент мог стать активным субъектом деятельности. Для реализации этой идеи предлагается выделять для студента объекты деятельности, работа с которыми будет иметь отображение. Для определения объекта студенческой деятельности в качестве инструментария были введены частичный и/или полный циклы работы, которые отличались полнотой реализации идеи. В результате апробации были получены положительные результаты.

Abstract. In his article, the author examines the topic of the influence of the structure of the areas of responsibility of the university, as an organization, on the specificities of the educational process. The paper provides examples of how in the Russian higher education system, attempts are being made to link the responsibility of university employees to the quality of educational services provided. The article highlights the shortcomings of the structural role of the student in the chain of responsibility of the university. The purpose of the research is to create conditions for a student to become an active subject of activity. To implement this idea, it is proposed to allocate objects of activity for the student, work with which will have a mapping. To definition the object of student activity, partial and/or full work cycles were introduced as tools, which differed in the completeness of the implementation of the idea. As a result of the approbation, positive results were obtained.

Введение. Оптимизация системообразующей структуры управления организации «способствует опосредованному влиянию на результаты деятельности предприятия» [9, с.36].

Работу любой организации, осуществляющей профессиональную деятельность, можно функционально разделить, связав с субъектами, которую её исполняют. На данный момент в выполняемой работе вузов, связанной непосредственно с учебным процессом, в зависимости от субъекта можно выделить несколько основных уровней. На первом уровне зоны ответственности тех, кто участвует в учебном процессе, пересекаются с другими сотрудниками вуза, а также между собой. К этому

уровню можно отнести работу вуза в целом, а также отдельно работу его факультетов и кафедр. На следующем уровне вся зона ответственности сосредоточена только вокруг учебного процесса. К примеру, для того, чтобы проводить занятия по какой-нибудь учебной дисциплине, вуз помимо преподавателей задействует специалистов учебного отдела, которые могут вносить коррективы в составленные преподавателями учебно-методические комплексы дисциплин. На последнем задействованном уровне учебную работу проводит только один тип сотрудников – преподаватели. Единицей этого уровня является учебное занятие.

Таблица 1. – Распределение субъектов деятельности вуза по уровням зон ответственности

Уровень	Субъект	Объект
1	Все сотрудники вуза	Вуз
2	Часть сотрудников вуза	Структурное подразделение (факультеты, кафедры)
3	Специализированные сотрудники (преподаватели)	Учебное занятие и студенты

Привязка к субъектам деятельности крайне важна для осуществления контроля результатов. На данный момент вуз является организацией с множеством проблем, большинство из которых на протяжении очень долгого периода времени не решается. Эффективность их решения зависит в первую очередь от того, как ощущают ответственность за результаты деятельности сотрудники организации. Кадровый состав вуза должен осуществить переход от одного характера ответственности к более эффективному: от пассивной ответственности – к активной и от коллективной – к персональной [3, с.118].

Самым распространённым способом привязки исполнителей к результатам их деятельности является наличие прямой взаимосвязи между выполненной работой и получаемой за неё зарплатой. При выполнении больших объёмов работы необходимыми и установленными организацией работодателем увеличивает плату сотруднику. В вузе это было реализовано с введением эффективного контракта, по которому в зависимости от результатов труда сотрудникам назначаются дополнительные выплаты. Только вот требование показывать результаты, снижая количество издержек (вложенных усилий), не столь применительно к труду педагога и потому привело лишь к нарастанию имитации «достижения установленных показателей вместо достижения необходимых результатов» [5, с.810-811]. Также стоит отметить, что привязка «качества предоставляемых образовательных услуг с объемами финансирования» была применена не только к сотрудникам, но и к вузу, как к организации в целом в связи с переходом на нормативно-подушевое финансирование [7, с.102-103]. Но и эта привязка не принесла прогресса, потому как большинство государственных вузов без «введения новых коэффициентов к базовому нормативу затрат», учитывающих особенности региона, не получает достаточного финансирования для обеспечения эффективной работы [8, с.67-68].

В этих примерах с целью положительного воздействия на результат происходит воздействие на разные субъекты деятельности - на вуз в целом и на категорию сотрудников, которые находятся

на самом близком к учебному процессу уровне из выделяемых. Сама идея воздействия на субъект деятельности не является неверной, но желаемого результата она не приносит потому, что самый вовлеченный субъект не подвергается контролю по причине того, что его участие в процессе не выделяют.

Зачастую студента условно рассматривают только как объект деятельности преподавателя. Для тех, кто не согласится с этим утверждением, отмечу, что по новой системе преподавателю необходимо всегда давать высокую успеваемость независимо от реальных результатов, потому что это влияет на его личные показатели, показатели кафедры и вуза в целом. Отсюда следует, что даже если уровень знаний большинства студентов перестанет удовлетворять необходимым требованиям, то это не сможет значительно отразиться на показателях благодаря цепочке, связывающей ответственности субъектов разных уровней, в которую сами студенты не включены. А потому все эти воздействия, предпринимаемые руководством вуза, не являются воздействием на причину, а потому не могут быть эффективными. Но даже если рассматривать студента только как объект, а потому процесс обучения свести только к передаче информации (что неверно), то всё равно нельзя никак не учитывать особенности получающего. Для наиболее наглядной иллюстрации неправильности этого подхода подойдёт сравнение с работой грузчиков, передающих друг другу что-то тяжелое. Даже если дающий силён, а принимающий является недостаточно сильным, то их связка будет работать в темпе последнего. Более того, если принимающий в какой-то момент потеряет желание брать то, что ему дают, то эта связка вообще не будет эффективной. Каким бы талантливым не был преподаватель, результат учёбы будет зависеть от мотивации и способностей самих студентов.

Образовательным «результатом высшего образования являются позитивные изменения, которые происходят со студентом» [4, с.176]. Но оценка, которую получает студент, также находится в зоне ответственности преподавателя, ведь именно он её выставляет. Из этого также можно сделать вывод о том, что весь процесс

проведения учебного занятия, а также его результаты находятся в зоне ответственности преподавателя.

Цель исследования заключается в апробации инструментария развития субъектности студента технического вуза. А для этого нужно чтобы у студента появился объект деятельности, работа с которым будет иметь отображение.

Материалы и методы. На данный момент объектом для студента является его уровень знаний и навыков. Объектом не могут быть учебные материалы, потому что их использование не отображается. Проблема уровня знаний как объекта в том, что его нельзя определить без специалиста в этой области (преподавателя), потому как тесты дают лишь частичное представление. Также не отображается последовательное изменение (прогресс) уровня знаний в процессе каждого занятия. По этим причинам студент без действия над объектом и не выделяется как субъект.

Таким образом, мы определили, что для такого образовательного объекта, который подойдёт студенту, нужно отображение действия. Наименьшей составляющей учебного процесса из выделяемых является учебное занятие («пара»). Но учебное занятие не подходит в качестве объекта для студента, потому как в эффективных схемах объект – это зона ответственности, а она должна быть сопоставима с ожиданиями среднестатистического молодого человека от выбираемой деятельности. Поэтому желательно, чтобы объект для студента был значительно меньше, что также упростит его отображение.

В работе последовательно применяются такие теоретические методы, как анализ существующих структурных компонентов и связей между ними, построение гипотезы и моделирование новой схемы работы. После чего проводятся педагогические эксперименты.

Результаты исследования. *Задачей* стало разбить учебное занятие на такие составляющие, которые были бы пригодными в качестве объекта для студента. Ответственность студента должна быть ограничена достижением результата, самим фактом выполнения действия. Для простоты фиксации выполнения действия лучше всего подходит такой тип задания, выполнение которого предполагает совершение этого самого действия. К примеру, выполнение такого действия как подсчёт можно зафиксировать, получив правильный ответ. Также чтобы стать самостоятельным объектом выполняемое студентом действие должно быть зафиксированным и должно иметь причину для фиксации, потому как преподаватель уже

фиксирует его уровень знаний, то работа студента над объектом не должна дублировать эту работу. А потому обязательной причиной для фиксирования должна быть полезность. Работодатели в последнее время сталкиваются с тем, что информация в дипломе об образовании не даёт им полной картины о способностях и качествах выпускника, а брать того, кто не подойдёт, оборачивается тратами времени и средств. Также и сам выпускник даже после окончания образования может не обладать достаточной информацией о своих навыках и наклонностях, что имеет решающее значение в определении своей профессиональной деятельности. Поэтому если и фиксировать дополнительную информацию, то она должна быть полезна как для самого студента, так и для его будущего работодателя.

В современном мире, в котором не только физические, но и многие другие процессы автоматизируются, а информация становится средой, наиболее востребованной становится сложноструктурированная работа с информацией. Поэтому актуальными и полезными будут сведения обо всех информационных процессах каждого студента, выполняемых на протяжении всего периода учёбы.

Исходя из поставленной задачи, были выделены следующие информационные процессы [1, с.278]:

1. Получение (сбор) информации.
2. Хранение (запоминание) информации [10, с.5].
3. Передача информации.
4. Обработка информации (анализ, синтез, сопоставление и т.д.).
5. Использование информации.

Внедрение объекта для студента осуществлялось 2 циклами, отличающимися полной реализацией идеи:

1) Частичный цикл

В качестве объектов выбираются только такие задания, выполнение которых невозможно без необходимых знаний. Примерами таких заданий являются уравнения и другие задания, требующие вычислений с нахождением точного численного ответа, построения графических чертежей, требующих понимания методов, и т.п. Этот метод наиболее подходит для технических дисциплин, в которых задания преимущественно такого типа.

Этот цикл называется частичным, потому что не охватывает все формы аудиторных занятий (в частности лекции), концентрируясь только на выполнении расчётных и графических задач. При суммировании процессов объекта нужно учитывать помимо тех процессов, которые были

заложены в задание, также и те процессы из курса сопутствующих лекций, без знания материала которых невозможно выполнение задания. Т.е. несмотря на то, что далеко не все типы аудиторной работы представлены в виде объектов, в само выполнение объекта закладывается большая часть материала, получаемого, в том числе и на лекциях.

2) Полный цикл

Во всём учебном процессе (на всех типах занятий) выделяются объекты, все виды деятельности преобразовываются в фиксируемые процессы.

Реализация циклов внедрения объектов для студента:

1) 1-ый рассмотренный цикл реализовать проще из-за меньшего количества преобразуемого в объекты материала.

В качестве области для 1-го эксперимента была выбрана такая техническая дисциплина как «Сопrotивление материалов», потому как абсолютно все используемые задания требовали точного ответа, полученного путем расчетов и построения схем.

Для дополнительного сужения области деятельности был выбран только один тип аудиторных занятий – лабораторные работы. Более того преобразованию в объект подвергся только один этап этого типа занятий – защита. Порядок проведения лабораторных работ до внесения изменений выглядел следующим образом: объяснение проведения опыта, проведение опыта, обработка данных для подтверждения и защита. Опыты выполнялись в группах, а защита чаще всего проходила индивидуально. Особое значение имела защита работ, потому как она являлась своеобразным итоговым контролем этого типа аудиторных занятий.

Были соблюдены два основных требования к объектам:

- Фиксация выполнения объекта – чтобы стать объектом необходимо отображение, а значит, получение защиты, как фиксируемой части итогового контроля, идеально подходит для этой роли.

- Выделение процессов.

В качестве материала для объектов на защите использовались задачи. Решение задач требует последовательного выполнения нескольких действий, а потому всё решение было поделено на этапы (от 3-х до 5-ти). Важно, чтобы каждый из этапов вмещал в себя лишь минимальное количество процессов (от 1-го до 3-х).

Стандартные задачи, к примеру, определение опорных реакций в балке нецелесообразно

разделять на процессы. Но из-за того, что блок состоит из минимального числа процессов, выделить их не представляется сложным. Рассмотрим для примера блок «Определение опорных реакций». В него входят процессы: анализ схемы (определение точек приложения силы и точек, относительно которых происходит вращение, а также расстояний между ними), составление уравнения (сопоставление формулы с имеющимися данными) и решение уравнения (применение математических знаний и навыков).

Важно отметить, что, несмотря на нововведения, был сохранен групповой характер лабораторных работ. Ведь навыки командной работы являются крайне важными. Также это позволяло к процессам, полученным в результате освоения объекта, причислить и командную работу. Также особым условием получения отметки о выполнении объекта стало время. Те, кто отлично освоили информацию и обладают необходимыми навыками, а также слаженно работают в команде, превзойдут команду тех, кто им уступает. А потому они раньше получают отметку о защите работы. Таким образом, происходит градация по уровню способностей, что позволяет преподавателю уделить больше времени тем, кто наиболее нуждается в объяснении.

Особенное значение аспекта времени подчеркивается также и в каждом из этапов, за правильное выполнение которых раньше остальных, получаешь баллы. Команда, которая после проведения всех этапов, будет иметь наибольшее количество баллов, получает отметку о защите этой работы. Тем самым реализуется игровая составляющая процесса обучения.

В следствие частичный цикл был успешно применен помимо дисциплины «Сопrotивление материалов», в таких дисциплинах как «Теоретическая (техническая) механика» и «Начертательная геометрия», что подчёркивает универсальные для технических дисциплин свойства метода.

2) Для проведения полного цикла необходимо преобразовать все типы аудиторных занятий (практические и лабораторные занятия, лекции) в формат объектов. Практические задания состоят из блоков, требующих решения, что позволяет фиксировать освоение этапов и блоков, также как и на лабораторных занятиях в частичном цикле. Другими словами, материал практических занятий так же, как и ранее лабораторных, во многом позволяет удовлетворить 2 основных требования к объектам (фиксирование выполнения и выделение процессов). Но из-за

того, что полный цикл подразумевает преобразование каждого процесса в объект, то нельзя оставлять без внимания такие стадии этих занятий, как разбор примера решения и другие необходимые объяснения.

В качестве материала для преобразования в объект послужило лекционное занятие по дисциплине «Гидравлика». Особенно важно отметить привлечение другого преподавателя, ради увеличения охвата и проверки принятия этой идеи.

Всё лекционное занятие было поделено на такие блоки, которые содержат в себе минимальное количество процессов. Несмотря на то, что традиционно роль лекций в том, чтобы студенты лишь получали информацию, для фиксации необходимо внешнее отображение процесса усвоения этой информации. На данный момент есть функционирующая система фиксации лекций путем записывания, но она почти исключает диалог, а потому должна быть минимизирована.

А потому в этой работе фиксация выполнения объектов достигалась путём получения информации только при соблюдении условий. Для этих целей должны быть заранее «чётко описаны действия обучающегося», выполнение которых открывает доступ к следующему блоку (кейсу) [6, с.322]. К примеру, преподаватель даёт информацию, из которой формулирует вопрос, при получении правильного ответа от студентов, открывается доступ к следующему блоку процессов. Количество открытых блоков за занятие легко фиксируется, а потому служит отображением освоения процессов материала.

Этот цикл позволяет использовать ограничение как дополнительную мотивацию. Т.е. пока условия выполнения блока не будут соблюдены (не будет дан ответ), студенты не смогут получить новую информацию и двигаться дальше к следующей локации на схеме урока.

Вопрос, на который должны ответить студенты, характеризует название блока. Крайне важно, чтобы вопрос возник у самого обучающегося, что способствует повышению мотивации к поиску ответа на него. А потому информация в блоке должна быть выстроена таким образом, чтобы подвести к логично возникающему вопросу.

Так как в лекционных блоках от студентов по большей части требуется включаться в речевую коммуникацию, воспринимать терминологически насыщенную речь (или текст), формулировать ответ, используя дидактические термины, то процессы этих блоков можно отнести к «кейсам профессионально-речевого типа» [2, с.734].

Приведу несколько примеров ещё и других процессов в блоках лекционных занятий. Если блок направлен на то, чтобы связать предыдущие темы с новой, то процессы, которые входят в такой блок — это сопоставление предоставленной и имеющейся информации. Такие же процессы можно выделить и у блоков, которые направлены на создание связи между теорией и практикой.

Правильное сочетание блоков позволяет избежать утомляемости, ведь смена процессов позволяет переключиться, не делая процесс монотонным, приносит разнообразие деятельности и позволяет удерживать внимание обучающихся. Так как выполнение одного блока открывает следующий, то между ними есть связь, которую можно отобразить на карте блоков. Когда студенты видят постепенное открытие этой карты, то это является для них наглядным показателем прогресса в преодолении темы. Также стоит отметить, что эта система позволяет увидеть общее количество задействованных в лекции процессов, из которой можно составить структуру деятельности занятия.

Одним из незапланированных положительных результатов стал командный характер выполнения заданий. Если раньше от лекции студент мог получить только индивидуальные результаты своего освоения темы, то теперь группа выступала командой, которая должна преодолеть своими ответами всю карту блоков этого занятия. Для того чтобы включать в командную работу как можно большее количество студентов, преподавателю нужно фокусировать внимание и на тех, кто не вовлечён в активность. Нужно убедиться, что они слышали вопрос и попытались ответить, и если у них не получится, то их ответы дополнили бы другие участники группы.

Важно отметить, что переход на новую систему проведения не доставил дополнительных трудностей студентам и не вызвал у них отторжения, а наоборот, был замечен энтузиазм. Это подтверждает и письменный опрос, который они прошли после пары, по данным которого можно заключить, что они не заметили существенных отличий этой лекции с выделением блоков от тех, что были до неё, но занятие им понравилось.

В последующих экспериментах планируется показать студентам, какие процессы были ими выполнены за всё время занятия. Это необходимо для большего восприятия студентами своего объекта.

Результаты внедрения объектов для студента:

1) Результаты проведения частичного цикла:

– Оптимизированное распределение внимания преподавателя согласно потребности учащихся – благодаря тому, что те, кто больше остальных разбирается в дисциплине, получают защиты раньше, происходит градация по уровню знаний и навыков. Те же, чей уровень ниже, чем у остальных, вынуждены участвовать в большем количестве занятий, чтобы получить заветную защиту. Это положительно сказалось на успеваемости.

– Благодаря постоянному командному взаимодействию развиваются и улучшаются отношения между студентами академической группы.

– Благодаря постоянному использованию в качестве материала задач, требующих поэтапного выполнения нескольких процессов, студенты, сталкиваясь со сложными задачами, способны увидеть составляющие решения, а потому более уверены в своих силах.

– Благодаря игровой и конкурентной составляющим такого метода проведения занятий возрос интерес к дисциплине, что положительно сказалось на посещаемости.

Вывод: частичное внедрение объекта для студента как метод подтвердил свою состоятельность.

2) Результаты проведения лекционного занятия полного цикла:

– Так как удалось выделить объект и для лекционного занятия, то это означает, что объект можно выделить в каждом типе занятий, а значит, всю систему обучения можно будет перевести в объекты для студента.

– Так как процессы можно выделить в каждом блоке, из которых состоит занятие, то благодаря этому вся деятельность в системе образования станет более систематизированной.

– Данные о выполненных процессах являются дополнительной и очень востребованной информацией, которая может быть полезна как для преподавателя и студента, так и для будущего работодателя.

Заключение. Научная новизна исследования заключается в разработке и применении идеи о том, что, внося направленные изменения в структуру (введение объекта для студента),

можно создать новую образовательную среду с необходимыми для формирования определенного мышления свойствами. Разработанная методика проведения экспериментального учебного процесса является личным вкладом автора статьи, а её реализация происходила при его непосредственном участии. Практическая значимость исследования выражается в том, что командно-игровая схема проведения, применяемая в работе, может стать основой для построения комплекса дидактических материалов и реализуема и для других направлений.

В целом выделение студента как субъекта образовательного процесса несёт целый ряд преимуществ:

– Чётко определенные зоны ответственности участников – преподаватель отвечает за освоение определенной дисциплины, а студент за процессы, которые сам выполняет. То, что зона ответственности как конечная цель станет более конкретизированной, позволит требовать более определенной степени выполнения поставленных задач.

– Фиксируемые выполняемые процессы становятся объектами, несущими в себе необходимую информацию. Теперь если студент не справляется, то для определения проблемы появляется материал для анализа и сопоставления. Эффективность обучения конкретного студента может значительно увеличиться, если точно воздействовать на его наиболее слабые места, определенные благодаря возросшему количеству данных о нём.

– С увеличением количества данных процесс выставления оценок станет более наглядным, ведь теперь можно будет проследить все выполненные студентом процессы.

– Всё это преобразование в совокупности станет дополнительным рычагом воздействия вуза на студента. Ведь каждый из выделяемых процессов выполним среднестатистическим студентом, а потому останется только разобраться в индивидуальных причинах, избежав отчисления. Вуз не может позволить себе допускать снижение производительности без учёта всех факторов.

Литература:

1. Аникин Б.А., Родкина Т.А. Логистика: учебное пособие / Б.А. Аникин, Т.А. Родкина. - М.: «Издательство Проспект», 2008. - 408 с.

2. Бордовская Н.В., Кошкина Е.А. Кейс-метод как средство оценивания и развития терминологической компетентности будущего

педагога / Н.В. Бордовская, Е.А. Кошкина, М.А. Тихомирова, Н. Бочкина. - Интеграция образования. – 2018. - № 4 (93). - С. 728-749.

3. Вотинов А.А. Ответственность кадрового состава ведомственного вуза в подготовке будущих сотрудников / А.А. Вотинов // Проблемы современного

педагогического образования. – 2018. - № 61-2. - С. 117-119.

4. Дроботенко Ю.Б., Макарова Н.С., Чекалева Н.В. Структура и способы оценивания результатов высшего педагогического образования / Ю.Б. Дроботенко, Н.С. Макарова, Н.В. Чекалева // Ярославский педагогический вестник. – 2018. - № 5. - С. 174-182. doi:10.24411/1813-145X-2018-10166.

5. Никулина И.Е., Смирнова А.А. Анализ опыта применения эффективного контракта в высших учебных заведениях России и мира / И.Е. Никулина, А.А. Смирнова // Московский экономический журнал. – 2019. - № 11. - С. 807-821. doi:10.24411/2413-046X-2019-10167.

6. Саидова М., Саидов Б. Кейс-метод в современном учебном процессе / М. Саидова, Б. Саидов // Общество и инновации. – 2021. - № 3/С. - С. 320-324. doi:10.47689/2181-1415-vol2-iss3/S-pp320-324.

7. Содномова С.К. Оценка внедрения нормативно-подушевого финансирования на примере учреждений образования / С.К. Содномова // Мир экономики и управления. – 2018. - № 4 (18). - С. 101-111.

8. Стребков С.Г. Вектор развития нормативно-подушевого финансирования высшего профессионального образования в России / С.Г. Стребков // Вестник НИИЭИ. – 2020. - № 9 (112). - С. 54-72. doi:10.24411/2227-9407-2020-10084.

9. Хахонова Н.Н., Емельянова И.Н., Юрина А.А. Особенности организации работы центров ответственности на предприятии / Н.Н. Хахонова, И.Н. Емельянова, А.А. Юрина // Учет и статистика. – 2020. - № 3 (59). - С. 35-42.

10. Царёва Т.А. Информационные потоки в сфере образовательных услуг / Т.А. Царева // Вестник УлГТУ. – 2009. - № 3 (47). - С. 4-6.

References:

1. Anikin B.A., Rodkina T.A. Logistics: textbook / B.A. Anikin, T.A. Rodkin. - M.: Prospect Publishing House, 2008. - 408 p.

2. Bordovskaya N.V., Koshkina E.A. Case method as a means of assessing and developing terminological competence of a future teacher / N.V. Bordovskaya, E.A. Koshkina, M.A. Tikhomirov, N. Bochkina. - Integration of education. - 2018. - № 4 (93). - S. 728-749.

3. Votinov A.A. Responsibility of the staff of a departmental university in the training of future employees / A.A. Votinov // Problems of modern pedagogical education. - 2018. - № 61-2. - S. 117-119.

4. Drobotenko Yu.B., Makarova N.S., Chekaleva N.V. Structure and methods of assessing the results of higher pedagogical education / Yu.B. Drobotenko, N.S. Makarova, N.V. Chekaleva // Yaroslavl Pedagogical Bulletin. - 2018. - № 5. - S. 174-182. doi:10.24411/1813-145X-2018-10166.

5. Nikulina I.E., Smirnova A.A. Analysis of the experience of using an effective contract in higher educational institutions in Russia and the world / I.E. Nikulina, A.A. Smirnova // Moscow Economic Journal. - 2019. - № 11. - S. 807-821. doi:10.24411/2413-046X-2019-10167.

6. Saidova M., Saidov B. Case method in the modern educational process / M. Saidova, B. Saidov // Society and innovations. - 2021. - № 3/S. - S. 320-324. doi:10.47689/2181-1415-vol2-iss3/S-pp320-324.

7. Sodnomova S.K. Evaluation of the introduction of normative per capita financing on the example of educational institutions / S.K. Sodnomova // World of Economics and Management. - 2018. - № 4 (18). - S. 101-111.

8. Strebkov S.G. Development vector of normative per capita financing of higher professional education in Russia / S.G. Strebkov // Vestnik NGIEI. - 2020. - № 9 (112). - S. 54-72. doi:10.24411/2227-9407-2020-10084.

9. Khakhonova N.N., Emelyanova I.N., Yurina A.A. Features of the organization of work of responsibility centers at the enterprise / N.N. Khakhonova, I.N. Emelyanova, A.A. Yurina // Accounting and statistics. - 2020. - № 3 (59). - S. 35-42.

10. Tsareva T.A. Information flows in the field of educational services / T.A. Tsareva // Bulletin of UIGTU. - 2009. - № 3 (47). - S. 4-6.

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

Сведения об авторе:

Балтыков Арслан Константинович (г. Элиста, Россия), старший преподаватель кафедры «Природообустройства и охраны окружающей среды», ФГБОУ ВО "Калмыцкий государственный университет имени Б.Б. Городовикова», e-mail: balars90@yandex.ru

УДК 316.74:37

Возможности социально-педагогического проектирования в подготовке будущих педагогов к профессиональной деятельности

The potential of social and pedagogic design for training future teachers to their professional activity

Кибальник А.В., Иркутский государственный университет, kialvch@yandex.ru

Федосова И.В., Иркутский государственный университет, Fedos-ir@yandex.ru

Kibalnik A., *Irkutsk State University*, kialvch@yandex.ru

Fedosova I., *Irkutsk State University*, Fedos-ir@yandex.ru

DOI: 10.51379/KPJ.2022.151.1.009

Ключевые слова: проектирование, социально-педагогическое проектирование; готовность будущих педагогов к профессиональной деятельности.

Keywords: design, social and pedagogic design, future teachers' preparedness to professional activity.

Аннотация. В статье исследован потенциал социально-педагогического проектирования в подготовке будущих педагогов к профессиональной деятельности: формирование субъектной позиции личности, умение критически оценивать результаты профессиональной деятельности, способности конструирования и моделирования условий социальной среды с использованием педагогических средств для получения общественно-ценного продукта. На основе теоретического анализа психолого-педагогической литературы выявлены критерии (мотивационно-ценностный, деятельностный, индивидуально-личностный, рефлексивный) и показатели готовности будущих педагогов к профессиональной деятельности, а также подобран диагностический инструментарий исследования. В результате представлена модель подготовки будущих педагогов к профессиональной деятельности через социально-педагогическое проектирование, состоящая из трех взаимосвязанных блоков: установочно-целевой, представляющий цели и задачи модели; организационно-деятельностный, реализующийся в процессе формальной и неформальной образовательной деятельности; оценочно-аналитический, включающий ряд рефлексивных приемов.

Abstract. The article issues the potential of social and pedagogic design for training future teachers to their professional activity: the forming of personality's subject position, skill of critical assessment of the results of one's own professional activity, ability to design and model the conditions of social environment using pedagogic means to obtain socially valuable product. Based on theoretical analysis of psychological and pedagogic literature, the authors worked out the criteria (motivation, value, activity, personal and reflective criteria) and indices of future teachers' preparedness to professional activity and, in addition, selected diagnostic tools for research. The result is a model of training future teachers for professional activity through social and pedagogic projecting. The model consists of 3 inter-related sections: aim and direction section representing goals and tasks of the model; organizational and activity section, implemented during formal and informal education activity; finally, assessment and analytical block including a number of reflective techniques.

Введение. Структурные изменения, происходящие в системе высшего образования, актуализируют значимость проблемы подготовки будущих педагогов к реализации профессиональной деятельности. Процессы стандартизации и глобализация современного образования ставят перед вузом задачи, связанные с поиском наиболее оптимальных форм, методов и средств подготовки

педагогических кадров. В соответствии с приказом Министерства образования и науки РФ от 22 февраля 2018 г. N 122 "Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 44.03.02 Психолого-педагогическое образование", программа бакалавриата предполагает освоение студентами

ряда компетенций [8]. В ходе профессиональной подготовки молодые люди должны научиться:

- работать с информацией (поиск, верификация, критическая оценка, отбор);
- осуществлять целеполагание с применением наиболее оптимальных способов решения поставленных задач;
- выстаивать социальное взаимодействие на основе партнерских отношений;
- владеть приемами управления своим временем для определения наиболее оптимального пути профессионального саморазвития;
- организовывать воспитательную деятельность на основе учета индивидуально-психологических особенностей обучающихся.

Стоит отметить, что для освоения и реализации обозначенных компетенций студентам необходимо сформировать такие профессионально-значимые качества, как ответственность, стрессоустойчивость, инициативность, социальную активность, стремление к успеху, наблюдательность, оригинальность, эмоциональную восприимчивость и отзывчивость. Кроме того, студенту важно осознать то, что для профессиональной успешности, в условиях современного рынка труда, уже на этапе обучения важно сформировать социальный опыт, подкрепленный навыками самостоятельной работы, мобильностью, умением быстро приспосабливаться к новым условиям труда и субъектной позицией личности. А.Г. Асмолов отмечает, что сформированность субъектности позволяет человеку комплексно и целенаправленно проявлять активность во всех видах деятельности [2]. Таким образом, можно сделать вывод о том, что в ходе подготовки будущих педагогов к профессиональной деятельности необходимо делать акцент на формирование социального опыта студента.

В современных научных исследованиях внимание авторов сконцентрировано на перспективах социально-педагогического проектирования в формировании профессионального опыта студента (С.М. Домрачева, О.А. Иванова, Е.А. Крюкова, Е.А. Носова). В.С. Торохтий, анализируя аксиологические основы социально-педагогического проектирования, отмечает, что в основе данного процесса лежит возможность организации эффективного и продуктивного взаимодействия личности и социальной среды, в

результате которого формируется субъектная позиция специалиста через осуществление профессиональной пробы [10].

В.А. Луков считает, что через социально-педагогическое проектирование молодой человек получает навыки целенаправленного конструирования и моделирования социальной среды с целью создания общественно-значимого продукта, решения актуальной социальной задачи; учится преобразовывать негативные факторы среды в точку социального роста и развития [7].

В.Е. Радионов выделяет гуманистическую направленность продуктов социально-педагогического проекта. В процессе проектирования молодой человек получает навыки критической оценки информации, выделения актуальной социально-значимой проблемы, учится осмысливать результат педагогической деятельности [9].

Таким образом, можно констатировать, что участие студентов в процессе социально-педагогического проектирования позволяет им, используя педагогические средства, оказывать позитивное влияние на социальные явления. Такой тип просоциальной активности влечет за собой формирование ряда профессионально-значимых качеств: социальной ответственности, готовности к внедрению инноваций в педагогическую деятельность, стремления к выстраиванию продуктивных отношений на основе социального партнерства.

Материалы и методы исследования. Исследование готовности будущих педагогов к профессиональной деятельности было проведено на базе Педагогического института ФГБОУ ВО «Иркутский государственный университет». Диагностическая работа проводилась со студентами первого и второго курсов в возрасте 18 – 25 лет (50 человек). Респондентами выступили обучающиеся по направлению 44.03.02 «Психолого-педагогическое образование», профиль «Психология и социальная педагогика». Исследование было проведено с сентября по декабрь 2021 г.

На основе анализа психолого-педагогических исследований (С.С. Витвицкая, Е.А. Климов, А.А. Павлова) мы определили критерии и показатели готовности будущих педагогов к профессиональной деятельности, а также обозначили диагностический инструментальный исследования и представили их в виде таблицы, см. таблицу 1.

Таблица 1. – Критерии и показатели готовности будущих педагогов к профессиональной деятельности

Критерии	Показатели	Диагностический инструментарий
мотивационно-ценностный	– потребность в достижении; – жизненная активность	– «Ценностные ориентации» (М. Рокич); – «Изучение мотивации успеха и избегание неудач» (Т. Элерс)
деятельностный	– социальная активность; – отношения с окружающими	«Незаконченные предложения» Сакса и Леви (в адаптации Л.А. Головей)
индивидуально-личностный	– потребность в помощи и содействии; – готовность к преодолению трудностей	«Эмоциональная направленность» (Б.И. Додонов)
рефлексивный	– конфликтность; – самообвинение; – саморукводство	Методика исследования самооотношения (С.Р. Пантелеев)

Проведенное исследование позволило нам сделать вывод о том, что в процессе подготовки к профессиональной деятельности студенты сталкиваются с различными субъективными и объективными трудностями:

– противоречие между стремлением к получению высшего образования и неуверенностью в том, что выбранная специальность перспективна (Т.С. Базарова);

– растерянность и сомнения в вопросе восприятия себя как профессионала (В.А. Анчарская);

– высокая конкуренция на рынке труда (К.В. Харченко);

– информационная перегруженность, провоцирующая желание дистанцироваться от социума (В.А. Анчарская);

– финансовые затруднения, приводящие некоторых молодых людей к необходимости совмещать учебную и трудовую деятельность (К.В. Харченко) [1;3;11].

Обозначенные проблемы, на наш взгляд, вызваны следующими факторами, выявленными в результате изучения готовности будущих педагогов к профессиональной деятельности:

– 45% респондентов продемонстрировали незаинтересованность в активной и насыщенной жизни, студенты выбирают пассивные формы досуга, не проявляют инициативы;

– у 53% обследуемых выявлен низкий уровень самоконтроля и самодисциплины, для таких людей характерно желание быстро получать выгоду, отказ от трудоемких дел, низкий уровень ответственности;

– более 40% молодых людей охарактеризовали себя как нерешительного, неорганизованного и недостаточно целеустремленного человека, однако 38% студентов отметили, что такие качества как

смелость, готовность к активному преодолению трудностей и оптимистичность имеют высокую значимость для будущего педагога;

– 43% студентов мотивированы на избегание неудач, не стремятся к достижениям, не уверены в том, что трудности, возникающие в жизни, могут приводить к саморазвитию и накоплению социального опыта;

– у 35% обследуемых выявлено стремление к избеганию близких, дружеских отношений, они не склонны к открытому общению, не умеют работать в команде, проявляют пассивность в процессе социального взаимодействия, демонстрируют эскапизм;

– для 61% респондентов выявлена эгоистическая тенденция, анализ эмоциональной направленности личности показал, что молодые люди ориентированы на получение удовольствий, развлечения и не склонны к альтруизму;

– у 39% молодых людей выявлена внутренняя конфликтность, трудности с принятием решений, смущенность в состоянии выбора, неумение быстро и продуктивно реагировать в сложной ситуации;

– 43% респондентов продемонстрировали склонность к самообвинению в трудной ситуации, для таких молодых людей крайне проблематично выходить из «зоны комфорта», они объясняют собственные успехи стечением обстоятельств, везением, однако в неудачах обвиняют себя [5].

Результаты исследования. Изучение потенциала социально-педагогического проектирования, а также результаты эмпирического исследования позволили разработать специальную модель подготовки будущих педагогов к профессиональной деятельности через социально-педагогическое проектирование, представленную в таблице 2.

Таблица 2. – Модель подготовки будущих педагогов к профессиональной деятельности через социально-педагогическое проектирование

УСТАНОВОЧНО-ЦЕЛЕВОЙ БЛОК	
Цель модели: формирование готовности будущих педагогов к профессиональной деятельности через социально-педагогическое проектирование	Задачи: – мотивация молодых людей на достижение успеха в профессиональной деятельности; – снижение уровня внутренней конфликтности в ситуации профессионального выбора; – формирование профессиональных умений анализа и оценки проблемных ситуаций, грамотного определения путей и способов оптимального их разрешения в условиях реализации социально-педагогических проектов; – повышение уровня ответственности, социальной активности и инициативности в процессе подготовки и реализации социального-педагогического проекта
ОРГАНИЗАЦИОННО-ДЕЯТЕЛЬНОСТНЫЙ БЛОК	
Формальная образовательная деятельность	Включение в образовательный процесс вуза таких учебных дисциплин как «Социально-педагогическое проектирование», «Технологическая (проектно-технологическая) практика»
Неформальная образовательная деятельность	Реализация подготовленных студентами социально-педагогических проектов в процессе волонтерской деятельности
ОЦЕНОЧНО-АНАЛИТИЧЕСКИЙ БЛОК	
Анализ студентами полученных знаний, умений, навыков и приобретенного опыта через ряд рефлексивных приемов («Лестница успеха», таблица «ПОПС», «диаграмма Венна»)	
РЕЗУЛЬТАТ ВНЕДРЕНИЯ МОДЕЛИ:	
готовность будущих педагогов к профессиональной деятельности	

Модель подготовки будущих педагогов к профессиональной деятельности через социально-педагогическое проектирование состоит из нескольких последовательных блоков: установочно-целевой, организационно-деятельностный, оценочно-аналитический.

Установочно-целевой блок включает в себя цель и задачи, раскрывающие содержание последующих блоков модели.

Организационно-деятельностный блок реализуется в процессе формальной и неформальной образовательной деятельности. В рамках формальной образовательной деятельности происходит включение в образовательный процесс вуза таких учебных дисциплин как «Социально-педагогическое проектирование», «Технологическая (проектно-технологическая) практика».

Цель дисциплины «Социально-педагогическое проектирование» – формирование готовности студентов к проектированию социально-педагогической деятельности в различных социальных средах.

Содержание данного курса базируется на ряде компетенций, развивающих способности студентов управлять своим временем, выстраивать и реализовывать траекторию саморазвития на основе принципов образования в течение всей жизни, а также участвовать в групповой деятельности по проектированию и реализации программ профилактики, развития и

воспитания обучающихся. Рабочая программа дисциплины выполнена по модульному принципу и состоит из нескольких разделов, разбитых по темам.

Раздел 1. Элементы социального и педагогического проектирования в структуре социально-педагогической деятельности.

Тема 1. Социально-педагогическое проектирование: история реализации проектных идей.

Анализ ключевых категорий темы: проект, проектирование, планирование, конструирование, моделирование, проектная культура педагога, управление проектом. Базовые научные подходы к определению содержания проектной деятельности: ресурсный (М.Ю. Бухаркина), результативно-ориентированный (И.А. Колесникова), функциональный (Н.Ю. Пахомова). Уровни и принципы педагогического проектирования. Педагогические функции социального проектирования.

Тема 2. Сущность социально-педагогического проектирования и требования к его субъектам.

Типология и основания для классификации социально-педагогических проектов. Степень инновационности и социальной значимости проекта: методики диагностики. Технологические требования к разработке, организации и реализации проекта. Специфика формирования проектной группы. Особенности развития проектного мышления, его характеристики и

типы. Личностные качества субъекта проектирования. Участие в грантовых конкурсах.

Тема 3. Формирование проектной среды в условиях развития социально – педагогической деятельности.

Проектная среда в условиях социально-педагогической деятельности. Формирование проектных компетенций социальных педагогов. Формирование мотивации к проектной деятельности. Проектная культура социального педагога. Методики проведения научного исследования в ходе проектной деятельности.

Раздел 2. Технология разработки и реализации социально-педагогического проекта.

Тема 1. Этапы проектной подготовки. Особенности реализации и представления проектных результатов.

Последовательность оформления проектной идеи, выбор целевой группы и объекта проектирования, разработка проекта, презентация социально-педагогического проекта, критическая оценка значимости реализованного проекта для социума и участников проектирования.

Тема 2. Управление, мониторинг и экспертная оценка социально-педагогического проекта.

Особенности управления социальным проектом. Социальный педагог как социальный менеджер. Мониторинговые исследования в условиях социального проектирования. Предмет и объект мониторинга проекта. Критерии, показатели и диагностический инструментарий мониторинга. Роль социального педагога в мониторинговых исследованиях. Разработка макета экспертного заключения по проекту. Критериальный аппарат внутренней и внешней оценки проекта.

Тема 3. Возможности применения социально-педагогического проектирования в волонтерской деятельности.

Виды добровольческой деятельности. Тематика актуальных социально-педагогических волонтерских проектов: региональный аспект. Участие в социально-педагогическом проектировании как стратегия развития лидерства волонтеров. Потенциал проектной деятельности в образовании команды добровольцев.

Помимо рассмотренной дисциплины для подготовки будущих педагогов к профессиональной деятельности через социально-педагогическое проектирование в учебный процесс внедрена программа технологической (проектно-технологической) практики. В рамках практики происходит закрепление и углубление теоретической подготовки обучающегося и приобретение им умений и компетенций в сфере проектирования

социально-педагогической деятельности в различных социальных средах. В ходе выполнения заданий студентам необходимо:

- проанализировать тематику проектов, актуальных для региона;

- изучить статистические исследования, подтверждающие значимость выбранной темы проекта;

- разработать целевые установки проекта и задачи, раскрывающие содержание цели;

- подобрать методы реализации проекта, адекватные задачам и целевой аудитории проекта с учетом его хронометража;

- с помощью использования фандрайзинговых технологий обеспечить партнерскую поддержку проекта и его материально-техническое оснащение;

- проанализировать ресурсный потенциал проекта и обозначить возможные риски, которые могут негативно сказаться на качестве его реализации;

- четко описать и представить продукт (результат) проектной деятельности, а также выделить возможные направления развития проекта;

- качественно, с учетом всех технических требований оформить проект;

- подготовиться к презентации социально-педагогического проекта.

Такая практическая подготовка позволяет молодым людям закрепить полученные теоретические знания в ходе реализации профессиональной пробы.

В рамках неформальной образовательной деятельности происходит мотивация молодых людей для участия в волонтерской деятельности, в ходе которой студенты получают возможность реализовать свои социально-педагогические проекты на базе социальных и образовательных учреждений города Иркутска и Иркутской области [6].

Цель оценочно-аналитического блока модели - анализ студентами полученных знаний, умений, навыков и приобретенного опыта через ряд рефлексивных приемов:

- «лестница успеха» – прием, позволяющий оценить свои успехи и достижения в рамках каждого этапа подготовки через организацию группового обсуждения трудностей, возникших в ходе разработки и реализации социально-педагогического проекта, также прием дает возможность практиковать умения критического оценивания;

- таблица «ПОПС», использование которой позволяет каждому студенту аргументированно

высказать свою точку зрения по поводу актуальности той или иной проектной темы, рассмотреть значимость социально-педагогического проектирования с позиции планирования, конструирования и моделирования;

– «диаграмма Венна» – прием, ориентированный на поиск общего и уникального в каждом проектном предложении, построение диаграммы дает возможность оценить степень деструктивности влияния социального явления на развитие ситуации, что позволяет выбрать наиболее подходящие методы реализации социально-педагогического проекта.

Кроме того, применение обозначенных приемов может быть полезно при оценке студентами уровня проектной культуры педагога-исследователя. Как отмечают О.И. Каяшева и З.Г. Ханова, наличие рефлексивного компонента в структуре педагогической модели выступает в качестве одного из ведущих факторов, способствующих достижению профессиональной успешности у студентов [4].

Результатом внедрения модели станет готовность будущих педагогов к профессиональной деятельности.

Заключение. Изучение возможности социально-педагогического проектирования в подготовке будущих педагогов к профессиональной деятельности позволило сделать следующие выводы: в процессе проектной деятельности студенты, помимо осуществления профессиональных проб, развивают критическое мышление, навыки применения педагогических методов, адекватных потребностям обучающихся, формируют педагогическое воображение и оптимистическое прогнозирование.

Под готовностью будущих педагогов к профессиональной деятельности стоит понимать комплекс индивидуально-личностных качеств, способствующих продуктивной самореализации специалиста в различных сферах. Такая готовность выступает в качестве балансира при принятии профессиональных решений. В структуру готовности авторы включают уровень профессиональных знаний, наличие адекватных представлений об умениях и способностях компетентного специалиста, мотивация и заинтересованность в выполнении трудовых функций, стремление к постоянному самосовершенствованию как профессионала.

Исследование готовности будущих педагогов к профессиональной деятельности позволило сделать вывод о том, что респонденты демонстрируют интерес к участию в педагогической деятельности, однако они часто испытывают неуверенность в ситуации выбора, сложности с принятием профессиональной ответственности, не имеют четкой мотивации на успех, не всегда критично относятся к поступающей информации и зачастую не способны к адекватному целеполаганию.

Внедрение описанной модели позволит:

- повысить потребность молодых людей в профессиональных достижениях и уровень социальной активности;
- снизить вероятность возникновения внутренней конфликтности при необходимости принятия ответственного решения;
- сформировать ряд проектных умений и навыков, которые могут быть использованы в процессе планирования и конструирования индивидуального профессионального маршрута;
- развить инициативность и ответственность при решении профессиональных задач.

Литература:

1. Анчарская В.А. Нужен ли современной России молодой специалист? / В.А. Анчарская // Alma mater: Вестн. высш. шк. – 2001. – № 5. – С. 35–37.
2. Асмолов А.Г., Гусельцева М.С. Психология как ремесло социальных изменений: технологии гуманизации и дегуманизации в обществе / А.Г. Асмолов, М.С. Гусельцева // Мир психологии. – 2016. – № 4. – С. 14–28.
3. Базарова Т.С. Социально-педагогические особенности современного студенчества / Т.С. Базарова // Вестник Бурятского государственного университета. – 2017. – Вып. 4. Педагогика. Филология. Философия. – С. 105–109.
4. Каяшева О.И., Ханова З.Г. Ретроспективная, ситуативная и проспективная рефлексия в достижении

- профессиональной успешности студентов-психологов / О.И. Каяшева, З.Г. Ханова // Казанский педагогический журнал. – 2021. – № 4 (147). – С. 252–257.
5. Кибальник А.В. Социальное проектирование как средство развития социальной активности студенческой молодежи / А.В. Кибальник // Педагогический ИМИДЖ. 2018. – № 2 (39). – С. 117–127.
6. Кибальник А.В., Федосова И.В. Психолого-педагогические особенности младших подростков, склонных к аддиктивному поведению / А.В. Кибальник, И.В. Федосова // Казанский педагогический журнал. – 2019. – № 2 (133). – С. 87–92.

7. Луков В.А. Социальное проектирование / В.А. Луков. – М.: Флинта: Социум, 2003. – 240 с.

8. Приказ Минобрнауки России от 22.02.2018 N 122 (ред. от 08.02.2021) "Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 44.03.02 Психолого-педагогическое образование" (Зарегистрировано в Минюсте России 15.03.2018 N 50364) (с изм. и доп., вступ. в силу с 01.09.2021) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_293569/2ff7a8c72de3994f30496a0ccb1ddafdadff518

9. Радионов В.Е. Нетрадиционное педагогическое проектирование / В.Е. Радионов. – СПб.: ГТУ, 1996. – 140 с.

10. Торохтий В.С. Модели интеграции теории и практики социальной педагогики в деятельности образовательных учреждений / В.С. Торохтий // Педагогическое образование в России. – 2010. – № 1. – С. 25–30.

11. Харченко К.В. Студент на рынке труда: представления и жизненные реалии / К.В. Харченко // Высшее образование в России. – 2008. – № 9. – С. 83–87.

References:

1. Ancharskaya V.A. Does modern Russia need young specialists? / V.I. Ancharskaya // Alma mater: Higher School Bulletin. – 2001. – Issue 5. – P. 35–37.

2. Asmolov A.G., Guseltseva M.S. Psychology as a craft of social change: technologies of humanization and dehumanization in society / A.G. Asmolov, M.S. Guseltseva // World of Psychology. – 2016. – Issue 4. – P. 14–28.

3. Bazarova T.S. Social and pedagogic features of modern students / T.S. Bazarova // Bulletin of Buryat State University. – 2017. – Issue 4. Pedagogy. Philology. Philosophy. – P. 105–109.

4. Kayasheva O.I., Khanova Z.G. Retrospective, situational and prospective reflection in professional success of students in psychology / O.I. Kayasheva, Z.G. Khanova // Kazan Pedagogic Journal. - 2021. - Issue 4 (147). – P. 252–257.

5. Kibalnik A.V. Social projecting as a means of developing social activity of student youth / A.V. Kibalnik // Pedagogical Image. – 2018. – Issue 2 (39). – P. 117–127.

6. Kibalnik A.V., Fedosova I.V. Psychological and pedagogic features of early adolescents inclined to addictive behavior / A.V. Kibalnik, I.V. Fedosova // Kazan Pedagogic Journal. – 2019. – Issue 2 (133). – P. 87–92.

7. Lukov V.A. Social projecting / V.A. Lukov. – Moscow: Flinta: Sotsium, 2003. – 240 p.

8. Order of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation dated 22.02.2018 № 122 (edited 08.02.2021) "On ratifying the federal state educational standard of higher education – baccalaureate in 44.03.02 Psychological and Pedagogic Education" (Registered in the Ministry of Justice of the Russian Federation on 15.03.2018 № 50364) (edited and augmented, effective since 01.09.2021) [Electronic resource]. – URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_293569/2ff7a8c72de3994f30496a0ccb1ddafdadff518

9. Radionov V.E. Unconventional pedagogic projecting / V.E. Radionov. – Saint-Petersburg: State Technological University, 1996. – 140 p.

10. Torokhtiy V.S. Models of integration of theory and practice of social pedagogics in the activities of educational institutions / V.S. Torokhtiy // Pedagogical Education in Russia. – 2010. – Issue 1. – P. 25–30.

11. Kharchenko K.V. Students in the labour market: concept and reality / K.V. Kharchenko // Higher Education in Russia. – 2008. – Issue 9. – P. 83–87.

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

Сведения об авторах:

Кибальник Алёна Вячеславовна (г. Иркутск, Россия), кандидат педагогических наук, доцент кафедры социальной педагогики и психологии, Иркутский государственный университет, педагогический институт, e-mail: kialvch@yandex.ru

Федосова Ирина Валерьяновна (г. Иркутск, Россия), заведующий кафедрой социальной педагогики и психологии, кандидат педагогических наук, доцент, Иркутский государственный университет, педагогический институт, e-mail: Fedos-ir@yandex.ru

УДК 378.147

Готовность будущих педагогов к формированию читательской грамотности как результат образовательной деятельности вуза

The readiness of future teachers to form reader's literacy as a result of the educational activity of the university

Филиппова А.Р., Сургутский государственный педагогический университет, aksana.filippova.2016@mail.ru

Filippova A., Surgut State Pedagogical University, aksana.filippova.2016@mail.ru

DOI: 10.51379/KPJ.2022.151.1.010

Ключевые слова: навыки XXI века, компетенции, функциональная грамотность, читательская грамотность, смысловое чтение, «тексты новой природы», множественные (нелинейные) тексты, высшее образование, бакалавриат.

Keywords: skills of the XXI century, competencies, functional literacy, reader's literacy, semantic reading, "texts of a new nature", multiple (nonlinear) texts, higher education, bachelor's degree.

Аннотация. Актуальность статьи обусловлена необходимостью изучения проблем подготовки педагогических кадров в условиях требований, предъявляемых к качеству и результатам современного образования. Приведенный анализ литературных источников позволил автору конкретизировать специфику формирования читательской грамотности у обучающихся и выделить дефициты педагогов, осуществляющих обучение и подготовку бакалавров к реализации данных задач в профессиональной деятельности. Читательская грамотность рассматривается автором статьи как способность личности понимать, интерпретировать и оценивать тексты, содержащие разный характер информации и представленные как в традиционной, так и смешанной форме. Подчеркивается целесообразность применения педагогами множественных текстов на основе содержания любой предметной области. Статья предназначена для педагогов, студентов педагогических вузов, а также для широкого круга читателей, интересующихся проблемами подготовки педагогических кадров.

Abstract. The relevance of the article is due to the need to study the problems of teacher training in the conditions of requirements for the quality and results of modern education. The presented analysis of literary sources allowed the author to concretize the specifics of the formation of reading literacy among students and to highlight the deficits of teachers who train and prepare bachelors for the implementation of these tasks in professional activities. Reader's literacy is considered by the author of the article as the ability of a person to understand, interpret and evaluate texts containing different types of information presented in both traditional and mixed forms. The expediency of teachers using multiple texts based on the content of any subject area is emphasized. The article is intended for teachers, students of pedagogical universities, as well as for a wide range of readers interested in the problems of teacher training.

Введение. Вызовы современного общества, глобализация, развитие цифровых технологий, демографические проблемы активно меняют целевые ориентиры научного и педагогического сообщества. Система современного образования переосмысливает цели и содержание обучения, все более ориентируясь на формирование ключевых навыков, компетенций, ценностей, установок, которые должны быть сформированы у современного поколения обучающихся. Международные документы в сфере образования

описывают «цели устойчивого развития», а также определяют ключевые навыки и грамотности XXI в. Развитая функциональная грамотность школьников становится критерием успешности национальных образовательных систем, а также объектом международных исследований в сфере оценки качества образования [6].

Национальная образовательная политика нашей страны так же направлена на повышение глобальной конкурентоспособности российского образования. В государственном задании

Президента Российской Федерации к 2024 году, четко обозначены национальные цели развития страны и стратегические задачи в сфере образования, достижение которых, по мнению ученых, оказывается реальным в случае решения ключевых вызовов, влияющих на эффективность всей системы российского образования.

Профессиональное педагогическое сообщество в большей степени обсуждает вопросы интеграции новых компетенций в образовательные стандарты и программы по всем уровням образования, проблемы их формирования на предметном содержании конкретного урока, новые форматы оценивания достижений обучающихся, а также изменение ситуации в подготовке и переподготовке педагогических кадров. Чаще всего обсуждение проблем формирования функциональной грамотности происходит на ступенях основного общего образования, и, к сожалению, в стороне остается один из важнейших вопросов – как подготовить педагога к решению данных профессиональных задач на этапе обучения в вузе? Какие изменения должны произойти в системе высшего образования, чтобы обеспечивать готовность педагогов к реализации данных задач в соответствии с требованиями мировых стандартов?

Необходимо отметить, «чтобы научиться навыкам XXI века, нужно иметь учителя XXI века» [14, с.8]. Однако темпы глобальных изменений опережают темпы обновления основного общего образования, а также программы подготовки будущих педагогов. К моменту выхода выпускника из вуза с большой долей вероятности устаревают содержание образовательных программ, которое ориентировано на имеющиеся в обществе технологии и условия жизни. Сфера образования и подготовки педагогических кадров – одна из наиболее консервативных, поэтому программа подготовки будущих педагогов должна, по мнению ученых (И.Д. Фруминан, М.С. Добряков, К.А. Баранников, И.М. Реморенко), ориентироваться на модели будущего, а не повторять лучшие практики и модели прошлого [9].

Интерес для современных исследований представляет выявление проблем и перспектив их решения в системе высшего образования по подготовке будущих педагогов к реализации задач по формированию навыков XXI века у обучающихся разных уровней образования.

Материалы и методы исследования. В рамках исследования были применены методы педагогического исследования: анкетирование,

рефлексия, метод экспертных оценок, анализ документации педагогов. В апробации приняли участие преподаватели Сургутского государственного педагогического университета и обучающиеся направления подготовки 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки), направленность «Дошкольное образование и Начальное образование».

Результаты исследования. Анализ современных международных исследований [11;13;15;16], сравнительный обзор научных работ [1;3;4;9] показывает, что «навыки XXI века» рассматриваются в рамках набора элементов универсальных компетенций и элементов так называемой «базовой грамотности». На Всемирном экономическом форуме представленная модель образовательных результатов, формируемых на всех этапах обучения, включает в состав базовую грамотность, компетенции и качества характера. Исследование, проведенное в 152 странах мира, показало, что первые позиции занимают «4К» компетенции: коммуникация, креативность, критическое мышление и координация (сотрудничество), в основе которых лежат: воображение, способность генерировать идеи, аргументация, умение выделять дефицит информации и осуществлять ее поиск, формулирование собственных идей и развитие чужих, способность оценивать собственные предположения и суждения, принимать цели группы и оценивать полученный результат [4].

В исследовании М.С. Добряковой [9] и др. ученых подчеркивается, что «грамотность» и «компетентность» не являются синонимами и четко дифференцируют данные понятия. Компетенции часто разделяют на профессиональные (необходимые для работы) и необходимые для повседневной жизни. Но с точки зрения педагогики компетентности охватывают необходимый набор знаний, умений, навыков и деятельностных установок, необходимых для решения определенной задачи и достижения результата.

Грамотность тоже предполагает действие, но другого характера: это действие, обеспечивающее возможность учиться, осваивать новые компетентности. В традиционном узком смысле данного слова, грамотность относится к приобретению и применению способности читать, писать и считать. Прежде всего, это связано с тем, что в 1958 году ЮНЕСКО разрабатывает рекомендации для всех стран: при проведении переписи населения, считать грамотными тех жителей, которые умеют читать тексты с пониманием прочитанного и в состоянии

кратко изложить о своей повседневной жизни. Далее, происходит постепенное развитие данного понятия и к началу XXI века, происходит осознание функциональной грамотности как средства успешной деятельности в меняющемся мире. В период «Десятилетия грамотности ООН» (2002–2012 гг.) функциональная грамотность становится больше чем, просто базовая грамотность: теперь это «...полноценно и эффективно функционировать как члены сообщества, родители, граждане и работники» [15]. Ряд экспертных организаций расширяя трактовку данного понятия, представляют ее как способность человека анализировать, рассуждать и эффективно общаться при постановке, решении и интерпретации задач в повседневной жизни в различных предметных областях [12].

Функциональная грамотность включает в себя ряд характеристик, которые можно представить следующими компонентами: *универсальная инструментальная грамотность* – позволяющая ребенку и взрослому учиться в мире, в котором опыт, информация представлены словами и их символическими изображениями (буквами, цифрами, рисунками); *специальные (предметные) современные грамотности* (естественнонаучная, информационная, читательская, математическая, финансовая, цифровая и др.). Набор специальных грамотностей пополняется со временем в зависимости от того, как меняется наш мир и знания о важных для человека сферах жизни. Именно комбинация этих двух типов грамотности позволяет давать больше возможностей для обучающихся школ и вузов целостно воспринимать мир, активно взаимодействовать и самостоятельно участвовать в самом процессе образования.

Как и прочие варианты «предметной» современной грамотности, *читательская грамотность* рассматривается как:

– «способность человека понимать и использовать письменные тексты, размышлять о них и заниматься чтением для того, чтобы достигать своих целей, расширять свои знания и возможности, участвовать в социальной жизни» [11, с.23-25];

– «способность понимать и использовать письменную речь во всем многообразии ее форм для целей, требуемых обществом и (или) ценных для индивида. Она необходима, чтобы учиться, чтобы участвовать в школьных и внешкольных читательских сообществах для удовольствия» [10].

Тексты активно используются педагогами на содержании любого изучаемого предмета, но не

каждый текст является функциональным. Форматы представления текстовой информации могут быть разнообразны. Включают в себя не только сплошные тексты (традиционные), но и несплошные (объявления, расписания, каталоги, индексы, карты, анкеты, таблицы, графики, диаграммы, списки), смешанные, составные, множественные. Несплошные тексты, или инфографические, называют текстами будущего и могут отражать общественные, деловые, личные, учебные ситуации, с которыми сталкивается человек в реальной жизни. Именно они представляют особую ценность для формирования читательской грамотности и представляют собой тексты, ключевыми характеристиками которого выступает многослойность, противоречивость информации, включенность в процесс коммуникации и отсутствие однозначного понимаемого послания.

Понятие множественных (нелинейных) текстов не является устоявшимся в науке и трактуется учеными с позиции «текста новой природы». По мнению Е.И. Казаковой, текст новой природы – это мысль, зафиксированная на определенном носителе для отображения которой используется последовательность разнородных символов т.е. знаков вербальной и невербальной природы [2]. При этом О. Стрелова обращает внимание на проблемно-тематическую комбинацию множественных текстов разнообразных по формату, структуре, функции высказывания, представленных в том числе на электронных носителях [8]. Автор дает следующее понятие множественному тексту исторического характера – это комплекс (асинхронных, противоречивых) высказываний о прошлом, выраженных в материальной, вербальной (письменной или устной), визуальной формах и бытующих в том числе в цифровой среде. Для критического чтения данного текста необходимо отчетливо понимать природу данного текста, интерпретировать его с позиции формы и среды бытования. Кроме того, необходимо отметить, что трансформация медийной среды позволяет современному обществу становится создателем и ретранслятором новых идей и значений, а введение интернета и цифровых сервисов фактически изменяет природу традиционных источников информации. Поэтому, при формировании читательской грамотности необходимо учитывать ряд особенностей:

– мультимедийный характер (возможность сочетать визуальные, вербальные, аудио – послания);

- высокий уровень интерактивности (социальная коммуникация);
- включенность гипертекста (переход от одного текста к другому, либо от текста к системе других видов информации);
- трансграничность информации (возможность создания контента из любой точки страны, земли);
- утрата представлений о периодичности (режим реального времени).

Потенциальными источниками информации, представленными во множественных текстах, выступают сетевые дневники, блоги, веб-форумы и др., которые позволяют развивать не только функциональный контекст читательской грамотности, но и критическое мышление обучающихся, по отношению транслируемым посланиям, образам и понятиям.

Показателями сформированности читательской грамотности являются следующие умения:

- полное понимание нескольких текстов и связей между ними;
- полное понимание незнакомых идей, выраженных в тексте или текстах, содержащих противоречивую информацию;
- самостоятельное построение абстрактных понятий;
- привлечение фоновых знаний, в том числе, академических;
- сравнение информации из разных текстов;
- анализ явных и скрытых целей авторов;
- оценка качества и достоверности источников;
- выявление расхождения и противоречия между текстами;
- выводы и выдвижение гипотез на основании прочитанного по нескольким критериям;
- соединение разрозненно информации с учетом нескольких точек зрения.

Читательская грамотность в исследованиях рассматривается как «смысловое (стратегическое) чтение», которое нацелено на понимание читающим смыслового содержания текста и предполагает владение соответствующими умениями: умение понимать интенцию автора; умение грамотно интерпретировать и аргументированно выражать свою точку зрения по заявленной проблеме. Уровень понимания текста зависит не только от возрастных особенностей и характеристик познавательной сферы личности, но и от тех технологий, методов и приемов, которые применяют педагоги в

образовательной деятельности. Формирование каждого читательского умения предполагает применение соответствующего типа заданий, позволяющих научить работать с неочевидной информацией (вскрытие подтекста), избыточной информацией в тексте, целостному прочтению «смешанного текста» и др. [7;10].

Результаты международного исследования PISA показывают проблемные точки и западающие звенья по изучению читательской грамотности российских учеников. Так, в частности, среди трех видов заданий по читательской грамотности (нахождение информации, ее интерпретация и оценка) именно задания по оценке информации являются самыми неуспешными. Кроме того, исследование показало, что современные школьники испытывают трудности в выполнении заданий, в которых с помощью текста необходимо решить широкий круг бытовых, социальных и образовательных задач [1;5].

Исследование дефицитов педагогов в области оценки и формирования читательской грамотности школьников показывает, что у 40% респондентов – трудности работы с формированием умений работать с множественными (нелинейными) текстами, в которых представлено несколько видов разнородной информации (текстовая, графическая, образная), а также вызывает сложность атрибутирование текстов новой природы.

Очевидно, что система формирования читательской грамотности у обучающихся образовательных организаций должна включать и процесс подготовки к осуществлению данной деятельности в процессе обучения в вузе. Обратимся к анализу образовательной практики в педагогическом вузе и попробуем обозначить точки роста. С целью изучения специфики подготовки бакалавров к реализации задач развития читательской грамотности у обучающихся, было проведено анкетирование педагогов Сургутского государственного педагогического университета, участвующих в реализации основной общеобразовательной программы бакалавров направления подготовки 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки), направленности «Дошкольное образование и Начальное образование». В ходе исследования нами оценивались три аспекта, позволяющим говорить о готовности преподавателей вуза обучать студентов навыкам читательской грамотности: собственное владение системой знаний и технологиями формирования функциональной

грамотности; владение технологиями обучения студентов формированию и оцениванию читательской грамотности; готовность педагогов применять «тексты новой природы» в рамках преподаваемых дисциплин.

Результаты исследования показали, что 72,2% респондентов положительно оценивают свои знания в области формирования функциональной грамотности и осознают свою роль в подготовке будущих педагогов к решению данного рода профессиональных задач, но только 27,7% педагогов прошли профессиональные курсы повышения квалификации по развитию универсальных компетентностей и новых видов грамотности у обучающихся. Безусловно, преподаватели при разработке содержания рабочих программ дисциплин и выборе оценочных средств контроля, ориентируются на компетентностную модель подготовки бакалавров данного профиля и формируют соответствующие универсальные компетенции. Но при этом отмечают отсутствие преемственности в линии формировании универсальных компетентностей и новых видов грамотности на всех ступенях образования (дошкольное, начальное, основное, среднее, высшее), нет единой модели определения и отбора компетентностей, отсутствуют ориентиры для мониторинга динамики развития данных компетентностей.

Большинство педагогов владеют информацией о современных исследованиях, проводимых в области формирования функциональной грамотности на этапе начального, основного, среднего образования, но недостаточно исследований, доказывающих необходимость развития функциональной грамотности у обучающихся на этапе получения высшего образования, не в полной мере владеют технологиями, обучающими студентов оценивать и формировать компоненты функциональной грамотности.

Оценивая уровень владения преподавателями вуза технологиями формирования и оценивания читательской грамотности, необходимо отметить, что 89% респондентов не рассматривают данную задачу в рамках преподаваемого предмета. Обращают внимание на то, что работа в основном ведется над формированием практических умений и навыков, необходимых студентам в будущей профессиональной деятельности. Частичное владение данными технологиями демонстрируют преподаватели, реализующие

дисциплины предметной подготовки (Русский язык в профессиональной деятельности, Методика обучения русскому языку и литературе в начальном общем образовании, Образовательные программы и технологии в начальном общем образовании и др.). Кроме того, анализ учебного плана бакалавров данного направления подготовки показал, что не предусмотрена специальная дисциплина, направленная на обучение студентов формированию функциональной грамотности, и в частности, читательской грамотности. Необходимо понимать, что читательская грамотность формируется на материале любого изучаемого бакалаврами предмета, но пока преподаватели испытывают трудности в реализации данной задачи.

Изучая готовность педагогов работать с «текстами новой природы» и применять их образовательном процессе вузовской подготовки, было установлено, что 100% педагогов в основном работают с традиционными сплошными текстами (текст учебного пособия, периодическое издание, лекция, хрестоматия, словарь и справочник и др.), а также несплошными и смешанными (видеофрагменты, аудиозаписи, таблицы, схемы, карты и др.) формами представления информации. Только 11% педагогов имеют опыт построения множественных (нелинейных) текстов и применения их в образовательном процессе.

Заключение. Резюмируя, отметим, что развитие универсальных компетентностей и функциональной грамотности является одной из приоритетных задач, при решении которой необходимо придерживаться линии преемственности между всеми ступенями российского образования. Успешному формированию навыков XXI века способствует профессиональное обучение и развитие педагогов, которые имеют в собственном арсенале данные навыки и готовы их формировать у обучающихся. Выявленные профессиональные дефициты педагогов в области формирования читательской грамотности свидетельствуют о необходимости профессиональной рефлексии и оценки качества преподаваемых дисциплин, а также анализ программ профессиональной подготовки и переподготовки кадров. Считаем, что необходимо дальнейшее изучение данных аспектов в рамках фундаментальных и прикладных научных исследований.

Литература:

1. Виноградова Н.Ф. Функциональная грамотность младшего школьника: книга для учителя / Н.Ф. Виноградова; под ред. Н.Ф. Виноградовой. - М.: Российский учебник: Вентана-Граф. - 2018. - 288 с.
2. Казакова Е.И. Текст новой природы: закономерности и технологии развития современной грамотности в условиях качественной модернизации современного текста / Е.И. Казакова // На путях к новой школе. - 2014. - № 1. - С. 8-9.
3. Компетенции «4К»: формирование и оценка на уроке: практические рекомендации; авт.-сост. М.А. Пинская, А.М. Михайлова. - М.: Корпорация «Российский учебник», 2019. - 76, [4] с.
4. Лошкарева Е. Навыки будущего. Что нужно знать и уметь в новом сложном мире [Электронный ресурс] / Е. Лошкарева, П. Лукша, И. Ниненко, И. Смагин, Д. Судаков. - Режим доступа: https://worldskills.ru/assets/docs/media/WSdoklad_12_okt_rus.pdf
5. Материалы для оценки читательской грамотности выпускников начальной школы, разработанные специалистами Центра оценки качества образования ИСРО РАО в рамках проектов по введению ФГОС начального образования [Электронный ресурс]. - Режим доступа: http://www.centeroko.ru/reading/rl_pub.htm
6. Об утверждении Методологии и критериев оценки качества общего образования в общеобразовательных организациях на основе практики международных исследований качества подготовки обучающихся [Электронный ресурс] / Приказ Рособрнадзора № 590, Минпросвещения России № 219 от 06.05.2019 // Консультант Плюс: официальный сайт компании «КонсультантПлюс» - Режим доступа: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_325095
7. Рябина Л.А. Подходы к обучению смысловому чтению в начальной школе / Л.А. Рябина, Т.Ю. Чабан, Л.М. Романова // Педагогика развития: инициатива, самостоятельность, ответственность / Материалы 19-й научно-практической конференции. - Красноярск: Сиб. федер. ун-т, 2013. - 276 с. - С. 185-197.
8. Стрелова О.Ю. Использование PISA – текстов в обучении истории / О.Ю. Стрелова // Преподавание истории в школе. - 2020. - № 6. - С. 78.
9. 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; Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», Институт образования. - М.: НИУ ВШЭ, 2018. - 28 с. - (Современная аналитика образования. № 2 (19)).
10. Цукерман Г.А. Победа в PIRLS и поражение в PIRLS: судьба читательской грамотности 10-15 летних школьников / Г.А. Цукерман, Г.С. Ковалева, М.И. Кузнецова // Вопросы образования. - 2011. - № 2. - С. 123.
11. Education at a Glance 2010: OECD Indicators. URL: <https://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/educationataglance2010oecdindicators.htm>
12. OECD (2005). The Definition and Selection of Key Competencies. URL: <https://www.oecd.org/pisa/35070367.pdf>
13. PISA 2018 Draft Analytical Framework // Официальный сайт ОЭСР. URL: <http://www.oecd.org/pisa/data/PISA-2018-draft-frameworks.pdf>
14. Saavedra A.R., Opfer V.D. (2012a). Learning 21st century skills requires 21st century teaching // Phi Delta Kappan. - Vol. 94 (2). - P. 8–13.
15. UNESCO. Education for Sustainable Development Goals: learning objectives. — 2017. URL: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000247444.locale=ru>
16. World Economic Forum. New Vision for Education: Fostering Social and Emotional Learning through Technology. - 2016. - URL: <https://www.weforum.org/reports/new-vision-for-education-fostering-social-and-emotional-learning-through-technology>

References:

1. Vinogradova N.F. Functional literacy of a younger student: teacher's book / N.F. Vinogradova; ed. N.F. Vinogradova. - M.: Russian textbook: Ventana-Count. - 2018. - 288 p.
2. Kazakova E.I. The text of a new nature: patterns and technologies for the development of modern literacy in the context of the qualitative modernization of the modern text / E.I. Kazakova // On the way to a new school. - 2014. - № 1. - S. 8-9.
3. "4K" competencies: formation and assessment in the lesson: practical recommendations; auth.-stat. M.A. Pinskaya, A.M. Mikhailov. - M.: Corporation "Russian textbook", 2019. - 76, [4] p.
4. Loshkareva E. Skills of the future. What do you need to know and be able to do in the new complicated world [Electronic resource] / E. Loshkareva, P. Luksha, I. Ninenko, I. Smagin, D. Sudakov. - Access mode: https://worldskills.ru/assets/docs/media/WSdoklad_12_okt_rus.pdf
5. Materials for assessing the reading literacy of primary school graduates, developed by specialists of the Center for Educational Quality Evaluation of the Institute of Educational and Applied Education of the Russian Academy of Education within the framework of projects for the introduction of the Federal State Educational Standard of Primary Education [Electronic resource]. - Access mode: http://www.centeroko.ru/reading/rl_pub.htm
6. On the approval of the Methodology and criteria for assessing the quality of general education in educational institutions based on the practice of international studies of the quality of student training [Electronic resource] / Order of Rosobrnadzor No. 590, Ministry of Education of Russia

No. 219 dated 05/06/2019 // Consultant Plus: official website of the ConsultantPlus company » - Access mode: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_325095

7. Ryabinina L.A. Approaches to teaching semantic reading in elementary school / L.A. Ryabinina, T.Yu. Chaban, L.M. Romanova // Development Pedagogy: Initiative, Independence, Responsibility / Proceedings of the 19-th Scientific and Practical Conference. - Krasnoyarsk: Sib. feder. un-t, 2013. - 276 p. - Pp. 185-197.

8. Strelova O.Yu. The use of PISA texts in teaching history / O.Yu. Strelova // Teaching history at school. - 2020. - № 6. - S. 78.

9. Universal competencies and new literacy: what to teach today for success tomorrow. Preliminary conclusions of the international report on 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. - 28 p. - (Modern analytics of education. No. 2 (19)).

10. Tsukerman G.A. Victory in PIRLS and defeat in PIRLS: the fate of reading literacy of 10-15 year old schoolchildren / G.A. Zuckerman, G.S. Kovaleva, M.I.

Kuznetsova // Questions of education. - 2011. - № 2. - S. 123.

11. Education at a Glance 2010: OECD Indicators. URL: <https://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/educationataglance2010oecdindicators.htm>

12. OECD (2005). The Definition and Selection of Key Competencies. URL: <https://www.oecd.org/pisa/35070367.pdf>

13. PISA 2018 Draft Analytical Framework // Official website of the OECD. URL: <http://www.oecd.org/pisa/data/PISA-2018-draft-frameworks.pdf>

14. Saavedra A.R., Opfer V.D. (2012a). Learning 21st century skills requires 21st century teaching // Phi Delta Kappan. - Vol. 94(2). - P. 8–13.

15. UNESCO. Education for Sustainable Development Goals: learning objectives. — 2017. URL: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000247444.locale=ru>

16. World Economic Forum. New Vision for Education: Fostering Social and Emotional Learning through Technology. - 2016. - URL: <https://www.weforum.org/reports/new-vision-for-education-fostering-social-and-emotional-learning-through-technology>

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

Сведения об авторе:

Филиппова Аксана Равильевна (г. Сургут, Россия), кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и методики дошкольного и начального образования, Сургутский государственный педагогический университет, e-mail: aksana.filipova.2016@mail.ru



УДК 374.4

Разработка и реализация подходов к эффективному решению обучающимися медицинского вуза познавательных и профессиональных проблем

Development and implementation of approaches to the effective solution of cognitive and professional problems by medical university students

Амиров А.Ф., Башкирский государственный медицинский университет, *amirov.af@yandex.ru*

Amirov A., Bashkir State Medical University, *amirov.af@yandex.ru*

DOI: 10.51379/KPJ.2022.151.1.011

Ключевые слова: профессиональное образование, профессионально ориентированное обучение, проблемные задачи и задания, методика «ПОИСК», учебное взаимодействие.

Keywords: vocational education, professionally oriented training, problematic tasks and tasks, the "SEARCH" technique, educational interaction.

Аннотация. Актуальность статьи обусловлена необходимостью формирования субъектной позиции будущего медицинского работника в условиях, когда учебный процесс имитирует среду профессиональной деятельности и ориентирован на конкретные цели и задачи этой деятельности через применение активных форм и методов обучения. Цель статьи заключается в раскрытии подходов к решению обучающимися медицинского вуза познавательных и профессиональных проблем средствами проблемного обучения. Раскрыта сущность авторской методики «ПОИСК», направленной на выполнение профессионально ориентированных задач и заданий путем поиска и обоснования возможных вариантов достижения цели. Предложены возможные варианты решения учебных проблем обучаемыми. Доказана эффективность методики «ПОИСК» в плане формирования субъектной позиции студентов медицинского вуза. Проведено исследование по выявлению отношения обучающихся к использованию на занятиях технологий самостоятельного поиска и решения учебных и профессиональных проблем, показавшее их высокий мотивационный и дидактический потенциал.

Abstract. The relevance of the article is due to the need to form the subjective position of a future medical worker in conditions when the educational process simulates the environment of professional activity and is focused on specific goals and objectives of this activity through the use of active teaching methods. The purpose of the article is to reveal approaches to solving cognitive and professional problems by means of problem-based learning by medical university students. The essence of the author's methodology "SEARCH" is revealed, aimed at performing professionally oriented tasks and tasks by searching and justifying possible options for achieving the goal. Possible solutions to problematic practice-oriented tasks and tasks by trainees are proposed. The effectiveness of the "SEARCH" technique in terms of the formation of the subjective position of medical university students is proved. A study was conducted to identify the attitude of students to the use of technologies for self-search and solving educational and professional problems in the classroom, which showed their high motivational potential.

Введение. Одна из дидактических задач педагогики высшей школы заключается в обеспечении развития мыслительных способностей обучающихся, формирования умений и навыков интеллектуальных действий в процессе самостоятельного поиска и решения учебных и профессиональных проблем. В контексте решения данной задачи в организациях высшего профессионального образования довольно широко применяются самые различные

подходы, основанные на идеях проблемного обучения. И это оправдано уже тем, что проблемное обучение способствует развитию продуктивного мышления, обеспечивает глубину знаний и системность осваиваемых обучающимися компетенций, что было доказано многочисленными педагогическими исследованиями [1-3]. Поэтому нельзя не согласиться со словами Л.Н. Толстого о том, что

... «знание только тогда знание, когда оно приобретено усилиями мысли, а не памятью» [4].

При этом главная методическая задача (и, одновременно, проблема) состоит в том, чтобы технологически вооружить и подготовить преподавателя современного вуза в части владения им различными методами и приемами активизации самостоятельной познавательной деятельности студентов. С другой стороны, как показывают наши исследования, сами обучающиеся далеко не всегда показывают необходимый уровень готовности работать в условиях проблемного обучения, а на начальных этапах учебного процесса демонстрируют низкую степень включенности в решение учебно-познавательных проблем [5]. Чаще всего это связано с противоречием, суть которого выражается в разрыве между знаниями и компетенциями обучающихся, необходимыми для решения той или иной проблемы, и их реальным уровнем. Важно также учитывать мотивационные и содержательно-технологические факторы, в том числе продуманное преподавателем паритетное содержание знакомого и пока еще неизученного студентами учебного материала.

Значимым аспектом решения указанного противоречия является как рациональное приближение элементов содержания учебной деятельности, с одной стороны, так и самого учебного процесса к условиям профессиональной среды и деятельности будущих специалистов, с другой. Данное обстоятельство важно учитывать и с позиции контекстного обучения студентов, поскольку, осваивая содержание программного материала в контексте будущей профессиональной деятельности, когда пространство обучения имитирует особенности и составляющие профессиональной среды, студент входит в начальный период адаптации к ней. Деятельность по решению учебно-познавательных проблем, хотя и является главным предназначением познавательного процесса, но этим не ограничивается. В рамках интенсивного взаимодействия обучающихся в интерактивном режиме принимаются групповые решения, отрабатываются навыки коллективного планирования и принятия решений, осуществляются дискуссии и анализ профессионально направленных ситуаций, а также реализуются другие активные формы и методы учебной работы. Все это способствует закладке ресурсного потенциала будущего специалиста, необходимого для решения познавательных, а в последующем – профессиональных проблем и задач.

Сегодня многие вузовские кафедры активно участвуют в разработке и внедрении в учебный процесс новых форм, методов и средств обучения, инновационных информационных технологий. Проблема модернизации образовательного процесса непосредственно коснулась каждого преподавателя. Переход всей системы высшего образования на компетентностно-ориентированную парадигму предполагает максимальное сближение мира образования и мира труда, профессии. Структуру же самих компетенций будущего специалиста рассматривают и оценивают через набор индикаторов осуществления профессиональной деятельности: содержательные (знания, умения, навыки), поведенческие (характер деятельности, поведение, поступки) и личностные (черты, качества, способности). В связи с данной парадигмой меняются и позиции к проблемной интерпретации учебного материала, который должен быть «привязан» к формируемым компетенциям. То есть выбор форм и методов проблемного обучения, построение содержательной направленности должно быть подчинено общей целевой установке. Основой стратегии модернизации становится принцип «образование от результата». Речь идет о целевых ориентирах учебного процесса, которые в виде компетентностной модели закладываются еще до начала осуществления учебной работы разработчиками основной профессиональной образовательной программы, и в дальнейшем контролируется на всех этапах образовательного процесса, и этот контроль не прекращается после завершения изучения темы, модуля, дисциплины.

Материалы и методы. Обращаясь к нашему опыту разработки и реализации перспективных технологий обучения, хотелось бы отметить, что проблемность обучения сегодня, в условиях реализации компетентностного подхода, становится не столько направлением и принципом учебного процесса, сколько его неотъемлемым свойством. В настоящее время на кафедре педагогики и психологии Башкирского государственного медицинского университета разрабатываются и внедряются отвечающие требованиям времени дидактические новшества: проблемно-коммуникативный и задачный подходы, методика педагогической рефлексии, дидактические и организационно-деятельностные игры, технология управляемого самообучения студентов, элементы модульного обучения. Все эти подходы, технологии, методы и формы объединяются проблемностью как общедидактической характеристикой процесса обучения, продуктивность которого связана с

активной поисковой деятельностью обучающихся по открытию нового знания. Такое знание можно назвать истинным, поскольку знание – это не только осведомленность студента в профессионально значимых вопросах, это – понимание сути этих вопросов и проблем. Ценность таких знаний заключается в том, что, будучи самостоятельно открытыми и осмысленными самими студентами, они становятся более устойчивыми, а если со временем и забываются или теряют свою значимость, то при необходимости легче и быстрее восстанавливаются и обновляются.

Если обратиться к технологическим аспектам реализации проблемного обучения в высшей школе, то следует отметить достаточно глубокую проработанность данной дидактической проблемы в педагогической науке. Обобщенный взгляд на ее решение позволяет представить проблемное обучение как линейный процесс, в котором перед обучающимися ставится проблема, требующая своего решения, а студенты самостоятельно или вместе с преподавателем прорабатывают пути и способы продуктивной деятельности, выстраивая гипотезу, рассматривая различные варианты решения проблемной задачи, проводят наблюдения, эксперименты, анализируют результаты, рефлексируют свою деятельность [6].

В качестве основных этапов познавательной деятельности при анализе проблемной ситуации выделяют следующие: осознание проблемы с целью «увидеть» разрыв между известным и неизвестным, разрешение проблемы и проверка решения [4, с.187].

Придерживаясь в целом традиционных положений проблемного обучения, нами, преподавателями кафедры педагогики и психологии БГМУ, была разработана и используется методика, в которой проявляются свойства вариативности и нелинейности процесса проблемного обучения. Свое название – «ПОИСК» методика получила от начальных букв слов, которые обозначают этапы решения учебной проблемы:

П – Проблемная ситуация и ее осмысление;

О – Описание сути проблемы и формулировка проблемной задачи;

И – Исследование путей и вариантов решения проблемной задачи;

С – Согласование совместных действий по ее решению;

К – Констатация, анализ и рефлексия проделанной работы, а также формулировка общих выводов.

Очевидно, что название данной методики также указывает на поисковый характер деятельности обучающихся.

Первый этап (П) является определяющим, поскольку сама проблемная ситуация (взятая из профессиональной практики или смоделированная с учетом особенностей этой практики) определяет характер всей поисковой деятельности и является основой и источником для формулировки и разработки тех или иных типов проблемных вопросов, задач или заданий. Поэтому представленная в общем виде проблемная ситуация требует своего осмысления.

Второй этап (О) уже непосредственно предполагает работу над формулировкой проблемной задачи или задания. В структуре проблемной задачи выделяются следующие основные элементы: условия или сведения, известные обучающимся и указывающие на возможные способы ее решения; указания или требования – что необходимо сделать для решения задачи; область неизвестного, открытие которого приводит к новым знаниям, выявлению возможностей применить имеющиеся компетенции, знания и умения, или найти новые способы действия [7;8]. Если речь идет о формулировке проблемного задания, то кроме перечисленного выше, приводится последовательность действий и некоторые дополнительные данные.

На этапе исследования путей и вариантов решения проблемной задачи (И) проявляется нелинейность процесса, которая обусловлена широкой вариативностью выбора и возможностью студентов осуществлять постановку целей и задач, а также через формулирование гипотезы определять содержание и намечать способы решения проблемы. Иными словами, студентам предоставляются достаточно широкие возможности для самостоятельного выстраивания линии творческого поиска. В этом процессе свойство линейности «встречается» с нелинейностью, что проявляется, в частности, в сочетании творческих инициатив обучающихся с деятельностью, выстроенной на знакомых для них алгоритмах. То есть процесс познания неизвестного опосредуется через внутренние условия субъектов образовательной деятельности посредством активизации потребностно-мотивационной сферы студентов, обеспечивая развитие качеств мобильной и креативной личности. Выбор наиболее оптимального варианта решения проблемы из предложенных обучающимися может осуществляться методом группового решения или мозгового штурма.

Четвертый этап (С) – собственно разноплановая деятельность обучающихся и преподавателя, направленная на решение познавательной задачи, выполнение шагов активного поиска, необходимого для решения поставленной проблемы и реальное участие студентов в открытии недостающего звена для получения целостного знания. Именно на этом этапе у обучающихся имеются широкие возможности для использования и переноса ранее усвоенных компетенций способов деятельности в новую ситуацию, преобразования и перестройки учебной информации для обнаружения каких-либо сторон или новых функции изучаемого явления.

На завершающем этапе (К) осуществляется констатация, анализ и рефлексия проделанной работы, а также формулировка общих выводов. Поскольку в целостном процессе освоения учебной дисциплины имеет место последовательное решение различного рода проблемных задач и заданий, содержательно связанных между собой, данный этап работы является исключительно важным в плане выстраивания четкой логики всего познавательного процесса и получения результата, отраженного в компетентностной модели выпускника.

Проблемное обучение на гуманитарных дисциплинах ориентировано, в первую очередь, на формирование и развитие универсальных компетенций будущего специалиста, а потому на занятиях обучающиеся рассматривают и решают актуальные проблемы социальной направленности в контексте будущей профессиональной деятельности. В качестве примера приводим одно из таких заданий, которые студенты выполняли, используя методику «ПОИСК».

Проблемное задание из курса «Коммуникативная деятельность»:

Часть студентов одной из групп отказались посещать элективные занятия по двум из предложенных на выбор курсов. На вопросы и нарекания преподавателя, ведущего практические занятия в этой группе и являющегося разработчиком этих элективных курсов, студенты указывали на нецелесообразность посещения данных элективов, поскольку они не связаны с необходимыми для специалиста компетенциями и «пустую» трату времени на их посещение при наличии методически насыщенного учебного портала, электронной образовательной среды, интернет-ресурсов и других источников, где можно при необходимости найти нужные материалы. В качестве еще одного из

приводимых аргументов студенты ссылались на отсутствие более широкого по тематической направленности перечня элективных курсов. Через какое-то время студенты стали замечать, что на практических занятиях преподаватель, проводя опросы и контрольные работы, стал занижать оценки тем студентам, которые игнорировали элективные занятия. Последние обращаются к заведующему кафедрой, жалуясь на предвзятое отношение преподавателя.

Анализ данной проблемной ситуации позволяет обучающимся констатировать наличие конфликта и определить характер поисковой деятельности. Они сталкиваются с необходимостью актуализировать уже имеющиеся у них знания в области коммуникации и конфликтологии для того, чтобы понять, к какому из типов конфликта относится данная ситуация. Определив, что это конфликт «вертикальный», между преподавателем и частью группы, обучающиеся продумывают варианты и пути решения проблемы. Вариантов решения может быть несколько. Все они прорабатываются на основе активного обсуждения. Одновременно констатируются причины конфликта, выявляется, что главное их них – отсутствие на кафедре достаточного количества курсов по выбору, оптимальное по тематической направленности.

То есть, обладая актуализированными исходными знаниями и применяя знания в условиях конкретной ситуации, обучающиеся имеют возможность путем поиска решения проблемы открыть новые знания, которые помогут им расширить соответствующие компетенции в той или иной дисциплинарной области.

В данном аспекте методика «ПОИСК» может рассматриваться как эффективный элемент дидактической системы проблемного обучения. Обращаясь к базовым разработкам М.И. Махмутова в области теории и практики проблемного обучения отметим, что ученым точно было «определено проблемное обучение как дидактическая система; предложена система методов... и система принципов построения процесса обучения и организации материала» [9].

Результаты исследования. Мы провели пилотное исследование с целью выявить мнение обучающихся о проведении занятий с использованием методики «ПОИСК». В нем приняли участие студенты-первокурсники лечебного факультета Башкирского государственного медицинского университета в количестве 120 человек в октябре-ноябре 2021 года в условиях контактного обучения. Студентам была предложен анонимный опросник

на выявление отношения к использованию на занятиях технологий самостоятельного поиска и решения учебных и профессиональных проблем, включающий в себя 7 вопросов.

На первый вопрос «отвечает ли методика дидактическим требованиям проблемного и контекстного обучения?» 82,20% студентов ответили «да», 06,20% – «нет» и только 11,60%

подчеркнули «затрудняюсь ответить». Осведомленность обучающихся в сути данного вопроса связана, как мы полагаем с тем, что вопросы, связанные с характеристиками проблемного и контекстного обучения были рассмотрены ранее на одном из занятий по дисциплине «Психология и педагогика».

Таблица 1. – «ПОИСК» методика самостоятельного поиска и решения учебных и профессиональных проблем

Вопросы обучающимся	Да (%)	Нет (%)	Затрудняюсь ответить (%)
– отвечает методика дидактическим требованиям проблемного и контекстного обучения?	82,20	6,20	11,60
– вызывают ли познавательный и профессиональный интерес проблемные задачи и задания, предлагаемые для решения?	87,25	3,75	9,00
– соответствуют предлагаемые задания содержанию компетенций, подлежащих усвоению обучающимися?	73,25	2,25	24,50
– помогает ли методика «ПОИСК» в осуществлении исследовательской деятельности обучающихся?	67,25	3,75	29,00
– учитывает ли методика психологические и интеллектуальные характеристики обучающихся?	24,80	12,30	62,90
– рационально ли на Ваш взгляд представлено соотношение между теоретическим и практическим материалом?	28,25	5,25	66,50
– способствует ли проблемное обучение отработке навыков коллективного взаимодействия?	90,30	1,50	08,20

На второй вопрос «вызывают ли познавательный и профессиональный интерес проблемные задачи и задания, предлагаемые для решения?» мы получили ответы, см. таблицу 1, большинство из которых были позитивного характера. Осмысленность ответов на этот вопрос также не подлежит сомнению, поскольку студенты на данном этапе обучения обладают умениями самодиагностики учебной мотивации, могут объяснять целенаправленность своих действий, демонстрировать стремление к достижению конкретных целей.

Также, как видим, из данной таблицы, студенты положительно определяют соотносимость предлагаемых на занятиях заданий, с содержанием осваиваемых ими компетенций, на это указали 73,25% опрошенных. В современном образовательном процессе студенты точно знают, что они должны усвоить, какими компетенциями и в каком объеме должны овладеть, и что они должны знать и уметь после изучения темы или модуля.

Четвертый вопрос раскрыл мнение студентов относительно значимости применения в учебном процессе методики «ПОИСК» для осуществления исследовательской деятельности обучающихся, большая часть респондентов (67,25%) указали на целесообразность использования решения

проблемных задач и заданий в плане формирования умений и навыков осуществления исследовательской работы. При этом проблемные задачи и задания, отражающие профессиональную действительность, для студентов – не столько увлекательный ресурс, сколько источник практического и жизненного опыта.

На вопрос: «учитывает ли методика психологические и интеллектуальные характеристики обучающихся» четкого ответа со стороны обучающихся не последовало. Большая часть студентов отметили «затрудняюсь ответить». Возможно, это связано с отсутствием четкого понимания у студентов того, о каких психологических и интеллектуальных характеристиках идет речь. Видимо, не совсем понятным для обучающихся оказался вопрос, связанный с рациональным соотношением теоретического и практического материала в предлагаемых к решению заданиях. Возможно, у студентов более старших курсов этот вопрос не вызвал бы затруднений. В любом случае, анализ ответов студентов дает основание для преподавателя внести в образовательный процесс необходимые коррективы организационного и содержательно-технологического характера.

На последний пункт опросника – «способствует ли проблемное обучение отработке навыков коллективного взаимодействия?» большинство опрошенных (90,30%) ответили утвердительно. Мы объясняем это тем, что в условиях интенсивного взаимодействия наблюдается нарастание познавательной и коммуникативной активности обучающихся, поскольку они решают не только познавательные, но и коммуникативные задачи.

Заключение. Использование в образовательном процессе разработанной нами методики «ПОИСК» расширило субъектный потенциал обучающихся в решении задачи расширения соответствующих компетенций, а также показало возможности внедрения предложенной методики в другие дисциплинарные области. Сами студенты отмечают значительные возможности методики в плане формирования умений и навыков осуществления исследовательской работы.

Вопросы, на которые большинство студентов указали «затрудняюсь ответить» дают для преподавателя ценную информацию о том, что необходимо внести в образовательный процесс те или иные коррективы.

Результаты экспресс-исследования также показали, что студенты рассматривают проблемное обучение как ценный элемент учебного процесса, прежде всего в том случае, когда прослеживается объективная связь между содержанием учебного материала и профессиональным опытом, а также при использовании в качестве проблемных задач и заданий примеров, заимствованных из реальной медицинской практики. Последнее представляет особую значимость с точки зрения включения обучающихся в процесс их непрерывной профессиональной социализации на различных уровнях образования и в профессиональной деятельности.

Литература:

1. Гаранина Р.М. Проблемное обучение как средство повышения эффективности химического образования в медицинском вузе / Р.М. Гаранина // Самарский научный вестник. - 2020. – Т. 9. - № 4. - С. 282-289.
2. Джеджева П.М. Проблемный подход в обучении медсестер / П.М. Джеджева // Психологически безопасная образовательная среда: проблемы проектирования и перспективы развития / Материалы Международ. науч.-практ. конф. (Тула, 29 окт. 2020 г.); редкол.: И.Л. Федотенко [и др.]. – Чебоксары: ИД «Среда», 2020. - С. 248-254.
3. Залунин В.И. Некоторые проблемы и формы реализации проектного обучения в процессе преподавания гуманитарных дисциплин в вузе / В.И. Залунин // Тенденции развития образования: педагог, образовательная организация, общество – 2019 / Материалы Всеросс. науч.-практ. конф. с межд. участ. (Чебоксары, 19 авг. 2019 г.); редкол.: Ж.В. Мурзина [и др.]. – Чебоксары: ИД «Среда», 2019. - С. 235-239. doi:10.31483/r-33244
4. Толстой Л.Н. ППС / Л.Н. Толстой. - Т.76. - С. 57.

5. Амиров А.Ф., Гаранина Р.М., Гаранин А.А. Активизация личностно-развивающего потенциала самостоятельной работы студентов вуза как условие развития их субъектной позиции: монография / А.Ф. Амиров, Р.М. Гаранина, А.А. Гаранин. – Самара: ООО «Офорт», 2014. - 515 с. - С. 175-287.
6. Кривошеенко Л.П. Педагогика: учебник для студентов, аспирантов, преподавателей вузов / Л.П. Кривошеенко. – М.: Проспект, 2010. – 420 с.
7. Ситаров В.А. Проблемное обучение как одно из направлений современных технологий обучения [Электронный ресурс] / В.А. Ситаров // Знание. Понимание. Умение. - 2009. - № 1. - Режим доступа: <http://www.zpu-journal.ru/zpu/contents/2009/1/Sitarov/>
8. Баландина В.С. Методика конструирования проблемных задач по экономике [Электронный ресурс] / В.С. Баландина // Молодой ученый. - 2015. - № 9 (89). - С. 1024-1027. – Режим доступа: <https://moluch.ru/archive/89/18243>
9. Бобылева О.В. Теория проблемно-развивающего обучения М.И. Махмутова / О.В. Бобылева, В.В. Чаркова // Молодой ученый. - 2020. - № 12 (302). - С. 257-259.

References:

1. Garanina R.M. Problem-based learning as a means of improving the effectiveness of chemical education in a medical university / R.M. Garanina // Samara Scientific Bulletin. - 2020. - Т. 9. - № 4. - S. 282-289.
2. Dzhezheva P.M. Problem approach in teaching nurses / P.M. Dzhezheva // Psychologically safe educational environment: design problems and development prospects / Proceedings of the Intern. scientific-practical. conf. (Tula, Oct 29, 2020); editorial

- board: I.L. Fedotenko [i dr.]. - Cheboksary: Publishing House "Sreda", 2020. - S. 248-254.
3. Zalunin V.I. Some problems and forms of implementation of project-based learning in the process of teaching humanitarian disciplines at the university / V.I. Zalunin // Trends in the development of education: teacher, educational organization, society - 2019 / Materials of the All-Russian. scientific-practical. conf. from int. participation (Cheboksary, August 19, 2019); editorial

board: Zh.V. Murzina [i dr.]. - Cheboksary: Publishing House "Sreda", 2019. - S. 235-239. doi:10.31483/r-33244

4. Tolstoy L.N. PPS / L.N. Tolstoy. - T.76. - S. 57.

5. Amirov A.F., Garanina R.M., Garanin A.A. Activation of the personality-developing potential of independent work of university students as a condition for the development of their subjective position: monograph / A.F. Amirov, R.M. Garanina, A.A. Garanin. - Samara: ООО "Ofort", 2014. - 515 p. - S. 175-287.

6. Krivosheenko L.P. Pedagogy: a textbook for students, graduate students, university teachers / L.P. Krivosheenko. - M.: Prospekt, 2010. - 420 p.

7. Sitarov V.A. Problem-based learning as one of the directions of modern learning technologies [Electronic resource] / V.A. Sitarov // Knowledge.Understanding.Skill. - 2009. - № 1. - Access mode: <http://www.zpu-journal.ru/zpu/contents/2009/1/Sitarov/>

8. Balandina V.S. Methodology for designing problematic tasks in economics [Electronic resource] / V.S. Balandina // Young scientist. - 2015. - № 9 (89). - S. 1024-1027. - Access mode: <https://moluch.ru/archive/89/18243>

9. Bobyleva O.V. The theory of problem-developing learning M.I. Makhmutova / O.V. Bobyleva, V.V. Charkova // Young scientist. - 2020. - № 12 (302). - S. 257-259.

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

Сведения об авторе:

Амиров Артур Фердсович (г. Уфа, Россия), доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой педагогики и психологии Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения «Башкирский государственный медицинский университет» Министерства здравоохранения Российской Федерации, e-mail: amirov.af@yandex.ru



УДК 378

Развитие коммуникативного компонента врачебной толерантности у студентов: *people-first vs identity-first language*

Development of the communicative component of doctor's tolerance at students: *people-first vs identity-first language*

Горбунова Д.В., Казанский Государственный медицинский университет, *darya.gorda@yandex.ru*

Казакова У.А., Казанский национальный исследовательский технологический университет, *kazakova-ulyana@mail.ru*

Макарова О.Ю., Казанский Государственный медицинский университет, *mrs.makarova@yandex.ru*

Gorbunova D., Kazan State Medical University, *darya.gorda@yandex.ru*

Kazakova U., Kazan National Research Technological University, *kazakova-ulyana@mail.ru*

Makarova O., Kazan State Medical University, *mrs.makarova@yandex.ru*

DOI: 10.51379/KPJ.2022.151.1.012

Ключевые слова: коммуникативная толерантность, врачебная толерантность, медицинская педагогика, профессиональное воспитание, профессионально-ориентированная иноязычная подготовка, *people-first language, identity-first language*.

Keywords: *communicative tolerance, doctor's tolerance, medical pedagogy, professional education, professionally-oriented foreign language training, people-first language, identity-first language.*

Аннотация. Актуальность исследуемой темы обусловлена необходимостью уточнения содержательного компонента формирования врачебной толерантности у студентов-медиков как профессионально-значимой компетенции в рамках обучения профессионально-ориентированному иностранному языку. Коммуникативная подготовка является интегральным элементом воспитательного процесса в высшей медицинской школе ввиду высокой лингвоактивности профессиональной деятельности врача и социальной значимости профессии. Подчеркивается, что тактичность и речевая инклюзия является отличительной особенностью коммуникативного компонента врачебной толерантности. Тем самым, целью статьи является рассмотрение и анализ речевых форм «*people-first language*» (PFL) и «*identity-first language*» (IFL) для уточнения корректности их использования в контексте англоязычного медицинского дискурса. Представлены примеры исследуемых конструкций и лексико-грамматические формулы PFL. Выявлено, что вопрос о предпочтительности использования PFL или IFL остаётся дискуссионным, однако сторонники обеих форм преследуют цель привлечения внимания социума и медицинских работников к проблеме стигматизации людей с различными заболеваниями, синдромами или ОВЗ и мотивации проявления речевой толерантности. В процессе иноязычной подготовки студентов, при осуществлении перевода, необходимо акцентировать использование корректного – лично-ориентированного – русскоязычного эквивалента, соответствующего PFL, а также стимулировать открытую дискуссию для рефлексивного осмысления значимости тактичной и инклюзивной коммуникации будущими врачами.

Abstract. The relevance of the problem under study is substantiated by the need to clarify the content component in the formation of professional tolerance of a doctor in medical students as a professionally significant competence within professionally oriented foreign language instruction. Communicative training is an integral element of the educational process in a higher medical school due to the high communicative intensity of a doctor's professional activities as well as the social significance of the profession. It is emphasized that tact and speech inclusion are the distinctive features of the communicative component of a doctor's tolerance. Hence, the purpose of the article is to review and analyze the conceptual and linguistic features of 'people-first language' (PFL) and 'identity-first language' (IFL) to clarify the correctness of their use in the context of the English-mediated medical discourse. Examples of the constructions studied and lexical-grammatical formulas of PFL are presented. The question of the preference for using

PFL or IFL is revealed to remain controversial; however, both parties aim to attract the attention of society and medical professionals to the problem of stigmatization of people with various diseases, syndromes or disabilities and motivate them to exercise communicative tolerance. In foreign language training of students, when performing translation activities, it is necessary to emphasize the use of the correct personality-oriented Russian equivalent, which corresponds to PFL, and to stimulate an open discussion promoting the reflective understanding of the importance of tactful and inclusive communication by future doctors.

Введение. Истоки зарождения врачевания берут своё начало на эмоционально-чувственном уровне в сострадании человека к другому человеку, испытывающему боль, в стремлении и попытке облегчить его страдания. Именно поэтому, в процессе становления профессии духовно-нравственному содержанию практической врачебной деятельности уделялось особое внимание. Сложившиеся этико-деонтологические принципы стали фундаментом профессиональной медицинской культуры и, фактически, регламентом врачевания.

История человечества показала страшные примеры того, что может произойти при пренебрежении и игнорировании гуманистических основ деятельности врача: фашистская антимедицина, насильственная эвтаназия, евгеника, бесчеловечные опыты над людьми. Несомненно, в наши дни законодательная база – отечественная и международная – строго регламентирует практическую и экспериментальную медицинскую деятельность. Однако, законодательство не является панацеей от аморальности. Решающую роль играет личность врача: духовно-нравственные ориентиры, ценностно-мировоззренческие установки, мотивационно-смысловые интенции. Именно поэтому воспитательный компонент должен проходить красной нитью на всех этапах образовательного процесса в высшей медицинской школе [5;6].

Значимым звеном профессионального воспитания студентов-медиков выступает коммуникативная подготовка, поскольку центральным элементом практической медицинской деятельности является межличностное взаимодействие врача и пациента. В неформальной беседе авторов с обучающимися (специалитета, ординатуры, аспирантуры) была отмечена заинтересованность вопросами профессиональной коммуникации и стремление познавать её тонкости и нюансы более осознанно и детально.

Тем самым, обнаруживается *актуальная образовательная потребность*, удовлетворение которой возможно при активизации потенциала гуманитарных дисциплин, в частности, русского языка, национальных языков и культуры речи и иностранного языка.

Материалы и методы.

1) *Врачебная толерантность, клиническое мышление и профессиональная коммуникация.*

Повседневная профессиональная деятельность врача основывается на непрерывном межличностном взаимодействии с гетерогенным контингентом лиц: пациентами, их родственниками или опекунами, коллегами, младшим медицинским персоналом и т.д. Врачебная толерантность выступает гармонизирующим фактором профессиональной коммуникации; регулятивом поведения; адаптивным и стабилизирующим механизмом эмоционально-психического состояния личности врача; неотъемлемым элементом профессионального мировоззрения, значимым в практике врачевания, и поэтому является профессионально-значимой компетенцией специалиста-медика [4].

Интересно заметить корреляцию врачебной толерантности и клинического мышления, рассматривая последнее как интеллектуальную деятельность, основывающуюся на сумме специальных знаний, опыте практической деятельности, логике, наблюдательности, интуиции, эмпатии, общей культуры личности, эрудиции, благодаря которым врач воспринимает пациента и его состояние в целостности, на основе чего объективно диагностирует заболевание и определяет тактику лечения, принимая во внимание индивидуальные аспекты [1;10]. Говоря об эмоциональном компоненте клинического мышления, В.И. Петров отмечает: «Межличностные аспекты взаимоотношений врача и пациента неизбежно окрашивают мыслительный процесс в эмоциональные тона. Крайне важно научиться использовать эту особенность во благо» [7, с.16]. Замечаем, что врачебная толерантность содействует обеспечению должного внимания к внутреннему миру больного, восприятию пациента как личности, устраняя влияние ряда факторов, способных повлиять на объективность суждений врача – стереотипы, предубеждения, предвзятость, социальные стигмы [3].

Следовательно, формирование профессиональной толерантности у обучающихся является актуальной задачей медицинской педагогики, напрямую связанной как с содействием успешной социально-

психологической адаптации студентов к будущей профессиональной деятельности, так и непосредственно с улучшением качества оказания медицинской помощи. Между тем, выражение корректного отношения врачебного сообщества к пациентам с инвалидностью, социально-значимыми заболеваниями или психическими расстройствами играет важную роль в дестигматизации этих проблем в социальной среде.

Трансляция испытываемых эмоций в процессе межличностного взаимодействия выступает имманентным свойством общения [2]. Коммуникативный аспект врачебной толерантности выражается преимущественно в двух взаимосвязанных формах: вербально (речевые средства общения) и невербально (поза, жесты, мимика, зрительный контакт, интонация). Речевое проявление врачебной толерантности коррелирует с категориями вежливости, уважения, тактичности и митигации (коммуникативного смягчения). Исходя из этого, целью статьи является рассмотрение нормы медицинского дискурса «*people-first language*» в сравнении с «*identity-first language*» в контексте формирования врачебной толерантности у студентов-медиков при обучении профессионально-ориентированному иностранному (английскому) языку.

2) *Речевая инклюзия: People-first language vs identity-first language.* В исследовании психологического подхода к физической инвалидности (1960 г.) Беатриса Райт подчеркнула роль языка не только как инструмента для выражения идей, но и их формирования, призвав, по мере возможности, использовать выражения, отделяющие физические характеристики от человека – личности – в целом. Автор объяснила такую необходимость тем, что в противном случае происходит несправедливая драматизация: физическая неполноценность по одному аспекту как бы имплицитно подразумевает неполноценность человека в целом, выступая его определяющей характеристикой [20]. Заметим, что подобный механизм лежит в основе стигматизации, когда идентичность человека рассматривается социумом сквозь призму того или иного параметра, отличающегося от доминирующей социальной нормы, вследствие чего возникает неприятие и отвержение. Последнее, в свою очередь, значительно подрывает эмоционально-психическое благополучие человека, выступает барьером для обращения за медицинской помощью, снижает качество жизни и формирует самостигматизацию [9].

С 80-х годов получил распространение термин «*People-first language*» (PFL), обозначающий языковую норму, изначально использовавшуюся для тактичного обращения к людям с ограниченными возможностями в научной и массовой коммуникации и впоследствии ставшей прескриптивной в отношении и иных медицинских состояний. Иными словами, PFL – форма речевой инклюзивности, акцентирующей приоритет идентичности человека над его медицинским диагнозом: не «*disabled people*» – «инвалиды», а «*people with disabilities*» – «люди с ограниченными возможностями» [19].

Языковая форма *people-first language* предполагает избегание дегуманизации человека с помощью:

- исключения из речи прилагательных или существительных, обозначающих состояние или расстройство, как в функции определения (*disabled person, asthmatic patient*); так и в субстантивированной форме (*the disabled / the asthmatic*);

- использования глаголов «*have*», «*use*», etc. или предлога «*with*» вместо глагола «*be*» – *competence-oriented language* – для формирования высказываний, ориентированных на человека и его способности;

- избегания использования слов «*victim*» – «жертва», «*sufferer*» – «страдалец; пострадавший» (дословно), как имплицитно подразумевающих отсутствие контроля человека над ситуацией, бессилие и беспомощность;

- эвфемизации негативно окрашенных слов, например, вместо «*crippled*» – «увечный; хромой» следует употребить «*a person with physical disability*» – «с физическими ограничениями здоровья», см. таблицу 1.

Однако, несмотря на то, что *people-first language* получил широкое распространение в англоговорящих странах и был признан стандартом академической, медицинской, деловой и массовой коммуникации, исследователи отмечают, что отношение к нему самих людей с ограниченными возможностями или другими медицинскими состояниями – неоднозначно. С одной стороны, отмечается предпочтительность использования PFL [17] С другой стороны, сторонники *identity-first language* (IDF) (языковая форма, противоположная PFL в которой сначала упоминается диагноз, а затем человек – таблица 1) утверждают, что такая форма обращения более корректна, поскольку, таким образом, признаётся значимая роль инвалидности или другого хронического медицинского состояния в формировании

идентичности человека, как одной из множества характеристик [18]. Более того, адепты модели меньшинств придерживаются мнения, что PFL маргинализирует инвалидность, в то время как IFL отражает полное принятие человеком себя, повышая чувство собственного достоинства и даже гордости за принадлежность к этой социальной группе [14]. Следует отметить, что предпочтительность использования identity-first language чаще выражают люди с расстройствами аутистического спектра, объясняя это тем, что их состояние неотделимо от личности [16].

Критики PFL также отмечают абсурдность некоторых терминов. К примеру, учёные из Великобритании, обсуждающие релевантность использования People-First Language в исследованиях, посвящённых расстройствам аутистического спектра, подчёркивают, что в своей

статье они намеренно используют слово «non-speaking» (неговорящие), поскольку «предпочтительные» (предлагаемые некоторыми авторами) термины «non-verbal» и «minimally verbal» звучат нелепо [12].

Тем не менее, в обширном исследовании Кенни Л. и соавторов о предпочтительных терминах, используемых для описания аутизма, на основе опроса людей с расстройствами аутистического спектра, их родителей, членов семьи и друзей, а также специалистов, которые с ними работают, авторы сделали вывод, что единственно верный термин не существует: «Скорее, используемые термины варьируются в зависимости от множества сложных факторов, включая представления людей об аутизме и контекст, в котором они оказались» [15].

Таблица 1. – People-first vs Identity-first language

	Identity-first language		People-first language	
слова, обозначающие состояние или расстройство в функции определения в субстантивированной форме	autistic child	⇒	a child diagnosed with autism	
	visually impaired person	⇒	a person with visual impairment	высказывания, ориентированные на человека и его способности;
	mentally retarded people	⇒	people with / having intellectual disabilities	
	wheelchair-bound people	⇒	people using a wheelchair	
	Diabetic	⇒	a person with diabetes	использование глаголов «have», «use», причастия «diagnosed with» или предлога «with» вместо глагола «be»
	Down's	⇒	a person having Down's syndrome	
Schizophrenics	⇒	people affected by schizophrenia		
слова, имплицитно отсутствующие контроль человека над ситуацией	HIV sufferers	⇒	people living with HIV	
негативно окрашенные слова	a dwarf	⇒	a person of a short stature; a little person	
	feeble-minded; moron	⇒	a person with learning difficulties / with cognitive disabilities	эвфемизмы
	visually impaired	⇒	partially sighted	

Консенсус, удовлетворяющий обе точки зрения на инклюзивную форму коммуникации предлагает Американская Психологическая

Ассоциация в руководстве по публикациям от 2020 года, подчёркивая, что, поскольку обе языковые формы ориентированы на

уважительное обращение к людям с ограниченными возможностями, допустимо либо придерживаться одной из них (особенно, если известны предпочтения представителей конкретного сообщества), или употреблять и ту, и другую в одном источнике (если предпочтения не известны) [11, с.137].

Несмотря на противоречивые мнения относительно обсуждаемых языковых форм, согласимся с А.Ф. Крокером, и С.Н. Смитом, что в обучении студентов-медиков предпочтение следует отдавать *people-first language* и, что более важно, не только в отношении семантики, но и аксиологических смыслов [13]. Тем самым актуализируется воспитательный компонент: происходит развитие социально-психологической и коммуникативной компетентности, формирование ценностно-смысловых установок, вследствие чего человек становится готов к принятию решения придерживаться того, что соответствует его собственным ценностям и убеждениям, а не подстраиваться под противоречащие им, пусть и преобладающие в сообществе. Учёные справедливо замечают, что «до тех пор, пока не произойдет культурный сдвиг в здравоохранении в целом, как начинающим, так и опытным клиницистам будет по-прежнему сложно придерживаться *people-first language* постоянно: не только в общении с пациентом или клиентом, но и в межпрофессиональном общении» [13]. Однако, такой культурный сдвиг возможен лишь при условии последовательного и всестороннего профессионального воспитания, и общего развития культуры личности будущих специалистов здравоохранения.

Результаты. Резонанс, который вызывает тема инклюзивной коммуникации в англоязычной научной среде, – очевиден. Неоспорим и факт, что способ языковой реализации коммуникативного намерения в значительной степени влияет на восприятие информации адресатом, эффективность взаимодействия, формирование общественного мнения. Слово способно как создавать и закреплять негативные стереотипы и стигмы, так и содействовать положительным изменениям в отношении общества к определённым явлениям или к представителям той или иной социальной группы. В профессиональной коммуникации врачебного сообщества большая доля обсуждений затрагивает биомедицинские параметры человека, описание клинических симптомов и признаков, анализ лабораторных исследований. Акцентируя внимание на этих аспектах, специалист может ненамеренно

дегуманизировать человека, не задумываясь о стилистической окраске выбранных лексико-грамматических конструкций.

Актуальный пример, иллюстрирующий языковую норму корректного обращения по отношению к людям с тем или иным заболеванием, в русском языке, содержится в «Рекомендациях по психологическому сопровождению целевых групп в медицинском учреждении в условиях пандемии COVID-19» (под ред. Ю.П. Зинченко): «Пациентам и их родственникам, а также родственникам врачей необходимо объяснить, что не следует относиться к инфицированным COVID-19 людям как «случаю заболевания COVID-19», «жертвам», «семье, в которой есть зараженный COVID-19» или как «больным». Лучше пользоваться терминами «люди с COVID-19», «люди, получающие лечение от COVID-19» или «выздоровливающие от COVID-19», поскольку и после выздоровления от COVID-19 их жизнь будет продолжаться, сохранятся их работа, семьи, родственники и близкие. Важно отделить самого человека от стигмы, которую ему придает инфицирование COVID-19» [8, с.544].

Речевая стигматизация, наравне с другими её проявлениями, является неприемлемой и противоречащей этико-деонтологическим принципам профессии врача. В контексте коммуникации на иностранном языке, она часто происходит неосознанно из-за элементарного незнания корректности употребления той или иной языковой конструкции. В процессе учебной деятельности на иностранном языке – из-за фокусировки на переводе, который становится самоцелью. Последний вывод был сделан авторами при анализе устных и письменных переводов (как с английского на русский язык, так и с русского на английский) студентов разных курсов обучения: было отмечено, что даже при наблюдаемой общей гуманистической направленности личности, вежливости и тактичности в межличностном взаимодействии, как и при условии хорошего владения изучаемым материалом, большинство студентов склонно к дословному переводу конструкций IFL без адаптации и смягчения. Совместный анализ эмоциональной окраски исходных и конечных языковых конструкций, рассмотрение вопроса о надлежащем оформлении высказывания (Рисунок 1) способствуют привлечению внимания к проблеме речевой стигматизации по признаку заболевания и являются значимой составляющей формирования коммуникативного аспекта врачебной толерантности.

People-first language formula

- ✓ Noun + with + (Adjective) + Noun:
 - *People with cognitive disabilities*
 - ⇒ *Люди с когнитивными нарушениями.*

- ✓ Noun + who + Verb + Noun:
 - *People who live with borderline personality disorder*
 - ⇒ *Люди, живущие с пограничным расстройством личности.*

- ✓ Noun + Present/Past Participle + Adjective + Noun
 - *People having a mobility impairment*
 - ⇒ *Люди с двигательными нарушениями;*
 - *People diagnosed with HIV*
 - ⇒ *Люди с диагнозом ВИЧ.*

- ✓ Noun + on + noun + noun
 - *People on autism spectrum*
 - ⇒ *Люди с расстройством аутического спектра.*

Рисунок 1. – Языковые формулы People-first language

В процессе профессионально-ориентированной иноязычной подготовки студентов-медиков используются дополнительные аутентичные материалы разного типа: выдержки из научных статей и врачебных руководств, научно-популярные материалы, медиатексты, видеоматериалы на медицинскую тематику. Рассматриваемые конструкции (PFL и IFL) в подобных текстах встречаются регулярно, что позволяет закрепить их в речи. При этом, в учебных заданиях, предполагающих перевод с английского языка, важно акцентировать внимание на перевод согласно норме корректного обращения, принятой в русском языке, а именно, соответствующей *people-first language*.

Заключение. Язык, мышление и эмоции в неразрывной взаимосвязи формируют устойчивые представления об окружающей действительности. Эта особенность издавна используется для формирования общественного мнения в разных социальных областях. Учитывая высокую степень коммуникативной активности в профессиональной деятельности врача, значимости терапевтической силы слова и, напротив, опасности возникновения психогенных ятрогений вследствие невнимательного или нетактичного обращения к пациенту, существует острая необходимость формирования у студентов профессиональной языковой культуры и развития врачебной толерантности как профессионально-значимой компетенции.

Уважение достоинства личности является одним из основополагающих принципов

биомедицинской этики и конституционным правом гражданина. Однако, если обратиться к анализу языковых паттернов в контексте упоминания людей с различными нозологическими формами заболеваний, замечаем, что данный принцип реализуется не всегда. Тем самым, при обучении языковым дисциплинам в высшей медицинской школе необходимо формировать у студентов знания и навыки осуществления корректной и инклюзивной коммуникации, что является интегральным компонентом развития коммуникативного аспекта врачебной толерантности.

Обе рассмотренные в статье языковые конструкции «*people-first language*» и «*identity-first language*», несмотря на дискуссионность вопроса о предпочтительности их употребления в коммуникации на английском языке, призывают к толерантному отношению и вниманию к предпочтениям самих людей с различными заболеваниями, синдромами или ОВЗ. Однако, при изучении этих конструкций на занятиях по профессионально-ориентированному иностранному языку, в частности, при осуществлении студентами их перевода, важно акцентировать внимание, что корректная форма, принятая в русскоязычном дискурсе – личностно-ориентированная и соответствует «*people-first language*». Несомненно, изучение лексико-грамматического оформления исследуемых форм и запоминание «правильных» терминов следует сопровождаться переосмыслением значения и

цели их использования: важно стимулировать рефлексию студентов, вовлекая их в открытую дискуссию.

Осознание того, что язык, используемый медицинскими работниками, оказывает существенное влияние на то, как пациенты и их родственники воспринимают и переживают

заболевание; что языковая стигматизация не только содействует закреплению негативных стереотипов в социуме, но и может формировать чувство стыда, вины и обиды у пациента, оказывать пагубное влияние на клинические результаты, является важным этапом в становлении личности будущих врачей.

Литература:

1. Абаев Ю.К. Клиническое мышление: учеб.-метод. пособие / Ю.К. Абаев. – Минск: БГМУ, 2008. – 60 с.
2. Андреева М.И., Солнышкина М.И. Семантические модели единиц, номинирующих эмоции в английских профессиональных подязыках / М.И. Андреева, М.И. Солнышкина // Вестник Марийского государственного университета. – 2017. – Т. 11. – № 3(27). – С. 87-92.
3. Горбунова Д.В. Формирование толерантности у студентов медицинских специальностей при изучении темы «ВИЧ и СПИД» на занятиях по иностранному языку / Д.В. Горбунова // Мир науки. Педагогика и психология. – 2020. – Т. 8. – № 6. – С. 39.
4. Горбунова Д.В., Казакова У.А., Макарова О.Ю. Врачебная толерантность как образовательный результат профессионального воспитания студентов медицинских вузов / Д.В. Горбунова, У.А. Казакова, О.Ю. Макарова // Казанский педагогический журнал. – 2021. – № 4(147). – С. 78-87.
5. Казакова У.А., Кудрявцев Ю.М. Психолого-педагогическая подготовка преподавателей высших учебных заведений к воспитательной работе с социально запущенными студентами / У.А. Казакова, Ю.М. Кудрявцев // Казанская наука. – 2012. – № 7. – С. 12-19.
6. Макарова О.Ю. Системный подход как методологическая основа исследования воспитательной системы современного вуза / О.Ю. Макарова // Вестник Воронежского государственного университета. Серия: Проблемы высшего образования. – 2013. – № 2. – С. 118-121.
7. Петров В.И. Клиническое мышление и доказательная медицина / В.И. Петров // Медицинское образование и профессиональное развитие. – 2012. – № 1(7). – С. 15-32.
8. Приложение 2. Рекомендации по психологическому сопровождению целевых групп в медицинском учреждении в условиях пандемии COVID-19 / В.В. Барабанщикова, М.Е. Баулина, В.В. Белоусов [и др.] // Психологическое сопровождение пандемии COVID-19 / Факультет психологии МГУ имени М.В. Ломоносова. – Москва: Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова" Издательский Дом (типография), 2021. – С. 531-561. – DOI: 10.11621/гпо.2021.27
9. Соловьева С.Л. Самостигматизация как фактор превращения личности здорового в личность больного / С.Л. Соловьева // Неврологический вестник. – 2017. – Т. XLIX. – № 1. – С. 49-56. DOI: 10.17816/nv14044.
10. Ягода А.В. Руководство по клиническому мышлению для начинающих / А.В. Ягода. – Ставрополь: Изд-во СтГМУ, 2017. – 261 с.
11. American Psychological Association. (2020). Publication manual of the American Psychological Association (7th ed.). <https://doi.org/10.1037/000016S-000>
12. Botha, M., Hanlon, J. & Williams, G.L. Does Language Matter? Identity-First Versus Person-First Language Use in Autism Research: A Response to Vivanti. *J Autism Dev Disord* (2021). <https://doi.org/10.1007/s10803-020-04858-w>
13. Crocker, A.F., & Smith, S.N. (2019). Person-first language: are we practicing what we preach?. *Journal of multidisciplinary healthcare*, 12, 125–129. <https://doi.org/10.2147/JMDH.S140067>
14. Dunn, D.S., & Andrews, E.E. (2015). Person-first and identity-first language: Developing psychologists' cultural competence using disability language. *The American psychologist*, 70(3), 255–264. <https://doi.org/10.1037/a0038636>
15. Kenny, L., Hattersley, C., Molins, B., Buckley, C., Povey, C., & Pellicano, E. (2016). Which terms should be used to describe autism? Perspectives from the UK autism community. *Autism: the international journal of research and practice*, 20(4), 442–462. <https://doi.org/10.1177/1362361315588200>
16. Monique Botha, Bridget Dibb & David M. Frost (2020): "Autism is me": an investigation of how autistic individuals make sense of autism and stigma, *Disability & Society*, DOI: 10.1080/09687599.2020.1822782
17. Pearl, R.L., Walton, K., Allison, K.C., Tronieri, J.S., & Wadden, T.A. (2018, December 1). Preference for People-First Language among Patients Seeking Bariatric Surgery. *JAMA Surgery*. American Medical Association. <https://doi.org/10.1001/jamasurg.2018.2702>
18. Schomberg, J., & Hollich, S. (2019). Introduction. *Library Trends* 67(3), 415–422. doi:10.1353/lib.2019.0003.
19. Snow, Kathie. To ensure Inclusion, Freedom and Respect for all, it's time to embrace People First Language. n.d. Available at: <https://nebula.wsimg.com/1c1af57f9319dbf909ec52462367fa88?AccessKeyId=9D6F6082FE5EE52C3DC6&disposition=0&alloworigin=1> [Accessed 9 January 2022].
20. Wright, B.A. *Physical disability – A psychological approach*. New York: Harper and Row, 1960. – 663 p.

References:

1. Abaev Yu.K. Clinical way of thinking: manual / Yu.K. Abaev. - Minsk: BSMU, 2008. - 60 p.
2. Andreeva M.I., Solnyshkina M.I. Semantic models of units that nominate emotions in English professional sublanguages / M.I. Andreeva, M.I. Solnyshkina // Bulletin of the Mari State University. - 2017. - Т. 11. - № 3 (27). - S. 87-92.
3. Gorbunova D.V. Formation of tolerance among students of medical specialties when studying the topic "HIV and AIDS" in foreign language classes / D.V. Gorbunova // World of Science. Pedagogy and psychology. - 2020. - Т. 8. - № 6. - P. 39.
4. Gorbunova D.V., Kazakova U.A., Makarova O.Yu. Medical tolerance as an educational result of professional education of students of medical universities students / D.V. Gorbunova, U.A. Kazakova, O.Yu. Makarova // Kazan Pedagogical Journal. - 2021. - № 4 (147). - S. 78-87.
5. Kazakova U.A., Kudryavtsev Yu.M. Psychological and pedagogical training of teachers of higher educational institutions for educational work with socially neglected students / U.A. Kazakova, Yu.M. Kudryavtsev // Kazan Science. - 2012. - № 7. - P. 12-19.
6. Makarova O.Yu. System approach as a methodological basis for the study of the educational system of a modern university / O.Yu. Makarova // Bulletin of the Voronezh State University. Series: Problems of Higher Education. - 2013. - № 2. - P. 118-121.
7. Petrov V.I. Clinical way of thinking and evidence-based medicine / V.I. Petrov // Medical education and professional development. - 2012. - № 1(7). - S. 15-32.
8. Annex 2. Recommendations for psychological support of target groups in a medical institution during the COVID-19 pandemic / V.V. Barabanshchikova, M.E. Baulina, V.V. Belousov [et al.] // Psychological support of the COVID-19 pandemic / Faculty of Psychology, Moscow State University named after M.V. Lomonosov. – Moscow: Moscow State University named after M.V. Lomonosov" Publishing House (printing house), 2021. - P. 531-561. - DOI: 10.11621/ipo.2021.27
9. Solovieva S.L. Self-stigmatization as a factor in the transformation of a healthy person into a sick person / S.L. Solovyov // Neurological Bulletin. - 2017. - Т. XLIX. - № 1. - C. 49-56. DOI: 10.17816/nv14044.
10. Yagoda A.V. A Guide to Clinical Way of Thinking for Beginners / A.V. Yagoda. - Stavropol: Publishing house of StGMU, 2017. - 261 p.
11. American Psychological Association. (2020). Publication manual of the American Psychological Association (7th ed.). <https://doi.org/10.1037/000016S-000>
12. Botha, M., Hanlon, J. & Williams, G.L. Does Language Matter? Identity-First Versus Person-First Language Use in Autism Research: A Response to Vivanti. J Autism Dev Discord (2021). <https://doi.org/10.1007/s10803-020-04858-w>
13. Crocker, A.F., & Smith, S.N. (2019). Person-first language: are we practicing what we preach?. Journal of multidisciplinary healthcare, 12, 125–129. <https://doi.org/10.2147/JMDH.S140067>
14. Dunn, D.S., & Andrews, E.E. (2015). Person-first and identity-first language: Developing psychologists' cultural competence using disability language. The American psychologist, 70(3), 255–264. <https://doi.org/10.1037/a0038636>
15. Kenny, L., Hattersley, C., Molins, B., Buckley, C., Povey, C., & Pellicano, E. (2016). Which terms should be used to describe autism? Perspectives from the UK autism community. Autism: the international journal of research and practice, 20(4), 442–462. <https://doi.org/10.1177/1362361315588200>
16. Monique Botha, Bridget Dibb & David M. Frost (2020): "Autism is me": an investigation of how autistic individuals make sense of autism and stigma, Disability & Society, DOI: 10.1080/09687599.2020.1822782
17. Pearl, R.L., Walton, K., Allison, K.C., Tronieri, J.S., & Wadden, T.A. (2018, December 1). Preference for People-First Language among Patients Seeking Bariatric Surgery. JAMA Surgery. American Medical Association. <https://doi.org/10.1001/jamasurg.2018.2702>
18. Schomberg, J., & Hollich, S. (2019). introduction. Library Trends 67(3), 415-422. doi:10.1353/lib.2019.0003.
19. Snow, Kathie. To ensure Inclusion, Freedom and Respect for all, it's time to embrace People First Language. n.d. Available at: <https://nebula.wsimg.com/1c1af57f9319dbf909ec52462367fa88?AccessKeyId=9D6F6082FE5EE52C3DC6&disposition=0&alloworigin=1> [Accessed 9 January 2022].
20. Wright, B.A. Physical disability – A psychological approach. New York: Harper and Row, 1960. - 663 p.

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

Сведения об авторах:

Горбунова Дарья Владимировна (г. Казань, Россия), старший преподаватель кафедры иностранных языков, ФГБОУ ВО «Казанский государственный медицинский университет» Минздрава России, e-mail: darya.gorda@yandex.ru

Казакова Ульяна Александровна (г. Казань, Россия), кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры «Методология инженерной деятельности», ФГБОУ ВО «Казанский национальный исследовательский технологический университет», e-mail: kazakova-ulyana@mail.ru

Макарова Ольга Юрьевна (г. Казань, Россия), доктор педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой иностранных языков, ФГБОУ ВО «Казанский Государственный Медицинский Университет» Минздрава России, e-mail: mrs.makarova@yandex.ru

УДК 378

К вопросу о психолого-педагогической готовности врача-ординатора к профессиональной деятельности

To the question of the psychological and pedagogical readiness of a medical resident for professional activities

Рюмина Т.В., Медико-биологический университет инноваций и непрерывного образования ФГБУ ГНЦ ФМБЦ им. А.И. Бурназяна ФМБА России, ryumina.mbuino@mail.ru

Ryumina T., Medico-Biological University of Innovation and Continuing Education of the State Research Center - Burnasyan Federal Medical Biophysical Center of Federal Medical Biological Agency, ryumina.mbuino@mail.ru

DOI: 10.51379/KPJ.2022.151.1.013

Ключевые слова: ординатура, высшее медицинское образование, виды врачебной деятельности, готовность к психолого-педагогической деятельности, профессиональная культура, профессиональная компетентность.

Keywords: residency, higher medical education, types of medical activity, readiness for psychological and pedagogical activity, professional culture, professional competence.

Аннотация. Актуальность статьи обусловлена необходимостью усиления практико-ориентированной психолого-педагогической подготовки врачей-ординаторов на втором уровне высшего медицинского образования, что обосновывается сложностью и многоплановостью врачебной деятельности. Цель статьи заключается в оценке значимости психолого-педагогической готовности врача к его профессиональной деятельности, а также к профессионально-деловым коммуникациям «врач-пациент» и восприятию социальных, этнических, конфессиональных и культурных различий своих пациентов.

Методология исследования базируется на интегративном и компетентностном подходах, служащих базисом определения целей и задач рабочей программы клинической практики, предполагающих обязательное участие ординаторов в решении реальных профессиональных проблем, требующих применения психолого-педагогических компетенций в процессе их врачебной деятельности по лечению, профилактике, а также воспитания и обучения пациентов основам самосохранения и укрепления своего здоровья и здоровья окружающих. Приведены результаты опроса врачей-ординаторов, направленного на выявление роли и места психолого-педагогической деятельности в профессиональной работе врача. По результатам исследования разработаны авторские рекомендации к усилению интеграции дисциплины «Педагогика» со всеми видами производственной (клинической) практики во взаимосвязи с соответствующими дисциплинами базового цикла учебного плана образовательной программы подготовки врачей-ординаторов, вне зависимости от специальности их обучения.

Abstract. The relevance of the article is due to the need to strengthen the practice-oriented psychological and pedagogical training of resident doctors at the second level of higher medical education, which is justified by the complexity and diversity of medical activity. The purpose of the article is to assess the importance of the psychological and pedagogical readiness of a doctor for his professional activity, as well as for professional and business communications "doctor-patient" and the perception of social, ethnic, confessional and cultural differences of his patients.

The research methodology is based on integrative and competence-based approaches that serve as the basis for determining the goals and objectives of the clinical practice work program, involving the mandatory participation of residents in solving real professional problems that require the use of psychological and pedagogical competencies in the process of their medical activities for treatment, prevention, as well as educating and teaching patients the basics of self-preservation and strengthening their health and the health of others. The results of a survey of resident doctors aimed at identifying the role and place of psychological and pedagogical activity in the professional work of a doctor are presented. Based on the results of the study, the author's recommendations were developed to strengthen the integration of the discipline "Pedagogy" with all types of industrial (clinical) practice in conjunction with the relevant

disciplines of the basic cycle of the curriculum of the educational program for the training of resident doctors, regardless of the specialty of their training.

Введение. В настоящее время эффективность российского здравоохранения в значительной степени определяется уровнем профессионализма, компетентности и профессиональной культуры медицинского персонала отрасли, а также качеством непрерывного воспроизводства высококвалифицированных врачей нового поколения, что в полной мере относится и к подготовке врачей-ординаторов на втором уровне высшего медицинского образования.

В последние годы в отечественном здравоохранении выделяется превентивная направленность медицины, включающая не только процессы лечения, но и профилактическую работу по предупреждению заболеваний и формированию адекватного отношения общества к собственному здоровью. Это выделяет психолого-педагогические компетенции как вектор «формирования у пациентов мотивации к здоровому образу жизни, что включено в перечень трудовых действий медицинских специалистов в утвержденных профессиональных стандартах и их проектах» [8]. В связи с чем, очевидна потребность в более широкой в интеграции и «взаимоувязке» таких отраслей науки как медицина и педагогика, способных влиять на качественное развитие системы непрерывного медицинского образования, и непосредственно участвовать в достижении целей и задач проекта «Здоровье», таких как: укрепление здоровья граждан; возрождение профилактического направления в здравоохранении; обеспечение населения высокотехнологичной медицинской помощью и др.

В данном контексте, формирование здоровьесберегающего поведения (воспитание) пациента в процессе профессиональной деятельности врача понимается нами как планомерное и целенаправленное воздействие специалиста на сознание и поведение пациента с целью формирования у него определённых установок, принципов, ценностной мотивации к самосохранению своего здоровья и стремления к здоровому образу жизни. Здесь поддерживается идея о необходимости психолого-педагогических навыков, знаний, компетенций, позволяющих осуществлять образовательно-воспитательный процесс и осуществлять эффективные коммуникации с пациентом в ходе врачебной деятельности – психолого-педагогической готовности. Таким образом, психолого-

педагогическое образование представляет собой необходимый компонент высшего медицинского образования [11], что соответствует требованиям не только федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования (ФГОС ВО), но и профессиональных стандартов врача и его реальной врачебной деятельности.

Цель статьи заключается в оценке значимости психолого-педагогической готовности врача к его профессиональной деятельности, а также к профессионально-деловым коммуникациям «врач-пациент» и восприятию социальных, этнических, конфессиональных и культурных различий своих пациентов.

Материалы и методы исследования. В соответствии с ФГОС ВО в ординатуре вне зависимости от специальности в процессе освоения дисциплины «Педагогика» врач-ординатор должен сформировать следующие компетенции: *универсальные* (готовность к управлению коллективом, толерантно воспринимать социальные, этнические, конфессиональные и культурные различия; готовность к участию в педагогической деятельности по программам среднего и высшего медицинского образования или среднего и высшего фармацевтического образования, а также по дополнительным профессиональным программам...); *профессиональные*: (готовность к формированию у населения, пациентов и членов их семей мотивации, направленной на сохранение и укрепление своего здоровья и здоровья окружающих).

При этом самостоятельная подготовка врачей-ординаторов в соответствии с рабочей программой дисциплины «Педагогика» предполагает увеличение самостоятельной работы ординаторов, включающей три направления деятельности: *образовательная*, направленная на расширение, систематизацию, закрепление знаний посредством их применения на практике; *развивающая*, направленная на развитие личностно-профессиональных качеств, проектного мышления и творческих способностей и др.; *самовоспитательная*, направленная на выработку самостоятельности, самоорганизованности, трудолюбия, навыков профессиональной культуры и интеллектуального труда, профессионального самоменеджмента и др.

Все вышесказанное, говорит о том, насколько важна «медицинская педагогика» (термин,

введенный с середины 90-х годов), обозначающий педагогическую составляющую в медицинском образовании, рассматриваемую как процесс и как результат. С точки зрения результата, пациент осознает себя не просто объектом, но и субъектом качественного лечения, чётко выполняя предписания врача и делая выбор здорового образа жизни, поскольку многие болезни цивилизации связывают с поведением человека.

По мнению А.И. Артюхиной и В.И. Чумакова, «роль педагогики в практике современного врача очень важна, поскольку пронизывает все сферы медицинской деятельности: от момента самообучения, практики, до правил общения с пациентами и родственниками» [3]. При этом медицинская деятельность – это деятельность, «основной целью которой является охрана здоровья (поддержание и восстановление здоровья, осуществляемые путем профилактики, диагностики и лечения заболеваний пациентов (лиц, в отношении которых осуществляется медицинская деятельность), а также путем ухода за больными (пациентами) и их реабилитации)» [5].

По мнению исследователей, «создавая и используя образовательную среду в центрах здоровья и профилактики, врачу важно уметь организовывать и использовать различные информационные и интерактивные технологии в работе с пациентами, а также приемы психолого-педагогического сопровождения пациента в конкретной жизненной ситуации» [5]. К тому же, «наряду с потребностью в разъяснениях для пациента важен характер эмоциональных взаимоотношений, наличие доверительного контакта, создания психологически-комфортной атмосферы лечения. Зачастую, в ходе лечебного взаимодействия пациент ищет у медицинского работника душевной опоры, понимание своих переживаний и эмоциональной поддержки» [2]. Иными словами, качество лечебной и диагностической помощи современного врача находится в прямой зависимости от уровня его психолого-педагогических компетенций и культуры профессионально-деловых коммуникаций, что в противовес имеющимся случаям авторитарно-бюрократического отношения медицинского персонала к своим пациентам непосредственно повышает качество здравоохранения в целом.

Для достижения цели исследования использовались теоретические методы, в частности, анализ публикаций российских и зарубежных авторов, аналитических докладов и

исследовательских отчетов по проблеме психолого-педагогической подготовки врачей-ординаторов к профессиональной деятельности, их сравнение, классификация и обобщение, а также эмпирические и диагностические методы исследования, систематизацию данных и статистическую обработку экспериментальных данных. Также изучались основные положения и требования профессиональных и образовательных стандартов подготовки ординаторов и аспирантов в высшем медицинском образовании.

Эмпирической базой исследования выступил Медико-биологический университет инноваций и непрерывного образования ФГБУ ГНЦ ФМБЦ им. А.И. Бурназяна ФМБА России [1]. Клиническая практика обучающихся в университете по образовательным программам ординатуры реализуется на клинических базах, располагающихся в диагностических, научно-исследовательских и лечебных подразделениях ФГБУ ГНЦ ФМБЦ им. А.И. Бурназяна и других ведущих медицинских организациях ФМБА России, при этом основными базами педагогической практики являются профильные кафедры университета.

Результаты. Основы педагогики, ее закономерности, методологию, принципы и педагогические системы и иные педагогические категории осваиваются врачами-ординаторами в рамках дисциплины «Педагогика», которая входит в перечень дисциплин учебного плана образовательной программы подготовки кадров высшей квалификации на уровне ординатуры. На первом этапе исследования было проведено открытое анкетирование врачей-ординаторов с целью определения, какие, по их мнению, знания, умения и компетенции нужны врачам-ординаторам в области педагогики для успешной профессиональной деятельности. Это способствовало структурированию «по запросам» модулей рабочей программы дисциплины «Педагогика», формированию дидактических единиц учебных тем и фонда оценочных средств (ФОС).

Исследование охватило 130 ординаторов, обучающихся по 36 специальностям. Анализ результатов анкетирования выявил, что врачи-ординаторы отмечают потребность в психолого-педагогических компетенциях, а также необходимость знаний воспитательных технологий прикладной направленности, способных мотивировать пациентов и их родственников к выполнению медицинских предписаний и рекомендаций врача, открытию у них внутренних сил к выздоровлению и

стремлению к здоровому образу жизни, что очень важно при лечении. Большинство участников опроса высоко оценивают роль и предназначение психолого-педагогических компетенций (ПсхПК) в профессиональной деятельности врачей, при этом испытывают потребность в их непрерывном развитии (64,2%), см. таблицу 1, рисунок 1.

Альтернативной позиции придерживаются лишь 11,1% врачей-ординаторов: остается по-прежнему большая доля тех, кто считает, что уровень их психолого-педагогических компетенций достаточный для врачебной деятельности, т.к. данный вид компетенций компенсируются профессиональными

компетенциями. Примечательно, что более 23,2% врачей-ординаторов считают, что потребность в ПсхПК возникает у них в случае проблем, связанных с профессионально-деловыми коммуникациями «врач-пациент» воспитательной направленности, что требует их непрерывного развития.

Наличие профильного образования и опыта отнюдь не преуменьшает готовность наставников к совершенствованию своих знаний. Многие наставники испытывают потребность в продолжении развития собственных проектных компетенций.

Таблица 1. – Распределение ответов на вопрос: «Испытываете ли Вы потребность в развитии психолого-педагогических компетенций в своей профессиональной деятельности?», %%

Оценочные позиции	Всего
Да, потребность присутствует постоянно	64,2
Потребность возникает в случае проблем, связанных с профессионально-деловыми коммуникациями «врач-пациент» воспитательной направленности	23,2
Моих психолого-педагогических компетенций вполне достаточно для врачебной деятельности, они компенсируются профессиональными компетенциями	11,1
Затрудняюсь ответить	1,5

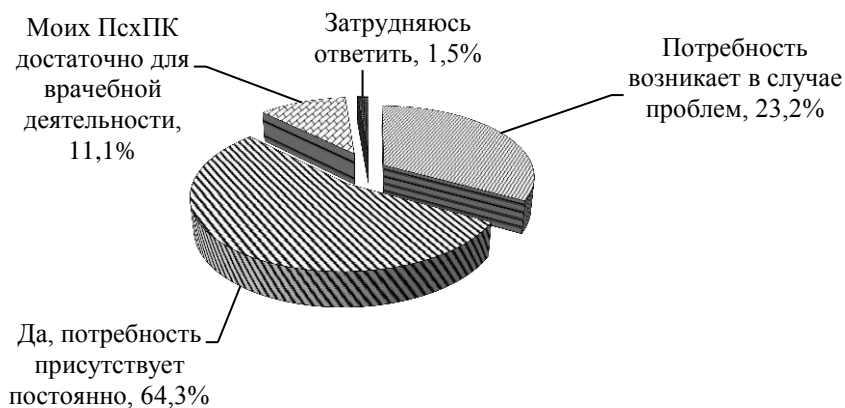


Рисунок 1. – Распределение ответов на вопрос: «Испытываете ли Вы потребность в развитии психолого-педагогических компетенций в своей профессиональной деятельности?», %%

По утверждению Э.С. Ибрагимова «основную роль в становлении будущего врача играет личность преподавателя, его психолого-педагогическая компетентность и врачебный профессионализм. Преподаватель-медик сочетает два сложных вида деятельности: врачебную и педагогическую» [6]. По наблюдению М.А. Борщевской, что «изучение педагогики способствует развитию такого важного для врача качества, как познавательная активность – необходимое условие осуществления непрерывного медицинского образования» [4].

Поэтому для нашего исследования были ценными выводы по обозначенной проблеме научно-педагогических кадров профильных кафедр, осуществляющих теоретическую подготовку и клиническую практику врачей-ординаторов.

Опрос научно-педагогических кадров выявил, что мнение врачей по формированию психолого-педагогических компетенций в процессе освоения ординаторами дисциплины «Педагогика» разделилось, см. таблицу 2, рисунок 2.

Таблица 2. – Распределение ответов на вопрос: «Как Вы считаете, достаточным ли является уровень психолого-педагогических компетенций врачей-ординаторов по завершению освоения ординаторами дисциплины «Педагогика»?», %%

Оценочные позиции	Всего
1. Определенно – да	38
2. Определенно – нет	26
3. Следует провести полное исследование	24
4. Затрудняюсь ответить	12

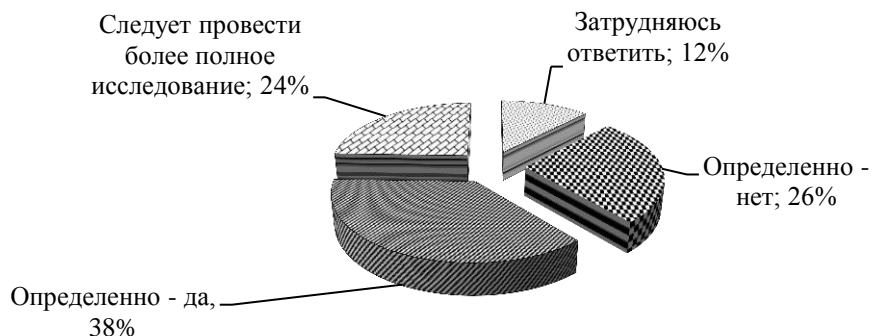


Рисунок 2. – Распределение ответов на вопрос: «Как Вы считаете, достаточным ли является уровень психолого-педагогических компетенций врачей-ординаторов по завершению освоения ординаторами дисциплины «Педагогика»?», %%

Согласно полученным ответам, достаточно большой контингент научно-педагогических кадров позитивно оценивает уровень сформированности психолого-педагогических компетенций врачей-ординаторов по завершению освоения ординаторами дисциплины «Педагогика» (38%), считают не достаточным – 26% опрошенных. Не смогли определиться с ответом лишь 12% респондентов, тогда как 24%

опрошенных считают, что надо провести более глубокое исследование данной проблемы, и определить механизм и параметры такой оценки.

В ходе опроса ординаторам был задан вопрос: «Что, по Вашему мнению, «тормозит» психолого-педагогическую готовность врача-ординатора к профессиональной деятельности?», %%

Ответы распределились следующим образом, см. таблицу 3.

Таблица 3. – Распределение ответов на вопрос: «Что, по Вашему мнению, «тормозит» психолого-педагогическую готовность врача-ординатора к профессиональной деятельности?», %%

Оценочные позиции	Всего
1. Высокая загруженность врачебной деятельностью	26,8
2. Низкая мотивация пациентов на личностное активное «включение» в здоровьесберегающее поведение	8,2
3. Отсутствие опыта профессионально-деловых коммуникаций «врач-пациент» воспитательной направленности	11,4
4. Перенос знаний здоровьесберегающего поведения из одной научной области (медицина) в другую (педагогика)	4,6
5. Недостаточный уровень профессиональной культуры врача в части поиска не только новаций в области передовой медицинской науки и практики, но и в психологии и педагогике, готовность их внедрения в своей врачебной деятельности	3,6
6. Недостаточный уровень педагогической культуры врача в части знания особенностей социальных, этнических, конфессиональных и культурных различий своих пациентов	11,2
7. Разный уровень восприятия пациентами информации о своём здоровье, влиянии здоровьесберегающего поведения на качество жизни, поддержки родственников и окружения в данных вопросах	6,3

Продолжение таблицы 3

Оценочные позиции	Всего
8. Недостаточная системно-обратная связь и информация о результатах самосохранения здоровья пациентами в постлечебный период	12,8
9. Недостаточный опыт «перезагрузки» врача от врачебной деятельности к образовательно-воспитательному консультированию пациента в постлечебный период	7,2
10. Отсутствие системной организации и жесткого календарного планирования группового обучения пациентов здоровьесберегающему поведению	5,9
11. Другое	1,4
12. Затрудняюсь ответить	0,6

Итак, проведенный опрос и экспертный анализ позволили нам уточнить следующие рабочие определения.

Под *психолого-педагогическими компетенциями* врача мы понимаем его готовность и способность эффективно решать профессиональные задачи в синтезе с обучением и воспитанием пациентов самосохранительному, здоровьесберегающему поведению как стилю жизни, а также развития у них навыков приобретения знаний, обработки информации и рассуждений, связанных со здоровьем и др.

Под *профессионально-деловыми коммуникациями «врач-пациент»* мы понимаем взаимодействие и сотрудничество всех субъектов, участвующих в процессе, связанном со здоровьем пациента и его лечением (включая самого пациента), цель которых – совместное достижение определенных врачебных результатов, что объяснимо с точки зрения того, что врач и пациент вместе решают одну и ту же задачу – сохранение здоровья, предупреждение и лечение заболеваний, т.е. предполагается активное многоплановое общение.

Далее отметим, что в своих исследованиях, мы пришли к выводу, что профессиональная компетентность, включающая психолого-педагогические компетенции, культура профессионально-деловых коммуникаций врача, его профессиональная этика во взаимосвязи с высоким уровнем гуманистического мировоззрения представляют собой *профессиональную культуру врача*. По словам В.Я. Кочергина и А.Г. Пацевой «профессиональная культура постоянно развивается под влиянием изменений социальной ситуации и изменений практики и организации профессиональной деятельности. Труд врача является одним из самых сложных и ответственных» [7].

По утверждению А.Г. Пацевой, «структуру профессиональной культуры врача как социокультурного феномена составляют следующие основные компоненты: социальные представления, ценности и социальные нормы,

при этом системообразующим компонентом профессиональной культуры врача являются социальные представления о профессионализме – комплекс образов, ценностей и норм эталонного осуществления профессиональной врачебной деятельности» [10].

Тогда как, по мнению Л.Э. Пасмуровой, «отличительными чертами педагогической культуры врача являются: активная личностная позиция, широкий профессиональный кругозор, современное медицинское мышление, высокий уровень компетентности в профессионально-педагогической деятельности, мировоззрение в вопросах комплексного решения духовно-физиологических и медицинских проблем, способность к нравственной саморегуляции и непрерывному профессиональному образованию» [9].

На основании вышеизложенного, в своей работе *педагогическая культура врача* понимается нами как комплексная индивидуальная характеристика личности специалиста данной категории, раскрывающая уровень его педагогических знаний, умений и психолого-педагогических компетенций, а также социально-значимые личностные качества, этику, толерантность и духовные ценности современного общества. При этом, по нашему мнению, основой профессиональной культуры врача должно стать его стремление к непрерывному профессиональному развитию и поиску новаций в области передовой медицинской науки и практики, а также готовность их внедрения в своей врачебной практике, что, несомненно, будет являться фактором его профессионального роста, компетентности и профессионализма врача в целом.

И наконец, *психолого-педагогическая готовность врача*, по нашему мнению, заключается в наличии знаний, умений и навыков, обобщении опыта и способов применения психолого-педагогических компетенций в профессиональной деятельности, профессионально-личностной установке на

обучение и воспитание пациента, включение его в субъектную позицию относительно самосохранения и здоровьесбережения.

По результатам анализа проведенного опроса, нами были сформированы направления по совершенствованию рабочей программы дисциплины «Педагогика» в части расширения интегративного подхода к формированию психолого-педагогических компетенций, заключающегося в сопряженности и взаимосвязи целей и задач данной дисциплины с целями и задачами профильных (базовых) дисциплин учебного плана подготовки врачей-ординаторов. В дидактические единицы раздела дисциплины «Воспитание у пациентов основ самосохранения здоровья», раскрывающего алгоритм выстраивания профессионально-деловых коммуникаций «врач-пациент» были внесены в рабочую программу клинической практики ординаторов с целью закрепления полученных теоретических знаний в реальную врачебную деятельность врача-ординатора, а именно:

1. Основы обучения пациентов самосохранительному поведению.
2. Технология воспитания.
3. Методы воспитания основ самосохранительной деятельности у пациентов в условиях лечебного учреждения.
4. Выбор методов воспитания и техника их применения.
5. Методика воспитания пациента в условиях лечебного учреждения.

Далее выделим, что в отчеты врачей-ординаторов по результатам прохождения клинической практики включаются в подготовленные ими эссе, в которых описываются клинические случаи воспитательной работы врачей-ординаторов с пациентами, а также выбранный алгоритм применения психолого-педагогических компетенций для решения вопросов, связанных с формированием у пациентов

самосохранительного поведения, т.е. дается подробное описание используемых методик, средств, форм и технологий, применяемых в процессе воспитательной работы с пациентами на реальном рабочем месте, а также включаются рекомендации врача пациенту по самосохранительному поведению в постлечебный период. Данный отчет подлежит оценке не только руководителем клинической практики ординатора со стороны профильной кафедры, но и оценивается преподавателем дисциплины «Педагогика» как компонент фонда оценочных средств данной дисциплины.

Заключение. Содержательный анализ исследования по поставленной проблеме выявил, что сегодня в значительной степени возросла роль, предназначение и функции психолого-педагогических компетенций в профессиональной деятельности врача, которые стали одними из ведущих факторов успешности его профессиональной деятельности и развития, что предполагает непрерывный поиск более эффективных моделей их формирования на каждом уровне высшего медицинского образования, включая подготовку врачей высшей квалификации на уровне обучения в ординатуре.

Данные обстоятельства объясняют актуальность исследования, необходимость развития научного поиска повышения качества психолого-педагогической подготовки врачей-ординаторов в рамках дисциплины «Педагогика» на основе многокомпонентной взаимосвязи с клинической практикой и самостоятельной образовательно-развивающей деятельностью ординаторов, что будет отражать различные по уровню требования современного общества к системе здравоохранения в целом, т.к. процессы формирования здоровья населения, его лечение, профилактика заболеваний, а также воспитание и обучение основам самосохранения и укрепления здоровья отражают общие тенденции социально-экономического развития государства.

Литература:

1. Постановление Правительства РФ от 11 апреля 2005 г. № 206 «О Федеральном медико-биологическом агентстве» с изменениями и дополнениями.
2. Амиров А.Ф. Роль психологической компетентности в деятельности медицинского работника / А.Ф. Амиров, О.Ф. Денисова // Ярославский психологический вестник. – 2004. – Вып. 11. – С. 25-28.
3. Артюхина А.И. Педагогика: учеб.-метод. пособие для клинических ординаторов / А.И. Артюхина, В.И. Чумаков. – Волгоград: Изд-во ВолГМУ. – 2017. – 16 с.

4. Борщевская М.А. Профессиональная культура врача и педагога в контексте идей непрерывного образования / М.А. Борщевская // Культура. Наука. Интеграция. – 2015. – № 1 (21). – С. 7-12.
5. Васильева Е.Ю. и др. Педагогика в клинической практике врача: учебное пособие / Е.Ю. Васильева, М.Ю. Гайкина, Т.В. Тагаева. – Архангельск: Изд-во Северного государственного медицинского университета, – 2017. – 118 с.
6. Ибрагимова Э.С. Психолого-педагогические аспекты готовности студентов медицинского вуза к профессиональной деятельности. Уникальные

исследования XXI века. - ИП Кузьмин С.В. - 2015. - № 2. - С. 41-46.

7. Кочергин В.Я., Пацеева А.Г. Профессиональная культура врача: внутренняя дифференциация и перспективы развития / В.Я. Кочергин, А.Г. Пацеева // Социологический альманах. - Минск, «Беларуская навука». - 2017. - № 8. - С. 473-482.

8. Осетрова О.В. Учебно-методическое обеспечение к формированию профессиональной компетенции врача / О.В. Осетрова, С.Ю. Астанина // Евразийский Союз Ученых (ЕСУ). - 2016. - № 31-3. - С. 21-24.

9. Пасмурова Л.Э. Педагогическая подготовка семейного врача / Л.Э. Пасмурова // Педагогико-психологические медико-биологические проблемы физической культуры и спорта. - 2007. - Т. 2. - № 3. - С. 114-120.

10. Пацеева А.Г. Социологический анализ роли культуры врача в медицинской практике / А.Г. Пацеева // Инновационное развитие отраслей социальной сферы / С.А. Шавель [и др.]; НАН Беларуси, Ин-т социологии. - Минск. - 2017. - Гл. 2.8. - С. 141-161.

11. Педагогика. Учебное пособие для врачей-ординаторов; сост. - С.А. Бибалова. - Майкоп: изд-во МГТУ. - 2016. - 120 с.

References:

1. Decree of the Government of the Russian Federation of April 11, 2005 No. 206 "On the Federal Medical and Biological Agency" with amendments and additions.

2. Amirov A.F. The role of psychological competence in the activities of a medical worker / A.F. Amirov, O.F. Denisova // Yaroslavl Psychological Bulletin. - 2004. - Issue. 11. - S. 25-28.

3. Artyukhina A.I. Pedagogy: textbook-method. manual for clinical residents / A.I. Artyukhina, V.I. Chumakov. - Volgograd: VolgGMU Publishing House. - 2017. - 16 p.

4. Borshchevskaya M.A. Professional culture of a doctor and teacher in the context of the ideas of continuous education / M.A. Borshchevskaya // Culture. The science. Integration. - 2015. - № 1 (21). - P. 7-12.

5. Vasilyeva E.Yu. Pedagogy in the clinical practice of a doctor: study guide / E.Yu. Vasilyeva, M.Yu. Gaikina, T.V. Tagaev. - Arkhangelsk: Publishing House of the Northern State Medical University, - 2017. - 118 p.

6. Ibragimova E.S. Psychological and pedagogical aspects of medical students' readiness for professional activities. Unique research of the XXI century. - IP Kuzmin S.V. - 2015. - № 2. - S. 41-46.

7. Kochergin V.Ya., Patseeva A.G. Doctor's professional culture: internal differentiation and development prospects / V.Ya. Kochergin, A.G. Patseeva // Sociological almanac. - Minsk, "Belarusian Science". - 2017. - № 8. - P. 473-482.

8. Osetrova O.V. Educational and methodological support for the formation of the doctor's professional competence / O.V. Osetrova, S.Yu. Astana // Eurasian Union of Scientists (ESU). - 2016. - № 31-3. - S. 21-24.

9. Pasmurova L.E. Pedagogical training of a family doctor / L.E. Pasmurova // Pedagogical-psychological medical-biological problems of physical culture and sports. - 2007. - Т. 2. - № 3. - S. 114-120.

10. Patseeva A.G. Sociological analysis of the role of doctor's culture in medical practice / A.G. Patseeva // Innovative development of branches of the social sphere / S.A. Shavel [and others]; National Academy of Sciences of Belarus, Institute of Sociology. - Minsk. - 2017. - Ch. 2.8. - S. 141-161.

11. Pedagogy. Training manual for medical residents; comp. - S.A. Bibalova. - Maikop: publishing house of MSTU. - 2016. - 120 p.

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

Сведения об авторе:

Рюмина Татьяна Валерьевна (г. Москва, Россия), заведующий отделом высшего образования по ординатуре и аспирантуре Медико-биологического университета инноваций и непрерывного образования ФГБУ ГНЦ ФМБЦ им. А.И. Бурназяна ФМБА России, e-mail: ryumina.mbuino@mail.ru



УДК 37.018

Возможности формирования социальной инициативности студентов младших курсов в рамках организации воспитательной работы в вузе

Opportunities for the formation of social initiative of junior students in the framework of the organization of educational work at the university

Казакова Ю.А., Сургутский государственный педагогический университет, kazakova_yulia13@mail.ru

Kazakova Yu., Surgut State Pedagogical University, kazakova_yulia13@mail.ru

DOI: 10.51379/KPJ.2022.151.1.014

Ключевые слова: инициатива, социальная инициативность, структурные компоненты инициативности, воспитательная работа, проектная деятельность.

Keywords: initiative, social initiative, structural components of initiative, educational (upbringing) work, project activity.

Аннотация. Актуальность статьи обусловлена тем, что становится важным поиск путей и средств формирования социальной инициативы у будущих педагогов, студентов педагогического вуза, ориентирующих молодежь на активное участие в общественной жизни общества, общественно полезной деятельности. Раскрываются результаты теоретического анализа научных источников по теме исследования, а также результаты эмпирического метода исследования – анкетирования для выявления уровня сформированности структурных компонентов социальной инициативы студентов бакалавриата. Предложены инструменты для решения выявленных проблем. Цель статьи – оценить уровень сформированности компонентов социальной инициативы у студентов младших курсов педагогического вуза.

Abstract. The relevance of the article is due to the fact that it becomes important to find out the ways and means of forming a social initiative among future teachers, students of a pedagogical university, orienting young people to active participation in the public life of society, socially useful activities. The results of a theoretical analysis of scientific sources on the topic of research, as well as the results of an empirical research method - a survey to identify the level of formation of the structural components of the social initiative of undergraduate students are disclosed. Tools for solving the identified problems are proposed. The purpose of the article is to assess the level of formation of the components of social initiative of junior students in a pedagogical university.

Введение. В современных условиях постоянных изменений общества и личности происходит формирование и обновление педагогических и психологических концепций воспитания личности, акцентируется внимание общества на формирование ценностно-ориентированной, нравственной, конкурентоспособной, эффективной и инициативной личности. Следует сказать, о вступлении в силу Федерального закона от 31.07.2020 № 304-ФЗ «О внесении изменений в Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» по вопросам воспитания обучающихся». Согласно поправкам в законодательстве, в учреждениях высшего образования разработана рабочая программа

воспитания, реализуемая в рамках урочной и внеурочной деятельности [1].

О.В. Ненарокова в своем исследовании отмечает что, во-первых, проявление инициативы человеком формирует инициативность – черту характера, определяющуюся в предрасположенности и способности к самостоятельным и активным действиям человека. Во-вторых: инициативность проявляется в способности генерировать и реализовывать свои идеи; разрабатывать актуальные проекты, способствующие решению проблем. В-третьих, важным становится поиск средств и способов формирования социальной инициативы у будущих учителей, студентов педагогического вуза, ориентирующих молодежь

на активное участие в общественной жизни общества, общественно полезной деятельности. Осуществление собственной активности поможет молодым людям в будущей профессиональной деятельности являться эффективными, продуктивными и успешными специалистами [2].

Цель статьи: оценить уровень сформированности компонентов социальной инициативности у студентов младших курсов педагогического университета.

Материалы и методы исследования. В статье использованы методы теоретического анализа научных источников по теме исследования, а также эмпирический метод исследования – анкетирование.

Для эффективного формирования активности студенческой молодежи необходимо обратиться к определению понятий «инициативность», «социальная инициативность».

Данный термин является междисциплинарным феноменом, который исследуется в таком ряде научных областей как философия, педагогика, психология, социология и т.д. С точки зрения Коджаспировой Г.М.: «Инициатива (от латинского *initiare* – начинать) –

это внутренняя мотивация к самостоятельным, активным новым формам деятельности или ведущей роли в коллективных делах.

Инициатива – это проявление творчества в деятельности, внутреннее стремление к ее новым формам – такой точки зрения придерживаются М.Ю. Олешков и В.М. Уваров [3]. В словаре практического психолога определение звучит таким образом: «Инициатива – проявление субъектом активности, не стимулированной извне и не определенной независимыми от него обстоятельствами» [4].

Таким образом, анализ вышеизложенных определений понятий позволяет сделать вывод о том, что проявление инициативности у студентов – это внутренние мотивы к нетрадиционным формам учебной и внеучебной деятельности, руководящая роль в каком-либо действии.

С.Г. Лесникова предполагает, что структура социальной инициативы трехкомпонентна. Она включает когнитивный, потребностно-мотивационный и коммуникативно-деятельностный.

Структурные компоненты социальной инициативы, представленные в виде таблицы 1.

Таблица 1. – Структурные компоненты социальной инициативы

Компоненты	
Когнитивный	Высокий уровень проявления заинтересованности к событиям общественности. Выражение и аргументация своего мнение. Способность находить проблемы и искать способы их решения. Способность ставить перед собой цели и задачи
Потребностно-мотивационный	Коммуникация со значимыми людьми и способность извлечь какую-либо пользу. Потребность в занятости какой-либо значимой деятельностью. Способность сострадать, помогать, оказывать необходимую помощь
Коммуникативно-деятельностный	Способность придерживаться активной позиции в значимой сфере деятельности. Высокий уровень ответственности. Стремление заниматься коллективной деятельностью и способность объединить, мотивировать на результат команду. Способность определять социальные проблемы и намечать пути их решения. Способность быть готовым к действиям на основе постоянного творческого поиска [5]

В высших учебных заведениях традиционными средствами формирования компонентов социальной инициативы у студенческой молодежи являются: воспитательная работа совместно с учебным процессом; традиции, организованные в университете; солидарность с одноклассниками; исследовательская работа студентов; практическая подготовка, способствующая формированию компетенций; активная позиция в студенческом самоуправлении; творческая деятельность студентов, которая определенно формирует сплоченность студентов, особенно если мероприятие имеет конкурсный характер, так же формирует инициативность студентов и

желание одержать победу для успешного позиционирования своего вуза; проектная деятельность, которая способна решать проблемы связанные с невысоким уровнем мотивации к получению образования по будущей профессии, проблемы связанные с взаимоотношениями со сверстниками и родителями, проблемы в области профессиональной ориентации, толерантности, экологии и т.д.

В рамках эмпирического метода исследования применялась авторская анкета выявления уровня сформированности компонентов социальной инициативности у студентов младших курсов. Исследование проведено в форме анкетирования, в котором мы

получили 46 ответов студентов 1 и 2 курсов с разных факультетов университета. Обучающиеся отвечали на вопросы открытого и закрытого типа.

Результаты исследования. В результате анализа полученных данных исследования уровня

сформированности структурных компонентов социальной инициативности у студентов младших курсов, были получены данные, см. таблицу 2.

Таблица 2. – Уровень сформированности структурных компонентов социальной инициативности у студентов младших курсов

Структурные компоненты социальной инициативности	Количество человек со сформированным компонентом	Количество респондентов в процентном соотношении
Когнитивный	24	52%
Потребностно-мотивационный	27	58%
Коммуникативно-деятельностный	19	41%

Когнитивный компонент социальной инициативности.

Студенты со сформированным когнитивным компонентом социальной инициативности проявляют интерес к общественным событиям, к взаимодействию с людьми, считают себя инициативными. Обладают высоким уровнем проявления заинтересованности к событиям общественности. Выражают и аргументируют свое мнение. Способны находить проблемы и искать способы их решения. Способны ставить перед собой цели и задачи.

Обучающиеся, считающие себя инициативными, перечислили ряд качеств, которые на их взгляд помогают им проявлять инициативу: лидерство, целеустремленность, умение взаимодействовать, активность, личный интерес, ответственность, усидчивость, трудолюбие, пунктуальность, творческий подход к делу, равнодушие, позитивное мышление, харизма, смелость, желание развиваться, стремление к лучшему, коммуникабельность, целеустремленность, мотивация, взаимопомощь, сила воли, критическое мышление, потребность в помощи людям, уверенность, умение работать в коллективе, креативность, трудолюбие.

Способность видеть свои проблемы отражены в ответах на вопрос о качествах, которые мешают проявлению инициативности: отсутствие интереса; стеснение; комплексы; отсутствие удовольствия от знакомства с новыми людьми или нежелание лишней раз контактировать с людьми; неуверенность в себе; отсутствие поддержки от родных – мои идеи никто не воспринимал серьезно, и никто меня не слушал; страх сделать ошибку и страх что через множество попыток ничего не получится; страх ответственности.

Потребностно-мотивационный компонент социальной инициативности.

Студенты со сформированным потребностно-мотивационным компонентом проявляют заботу

о ком-либо. Выстраивают коммуникацию со значимыми людьми и способны извлечь какую-либо пользу.

Потребность в занятости какой-либо значимой деятельностью. Способность сострадать, помогать, оказывать необходимую помощь.

На рисунке № 1 отражены ответы на вопрос, касающийся побуждающих факторов инициативности. Больше количество опрошенных, выбрали варианты ответа, характеризующие потребностно-мотивационный компонент социальной инициативности.

Анализ результатов исследования позволяет сделать вывод о том, что данный компонент сформирован в меньшей степени. Об этом свидетельствует к примеру вопрос анкеты «Влияет ли общество на ваше мнение о чем-либо?» – 45% опрошенных, формируют свои идеи, действия и др., на основании мнения общества. Как правило, такая позиция не является эффективной, ведь общество не всегда поддерживает инициативы, можем предположить, что связано это с нежеланием общества принять что-либо новое, все привыкли к стабильности. Поэтому студенческая молодежь, не желающая выслушивать критику и испытывать давление со стороны общественности, предпочитает присоединиться к нему и «плыть по течению».

Коммуникативно-деятельностный компонент социальной инициативности.

Обучающиеся со сформированным данным компонентом проявляют активность в общественно полезной, профессиональной, учебной деятельности. Придерживаются активной позиции в значимой сфере деятельности. Стремятся заниматься коллективной деятельностью и способны объединить, мотивировать на результат команду.

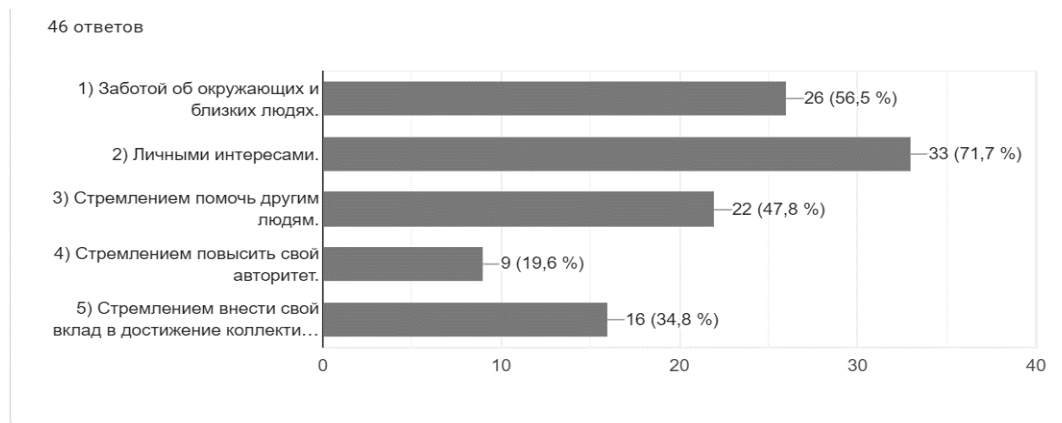


Рисунок 1. – Факторы инициативности

В открытых вопросах, 41% обучающихся раскрыли качества, которые мешают проявлению коммуникативно-деятельностного компонента инициативности: отсутствие интереса; стеснение; комплексы; отсутствие удовольствия от знакомства с новыми людьми или нежелание лишней раз контактировать с людьми; неуверенность в себе; отсутствие поддержки от родных – мои идеи никто не воспринимал серьезно, и никто меня не слушал; страх сделать ошибку и страх что через множество попыток ничего не получится; страх ответственности.

Вопросы анкеты выстроены таким образом, чтобы студенты самостоятельно представили свои размышления об инициативе и ее важности в различных сферах жизнедеятельности. Что касается положительных аспектов инициативности, то обучающиеся сами поделились своими вариантами перспективы, к которым приводит проявление инициативности: Новые открытия, новые знания, новые области наук; это помогает сблизиться с социумом, ощутить свою важность; добиться определенных целей, в чем-то преуспеть; возможно создать что-то новое; Разнообразная, красочная жизнь. Множество знакомств, раскрытие себя; Благодаря инициативности, человек может поднять свой статус до лидера, потому что его будут считать самым умным, смелым, ответственным; Инициативность приносит плюс если исходит из готовности пройти все трудности на пути к цели; Открытие нового, новые идеи, решиться на то, но что ранее не мог, инициатива может подтолкнуть на новые мысли; Благодаря инициативности человек может быть смелее, таким образом ему может быть проще и комфортнее не только добиваться успеха, но и просто существовать.

Таким образом, мы можем сделать вывод, что, опрошенные обучающиеся, имеют

представление о таком понятии как «Инициативность», способны аргументировать свою позицию, являются целеустремленными и стремятся к проявлению инициативности в учебной деятельности, творчестве, в отношении с близкими людьми, что приведет к дальнейшему успеху в профессиональной деятельности. Обучающиеся имеют представление о формах работы, которые повышают уровень сформированности инициативности. Тем не менее, следует обратить внимание на выявленные в ходе исследования проблемы такие как отсутствие интереса; стеснение; комплексы; отсутствие удовольствия от знакомства с новыми людьми или нежелание лишней раз контактировать с людьми; неуверенность в себе; отсутствие поддержки от родных – мои идеи никто не воспринимал серьезно, и никто меня не слушал; страх сделать ошибку и страх что через множество попыток ничего не получится; страх ответственности, мешающие студентам младших курсов выходить из зоны комфорта и стремиться к своей цели, что приводит к отсутствию мотивации к учебной и внеучебной деятельности, а также к будущей профессиональной деятельности, что приводит к понижению уровня проявления социальной инициативности.

Инструменты формирования структурных компонентов социальной инициативности студентов младших курсов.

Согласно п. 2 статьи 2 ФЗ «Об образовании», воспитательная работа – деятельность, направленная на развитие личности, создание условий для самоопределения и социализации обучающихся на основе социокультурных, духовно-нравственных ценностей [6].

Как правило, воспитательная работа проводится в рамках централизованной системы образования университета, поскольку,

представляет собой совокупный ряд целей и принципов организации образовательного процесса, методов и приемов их поэтапной реализации в рамках определенной социальной структуры [7].

С целью выявления возможностей формирования у студентов педагогического вуза социальной инициативности проведено исследование воспитательной работы, направлений и форм организации данной деятельности:

- Творчество. Работа двух вокальных, трех хореографических, трех театральных студий, двух модных мастерских.

- Спорт. Работа спортивного студенческого клуба «Беркут».

- Волонтерство в таких направлениях как: социальное, просветительское, событийное, экологическое.

- Качество образования. Работа Совета обучающихся по качеству образования решившая такие вопросы как: баланс соотношения тестирования и текущего рейтинга в АРМ преподавателя, установка звукоусиливающего оборудования в поточных аудиториях, диспенсеров в санузлах, СВЧ-печей в столовых, качество питания в студенческой столовой.

- Вожатство. Работа педагогического отряда «Клюква» – кузница вожатых СурГПУ. Участники отряда проходят стажировку в «Артеке», работают в лучших детских оздоровительных лагерях Югры и России.

Подробнее рассмотрим проектную деятельность как инструмент формирования социальной инициативности студентов младших курсов.

И.С. Арон обосновывает актуальность проектной деятельности, во-первых, тем, что она предполагает включение студенческой молодежи в воспитательную деятельность, способствующую формированию общекультурных компетенций. Во-вторых, проектная деятельность для студентов является возможностью реализации своих идей в системе деятельности вуза, города региона и др. В-третьих, является стимулятором в передаче приобретенных навыков [8].

Главным преимуществом проектной деятельности для студенческой молодежи является возможность быть вовлеченным в будущую профессиональную деятельность с помощью современных технологий. Также проектная деятельность имеет способность мотивировать студенческую молодежь, а в получении высшего образования мотивация является важным составляющим. В процессе реализации социокультурных проектов

вырабатываются навыки, благодаря которым студенческая молодежь может быть независимыми в принятии решений и нести ответственность за свой выбор – результат работы, направленный на овладение необходимыми знаниями и методами для конкретных мероприятий проекта [9].

Социально-культурное проектирование является основной формой социально трансформирующей деятельности и средством развития социальной и профессиональной активности студентов. В ходе проектирования осуществляются совместные действия, целью которых является конкретное действие, позволяющее студентам быть включенными в определенную профессиональную деятельность. В процессе проектирования студенты приобретают опыт самостоятельных общественно полезных действий, положительный опыт социально трансформирующих действий, опыт самоорганизации и принятия ответственности за других людей. Метод проектирования в образовательном процессе способен решать проблемы студентов при организации самостоятельного обучения, способен обучать навыкам организации собственной деятельности.

Как правило, студенческий контингент является генератором инновационных идей и подходов к реформированию и улучшению качества какой-либо сферы, в том числе и будущей профессиональной, и как раз в содержании проектирования важное место занимает проведение анализа инновационных социальных процессов, продвижение значимых, актуальных идей, осуществление поиска эффективных методов решения проблем нашего времени.

В ходе работы над проектом студенты получают систематические знания о характере и возможностях использования технологий проектирования для формирования профессиональных компетенций.

Проектирование в вузе является противоположностью однообразной деятельности, направленной на развитие личности, ее познавательных навыков, самореализации, самостоятельности, самоорганизации, применения знаний на практике и ориентации в информационном пространстве, разработки проектов и других типов мышления [10].

Заключение. Проведя теоретический анализ научных источников по теме исследования и анализ результатов анкетирования, мы можем сделать вывод о том, что результаты исследования могут стать основой для

совершенствования процесса формирования социальной инициативности студентов младших курсов в проектной деятельности при организации воспитательной работы в вузе. Структурные компоненты социальной инициативности у студентов младших курсов сформированы в разной степени, выявлены причины и проблемы формирования структурных компонентов инициативы. Анализ деятельности вуза показал, что возможностей для формирования социальной инициативности у студентов младших курсов достаточно количество, данные возможности доступны для обучающихся любых курсов. Обучающийся может самостоятельно выбрать вид деятельности, в котором ему интереснее развиваться и тем самым формировать социальную инициативность. Но, студенты младших курсов, особенно первокурсники часто подвержены стрессу и быстрой утомляемости, связанной с адаптацией в вузе, и адаптацией в новом коллективе, таким образом, могут не знать о формах внеурочной деятельности, реализуемой в вузе или не желать принимать в ней участие в связи с высокой занятостью в учебной деятельности.

В связи с этим обучающиеся младших курсов нуждаются в наставнике, который окажет помощь в формировании структурных компонентов социальной инициативности. В рамках проведенной дискуссии на тему «Личные и профессиональные качества руководителя проекта» студенты выделили следующий набор

качеств, который сделает процесс реализации проекта и формирования социальной инициативности у студентов максимально эффективным. Особое внимание большинство студентов обратили на наличие у руководителя такого качества как профессионализм, благодаря которому, руководитель способен делиться со студенческой молодежью теоретической базой, развивать их личностные и профессиональные качества и формировать необходимые компетенции у студентов. Также следует отметить, что руководитель проекта должен уметь находить общий язык со всеми участниками проекта, и иметь способность выявить у студентов их сильные или слабые стороны, для эффективного распределения ролей. Следует отметить, что в общении со студентами, прежде всего, необходимо уметь находить контакт, поскольку разговорная практика играет большую роль, влияя на восприятие студента. Эффективные наставники по проекту, несомненно, помогают грамотно применять знания, освоенные на дисциплине в повседневной жизни и при реализации проекта, развивают аналитические умения и навыки, которые способствуют выбору информации. Эффективный руководитель проектной деятельности всегда ценит инициативу, желание и любознательность студенческой молодежи. Руководителю социально-культурных проектов и программ после каждой своей деятельности необходимо провести анализ ее результатов.

Литература:

1. О внесении изменений в Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» по вопросам воспитания обучающихся» / Федеральный закон от 31.07.2020 № 304-ФЗ; // Собрание законодательства РФ. – N 53, ст. 7598; 2013, N 23, ст. 2878.
2. Ненарокова О.В. Воспитание социальной инициативности у студентов во внеаудиторной деятельности: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / О.В. Ненарокова. – М.: РГБ, 2009. – 195 с.
3. Олешков М.Ю., Уваров В.М. Современный образовательный процесс: основные понятия и термины / М.Ю. Олешков, В.М. Уваров. – М.: Компания Спутник+, 2018. – 191 с.
4. Головин С.Ю. Словарь практического психолога / С.Ю. Головин. – Минск: Харвест, 2018. – 799 с.
5. Лесникова С.Г. Проектная деятельность как средство развития социальной инициативы подростка в условиях детской общественной организации: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Лесникова Светлана Геннадьевна. - Ижевск, 2005. - 252 с.
6. Федеральный закон «Об образовании»; Федеральный закон от 29.12.2012 N 273-ФЗ; // Собрание законодательства РФ.
7. Уточкина О.А. Воспитательная система в профессиональном образовании: понятие, структура, источники развития / О.А. Уточкина // «Технологии образования»; Изд-во «Лучшее решение». – Санкт-Петербург, 2019. – С. 266–271.
8. Арон И.С. Социальное проектирование как технология формирования социально-личностных компетенций студентов вуза: учебное пособие / И.С. Арон; Поволжский государственный технологический университет. – Йошкар-Ола: Поволжский государственный технологический университет, 2016. – 108 с.
9. Марков А.П., Бирженюк Г.М. Основы социокультурного проектирования: учеб. пособие / А.П. Марков, Г.М. Бирженюк; СПб. гуманит. ун-т профсоюзов. - СПб.: Изд-во СПбГУП, 2019. - 364 с.
10. Орлова В.В. Социальные технологии работы с молодежью: учебное пособие / В.В. Орлова. – Томск: ТУСУР, 2017. – 144 с.

References:

1. On Amendments to the Federal Law “On Education in the Russian Federation” on the Education of Students” / Federal Law No. 304-FZ dated July 31, 2020; // Collection of legislation of the Russian Federation. - N 53, art. 7598; 2013, N 23, art. 2878.
2. Nenarokova O.V. Education of social initiative among students in extracurricular activities: dis. ... cand. ped. Sciences: 13.00.02 / O.V. Nenarokov. – M.: RSL, 2009. – 195 p.
3. Oleshkov M.Yu., Uvarov V.M. Modern educational process: basic concepts and terms / M.Yu. Oleshkov, V.M. Uvarov. - M.: Sputnik + Company, 2018. - 191 p.
4. Golovin S.Yu. Dictionary of practical psychologist / S.Yu. Golovin. - Minsk: Harvest, 2018. - 799 p.
5. Lesnikova S.G. Project activity as a means of developing a teenager's social initiative in a children's public organization: dis. ... cand. ped. Sciences: 13.00.01 / Lesnikova Svetlana Gennadievna. - Izhevsk, 2005. - 252 p.
6. Federal Law "On Education"; Federal Law No. 273-FZ of December 29, 2012; // Collection of legislation of the Russian Federation.
7. Utochkina O.A. Educational system in vocational education: concept, structure, sources of development / O.A. Utochkina // Education Technologies; Publishing House "The Best Solution". - St. Petersburg, 2019. - S. 266–271.
8. Aron I.S. Social design as a technology for the formation of social and personal competencies of university students: study guide / I.S. Aron; Volga State Technological University. - Yoshkar-Ola: Volga State Technological University, 2016. - 108 p.
9. Markov A.P., Birzhenyuk G.M. Fundamentals of socio-cultural design: textbook. allowance / A.P. Markov, G.M. Birzhenyuk; SPb. humanit. un-t trade unions. - St. Petersburg: Publishing House of St. Petersburg State Unitary Enterprise, 2019. - 364 p.
10. Orlova V.V. Social technologies of work with youth: textbook / V.V. Orlov. - Tomsk: TUSUR, 2017. - 144 p.

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

Сведения об авторе:

Казакова Юлия Александровна (г. Сургут, Россия), аспирантка направления подготовки «Образование и педагогические науки направленность теория и методика профессионального образования», e-mail: kazakova_yulia13@mail.ru



УДК 37.018

Формирование гражданской позиции студентов вуза средствами спортивного волонтерства

Formation of the civil position of university students by means of sports volunteering

Юсупов В.З., Московский гуманитарный университет, vyusupov@mosgu.ru

Мухаметзянова Ф.Г., Институт международных отношений, Казанский федеральный университет, florans955@mail.ru

Яруллина А.Ш., Елабужский институт КФУ, yarullina-74@mail.ru

Yusupov V., Moscow University for the Humanities, vyusupov@mosgu.ru

Mukhametzyanova F., Institute of International Relations of Kazan (Volga Region) Federal University, florans955@mail.ru

Yarullina A., Yelabuga Institute of Kazan Federal University, yarullina-74@mail.ru

DOI: 10.51379/KPJ.2022.151.1.015

Ключевые слова: гражданское воспитание, гражданская позиция, добровольчество, спортивное волонтерство, студенты вуза.

Keywords: civic education, civic position, volunteerism, sports volunteering.

Аннотация. Проблема формирования гражданской позиции студентов и применения для её решения средств волонтерской деятельности актуализирована социальным заказом современного российского общества и потребностями самих обучающихся. В статье представлены научные результаты её исследования и эксперимента в образовательной практике. Раскрыты существенные характеристики гражданской позиции как интегративного образования мотивационной, эмоциональной, когнитивной, поведенческой, рефлексивной сфер личности, которое отражает уровень знаний, понимания и принятия ценностей гражданского общества; проявляется в отношении человека к определённым сторонам и явлениям действительности; реализуется в самостоятельном и ответственном выборе способов участия в общественной жизни; является в студенческом возрасте важным фактором социализации личности. Существенную роль в формировании этой позиции имеет волонтерское движение, в рамках которого динамично развивается спортивное волонтерство.

В исследовании обоснованы и определены основные средства спортивного волонтерства, оказывающие наиболее эффективное влияние на становление гражданской позиции студентов вуза: органы самоуправления добровольческого движения, обучающие программы, социальное проектирование, ответственный выбор позиции и участие в мероприятиях спортивной направленности вузовского, городского, регионального, всероссийского уровней.

Представлена технология вовлечения обучающихся в спортивное волонтерство с учётом опыта участия студентов в добровольческих движениях и распределения обязанностей между микро-группами в командах волонтеров (супервайзеры, генераторы идей, менеджеры, исполнители (хэлперы, ассистенты, гиды, переводчики и т.д.).

Abstract. The problem of forming the civic position of students and the use of volunteer activities to solve it is actualized by the social order of modern Russian society and the needs of the students themselves. The article presents the scientific results of her research and experiment in educational practice. The essential characteristics of citizenship as an integrative education of motivational, emotional, cognitive, behavioral, reflexive spheres of personality are revealed, which reflects the level of knowledge, understanding and acceptance of values of civil society, manifests itself in a person's attitude to certain aspects and phenomena of reality; is realized in an independent and responsible choice of ways to participate in public life; is an important factor in the socialization of personality at the student age. A significant role in the formation of this position is played by the volunteer movement, within which sports volunteering is dynamically developing.

The study substantiates and identifies the main means of sports volunteering that have the most effective impact on the formation of the civic position of university students: self-government bodies of the volunteer movement, training programs, social design, responsible choice of position and participation in sports-oriented events at the university, city, regional, All-Russian levels.

The technology of involving students in sports volunteering is presented, taking into account the experience of students' participation in volunteer movements and the distribution of responsibilities between micro-groups in volunteer teams (supervisors, idea generators, managers, performers (helpers, assistants, guides, translators, etc.).

Введение. Система высшего образования играет важную роль в реализации задач гражданского воспитания и формировании гражданской позиции студентов, особенно учитывая новые явления в современном мире (например, появление гетерономного (множественного) гражданства (*Heteronomous Citizenship*)), ставшее предметом изучения L. Swaine [14].

Наиболее активно над решением проблем повышения эффективности формирования гражданской позиции студентов работают учёные ряда государств Западной Европы, а также Австралии, Великобритании, Канады, США, Японии и других стран. В трудах исследователей демонстрируются как общие черты, так и специфика отдельных государств, в которых гражданское воспитание реализуется в соответствии с национальными, социальными, культурными и историческими традициями. Так, Cann John, Joel Westheimer, Peter Levin выявили и описали различную степень воздействия теорий гражданского воспитания на убеждения, ценности и установки обучающихся, к числу которых P. Levin отнёс активное участие в общественной жизни [12]. Анализ работ Banks J.A., Black S., Biddix J., Polman J., Somers P., Weber L. и др. даёт основание для выделения общих для зарубежных исследователей представлений о результатах деятельности вузов по организации гражданского воспитания [11;15].

Современные концепции гражданского воспитания в зарубежных странах, как показало диссертационное исследование А.В. Фахрутдиновой, оказало влияние на формирование представлений о трёх компонентах содержания гражданского воспитания: «гражданские знания, необходимые гражданские навыки и гражданские ценности, что приводит к воспитанию активной гражданской позиции» [8, с.14]. В последние годы в исследованиях зарубежных учёных нередко используется термин «гражданские качества личности», формирование которых, отмечают И.А. Тагунова, Н.Л. Селиванова, М.А. Исаева, в значительной степени связывается с «развитием у учащихся общих устремлений и целей посредством их вовлечения в волонтерские движения, благотворительную деятельность, другие формы активного участия в

социальной жизни общества» [7, с.31].

Наличие связи гражданского воспитания и волонтерского движения отражается в образовательном подходе, который у исследователей зарубежных стран получил название «Service-learning» («сервисное обучение»), предполагающее сочетание цели обучения с участием в деятельности, направленной на удовлетворение потребностей людей и общества, в том числе, с точки зрения M.D. Miller, потребности в волонтерстве как проявлении гражданской активности личности [13].

Отечественные исследователи в изучении проблем *гражданского воспитания и формирования гражданской активности* акцентируют внимание на факторах и способах совместной деятельности преподавателей и студентов в этом процессе (О.Е. Бочаров [2], В.А. Грибанова [3], Д.С. Савченко [6]), выявлении совокупности условий его эффективности, в числе которых упоминается вовлечение студентов в добровольческое движение (С.Н. Плохов [5], Т.А. Мирошина [4]).

Таким образом, актуальность проблемы использования средств волонтерского (добровольческого) движения в гражданском воспитании осознаётся в науке и образовательной практике. Вместе с тем, до настоящего времени использование средств спортивного волонтерства в формировании активной гражданской позиции студентов специально не изучалось, что обусловило выбор предмета исследования в настоящей статье.

Цель статьи заключается в уточнении содержания понятия «гражданская позиция»; выделении и обосновании оказывающих наиболее значимое влияние на её формирование средств спортивного волонтерства; раскрытии технологии вовлечения студентов в волонтерские практики с учётом опыта их участия в добровольческом движении.

Материалы и методы. В ходе исследования и экспериментальной работы были использованы теоретические методы (сравнительный анализ зарубежной и отечественной литературы по проблеме развития гражданской позиции студентов, анализ документов, построение классификации обязанностей внутри спортивного

волонтерского движения) и эмпирические методы (включенное наблюдение, эксперимент, методики измерения уровня сформированности компонентов гражданской позиции).

Информационной базой послужили: нормативные правовые акты Российской Федерации, инструктивно-методические материалы рекомендательного характера, научные работы по проблемам формирования гражданской позиции студентов, данные конкретной образовательной организации, собственные исследования авторов настоящей статьи.

Результаты исследования. На государственном уровне в нормативных документах отражён социальный заказ системе образования на развитие *чувства гражданственности* (ст. 2 Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации»); *формирование гражданской позиции* (этим термином обозначается в современных Федеральных государственных образовательных стандартах высшего образования категория (группа) универсальных компетенций выпускников реализуемых основных образовательных программ высшего образования); *гражданское воспитание* (направление воспитательной работы в современных образовательных организациях высшего образования, рекомендуемое инструктивно-методическими материалами Министерства образования и науки).

Приоритет в педагогической науке отдаётся формированию гражданской позиции, которая в соотношении с другими близкими по смыслу словами используется в качестве обобщающего термина, характеризующего как процесс, так и результат гражданского воспитания, становления гражданственности, гражданских качеств личности и т.д. Содержание понятия «гражданская позиция» в осуществляемых исследованиях чаще всего обусловлена избранным ключевым методологическим подходом его авторами – социализирующим, акмеологическим, культурологическим, экзистенциальным, педагогическим. Последний предполагает отражение в определении не только собственно сущностных характеристик рассматриваемого термина, но и его педагогического смысла. В настоящей статье используется следующее определение: *гражданская позиция – интегративное образование мотивационной, эмоциональной, когнитивной, поведенческой, рефлексивной сфер личности студента, которое отражается уровень его знаний, понимания и принятия*

ценностей гражданского общества; проявляется в отношении человека к определённым сторонам и явлениям действительности; реализуется в самостоятельном и ответственном выборе способов участия в общественной жизни; является в студенческом возрасте важным фактором социализации личности.

В проведённом авторами статьи исследовании, оценка сформированности гражданской позиции обучающихся осуществлялась по следующим критериям: когнитивный (включает совокупность усвоенных знаний и понимание смысла ключевых ценностей современного общества); мотивационно-ценностный (предполагает развитие у студентов потребности в гражданской активности на основе осознания ее ценностного смысла); поведенческий (характеризует произвольное и ответственное участие личности в социально-значимой деятельности); рефлексивный (демонстрирует способность самоанализа).

Формирование гражданской позиции студенческой молодежи происходит в процессе взаимодействия с социумом, а в качестве одного из способов повышения эффективности этого процесса выступает волонтерская (добровольческая) деятельность, в рамках которой развивается *спортивное волонтерство*. Возникновение этого направления волонтерства связано с проведением Олимпийских игр в последние десятилетия прошлого века. В концепции волонтерства, разработанной в период подготовки к олимпиаде в Барселоне (1992 г.), отмечались главные отличительные черты олимпийского волонтера: добровольность участия; выполнение в меру своих возможностей и способностей задач, возложенных на волонтеров; отсутствие оплаты или иного вознаграждения за свой труд.

Вслед за олимпийскими волонтерами в различных странах мира стало быстро распространяться спортивное волонтерское (добровольческое) движение. В современной России *спортивное волонтерство*, отмечают А.В. Бабаян, З.С. Варфоломеева, Л.Ю. Глухов – это «деятельность, связанная с участием в организации и (или) проведении физкультурных и спортивных мероприятий различного уровня на территории Российской Федерации, а также проектов и (или) программ по популяризации спорта и пропаганде здорового образа жизни» [1, с.37].

Примерная рабочая программа воспитания в образовательной организации высшего образования, рекомендованная в 2020 г. Министерством науки и высшего образования

Российской Федерации, предусматривает осуществление гражданского воспитания как направления воспитательной работы, а добровольческую (волонтерскую) деятельность характеризует как вид деятельности обучающихся в воспитательной системе вуза. Анализ содержания названной программы в контексте соотношения направлений и видов воспитательной деятельности показывает, что добровольческая (волонтерская) деятельность является достаточно эффективным средством решения задач гражданского воспитания, а значит и формирования гражданской позиции студентов.

Проведённое научное исследование показало, что *методологическими основаниями* формирования гражданской позиции средствами спортивного волонтерства являются: аксиологический подход, ориентирующий на знание и применение демократических и общечеловеческих ценностей в повседневной жизни; системно-деятельностный подход, позволяющий установить степень взаимосвязи спортивного волонтерства с другими направлениями воспитательной работы, её места и функционального назначения в формировании гражданской позиции студентов; информационный подход, нацеленный на обоснованное выделение и системный анализ наиболее значимых информационных аспектов исследуемого процесса.

Особую роль в методологических основаниях исследуемого процесса играет *проектный подход*. В науке его функциональное назначение, отмечает Р.Р. Хайрутдинов [4, с.19], «состоит, с одной стороны, в проекции научного знания о содержании и способах изменений педагогической действительности на её конкретную область, а с другой стороны – в осмысление наукой таких достижений практики, которые ещё не нашли объяснение в теории». Это обеспечивает, считает В.З. Юсупов «повышение вероятности формирования нового научного знания, практическая ценность которого может быть оперативно проверена» [5, с.60]. Проведённое авторами статьи исследование доказало, что именно проектный подход обеспечивает принципиальную конструируемость формирования гражданской позиции средствами спортивного волонтерства, к числу которых относятся: его органы самоуправления, обучающие программы, социальное проектирование, ответственный выбор позиции и участие в мероприятиях спортивной направленности вузовского, городского, регионального, всероссийского уровней.

Экспериментальная работа по формированию спортивного волонтерского движения как направления воспитательной работы, нацеленного на формирование гражданской позиции студентов, осуществлялась на базе Кировского государственного медицинского университета. Всего в эксперименте участвовали изъявившие желание пройти теоретический курс и принять участие в проектах спортивного волонтерства 218 студентов 1 – 3 курсов и 25 преподавателей.

Нами была разработана и совместно с другими преподавателями вуза реализована *дополнительная образовательная программа подготовки спортивных волонтеров в объеме 120 часов*.

В первую – теоретическую часть программы вошла педагогическая подготовка (основы педагогики, основы теории обучения и воспитания, история физической культуры и спорта, история спортивного волонтерского движения), психологическая подготовка (психологические основы деятельности волонтера, возрастная психология, основы конфликтологии, психология человеческих отношений), юридическая подготовка (нормативно – правовая база деятельности волонтера).

Студенты изучали организационные основы работы волонтерского движения (координация деятельности между волонтерами, структура волонтерского центра вуза, организационные моменты спортивных мероприятий, выбор профиля деятельности спортивного волонтера, планирование собственно волонтерской деятельности в рамках подготовки к спортивному мероприятию, разработка плана деятельности и самоорганизации спортивного волонтера), методiku организации и проведения спортивного мероприятия (праздника, соревнования), а именно: целеполагание; логика развития спортивного мероприятия; основные трудности в процессе подготовки и проведения спортивного мероприятия; взаимодействие волонтеров в группе; взаимодействие между разными функциональными группами волонтеров; анализ собственной деятельности в ходе проведения спортивного мероприятия.

Большую часть времени обучения волонтера занимала практическая часть в игровой форме, так как игра имеет следующие преимущества по сравнению с классической методикой проведения семинаров: позволяет «прочувствовать» процесс деятельности волонтера; способствует построению прямого диалога между участниками игры; поддерживает эмоциональный фон на высоком

уровне; включает самомотивацию и ускоряет процесс поиска оптимальных решений; позволяет студенту «примерить» разные роли и на каждую возникающую ситуацию взглянуть с разных точек зрения. В качестве практической методики студентам предлагались следующие блоки: практикум по формированию волонтерского коллектива – «игротерапия» (игры на знакомство; игры на общение и взаимодействие; игры на сплочение коллектива, «веревочный курс», игры на выявление лидеров и анти-лидеров; игры на развитие творческих способностей), ролевые игры, практикум по конфликтологии (конфликты и конфликтные ситуации с участниками спортивных событий; конфликты и конфликтные ситуации внутри движения), практикум по логике развития спортивного события (коллективное творческое дело, как основа спортивного праздника).

Вторая часть программы подготовки спортивных волонтеров – волонтерская практика организовывалась с учётом уровня социальной активности и опыта участия студентов в добровольческих движениях. При этом использовалась разработанная авторами статьи технология вовлечения студентов в спортивное волонтерство с учётом опыта их участия в добровольческих движениях и распределения обязанностей внутри команды волонтеров (супервайзеры, генераторы идей, менеджеры, исполнители (хэлперы, ассистенты, гиды, переводчики и т.д.).

Подготовленные в ходе реализации дополнительной образовательной программы спортивные волонтеры были включены в социально-спортивные проекты вузовского, городского, регионального и федерального уровней. При этом реализовалась следующая логика: от вузовских мероприятий к городским, от городских к региональным, от региональных к Федеральным. Перечень мероприятий имеет широкую географию: День спорта (г. Киров), Городские спортивные игры (г. Вятские Поляны, Кировская область), Праздник спорта – «Нормы ГТО» (г. Краснодар), турнир по мини-футболу среди медицинских работников (г. Москва), ежегодный полумарафон (г. Москва), спортивные мероприятия, посвященные Дню образования РТ Республики Татарстан и Дню города Казани и др.

Экспериментальная работа. Всего в период эксперимента спортивные волонтеры приняли участие в организации 37 спортивных соревнований различного уровня. Напомним, что в эксперименте участвовали 218 студентов 1 – 3 курсов Поволжского государственного университета физической культуры, спорта и

туризма. Осуществлялся сравнительный анализ сформированности гражданской позиции студентов, принявших участие в волонтерском движении, и студентов, не участвующих в нём. Последним было предложено принять участие в проводимых опросах. Всего дали согласие 210 студентов 1 – 3 курсов, что составило контрольную группу эксперимента. Одни из этих студентов были участниками различных мероприятий социальной направленности, но не участвовали в спортивном волонтерстве; другие не принимали участия в общественной жизни вуза.

По условиям эксперимента применялся комплекс методик, подобранных с учётом установленных критериев сформированности гражданской позиции (они описаны выше): для определения уровня когнитивного критерия – адаптированная анкета «Социальные отношения» (Л.В. Байбородова); мотивационно-эмоционального критерия – методика изучения мотивов участия студентов в социальной деятельности (Л.В. Байбородова), тест «Мотивация достижения успеха» (Г. Элерс), тест «Потребность в достижении цели, шкала оценок потребности в достижении успеха» (Ю.М. Орлов); поведенческого критерия – методика для изучения социализированности личности (М.И. Рожков), анкета «Размышляем о жизненном опыте» (А.А. Рукавишников), опросник межличностных отношений (А.А. Рукавишников); рефлексивного критерия – методика изучения уровня самооценки (Будасси), диагностики индивидуальной меры рефлексивности (А.В. Карпов, В.В. Пономарева).

В исследовании мы придерживались трёх уровней сформированности гражданской позиции студентов: высокий (инициативный), средний (ситуативный) и низкий (пассивный).

Результаты, полученные в ходе эксперимента, свидетельствуют о том, что у студентов экспериментальной группы произошли значительные положительные изменения показателей сформированности гражданской позиции.

Анализ изменений общего уровня сформированности гражданской позиции студентов ЭГ свидетельствуют о росте их количества с высоким (с 19% до 29,7%) и средним (с 48,4% до 56,3%) уровнями и снижении числа студентов с низким уровнем сформированности гражданской позиции (с 31,9% до 14%), см. рисунок 5.

Данные рисунка иллюстрируют, что динамика увеличения численности студентов высокого уровня проявления гражданской

активности более чем в 2,5 раза выше в экспериментальной группе (рост на 10,0%), чем в контрольной группе (рост на 4,2%). Практически такое же соотношение в той и другой группе дали студенты, имеющих средний уровень гражданской активности.

Результаты проведённой статистической обработки участвующих в эксперименте групп студентов представлены на рисунке 1 и в таблице 1.

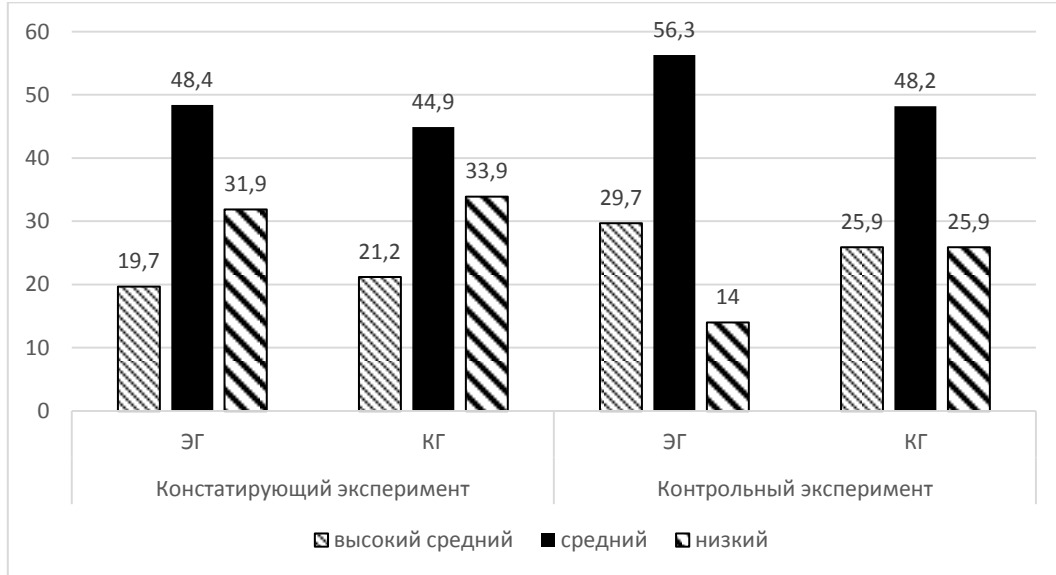


Рисунок 1. – Общий уровень сформированности социальной активности студентов в ЭГ и КГ группах

Таблица 1. – Статистически значимые различия в контрольной группе (КГ) и экспериментальной группе (ЭГ) в ходе эксперимента

	Компоненты гражданской позиции студентов			
	когнитивный	мотивационно-целевой	поведенческий	рефлексивный
T	20617	19942	22319	
W(a/2)	38422,16			
W(1-a/2)	31531,84			
	T>W(a/2)	T>W(a/2)	T>W(a/2)	
Вывод	показатели экспериментальной группы значимо выше показателей контрольной группы	показатели экспериментальной группы значимо выше показателей контрольной группы	показатели экспериментальной группы значимо выше показателей контрольной группы	показатели экспериментальной группы значимо выше показателей контрольной группы

Обращает на себя внимание, что более чем в 2 раза в экспериментальной группе по сравнению с контрольной снизилось количество студентов, имеющих низкий уровень сформированности гражданской позиции.

Полученные результаты экспериментальной работы свидетельствуют о положительной динамике формирования гражданской позиции студентов вуза средствами спортивного волонтерства.

Выводы. Для России проблема формирования гражданской позиции студентов принадлежит к числу актуализированных в результате кардинальных социально-экономических и

политических преобразований последних десятилетий. В статье представлены научные результаты её исследования и эксперимента в образовательной практике. В частности, обосновано определение гражданской позиции как интегративного образования мотивационной, эмоциональной, когнитивной, поведенческой, рефлексивной сфер личности, которое отражает уровень знаний, понимания и принятия ценностей гражданского общества; проявляется в отношении человека к определённым сторонам и явлениям действительности; реализуется в самостоятельном и ответственном выборе способов участия в общественной жизни;

является в студенческом возрасте важным фактором социализации личности.

Теоретически доказано и экспериментально подтверждено, что спортивное волонтерство оказывает значительное влияние на формирование гражданской позиции студентов за счёт реализации потенциала таких его средств,

как сформированные организационные структуры самоуправления, обучающие программы, социальное проектирование, ответственный выбор позиции и участие в мероприятиях спортивной направленности вузовского, городского, регионального, всероссийского уровней.

Литература:

1. Бабаян А.В., Варфоломеева З.С., Глухов Л.Ю. Спортивное волонтерство как социально-педагогическое явление / А.В. Бабаян, З.С. Варфоломеева, Л.Ю. Глухов // Сибирский учитель. - 2020. - № 3 (130). - С. 37-42.

2. Бочаров О.Е. Социальное проектирование как фактор формирования гражданской позиции студентов: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Бочаров Олег Евгеньевич. - Кострома. - 2009. - 213 с.

3. Грибанова В.А. Формирование гражданской активности студенческой молодежи в воспитательной работе вуза: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Грибанова Вероника Александровна. - Таганрог. - 2015. - 220 с.

4. Мирошина Т.А. Формирование гражданской позиции студента вуза: автореф. ... дис. канд. пед. наук: 13.00.01 / Мирошина Татьяна Александровна. - Кемерово. - 2009. - 23 с.

5. Плохов С.Н. Формирование гражданской позиции у студентов в образовательном пространстве колледжа: автореф. ... дис. канд. пед. наук: 13.00.01 / Плохов Станислав Николаевич. - Уфа. - 2007. - 24 с.

6. Савченко Д.С. Особенности формирования гражданской позиции студентов в современной России: автореф. ... дис. канд. социол. наук: 22.00.04 / Савченко Дарья Сергеевна. - СПб., 2013. - 32 с.

7. Тагунова И.А., Селиванова Н.Л., Исаева М.А. Теоретико-методологические ориентиры моделей воспитания в англоязычных странах / И.А. Тагунова, Н.Л. Селиванова, М.А. Исаева // Вестник ПСТГУ IV; Педагогика. Психология. - 2015. - Вып. 3 (38). - С. 20-36.

8. Фахрутдинова А.В. Гражданское воспитание учащихся в англоязычных странах на рубеже XIX-XX веков: автореф. ... дис. д-ра пед. наук: 13.00.01 / Фахрутдинова Анастасия Викторовна. - Казань. - 2012. - 42 с.

9. Хайрутдинов Р.Р. Методологическая функция педагогического проектирования в классической и постнеклассической парадигме / Р.Р. Хайрутдинов // Казанский педагогический журнал. - 2021. - № 4. - С. 13-21.

10. Юсупов В.З. Функции проектирования и их специфика в педагогике / В.З. Юсупов // Акмеология. - 2005. - № 3. - С. 58-62.

11. Biddix J., Somers P., Polman J. Protest reconsidered: identifying democratic and civic engagement learning outcome // Innovative Higher Education. 2009. Vol. 34. Issue 3. P. 133-147.

12. Levin P. Basic Theories of Civic Development. 2012.

13. Miller M.D. Civic identity development: a study of how students conceptualize and operationalize civic engagement at an independent school. Ann Arbor. 2009.

14. Swaine L. Heteronomous Citizenship: Civic virtue and the chains of autonomy / Educational Philosophy & Theor. 2020. Vol/42 Issue 1. P.73-93.

15. Weber L., Huber J. & Harkavy I (eds.) Higher Education and democratic Cult. Citizenship, human rights and civic responsibility. Strasbourg: Council of Europ Publishing, Council of Europ Higher Education Series. 2007. No. 8. P. 28-38.

References:

1. Babayan A.V., Varfolomeeva Z.S., Glukhov L.Yu. Sports volunteering as a socio-pedagogical phenomenon / A.V. Babayan, Z.S. Varfolomeeva, L.Yu. Glukhov // Siberian teacher. - 2020. - № 3 (130). - S. 37-42.

2. Bocharov O.E. Social design as a factor in the formation of students' civic position: dis. ... cand. ped. Sciences: 13.00.02 / Bocharov Oleg Evgenievich. - Kostroma. - 2009. - 213 p.

3. Gribanova V.A. Formation of civic activity of student youth in the educational work of the university: dis. ... cand. ped. Sciences: 13.00.01 / Gribanova Veronika Aleksandrovna. - Taganrog. - 2015. - 220 p.

4. Miroshina T.A. Formation of the civic position of a university student: Ph.D. ... dis. cand. ped. Sciences: 13.00.01 / Miroshina Tatyana Alexandrovna. - Kemerovo. - 2009. - 23 p.

5. Plokhov S.N. Formation of a civic position among students in the educational space of the college: Ph.D. ... dis. cand. ped. Sciences: 13.00.01 / Plokhov Stanislav Nikolaevich. - Ufa. - 2007. - 24 p.

6. Savchenko D.S. Features of the formation of the civil position of students in modern Russia: author. ... dis. cand. sociological Sciences: 22.00.04 / Savchenko Daria Sergeevna. - St. Petersburg, 2013. - 32 p.

7. Tagunova I.A., Selivanova N.L., Isaeva M.A. Theoretical and methodological guidelines for education models in English-speaking countries / I.A. Tagunova, N.L. Selivanova, M.A. Isaeva // Vestnik PSTGU IV; Pedagogy. Psychology. - 2015. - Issue. 3 (38). - S. 20-36.

8. Fakhrutdinova A.V. Civic education of students in English-speaking countries at the turn of the XIX-XX centuries: author. ... dis. Dr. ped. Sciences: 13.00.01 /

Fakhrutdinova Anastasia Viktorovna. - Kazan. - 2012. - 42 p.

9. Khairutdinov R.R. Methodological function of pedagogical design in the classical and post-non-classical paradigm / R.R. Khairutdinov // Kazan Pedagogical Journal. - 2021. - № 4. - S. 13-21.

10. Yusupov V.Z. Design functions and their specificity in pedagogy / V.Z. Yusupov // Acmeology. - 2005. - № 3. - S. 58-62.

11. Biddix J., Somers P., Polman J. Protest reconsidered: identifying democratic and civic engagement learning outcome // Innovative Higher Education. 2009 Vol. 34. Issue 3. P. 133-147.

12. Levin P. Basic Theories of Civic Development. 2012.

13. Miller M.D. Civic identity development: a study of how students conceptualize and operationalize civic engagement at an independent school. Ann Arbor. 2009.

14. Swaine L. Heteronomous Citizenship: Civic virtue and the chains of autonomy / Educational Philosophy & Theoru 2020. Vol/42 Lssue 1. P.73-93.

15. Weber L., Huber J. & Harkavy I (eds.) Higher Education and democratic Cultur. Citizenship, human rights and civic responsibility. Strasbourg: Council of Europ Publishing. Council of Europ Higher Education Series. 2007 No. 8. P. 28-38.

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

Сведения об авторах:

Юсупов Виталий Зуфарович (г. Москва, Россия), доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики и психологии высшей школы, Московский гуманитарный университет, e-mail: uvz2017@yandex.ru

Мухаметзянова Флера Габдульбаровна (г. Казань, Россия), доктор педагогических наук, профессор, Институт международных отношений, Казанский федеральный университет, e-mail: florans955@mail.ru

Яруллина Альфия Шаукатовна (г. Казань, Россия), кандидат педагогических наук, Елабужский институт, Казанский федеральный университет, e-mail: yarullina-74@mail.ru



УДК 378

Роль физической подготовки в формировании компетенции социального взаимодействия у будущих бакалавров в области строительства

The role of physical training in the formation of the competence of social interaction among future bachelors in the field of construction

Тазиева З.Н., Казанский государственный архитектурно-строительный университет, zt89297263435@mail.ru

Галимзянова И.И., Казанская государственная консерватория, illagalim@rambler.ru

Tazieva Z., Kazan State University of Architecture and Engineering, zt89297263435@mail.ru

Galimzyanova I., Kazan State Conservatory, illagalim@rambler.ru

DOI: 10.51379/KPJ.2022.151.1.016

Ключевые слова: инженер-строитель, компетенция социального взаимодействия инженера-строителя, физическая подготовка студентов архитектурно-строительных вузов.

Keywords: civil engineer, competence of social interaction of a civil engineer, physical training of students of architectural and construction universities.

Аннотация. Актуальность статьи обусловлена тем, что постоянное развитие строительной отрасли влечет за собой увеличение спроса на специалистов, способных к эффективному социальному взаимодействию как с профессиональным окружением, так и с членами производственного коллектива для успешного решения профессиональных задач. Цель статьи заключается в выявлении возможностей формирования компетенции социального взаимодействия у студентов архитектурно-строительных вузов. Автором определены содержание и структура данной компетенции. Предложено решение проблемы ее формирования в процессе физической подготовки с использованием возможностей теоретической дисциплины «Физическая культура и спорт» и потенциала состязательной игровой деятельности в рамках «Элективных курсов по физической культуре и спорту». Доказана эффективность разработанной методики. Статья предназначена для преподавателей высших учебных заведений, осуществляющих подготовку специалистов для строительной индустрии.

Abstract. The relevance of the article is due to the fact that the constant development of the construction industry entails an increase in demand for specialists capable of effective social interaction both with the professional environment and with members of the production team in order to solve successfully professional problems. The purpose of the article is to identify the possibilities of forming the competence of social interaction among students of architectural and construction universities. The author defines the content and structure of this competence. A solution to the problem of its formation in the process of physical training is proposed using the possibilities of the theoretical discipline "Physical Culture and Sports" and the potential of competitive game activity within the framework of "Elective courses in physical culture and sports". The efficiency of the developed technique has been proved. The article is intended for teachers of higher educational institutions who train specialists for the construction industry.

Введение. Строительство – это сфера профессиональной деятельности, связанная с осуществлением проектных, проектно-исследовательских и строительных работ, которые проводятся строительными организациями на основе стандартов и предписаний. Поскольку строительная отрасль постоянно развивается, повышаются и требования к компетентности инженеров-

строителей, возрастает потребность в универсальном, способном к развитию и социальному взаимодействию работнике, поскольку специалисту в области строительства, возможно, как ни в какой другой инженерной сфере деятельности, требуется способность эффективно взаимодействовать с людьми. Управляя коллективом, общаясь с клиентом или специалистами смежных областей,

инженер должен четко передавать свои идеи и давать верное направление. Его слова и действия должны быть однозначны и понятны. И, конечно же, он должен уметь слушать других специалистов и извлекать пользу из общения с ними.

Таким образом, инженер-строитель в ходе своей профессиональной деятельности осуществляет социальное взаимодействие по следующим направлениям [1, с.11]:

- с профессиональным окружением (заказчиком, проектировщиком, субподрядчиками, специалистами других отделов, представителями надзорных, контролирующих и т.п. органов) – профессиональное взаимодействие;

- с субъектами профессиональной деятельности (на уровне организации, где он может играть роль руководителя либо подчиненного) – функционально-ролевое взаимодействие;

- с членами коллектива в процессе совместной деятельности – межличностное взаимодействие.

Данные направления социального взаимодействия предполагают формальные (официально регламентированные) отношения между его участниками, что способствует появлению атмосферы безопасности, препятствует спонтанному общению и его непредсказуемым последствиям.

Осуществление эффективного социального взаимодействия возможно при наличии у его участников соответствующей компетенции, сформированность которой является необходимым условием успешной деятельности инженера-строителя.

Методами исследования послужили теоретический анализ трудов ученых в области педагогики, социологии, психологии, посвященных изучению феномена социального взаимодействия и способам формирования соответствующей компетенции у будущих бакалавров, синтез полученной информации, исследование специфики деятельности инженеров-строителей и направлений их взаимодействий, прогнозирование, проектирование и моделирование процесса формирования данной компетенции у студентов строительно-архитектурных вузов, констатирующий и формирующий эксперимент.

Результаты исследования. Феномен социального взаимодействия в современной науке изучается с различных точек зрения. Так, в социологии это понятие рассматривается как процесс, в котором люди не только действуют, но

и воздействуют друг на друга, что приводит к рождению новых социальных отношений [2]. Психологи данный термин определяют как «процесс, в котором люди действуют и реагируют на действия других» [3, с.165]. В педагогике под социальным взаимодействием подразумеваются умения сотрудничать с окружающими в конкретных ситуациях, способность оценивать свои поступки, а также действия других участников общения [4, с.70].

Мы согласны, что в основе социального взаимодействия, представляющего собой процесс взаимообусловленных и взаимосвязанных действий его участников, направленных на решение общих задач, лежат «потребности индивидов в получении знаний и обогащении опыта, обмене ценностями и необходимой информацией, выполнении совместной деятельности, рефлексии по ее совершенствованию» [5].

Под компетенцией социального взаимодействия инженера-строителя мы понимаем его способность и готовность осуществлять эффективную совместную с другими специалистами профессиональную деятельность, основывающуюся на взаимопонимании и отношениях взаимопомощи, настраивать межличностное взаимодействие, предотвращать или преодолевать возникающие трудности в профессиональной деятельности.

В структуре данной компетенции мы выделяем:

- мотивационно-целевой компонент, сформированность которого позволяет индивиду достигать целей взаимодействия, побуждать участников производственного процесса к совместному участию в принятии решений, проявлению профессиональной ответственности, успешному разрешению конфликтов в строительной сфере;

- когнитивно-операциональный, предполагающий наличие знаний способов эффективного общения, правил поведения, норм этики, которые предъявляются к профессии инженера; готовности активно участвовать в принятии групповых производственных решений; опыта конструктивного разрешения конфликтов; способности эффективного взаимодействия с партнерами; умений самоконтроля и саморегуляции; организаторских навыков;

- ценностно-личностный, включающий качества личности и ее ценностное отношение к взаимодействию с другими, которое придает ему направление и смысл, определяет поступки и поведение в целом;

– рефлексивно-оценочная составляющая, подразумевающая способность к адекватной самооценке и оценке действий других; умения действовать в соответствии с ситуацией; стремление к самовыражению, самоопределению; готовность нести ответственность за выполняемую деятельность.

Итак, показателями сформированности компетенции социального взаимодействия специалиста строительной отрасли являются способность эффективно взаимодействовать с сотрудниками и профессиональным окружением; владение способами совместной деятельности в коллективе, готовность искать и находить компромиссы; способность быть коммуникабельным, общительным, контактным [5].

Далее встает вопрос: «Как формировать компетенцию социального взаимодействия у студентов строительных вузов? Какие есть для этого возможности?». Роль вуза в формировании у студентов компетенции социального взаимодействия трудно переоценить, так как именно во время обучения обучающиеся приобретают социальный опыт, необходимый им в будущей профессиональной деятельности [6]. Поэтому задачей образовательного учреждения является вовлечение студентов в процессы взаимодействия, при которых формирование соответствующей компетенции происходит целенаправленно, развивается способность будущего специалиста эффективно решать встающие перед ним проблемы.

В период обучения в вузе студенты, изучая гуманитарные и технические дисциплины, не всегда приобретают способность находить взаимопонимание с окружающими, быть коммуникабельным, адекватно оценивать себя и других, преодолевать барьеры общения, находить компромиссы, взаимодействуя с ними. А именно данные умения в значительной степени составляют компетенцию социального взаимодействия и являются необходимыми для эффективной профессиональной деятельности в будущем.

Анализ педагогических исследований показывает, что различные авторы предлагают разные способы формирования компетенции социального взаимодействия у студентов во время обучения в вузе:

– увеличение в учебном процессе доли обучающих ситуаций, моделирующих межличностное взаимодействие, использование групповых и коллективных форм обучения, развитие у обучающихся толерантности, сенситивности, креативности, рефлексии,

которые необходимы для успешного взаимодействия [7];

– создание элективных курсов «Компетенция социального взаимодействия: сущность и содержание», «Развитие компетенции социального взаимодействия» [1];

– организацию воспитательно-образовательного процесса вуза на основе использования потенциальных возможностей социума [8];

– использование тренингов компетентностной направленности [9];

– внедрение программы «Социальное взаимодействие в профессиональной сфере» [10].

На наш взгляд, предложенные варианты формирования компетенции социального взаимодействия у студентов архитектурно-строительных вузов носят фрагментарный характер, поэтому следует использовать потенциал физической подготовки, поскольку, во-первых, она осуществляется в течение всех четырех лет обучения, а во-вторых, в ходе физического воспитания путем моделирования жизненных ситуаций, «проиграть» которые можно посредством физических упражнений, спортивных и особенно игровых моментов, существует возможность формирования качеств личности, необходимых для успешного социального взаимодействия. Именно спортивные игры способствуют воспитанию коллективизма, выдержки, коммуникабельности, трудолюбия, формированию организаторских способностей [11]. Перечисленные виды физической подготовки, в соответствии с Федеральным государственным стандартом высшего образования, осуществляются в рамках элективных курсов по физической культуре и спорту.

Следовательно, элективные курсы по физической культуре и спорту создают условия для включения студентов в такие виды деятельности, при которых реализуются их потребности и интересы, происходит развитие самостоятельности и самоорганизации, с одной стороны, а с другой, – осуществляется взаимодействие в группах, что способствует формированию данной компетенции.

На достижение данной цели должна быть направлена и дисциплина «Физическая культура и спорт», которая, по замыслу разработчиков ФГОС ВО 3+ и 3++, предполагает аудиторские занятия, включающие лекции и семинары.

Анализ учебно-методической документации показал, что содержание данной дисциплины преимущественно включает информацию по истории, теории и практике физической

культуры, знания физиологии, основы здорового образа жизни, характеристику традиционных и нетрадиционных видов спорта, профессионально-прикладной физической подготовки студентов и т.д.

На наш взгляд, для развития компетенции социального взаимодействия, кроме возможностей элективного курса (организации игровой деятельности студентов), на занятиях физической культурой и спортом следует использовать различные виды коллективной работы, требующие взаимодействия студентов и включающие использование активных и интерактивных методов обучения.

Нами разработано содержание и научно-методическое обеспечение учебного модуля «Социальное взаимодействие в деятельности специалиста строительной сферы», включающего теоретический, методико-практический и прикладной раздел, и реализуемого в рамках физической подготовки.

Теоретический и практический раздел изучаются в рамках дисциплины «Физическая культура и спорт», а прикладной – во время занятий игровыми видами спорта («Элективные курсы по физической культуре и спорту»).

Содержание теоретического раздела составляют учебные элементы, содержащие информацию о компонентах, функциях, формах социального взаимодействия, способах и средствах его осуществления, особенностях совместной коллективной деятельности. Особое внимание уделяется специфике социального взаимодействия специалиста-строителя, условиям и правилам его бесконфликтного протекания. Основными организационными формами раздела являются лекции информационно-проблемного характера с элементами дискуссии.

Цель методико-практического раздела – формирование знаний норм социального поведения, умений определять цели социального взаимодействия, анализировать социальные ситуации, действовать в соответствии с личными и общественными потребностями и способности применять их в своей профессиональной деятельности, а также умений самоконтроля и саморегуляции. Реализуется данный блок в форме социально-психологического тренинга.

Прикладной раздел модуля направлен на закрепление сформированных у студентов компонентов компетенции социального взаимодействия. Его цель – формирование умений достижения поставленных целей

взаимодействия, побуждения всех участников деятельности (игровой) к совместному участию в принятии решений, успешного разрешения конфликтов, развитие ответственности, коммуникабельности, уравновешенности, самостоятельности. Он реализуется в рамках «Элективных курсов по физической культуре и спорту» в условиях состязательной игровой деятельности.

С целью проверки эффективности разработанной методики формирования компетенции социального взаимодействия у студентов архитектурно-строительного вуза в процессе физической подготовки было проведено экспериментальное исследование, в котором приняли участие студенты 1 – 3 курсов, обучающиеся в Казанском государственном архитектурно-строительном университете (контрольная группа – 80 человек, экспериментальная – 79 человек).

Для этого нами были выделены уровни сформированности компетенции социального взаимодействия: недопустимый, допустимый и оптимальный. Поскольку компетенция социального взаимодействия представляет собой интегральную характеристику личности, в качестве диагностического и оценочного инструментария использовалась методика, разработанная Н.М. Козинцевой «Компетентность социального взаимодействия» (полный опросник для определения ее исходного уровня и сокращенный – для повторного тестирования) [12], позволяющая комплексно оценить уровень сформированности у личности данной компетенции, включая все ее компоненты.

Наглядно сравнительная динамика уровней сформированности компетенции социального взаимодействия у студентов контрольной и экспериментальной групп представлена на рисунке 1. Как мы видим, если до начала экспериментального исследования число студентов, которых можно назвать социально-компетентными, составляло 57,5% в контрольной группе и 54,43% – в экспериментальной, то по окончании экспериментально-опытной работы – 66,25% в контрольной группе и 81% – в экспериментальной, что подтверждает эффективность формирования компетенции социального взаимодействия у будущих специалистов строительного профиля в процессе физической подготовки.

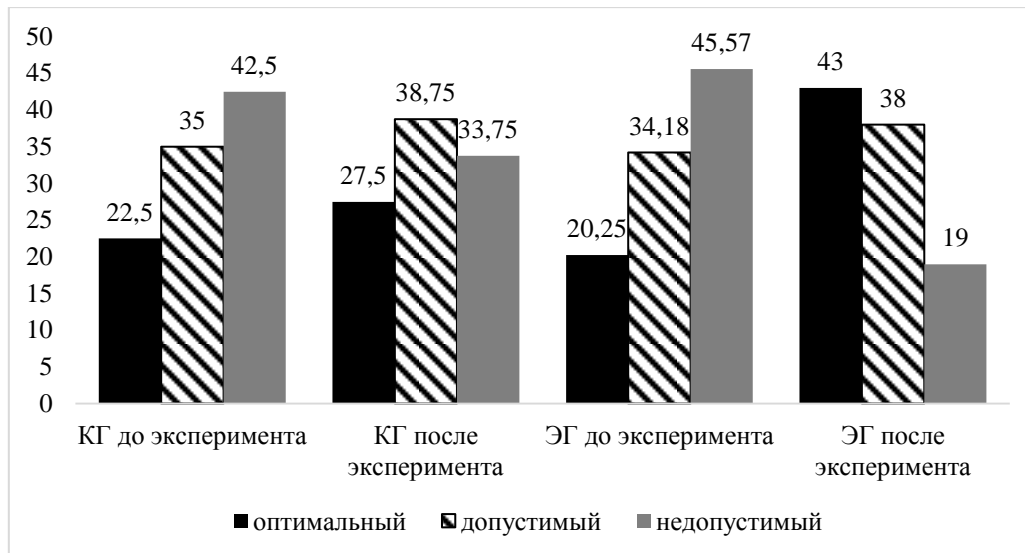


Рисунок 1. – Результаты экспериментального исследования уровня сформированности компетенции социального взаимодействия у студентов контрольной и экспериментальной групп

Анализ профессиональной деятельности специалистов строительной сферы показал, для эффективного решения производственных задач им необходимо владеть компетенцией социального взаимодействия. Формирование данной компетенции должно происходить во время профессиональной подготовки будущих инженеров-строителей.

Чтобы данный процесс был успешным, необходимо использовать возможности всего перечня дисциплин учебного плана, в том числе «Физической культуры и спорта», которая обладает для этого большим потенциалом. Специально организованная физическая подготовка с использованием лекций, тренинговых упражнений и спортивной игровой деятельности студентов способствует формированию у них способности и готовности к эффективному социальному взаимодействию. Предложенный диагностический инструментарий позволяет с большой степенью достоверности оценить динамику данного процесса.

Заключение. Проведенное исследование позволило, во-первых, показать значимость компетенции социального взаимодействия для инженера-строителя; во-вторых, выявить

потенциал физической подготовки как педагогического средства для ее формирования у студентов архитектурно-строительного вуза; в-третьих, разработать содержание дисциплин «Физическая культура и спорт» и «Элективные курсы по физической культуре и спорту», нацеленное на развитие у будущих инженеров-строителей готовности и способности к социальному взаимодействию в профессиональной деятельности и методике его реализации.

Полученные результаты могут быть использованы для совершенствования профессиональной подготовки студентов технических вузов в аспекте формирования у них компетенции социального взаимодействия на основе оптимизации содержания их физической подготовки путем использования апробированной авторской методики, включающей теоретический (проблемные лекции), методико-практический (тренинг формирования компетенции социального взаимодействия) и прикладной (командные спортивные игры) разделы, активных методов обучения; определения уровней сформированности данного конструкта.

Литература:

1. Гуковская М.В. Формирование компетенции социального взаимодействия будущего социального педагога в условиях вуза: автореф. дис. ... канд. пед. наук / М.В. Гуковская. – Москва, 2008. – 22 с.
2. Новикова С.С. Социология: история, основы, институционализация в России / С.С. Новикова. – М.:

- Московский психолого-социальный институт; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 2000. – 464 с.
3. Смелзер Н. Социология / Н. Смелзер; пер. с англ. – М.: Феникс, 1994. – 688 с.
4. Суворова С.А. Созидательное взаимодействие подростков в школьном классе / С.А. Суворова //

Известия РГПУ им. А.И. Герцена. – 2008. – № 73-2. – С. 190-192.

5. Ковчина Н.В. Подготовка будущего бакалавра к социальному взаимодействию в профессиональной сфере: дисс. ... канд. пед. наук / Н.В. Ковчина. – Красноярск, 2015. – 222 с.

6. Клушина Н.П. Функционально-содержательная характеристика социальных компетенций будущих инженеров / Н.П. Клушина // Известия ВолгГТУ. – 2010. – Т. 7. – № 7 (67). – С. 98-102.

7. Рахматов А.А. Формирование социальной компетентности студентов в процессе физического воспитания в вузе [Электронный ресурс] / А.А. Рахматов // Проблемы и перспективы развития образования / Материалы VIII Междунар. науч. конф. (г. Краснодар, февраль 2016 г.). – Краснодар: Новация, 2016. – С. 260-262. – Режим доступа: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/187/9489/>

8. Селиванова О.А. Формирование компетентности социального взаимодействия студентов технического вуза в учебной деятельности / О.А. Селиванова, О.Н.

Родина // Вестник Тюменского государственного университета. Гуманитарные исследования. Humanitates. – 2016. – Т. 2. – № 3. – С. 182-192.

9. Янчурина Е.С. Модель формирования компетенции социального взаимодействия в процессе профессиональной подготовки бакалавров социальной работы в вузе / Е.С. Янчурина // Вектор науки ТГУ. – 2013. – № 4. – С. 311-315.

10. Кодинцева Н.М. Взаимосвязь компетентности социального взаимодействия и психологических особенностей студентов вузов: дисс. ... канд. психол. наук / Н.М. Кодинцева. – М., 2009. – 202 с.

11. Каравашкина О.В. Профессионально-прикладная физическая подготовка студентов в вузах строительного профиля: дис. ... канд. пед. наук / О.В. Каравашкина. – М., 2000. – 150 с.

12. Кодинцева Н.М. Опыт создания методики измерения компетентности социального взаимодействия / Н.М. Кодинцева // Психологическая диагностика. – 2006. – № 3. – С. 27-46.

References:

1. Gukovskaya M.V. Formation of the competence of social interaction of the future social teacher in the conditions of the university: avtoref. dis. ... cand. ped. Sciences / M.V. Gukovskaya. - Moscow, 2008. - 22 p.

2. Novikova S.S. Sociology: history, foundations, institutionalization in Russia / S.S. Novikova. - M.: Moscow Psychological and Social Institute; Voronezh: Publishing House of NPO "MODEK", 2000. - 464 p.

3. Smelzer N. Sociology / N. Smelzer; per. from English. - M.: Phoenix, 1994. - 688 p.

4. Suvorova S.A. Creative interaction of adolescents in the school classroom / S.A. Suvorova // News of RGPU named after A.I. Herzen. - 2008. - № 73-2. - S. 190-192.

5. Kovchina N.V. Preparation of the future bachelor for social interaction in the professional sphere: diss ... cand. ped. Sciences / N.V. Kovchina. - Krasnoyarsk, 2015. - 222 p.

6. Klushina N.P. Functional and content characteristics of the social competencies of future engineers / N.P. Klushina // News of VolgGTU. - 2010. - Т. 7. - № 7 (67). – S. 98-102.

7. Rakhmatov A.A. Formation of students' social competence in the process of physical education in high school [Electronic resource] / A.A. Rakhmatov // Problems and prospects for the development of education / Proceedings of the VIII Intern. scientific conf. (Krasnodar,

February 2016). - Krasnodar: Novation, 2016. - S. 260-262. – Access mode: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/187/9489/>

8. Selivanova O.A. Formation of the competence of social interaction of students of a technical university in the process of educational activities / O.A. Selivanova, O.N. Rodina // Bulletin of the Tyumen State University. Humanitarian research. humanitates. - 2016. - Т. 2. - № 3. - S. 182-192.

9. Yanchurina E.S. Model of the formation of the competence of social interaction in the process of bachelors' professional training in the course of social work at the university / E.S. Yanchurina // Vector of science TSU. - 2013. - № 4. - P. 311-315.

10. Kodintseva N.M. Relationship between the competence of social interaction and the psychological characteristics of university students: diss. ... cand. psychol. Sciences / N.M. Kodintseva. - M., 2009. - 202 p.

11. Karavashkina O.V. Professionally-oriented students' physical training in the universities of the construction profile: dis. ... cand. ped. sciences / O.V. Karavashkina. - M., 2000. - 150 p.

12. Kodintseva N.M. Experience in creating a methodology for measuring the competence of social interaction / N.M. Kodintseva // Psychological diagnostics. - 2006. - № 3. - S. 27-46.

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

Сведения об авторах:

Тазиева Зарина Наильевна (г. Казань, Россия), старший преподаватель кафедры физвоспитания и спорта, Казанский государственный архитектурно – строительный университет, e-mail: ZT89297263435@mail.ru

Галимзянова Ильхамия Исаковна (г. Казань, Россия), профессор кафедры иностранных языков, Казанская государственная консерватория, e-mail: illagalim@rambler.ru

Профессиональное образование

УДК 373, 377

Структурно-функциональная модель педагогического сопровождения профессионального становления молодежи из числа коренных малочисленных народов Севера

Structural-functional model of pedagogical support for the professional development of young people from among the indigenous peoples of the North

Савина Н.В., Сургутский государственный университет, savinanv70@mail.ru

Savina N., Surgut State University, savinanv70@mail.ru

DOI: 10.51379/KPJ.2022.151.1.017

Ключевые слова: моделирование, профессиональное становление, педагогическое сопровождение, коренные малочисленные народы Севера.

Keywords: modelling, professional establishment, pedagogical support, indigenous peoples of the North.

Аннотация. Актуальность статьи обусловлена необходимостью организации педагогического сопровождения профессионального становления молодежи из числа коренных малочисленных народов Севера с учетом потребностей в социально активных, ответственных и грамотных специалистах, которые имеют представления о традиционных отраслях хозяйствования коренных малочисленных народов Севера, владеют знаниями о культуре своих народов и умеют принимать ответственные решения за судьбы народов. Цель статьи заключается в моделировании педагогического сопровождения профессионального становления молодежи из числа коренных малочисленных народов Севера.

Концептуальной основой исследования была определена Концепция профессионального развития человека в системе непрерывного образования Э.Ф. Зеера, которая актуальна применительно к исследуемой проблеме с позиций: а) учета социальной ситуации развития и ведущей деятельности обучаемых, б) непрерывного образования в условиях необходимости учета специфики привязанности детей из числа коренных малочисленных народов к семье и образу жизни в условиях Севера, в) обоснованности сопровождаемых нормативных профессионально обусловленных кризисов подростков при переходе от одной стадии профессионального становления к другой. Автором выделены подходы и соответствующие им принципы: для системного подхода – конечной цели, единства, связности, иерархии, развития, преемственности и последовательности; компетентностного - модульности и проблематизации педагогического взаимодействия и среднего – открытости, полифункциональности и интеграции. Автором предложены составляющие (координирующая, адаптационная, педагогическая), стадии: пропедевтической оптации, профильной оптации, профессиональной подготовки, профадаптация, первичной профессионализации и функции педагогического сопровождения, а также компонентный состав (мотивационно-адаптационный, когнитивный, профессионально-деятельностный) и оценочно-результативный инструментарий профессиональной компетентности выпускников колледжей как результата этого сопровождения. Научная новизна исследования заключается в разработке структурно-функциональной модели педагогического сопровождения профессионального становления молодежи из числа коренных малочисленных народов Севера для последующего ее применения при оптимальной организации обучения и воспитания индигенной молодежи. Статья предназначена для учителей, кураторов, представителей администрации и работодателей, интересующихся проблемами профессионального становления подростков из числа коренных малочисленных народов Севера.

Abstract. The relevance of the article is due to the need to organize pedagogical support for the professional establishment of young people from among the indigenous peoples of the North, taking into account the needs for socially active, responsible and competent specialists who have an idea about the traditional sectors of the economy of

the indigenous peoples of the North, possess knowledge about the culture of their peoples and are able to take responsible decisions for the fate of peoples. The purpose of the article is to model the pedagogical support of the professional establishment of young people from among the indigenous peoples of the North.

The concept of personality's professional establishment of a person in the system of lifelong education introduced by E.F. Zeer, which is relevant in relation to the problem under study from the standpoint of: a) taking into account the social situation of development and the leading activities of students, b) continuous education in the context of the need to take into account the specifics of attachment of children from among indigenous peoples to the family and lifestyle in the conditions of the North, c) validity accompanied by normative professionally conditioned crises of adolescents during the transition from one stage of professional development to another. The author singled out approaches and their corresponding principles: for a systematic approach - the ultimate goal, unity, coherence, hierarchy, development, continuity and consistency; competence – modularity and problematization of pedagogical interaction and environmental - openness, multifunctionality and integration. The author proposes the components (coordinating, adaptive, pedagogical), stages: propaedeutic option, profile option, professional training, professional adaptation, primary professionalization and the function of pedagogical support, as well as the component composition (motivational-adaptive, cognitive, professional-activity) and evaluative-effective tools of professional competence of college graduates as a result of this support. The scientific novelty of the study lies in the development of a structural and functional model of pedagogical support for the professional development of young people from among the indigenous peoples of the North for its subsequent application with the optimal organization of education and upbringing of indigenous youth. The article is intended for teachers, curators, representatives of the administration and employers who are interested in the problems of professional establishment of adolescents from among the indigenous peoples of the North.

Введение. В России актуальной остается тема сохранения самобытности и культуры коренных малочисленных народов Севера (КМНС). Но, несмотря на ряд принятых в последнее время в Российской Федерации адресных нормативных правовых актов, направленных, прежде всего, на защиту традиционного образа жизни аборигенов, качество их жизни желает оставаться лучшим. При стремительно развивающейся экономике России возрастает потребность в социально активных, ответственных и грамотных специалистах, которые имеют представления о традиционных отраслях хозяйствования коренных малочисленных народов Севера, владеющих знаниями о культуре своих народов, умеющих принимать ответственные решения за их судьбы.

Приступая к моделированию процесса педагогического сопровождения профессионального становления молодежи из числа КМНС, мы исходили из того, что в системе школа-колледж педагогическое сопровождение процесса обеспечения профессионального становления молодежи из числа коренных малочисленных народов Севера – это совокупность организационных действий, направленных на координацию, коррекцию и распределение полномочий и ответственности всех субъектов воспитательно-образовательного процесса (администрации, преподавателей, кураторов, мастеров производственного обучения, психологов, потенциальных работодателей, представителей местного самоуправления и т.д.) (координирующая составляющая); на выявление ценностных и профессиональных ориентаций молодежи

КМНС, профессиональную адаптацию и формирование готовности выпускников колледжей к взрослой жизни в условиях своего региона в контексте сохранения этнической самобытности (адаптационная составляющая), а также проектирование инновационных технологий обучения, охватывающей все стадии сопровождения (педагогическая составляющая). При этом эффективность воздействия педагогического сопровождения профессионального становления молодежи из числа коренных малочисленных народов Севера определяется полнотой профессионального становления молодежи, обладающей профессиональной компетентностью в соответствии с определенной, необходимой для данного региона проживания, профессиональной квалификации.

Большинство ученых-педагогов (Б.С. Гершунский [2], А.Н. Дахин [3], А.Р. Камалева [6], В.В. Краевский [8]) пришли к мнению, что моделирование направлено на более глубокое осмысление сущности предмета исследования и поэтому необходимо:

- осмыслить проблему построения модели и определить функции моделируемого объекта, место и роль в системе образования;
- построить структуру исследуемого объекта, определить ее компоненты и функциональные возможности;
- установить взаимосвязи компонентов системы (логические, функциональные, технологические и др.);
- разработать модель динамики объекта исследования: закономерности

функционирования системы, причинно-следственные связи между поведением системы и характером управляющего воздействия;

– определить критерии оценки эффективности разработанной модели» [5].

Методология исследования. Концептуальной основой нашего исследования была определена Концепция профессионального развития человека в системе непрерывного образования Э.Ф. Зеера [4], так как она:

– во-первых, основана на необходимости учета социальной ситуации развития и ведущей деятельности обучаемых, что актуально для необычной социальной ситуации, сложившейся для образования молодежи из числа коренных малочисленных народов Севера;

– во-вторых, строится на идеях непрерывного образования, а для Севера организация педагогического сопровождения профессионального становления обучающихся необходимо начинать уже в дошкольном возрасте и далее, чтобы при этом учесть специфику привязанности детей из числа коренных малочисленных народов к семье и специфическому образу жизни в условиях Севера;

– в-третьих, в этой концепции переход от одной стадии профессионального становления к

другой сопровождается нормативными профессионально обусловленными кризисами, что весьма актуально в условиях организации обучения и профориентационной деятельности в школах – интернатах, в школах с пришкольными интернатами при преодолении кризисов адаптации детей как при поступлении в эти школы, так и при переходе в учреждения профессионального образования в условиях городской жизни.

Результаты исследования. Поэтому при проектировании структурно-функциональной модели – педагогического сопровождения профессионального становления молодежи из числа коренных малочисленных народов Севера, мы придерживались определенной иерархически заданной последовательности составляющих ее блоков: цель → задачи → подходы и соответствующие им принципы → содержательно-технологические характеристики этого сопровождения ↔ результат.

В процессе моделирования каждого блока нашей структурно-функциональной модели педагогического сопровождения профессионального становления молодежи из числа коренных малочисленных народов Севера мы решали конкретный круг взаимообусловленных задач, см. таблицу 1.

Таблица 1. – Задачи построения блоков структурно-функциональной модели педагогического сопровождения профессионального становления молодежи из числа коренных малочисленных народов Севера

№№	Блок модели	Круг решаемых задач
1.	Целевой блок	– определить цель построения модели; – выявить и сформулировать задачи по достижению поставленной цели
2.	Методологический блок	Определить: – концептуальную основу исследования; – методологические подходы и соответствующие им принципы педагогического сопровождения профессионального становления молодежи из числа коренных малочисленных народов Севера
3.	Содержательный блок	Выявить: – направления и этапы педагогического сопровождения профессионального становления молодежи из числа коренных малочисленных народов Севера
4.	Структурно-организационный блок	– содержание, методы формы и средства, необходимые для оптимальной деятельности всех участников педагогического сопровождения профессионального становления молодежи, адекватные целям и принципам организации педагогического сопровождения профессионального становления молодежи из числа коренных малочисленных народов Севера
5.	Оценочно-результативный блок	Разработать для практического применения: – компонентную структуру профессиональной компетентности студентов колледжей, как показателя успешности профессионального становления молодежи из числа коренных малочисленных народов Севера; – критерии, показатели и уровни сформированности компетентности студентов КМНС

Целевой блок модели содержит цель, задачи педагогического сопровождения профессионального становления молодежи из числа коренных малочисленных народов Севера. Соответственно, *системообразующей целью* модели является – обеспечение профессионального становления молодежи из числа коренных малочисленных народов Севера.

Поставленная цель ориентирует нас на решение следующих *задач*:

1. обеспечение потребностей регионального рынка труда в квалифицированных кадрах по наиболее востребованным профессиям и специальностям;

2. учет современных тенденций профессионального становления индигенной молодежи в России и за рубежом;

3. разработка научно-методических рекомендаций и инструментария для успешной организации педагогического сопровождения профессионального становления молодежи из числа коренных малочисленных народов Севера для всех участников этого сопровождения;

4. организация специальной подготовки и повышения квалификации субъектов, осуществляющих педагогическое сопровождение на всех стадиях профессионального становления молодежи из числа коренных малочисленных народов Севера;

5. распределение ответственности, создание условий оптимальной адресности и интеграции взаимодействий участников сопровождения;

6. определение компонентного состава и критериального оценивания профессиональной компетентности студентов КМНС;

7. оценивание динамики формирования профессиональной компетентности выпускников-колледжей как показателей эффективности организации педагогического сопровождения профессионального становления молодежи из числа коренных малочисленных народов Севера.

Методологический блок модели. Эффективность педагогического сопровождения профессионального становления молодежи из числа коренных малочисленных народов Севера будет выше, если оно будет выстроено на основе *системного, компетентностного и средового подходов*.

Правильный выбор принципов по мнению В.С. Безруковой помогает эффективно реализовывать сформулированных в исследовании целей [1, с.38].

Междисциплинарный обобщающий характер системного подхода позволили нам при исследовании педагогического сопровождения профессионального становления молодежи из

числа коренных малочисленных народов Севера взять за основу принципы *конечной цели, единства, связности, иерархии, развития, преемственности и последовательности*.

Успешное исследование проблемы педагогического сопровождения профессионального становления молодежи из числа КМНС на интеграции с требованиями потенциальных работодателей в соответствии с рынком труда местности традиционного проживания коренных малочисленных народов Севера предполагает использование компетентностного подхода с опорой на принципы *модульности и проблематизации педагогического взаимодействия*.

Анализ научной литературы по проблеме профессионального становления молодежи показал, что процесс организации педагогического сопровождения профессионального становления молодежи из числа коренных малочисленных народов Севера должен основываться на средовом подходе. Именно он отражает требования среды проживания коренных малочисленных народов Севера к современному выпускнику профессионального образования, востребованного этим регионом (в нашем случае Ханты-Мансийского автономного округа – Югры). В качестве принципов средового подхода в нашем исследовании за основу были взяты принципы *открытости, полифункциональности и интеграции*.

Содержательный блок структурно-функциональной модели педагогического сопровождения профессионального становления молодежи из числа коренных малочисленных народов Севера состоит из двух взаимосвязанных частей: *содержательного* наполнения стадий и функций педагогического сопровождения и *компонентного* состава профессиональной компетентности выпускников колледжей как результата этого сопровождения.

Процесс педагогического сопровождения профессионального становления молодежи из числа коренных малочисленных народов Севера как совокупность организационных действий в процессе реализации координирующей, адаптационной и педагогической составляющих, проходит через определенные стадии: *пропедевтической* оптации, *профильной* оптации, профессиональной подготовки, *проадаптация*, *первичной* профессионализации.

При этом последовательно осуществляются функции педагогического сопровождения профессионального становления молодежи из числа коренных малочисленных народов Севера:

- анализ и повышение уровня мотивационно-ценностных установок учащихся к выбору профессиональной области применения своих способностей и возможностей в процессе пропедевтической оптации и профильной оптации,

- стимулирование и мотивация необходимости профессионального обучения;

- формирование соответствующих знаний, умений, навыков, компетенций и квалификаций в процессе профессиональной подготовки,

- получение опыта решения профессионально ориентированных задач по специальностям, востребованных на Севере;

- организация производственной практики на местных предприятиях потенциальных работодателей.

Определяя профессиональную компетентность выпускников колледжей из числа коренных малочисленных народов Севера, мы солидарны с мнением И.Ф. Фильченковой о том, что «компетентность — это интегральная характеристика человека, состоящая из системы компетенций, обеспечивающая качественное выполнение профессиональных функций» [11, с.6]. Действительно, «компетентность в определенной области знания как качество образованной личности напрямую связана с компетенциями – конкретными действиями, которые компетентный специалист способен грамотно осуществлять в своей практике в рамках соответствующей профессиональной деятельности» [12, с.42]. Содержательное наполнение профессиональных компетенций студентов колледжей определяет ФГОС по каждой исследуемой нами специальности. Но, на наш взгляд, если говорить о формировании профессиональную компетентность выпускников колледжей из числа коренных малочисленных народов Севера, необходимо проследить за по-компонентным развитием этой компетентности, а именно, мотивационно-адаптационного, когнитивного и профессионально-деятельностного компонентов.

Мотивационно-адаптационный компонент профессиональной компетентности выпускников колледжей из числа коренных малочисленных народов Севера характеризует изменения у сопровождаемого таких параметров как психологическая устойчивость, способность к адаптации, способность к коммуникациям и т.п. [9, с.107]. Это компонент, таким образом,

определяет ценностно-адаптационные ориентации личности сопровождаемых и мотивацию к решению профессиональных задач.

Когнитивный компонент профессиональной компетентности выпускников колледжей из числа коренных малочисленных народов Севера направлен на формирование базовых и продвинутых результатов обучающихся в виде совокупности соответствующих каждой специальности профессиональных компетенций.

Когнитивный компонент профессиональной компетентности является важной составляющей профессионального становления будущего специалиста в определенной профессиональной области, так как именно он определяет возможность осмысленного и осознанного использования приобретенных знаний, умений, навыков, компетенций и опыта в будущей профессиональной области. Необходимо отметить, что знаниевая составляющая когнитивного компонента профессиональной компетентности выпускников колледжей, в основном, формируется в процессе общеобразовательной и общепрофессиональной подготовки на первых двух курсах обучения.

В условиях же освоения МДК, в основном, идет наполнение профессионально-деятельностного компонента профессиональной компетентности студентов колледжей, который способствует переводу полученных теоретических знаний на уровень практических действий. Можно утверждать, что профессионально-деятельностный компонент прослеживает степень практического и оперативного применения полученных знаний к конкретной профессиональной ситуации. Важной составляющей этого компонента является приобретение необходимых трудовых навыков и функций в процессе производственной практики на местных предприятиях потенциальных работодателей.

В результате содержательный блок структурно-функциональной модели педагогического сопровождения профессионального становления молодежи из числа коренных малочисленных народов Севера, описывающий процесс этого педагогического сопровождения, направленный на формирование профессиональной компетентности студентов колледжей, как показателя успешности их профессионального становления, будет иметь вид, представленный на рисунке 1.

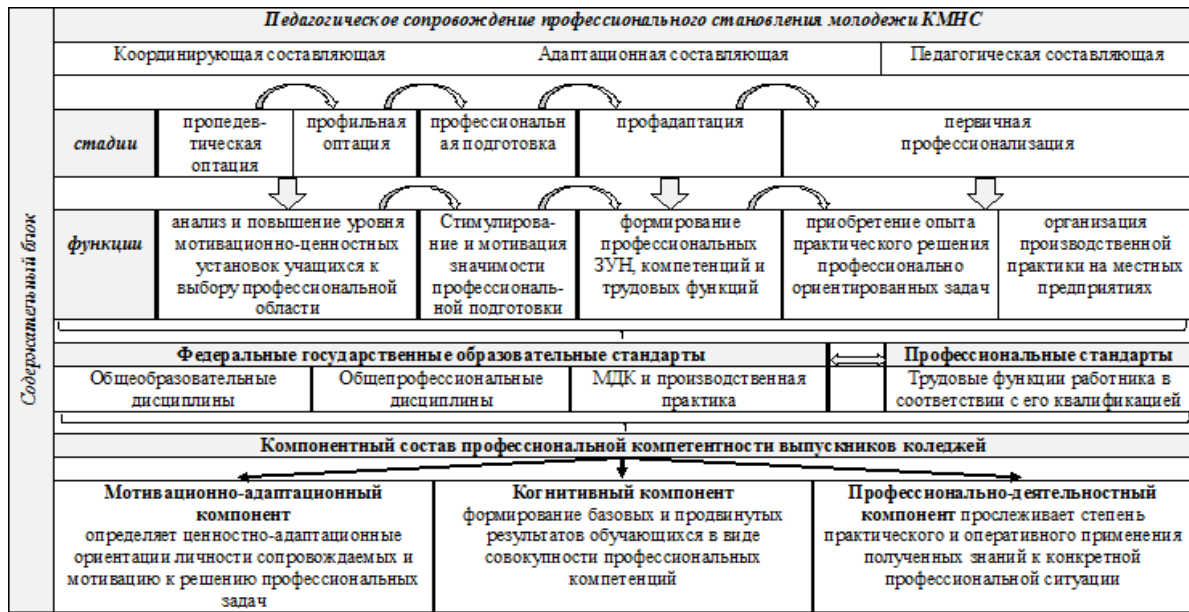
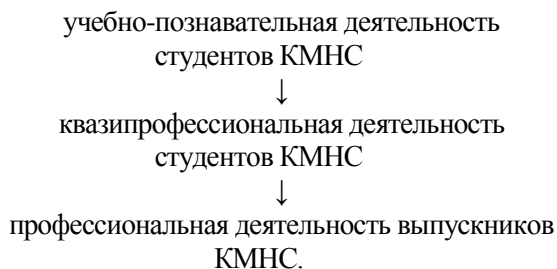


Рисунок 1. – Содержательный блок структурно-функциональной модели педагогического сопровождения профессионального становления молодежи из числа коренных малочисленных народов Севера

В структурно-организационном блоке нашей модели нами раскрываются формы, методы и средства, необходимые для решения поставленных в модели задач, адекватных целям и принципам организации педагогического сопровождения профессионального становления молодежи из числа коренных малочисленных народов Севера.

С позиции использования системного подхода к нашему исследованию мы интерпретируем понятие «состояние» как учебно-познавательная и квази-профессиональная ситуация повышения эффективности профессионального становления молодежи из числа коренных малочисленных народов Севера. Это предполагает, прежде всего, обеспечение на стадии профадаптации и первичной профессионализации последовательного плавного перехода учебно-познавательной деятельности в квазипрофессиональную и на основе приобретенной профессиональной компетентности к профессиональной деятельности по специальности каждому выпускнику организации профессионального образования по схеме:



При этом необходимо отметить, что квазипрофессиональная деятельность студентов КМНС отличается от учебно-познавательной тем, что она является учебной по форме, но профессионально-ориентированной по содержанию [10]. Оптимальная организация нашего педагогического сопровождения на этапе квазипрофессиональной подготовки студентов КМНС отличается тем, что предполагает постоянный контакт между образованием, местным бизнесом и потенциальными работодателями Ханты-Мансийского автономного округа с целью наиболее полно приблизить (и технологически, и географически) к будущей профессиональной деятельности востребованных представителей КМНС, выпускников колледжей.

Поэтому квазипрофессиональная деятельность студентов КМНС основывается на теоретико-методологических этнонациональных знаниях, умениях и навыков, приобретенных студентами на первоначальном этапе обучения в колледже, обеспечение фундаментальности приобретенных знаний которых должна стать основой успешной квазипрофессиональной деятельности студентов КМНС. Для организации обеспечения этого в процессе сопровождения всеми сопровождаемым (преподавателям, мастерам, кураторам, представителям администрации и потенциальных работодателей) необходимо направить усилия на разумное сочетание традиционных, этнокультурных и инновационных методов, форм и средств

обучения. Если на первом, учебно-познавательном этапе преобладают традиционные формы изложения теоретического материала с элементами проблемного изложения, темп проведения которых должно позволить быстрее адаптироваться студентами КМНС, а на семинарских и практических занятиях вводятся элементы использования учебных пособий на родном языке, предполагающего анализ и интерпретацию различных профессионально-ориентированных ситуаций более раскованно и внимательно, а главное заинтересовано. То в процессе квази-профессиональной подготовки студентов КМНС преобладают занятия, ориентированные на самостоятельный анализ предложенных преподавателями, мастерами производственного обучения и работодателями

практико-ориентированных задач и проблем. Здесь активно используются личностно-ориентированные возможности метода деловых игр, метода проектов, метод защиты и подготовки конкурсных этнонациональных изделий и т.д.

С учетом вышесказанного структурно-организационный блок нашей модели можно условно представить в виде рисунка 2.

Оценочно-результативный блок модели содержит критерии – мотивационно-адаптационного, когнитивного и профессионально-деятельностного, уровни (низкий, средний, высокий) и диагностические методы оценивания сформированности профессиональной компетентности студентов КМНС, см. таблицу 2.

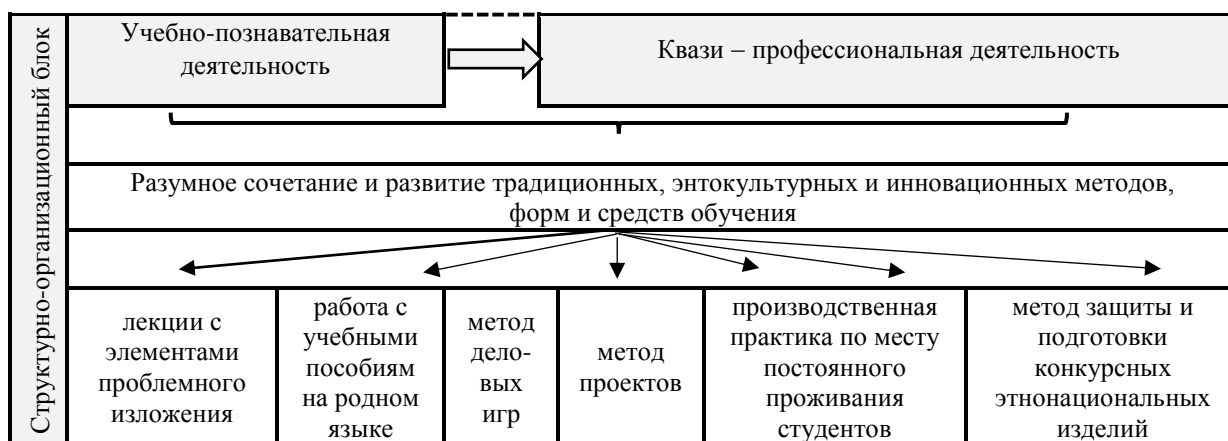


Рисунок 2. – Структурно-организационный блок структурно-функциональной модели педагогического сопровождения профессионального становления молодежи из числа коренных малочисленных народов Севера

Таблица 2. – Критерии, показатели, уровни и диагностические методы оценивания сформированности профессиональной компетентности студентов колледжей из числа коренных малочисленных народов Севера

Уровни	Когнитивный критерий	Мотивационно – адаптационный критерий	Профессионально-деятельностный критерий
	Показатели		
Низкий	Выполнение учебных и практико-ориентированных заданий лишь по образцу и четкому алгоритму под внешним руководством	Слабое осознание студентом ценности получаемой учебной и технологической информации для будущей профессиональной деятельности	Выполнение учебных и производственных действий и операций происходит в медленном темпе, низкий уровень владения компьютерной грамотностью
Средний	Выполнение учебных и практико-ориентированных заданий с опорой на выполненные задания, проекты, изделия	Сформированность мотивов, потребностей, ценностных установок, ценностно-смысловых представлений на среднем уровне	Выполнение учебных и производственных действий и операций в хорошем темпе, средний уровень владения мультимедийными технологиями

Продолжение таблицы 2

Уровни	Когнитивный критерий	Мотивационно – адаптационный критерий	Профессионально-деятельностный критерий
	Показатели		
Высокий	Самостоятельно проектируют, реализуют учебные и практико-ориентированные задания	Высокий уровень мотивации, потребностей и ценностных установок в процессе овладения всеми функциями профессиональной деятельности	Высокий темп выполнения учебных и производственных действий и операций на основе осмысления профессиональной ситуации
Диагностические методы оценивания	Тестирование, индивидуальные беседы	Диагностика социально-психологической адаптации К. Роджерса и Р. Даймонда, многоуровневый личностный опросник «Адаптивность» (МЛО-АМ) А.Г. Маклакова и С.В. Чермянина	Метод экспертной оценки, наблюдение, анализ продуктов деятельности и отчетов по производственной практике

Заключение. Представленная нами структурно-функциональная модель педагогического сопровождения профессионального становления молодежи из числа коренных малочисленных народов Севера, основными структурными элементами которой являются: целевой, методологический, содержательный, структурно-организационный и оценочно-результативный блоки, способствует глубокому осмыслению сущности этого сопровождения на всех его стадиях. Теоретическая значимость исследования в том, что сформулированные подходы, принципы, методы, стадии и соответствующие критерии, показатели и уровни, легли в основу организации всеми субъектами педагогического

сопровождения системы повышения профессионального становления молодежи из числа коренных малочисленных народов Севера. Научная новизна Разработанной модели заключается в возможности ее последующего применения для оптимальной организации обучения и воспитания индигенной молодежи. Статья предназначена для учителей, кураторов, представителей администрации и работодателей, интересующихся проблемами профессионального становления подростков из числа коренных малочисленных народов Севера. Дальнейшие исследования направлены на проверку эффективности разработанных организационно-педагогических условий реализации представленной модели.

Литература:

1. Безрукова В.С. Педагогика. Проективная педагогика: учеб. для индустриально-педагог. техникумов и для студентов инженерно-педагогических специальностей / В.С. Безрукова. – Екатеринбург: Деловая книга. – 1999. – 344 с.
2. Гершунский Б.С. Образовательно-педагогическая прогностика. Теория. Методология. Практика / Б.С. Гершунский. – М.: Флинта: Наука, 2003. – 768 с.
3. Дахин А.Н. Педагогическое моделирование: сущность, эффективность и неопределенность / А.Н. Дахин // Педагогика. – 2003. – № 4. – С. 21–26.
4. Зеер Э.Ф. Концепция профессионального развития человека в системе непрерывного образования / Э.Ф. Зеер // Педагогическое образование в России. - 2012. - № 5. - С. 122-127.
5. Камалева А.Р. Модель формирования навыков технического чертёжа у студентов с использованием информационных технологий / А.Р. Камалева, В.М. Нигметзянова // Современные наукоемкие технологии. – 2016. - № 3 - 2. - С. 245-249.
6. Камалева А.Р. Теоретические основы моделирования педагогических систем / А.Р. Камалева, Э.Ф. Нургазизова // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – 2010. – № 1. – С. 114-127.
7. Ковешникова Л.Н. Формирование готовности к взрослой жизни подростков коренных малочисленных народов Севера: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Ковешникова Любовь Николаевна. - Самара, 2007. – 20 с.
8. Краевский В.В. Методология педагогической науки / В.В. Краевский. – М.: Школьная книга, 2001. – 230 с.
9. Милькова Е.В. Адаптация студентов - представителей коренных малочисленных народов Севера, Сибири и Дальнего Востока в социально-педагогической деятельности КемГУКИ / Е.В. Милькова, Н.В. Беляева // Вестник Кемеровского государственного университета культуры и искусств. - 2010. - № 13. - С. 103-109.
10. Моисеева Ю.А. Подходы к моделированию квазипрофессиональной деятельности студентов /

Ю.А. Моисеева // Ярославский педагогический вестник. - 2019. - № 5(110). – С. 74-80.

11. Фильченкова И.Ф. Формирование профессиональной компетентности будущих экономистов в вузе: автореф. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Фильченкова Ирина Федоровна. – Нижний Новгород, 2009. – 26 с.

12. Щербакова И.А. Педагогическое сопровождение профессионального становления студентов технического колледжа: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Щербакова Ирина Альбертовна. – Магнитогорск, 2020 – 208 с.

References:

1. Bezrukova V.S. Pedagogy. Design Pedagogy: textbook. for industrial-educator. technical schools and for students of engineering and pedagogical specialties / V.S. Bezrukova. - Ekaterinburg: Business book. - 1999. - 344 p.

2. Gershunsky B.S. Educational and pedagogical forecasting. Theory. Methodology. Practice / B.S. Gershunsky. – М.: Flinta: Nauka, 2003. – 768 p.

3. Dahin A.N. Pedagogical modeling: essence, efficiency and uncertainty / A.N. Dahin // Pedagogy. - 2003. - № 4. - S. 21–26.

4. Zeer E.F. The conception of personality's professional development in the system of continuous education / E.F. Zeer // Pedagogical education in Russia. - 2012. - № 5. - S. 122-127.

5. Kamaleeva A.R. A model for the formation of technical drawing skills among students using information technology / A.R. Kamaleeva, V.M. Nigmatzyanova // Modern science-intensive technologies. - 2016. - № 3 - 2. - S. 245-249.

6. Kamaleeva A.R. Theoretical foundations of modelling pedagogical systems / A.R. Kamaleeva, E.F. Nurgazizova // Bulletin of the Chelyabinsk State Pedagogical University. - 2010. - № 1. - P. 114-127.

7. Koveshnikova L.N. Formation of readiness for adult life of adolescents of the indigenous peoples of the North: author. dis. ... cand. ped. Sciences / Koveshnikova Lyubov Nikolaevna. - Samara, 2007. - 20 p.

8. Kraevsky V.V. Methodology of pedagogical science / V.V. Kraevsky. - М.: School book, 2001. - 230 p.

9. Milkova E.V. Adaptation of students - representatives of the indigenous peoples of the North, Siberia and the Far East in the social and pedagogical activities of the KemGUKI / E.V. Milkova, N.V. Belyaeva // Bulletin of the Kemerovo State University of Culture and Arts. - 2010. - № 13. - S. 103-109.

10. Moiseeva Yu.A. Approaches to modelling the quasi-professional activity of students / Yu.A. Moiseeva // Yaroslavl Pedagogical Bulletin. - 2019. - № 5(110). - S. 74-80.

11. Filchenkova I.F. Formation of professional competence of future economists at the university: autoref. ... cand. ped. Sciences: 13.00.08 / Filchenkova Irina Fedorovna. - Nizhny Novgorod, 2009. - 26 p.

12. Shcherbakova I.A. Pedagogical support for the professional development of students of a technical college: dis. ... cand. ped. Sciences: 13.00.08 / Shcherbakova Irina Albertovna. - Magnitogorsk, 2020 - 208 p.

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

Сведения об авторе:

Савина Надежда Викторовна (г. Сургут, Россия), соискатель БУ ВО «Сургутский государственный университет», e-mail: savinanv70@mail.ru



Дополнительное образование

УДК 372.87

К вопросу о музыкальной педагогике как одной из основ воспитания ребенка

On the question of music pedagogy as one of the foundations of the upbringing of the child

Багрова В.В., Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Тюменский государственный институт культуры», valbagrova@mail.ru

Bagrova V., Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education "Tyumen State Institute of Culture", valbagrova@mail.ru

DOI: 10.51379/KPJ.2022.151.1.018

Ключевые слова: музыкальная педагогика, воспитание ребенка, нейропсихология, современное искусство, культура поведения в обществе.

Keywords: musical pedagogy, raising a child, neuropsychology, modern arts, behavioral culture.

Аннотация. Актуальность данного исследования обусловлена проблемой формирования нравственных, эстетических и художественных воззрений у ребёнка в условиях современной жизни. Автором отмечено, что образовательная ценность искусства в педагогической науке рассматривается как основа целостного и всестороннего развития личности.

Цель данной статьи заключается в определении роли музыкального образования как универсального средства всестороннего развития ребёнка. Автором сформулирована главная задача музыкального воспитания личности: приобретение широкого круга взглядов о непреходящей ценности жизни, человека и общества. В исследовании классифицированы основные принципы педагогического и музыкального образования. Предложен метод сопоставления канонов педагогической науки, сформулированных Макаренко и Монтессори, с практическими примерами музыкального развития детей. В результате обнаружена взаимосвязь классических образовательных принципов воспитания детей с музыкальной составляющей.

Доказано, что обучение музыкальному искусству всецело воздействует на разностороннее, индивидуальное и гармоничное развитие личности. Приобретённые умения и навыки открывают для детей большие горизонты в области личностных интересов и увлечений. Музыкальное воспитание даёт возможность сравнивать, оценивать и отличать качественную музыку от пошлой. А также формирует глубоко положительные качества каждого ребёнка.

Статья адресована представителям профессиональной педагогической деятельности, педагогам общего и дополнительного образования. Материалы исследования могут быть интересны студентам среднего и высшего профессионального образования.

Abstract. The relevance of this study is due to the problem of the formation of moral, aesthetic and artistic views of a child in modern life. The author notes that the educational value of art in pedagogical science is considered as the basis for the holistic and comprehensive development of personality.

The purpose of this article is to define the role of music education as a universal means of comprehensive development of the child. The author formulated the main task of musical education of the individual: the acquisition of a wide range of views on the enduring value of life, man and society. The study classifies the basic principles of pedagogical and musical education. A method of comparing the canons of pedagogical science formulated by Makarenko and Montessori with practical examples of children's musical development is proposed. As a result, the interrelation of classical educational principles of children's upbringing with the musical component was found.

It is proved that the teaching of musical art has a full impact on the versatile, individual and harmonious development of personality. Acquired skills and abilities open up great horizons for children in the field of personal interests and hobbies. Musical education makes it possible to compare, evaluate and distinguish high-quality music from vulgar. And also forms deeply positive qualities of each child.

The article is addressed to representatives of professional pedagogical activity, teachers of general and additional education. The research materials may be of interest to students of secondary and higher professional education.

Введение. Известно, что учёный, педагог и новатор В. Сухомлинский работал более полувека назад. Но, как и выдающиеся произведения поэтов, музыкантов, художников, его работы и выводы имеют свой смысл и содержат послание современникам по сей день. Согласно теме данного исследования, приведём примеры высказываний С. Сухомлинского относительно музыкального воспитания личности: «Музыкальное воспитание – это не воспитание музыканта, а, прежде всего, воспитание человека» [1, с.18]. Или же: «Умение слушать и понимать музыку – один из элементарных признаков эстетической культуры, без этого невозможно представить полноценного воспитания» [1, с.31]. Акцентируем также наше внимание на мнении учёного, которое близко относится к представленной теме: «Музыка — могучий источник мысли. Без музыкального воспитания невозможно полноценное умственное развитие ребёнка (...). Развивая чуткость ребёнка к музыке, мы облагораживаем его мысли, стремления» [2, с.8]. К ценным выводам В. Сухомлинского, на наш взгляд, современным педагогам как музыкального, так и общего образования, стоит относиться очень внимательно и серьёзно. В чём же специфика музыкальной составляющей гармоничного и целостного воспитания ребёнка?

Материалы и методы. Вероятнее всего, вы часто задумывались над тем, что настоящие музыкальные профессионалы учатся 18 лет. При этом, не учитывая первых шагов последующей практической творческой или педагогической карьеры. Почти четверть жизни: музыкальная школа – «семилетка» (в параллель с общеобразовательной школой), музыкальное училище – 4 года, затем 5 лет в консерватории, а после её успешного окончания, некоторые музыканты продолжают совершенствовать своё мастерство в аспирантуре ещё 2 года. Наверное, это не случайно. Здесь сравним, для примера, тернистый путь музыканта и планирующего карьеру экономиста: 2 последних года общеобразовательной школы он может провести в специализированном классе, отучиться в институте от 4 (бакалавр) до 6 (магистр) лет, – на этом всё. И такой квалификации работодателю будет достаточно для принятия его на службу. К слову сказать, с более высокой компенсацией, чем у начинающего музыканта, но эта тема, конечно, уже другого исследования. Таким образом, образовательный путь финансиста,

задумайтесь, в 3 раза короче пути профессионального музыканта.

Согласно официальным данным, в 2020 году, из 142.5 тысяч выпускников высшего профессионального образования, всего 2.7 тысячи человек, что составляет менее 2%, имели квалификацию «Искусство и культура» [3, с.61]. О чём это свидетельствует? О том, что путь искусства, будь то творчество или педагогика, выбирает далеко не каждый. В этой связи, хочется сделать вывод, что именно такой выбор – это призвание, нежели профессия, которая позволяет получить работу на рынке труда.

Начинать осознанное знакомство ребёнка с музыкой можно уже в 3 – 4 года, к примеру, купив ему простой базовый инструмент – пианино. Но не следует нагружать ребенка сольфеджио и музыкальной литературой в этом возрасте. Нейропсихология доказала, что до 6 – 7 лет у детей работает одно полушарие мозга, и они способны обучаться только в игровой форме. Именно по этой причине, отдавать детей в «музыкалку» следует одновременно с походом в общеобразовательную школу. Но давайте в наших рассуждениях сделаем «шаг назад»: зачем вообще ребёнку музыка, рисование, танцы, и, в целом, искусство? И вот здесь хотелось бы отметить, что культура и искусство – разные понятия, их не стоит смешивать и путать. Подобное смешение является ошибочным. Но не будем в статье полемизировать и уделять этому вопросу пристальное внимание, а примем как данность. Всестороннее развитие личности – это актуальные современные темы, которые преобладают в интернете и на телевидении, особенно в обращении к родителям. Не станем также в русле этой тематики судить о правильности или неправильности различных техник воспитания ребенка. Лучше более детально рассмотрим классические педагогические каноны, методы, принципы и выводы, сформулированные М. Монтессори и А. Макаренко, в соотношении с особенностями музыкального развития личности.

Результаты. Итак, обратимся к основным принципам воспитания ребёнка, сформулированным великим педагогом и методистом Макаренко [4]:

1. Ваше собственное поведение — самое главное в воспитании.
2. Воспитание детей требует самого серьезного тона, самого простого и искреннего.

3. Каждый отец и мать должны хорошо представлять, что они хотят воспитать в своем ребенке.

4. Вы должны хорошо знать, что делает, где находится и кем окружен ваш ребенок.

5. Воспитательная работа есть прежде всего работа организатора.

6. Не навязывайте свою помощь, но всегда будьте готовы помочь.

7. Не платите и не наказывайте за результаты труда.

8. Научить ребенка любить невозможно без воспитания человеческого достоинства.

9. Никогда не приносите себя в жертву ребенку.

Теперь же попробуем соотнести каждый из этих принципов со сферой музыкального образования. И сразу оговоримся, что в большей степени в выигрышном положении оказываются дети, чьи родители являются профессиональными музыкантами. И если ребёнок не будет заинтересован в музыкальной карьере, то его слуховой опыт, с детства прививаемый ему вкус, пусть к стилистически разной музыке, но несомненно, высокого уровня и качества, – позволит в дальнейшем дать собственную аргументированную оценку тому или иному услышанному музыкальному произведению. То есть, если говорить очень упрощённо, музыкальные предпочтения как вкус еды или напитков – каждому нравится своё. И здесь не стоит торопиться делать вывод, что человек является агрессором, поскольку любит мясо, или пацифистом, потому что практикует вегетарианство. Подобное мнение ошибочно и не имеет смысла. Какая же роль отведена родителям в процессе воспитания детей с использованием музыкального слухового опыта? Задача родителей в данном случае – показать ребенку разную музыку, чтобы у него сформировалось представление о барочной, классической и современной академической музыке, русской и зарубежной, о музыкальных традициях народного искусства, о популярной музыке, или иными словами, музыке масс-культуры, о культуре текущих тенденций, и так далее. Может прозвучать кощунственно, но возьмём на себя смелость и сравним личность великого композитора Иоганна Себастьяна Баха с личностью известного рок-музыканта Курта Дональда Кобейна, солиста группы «Нирвана» (весьма популярной в 1990-х годах среди разных возрастов слушателей). С точки зрения музыкального, или вернее, академического профессионализма, вряд ли Кобейн учился столь же длительный период времени, сколько и Бах,

или обладал такой же широтой и уникальностью гармонического и полифонического мышления. Не говоря уже о том фундаменте, исчисляемом столетиями, который был заложен великим мастером в последующее развитие классической музыки. С другой стороны, оставаясь в русле некоторого сравнения, интересным становится следующий факт – «поклонники» творчества обоих музыкантов были, есть и, вероятнее всего, всегда будут. Существенно важным же аспектом в процессе воспитания и развития личности является приобретение навыков и знаний, с помощью которых будет выполняема главная задача – открытая возможность сравнивать, оценивать и истолковывать особенности творчества музыкантов разных стилей направлений и эпох, уметь отличать качественную музыку от пошлой. В свою очередь, в дальнейшем это позволит не только быть коммуникабельным в общении с большим количеством людей, но находить общие интересы и темы для разговора как с «поклонниками» Баха, так и Кобейна. Взрослея, человек не может существовать вне общества, и его возможности коммуникаций как можно с большим количеством людей, явно увеличиваются. И если ребенок знает разную музыку, то он сможет относительно нейтрально, не обидев собеседника, прокомментировать ее, а также найти общие темы для дальнейшего взаимодействия.

Серьёзность тона в процессе музыкального воспитания детей довольно важна. Но скорее всего, не в отношении именно самой музыки, а с позиции развития у ребёнка волевых качеств, одно из которых – приводить к логическому завершению начатое. Например, вы отдали ребёнка в музыкальную школу и он, проучившись в её стенах несколько лет заявил, что эта сфера деятельности ему уже не интересна и нужно записаться, например, в кружок скалолазания. В подобной ситуации, на наш взгляд, родителям следует настоять на продолжении учёбы в музыкальной школе. Стоит пояснить ребёнку, что из десятка ребят, начавших заниматься музыкой, лишь единицы закончат музыкальную школу. А скалолазание в большей степени относится к физическому здоровью и имеет отношение к спорту, которым он сможет заняться в любой момент своей юной жизни.

По нашему глубокому убеждению, в каждом начатом серьёзном деле от взрослого требуется настойчивость и требовательность. Изучая принципы работы HR-партнеров с топ-менеджерами крупнейший корпораций, современного родителя можно сравнить с «ментором», «коучем»: для своего ребёнка

взрослый становится наставником, который поясняет, или, как руководитель относительно подчинённого, требует логического завершения начатого. Ведь только завершённом делу, пусть на определённом этапе, а не полностью, – можно дать соответствующую оценку: положительную, отрицательную или относительную. И здесь уместно будет закрепить наши выводы цитатой А. Макаренко: «Научить человека быть счастливым нельзя, но воспитать его так, чтобы он был счастливым, можно» [5].

Далее, согласно логике рассуждений о важной составляющей музыкального воспитания детей, обратим внимание на упоминаемую нами выше методику Монтессори. Мария Монтессори и Тим Селдин сформулировали 40 принципов развития и воспитания ребенка. Приводить и анализировать каждый из них здесь будет неуместно, потому что уведёт автора далеко от темы предлагаемого исследования. В этой связи, разберём лишь самые релевантные для данной статьи принципы воспитания детей.

Аналогично, как в случае с приведёнными принципами А. Макаренко, попробуем соотнести музыкальную составляющую в процессе воспитания с методом Марии Монтессори, и для начала, отметим следующее существенно важное требование педагога: «Не направляйте своих детей, а следуйте за ними. Дети могут многое нам «рассказать» о своих потребностях и интересах, если мы найдем время обратить на них внимание» [6, с.24]. В этом плане, также интересны работы и выводы практикующего современного детского нейропсихолога – Валентины Паевской. Согласно её воззрениям, ваш ребёнок может быть записан на немыслимое количество кружков, внеклассных занятий, и у родителей формируется зачастую ложное убеждение в том, что они занимаются своим ребенком, но по факту просто выполняют роль водителей и обслуживающего персонала, которые отвозят ребенка из школы в кружки и домой, готовят еду и укладывают спать, а на следующий день все повторяется опять [8]. Важно, оказывается, самое простое, и одновременно самое сложное – разговаривать со своим ребёнком, физически уделять ему внимание, и самим в этот момент не отвлекаться на посторонние вещи. В качестве практической методики, Паевская просит каждого из родителей, по отдельности, провести 15 минут в разговоре со своим ребенком – со 100% фокусом, и посмотреть, что из этого получится.

Рассмотрим теперь некоторые педагогические рекомендации Марии Монтессори и сопоставим

их с воспитанием и развитием личности ребёнка с помощью музыкального искусства.

1. «Ошибки — хороший способ показать, как выполнять то или иное действие правильно и решать возникшие проблемы. Позвольте детям ошибаться, так они учатся» [6, с.33]. Интересный практический пример возникает из данного правила. Разбирая музыкальное произведение на рояле, ученик и учитель сначала по нотам проигрывают его, далее следует деление на части, и заучивание на память, затем сложение в части, и в итоге, в целое произведение. Итоговая работа – воспроизведение музыкальной композиции без нот. В процессе каждого этапа, с момента начала – игры, и последующего заучивания на память, ребенок делает много ошибок, которые посредством усердных и долгих занятий исправляет. Но самое главное, ученик сразу видит результат исправления своих ошибок – целостное и гармоничное звучание музыки.

2. «Даже в первые годы жизни маленькие дети должны ощущать свою принадлежность родному дому. Детская мебель поможет ребенку чувствовать себя комфортно в мире, где все рассчитано на взрослых... У маленьких детей есть сильная потребность и любовь к порядку вокруг. Постарайтесь организовать пространство в комнатах, где ребенок проводит больше всего времени, так, чтобы ему было просто поддерживать там чистоту. Это может удивительным образом повлиять на развитие его личности» [6, с.52]. Пианино, ноты, поппитр в музыкальной школе, или свой инструмент, к примеру флейта в футляре, – также формируют у ребенка чувство ответственности и заботы. Такой «маленький» порядок закладывает в детях важные черты будущего характера.

3. «Постарайтесь никогда не задавать ребенку риторических вопросов. Например, на вопрос «Сколько раз мне надо это повторить?», ответ довольно прост: «Я не знаю, папа, сколько раз тебе надо это повторять!». Задавая глупые вопросы, вы услышите глупые ответы» [7, с.14]. Применительно подобной ситуации к занятиям музыкой, невозможно преподавателю просто сказать ученику: разбери или выучи Шопена, или же Бетховена, или Скрябина, или Рахманинова. Каждое музыкальное произведение уникально, и подход к заучиванию оказывается каждый раз новым, что естественным путём и развивает личность ребёнка.

4. «Играйте с малышом в игры, которые учат хорошим манерам, и тогда он станет вежливым и воспитанным» [6, с.86]. Интересно найти точку соприкосновения данной интересной мысли в сопоставлении с процессом

музыкального воспитания. Если вы ведёте своего ребёнка на концерт классической музыки, или балет, в оперу, то вы следуете канонам, или «правилам игры», присущим оперному театру или концертному залу. В этом смысле, на наш взгляд, упрощённое отношение к форме одежды, в которой допускают людей, скажем в Венской опере или Метрополитэн опера, – размывает понятие принадлежности к «высокому», и понятие культуры в том числе (той самой культуры, которая отличается, как мы уже упоминали, от искусства). К примеру, может вызывать диссонанс в восприятии образа молодого человека в джинсах и толстовке, пришедшего послушать оперу «Евгений Онегин». Подобное впечатление, или скорее удивление, может производить также девушка, одетая в тёмную строгую юбку, белую рубашку и блузу на молодёжной «тусовке» с Тимати в ночном клубе. Но не будем уходить в большую и сложную тему уместности и соответствия индивидуального стиля и образа согласно окружающим обстоятельствам в рамках данной статьи. В качестве вывода отметим следующее. Ребёнок, отправляясь с родителями в Зал Чайковского, в Зарядье, или Большой Театр, и соблюдая установленные правила посещения подобных концертно-театральных мест и мероприятий (будучи строго одетым, вежливым и спокойным), – начинает ощущать свою принадлежность к некоему «клубу» по интересам, доступ к которому открыт не каждому из его сверстников. Общая атмосфера заставляет сдерживаться и строго соблюдать правила приличия. Это, быть может, завуалированный, но важный и непосредственно связанный с музыкальным воспитанием этап развития индивидуального характера у ребёнка, формирование у него особого восприятия окружающего мира и пространства.

В заключении данного исследования, обратим своё внимание на то обстоятельство, что в мире детства время идет медленнее. В этой связи родителям, в процессе воспитания ребёнка, следует подстроиться под его темп и ритм, останавливаться, прислушиваться. Вместе изучать то, что ребёнка заинтересовало, будь то муравей или необычный цветок. Взрослым в этот период жизни детей нужно быть особенно терпеливыми [7, с.25]. Подобные требования применимы к музыкальным занятиям, где терпение является одним из важных факторов. Профессиональное обучение детей в музыкальной школе включает в себя не только практику, но и теорию, а также обязательное прослушивание музыки, что требует минимум 3

раза в неделю посещения музыкальной школы. Таким образом, родители не только с пользой занимают время и пространство своих детей хорошей музыкой, но и помогают им научиться жить в социуме, в мире и гармонии с самим собой. Проведём параллель относительно музыки с мнением Марии Монтессори, упоминавшей, что для формирования у детей умения гармонично и уверенно жить в обществе, общаться с разными людьми, нужно знакомить ребёнка с разными странами и привить ему интерес к разным культурам в том возрасте, когда у него еще нет страха и предрассудков [7, с.48]. Это, пожалуй, ключевой тезис, на который бы хотелось обратить наше внимание и применить его к сфере музыкального воспитания личности ребёнка. Ведь музыка и по сей день является универсальным языком общения разных народов, на котором говорили и говорят миллионы людей. Посредством музыки вели диалог со слушателем великие композиторы и исполнители во все времена и во многих странах: России, Европе, США, Азии, и так далее.

Заключение. Подводя итоги, отметим, что научная новизна данного исследования заключается в ракурсе изучения специфики музыкального воспитания ребёнка в соотношении с классическими канонами педагогического образования, сформулированными Макаренко и Монтессори. Такой ракурс позволил автору найти схожие принципы, присущие как педагогической, так и воспитательной работе посредством музыки: личный пример, сдержанность, целенаправленность, терпеливость, общительность, серьёзность тона, и так далее.

В результате сопоставления принципов общего педагогического и музыкального образования, автор приходит к выводу, что музыкальное воспитание является универсальным методом всестороннего развития индивидуальности, которое постепенно формирует глубоко нравственные, эстетические и художественные воззрения у ребёнка.

В заключение, хотелось бы заострить внимание на том, что в повседневной работе автора всегда присутствуют: метод сравнения различных музыкальных направлений и эпох, принцип рассуждения об особенностях индивидуального стиля композитора или исполнителя, анализ многоплановых исполнительских интерпретаций произведений. Не стоит бояться множества поставленных, порой трудных, задач, нужно неизменно стремиться к их выполнению, придерживаясь единой траектории движения к назначенной цели. И только тогда, по убеждению автора и согласно личного и

профессионального опыта, занятия музыкой будут содействовать нравственному и духовному формированию всесторонне развитой личности. В дополнение непосредственно к базовому общему образованию, или спорту, или рисованию, или изучению языков, – музыкальное воспитание будет способствовать гармоничному

и целостному восприятию ребёнком окружающего его пространства, становлению характера, чёткому определению личных интересов, а также научит культуре поведения, уместности и толерантности, а также искусству общения.

Литература:

1. Сухомлинский В.А. Сердце отдаю детям / В.А. Сухомлинский // Концептуал. – 2016. – ISBN: 978-5-906756-73-2.
2. Сухомлинский В.А. Родительская педагогика / В.А. Сухомлинский // Питер. – 2017. – ISBN: 978-5-496-01939-2.
3. Гохберг Л.М., Озерова О.К., Саутина Е.В. Образование в цифрах: 2021: краткий статистический сборник / Л.М. Гохберг, О.К. Озерова, Е.В. Саутина; Нац. исслед. ун-т «Высшая школа экономики». – М.: НИУ ВШЭ. – 2021.
4. Макаренко А.С. Педагогическая поэма. Полная версия / А.С. Макаренко // АСТ. – 2018. –

ISBN: 978-5-17-099323-9.

5. Макаренко А.С. Книга для родителей / А.С. Макаренко // Питер. – 2016. – ISBN: 978-5496-01940-8.
6. Монтессори М. Дом ребенка. Метод научной педагогики / М. Монтессори // АСТ, Астрель. – 2005. – ISBN: 5-17-031934-7, 5-271-11751-0.
7. Селдин Т. Энциклопедия Монтессори. Раннее развитие, воспитание, среда / Т. Селдин // Манн, Иванов и Фербер. – 2016.
8. Паевская В. Я плохая мама? Как воспитать ребенка, не имея на это времени / В. Паевская // Феникс. – 2019.

References:

1. Sukhomlinsky V.A. I give my heart to children / V.A. Sukhomlinsky // Conceptual. - 2016. - ISBN: 978-5-906756-73-2.
2. Sukhomlinsky V.A. Parental Pedagogy / V.A. Sukhomlinsky // Peter. - 2017. - ISBN: 978-5-496-01939-2.
3. Gokhberg L.M., Ozerova O.K., Sautina E.V. Education in numbers: 2021: a brief statistical collection / L.M. Gokhberg, O.K. Ozerova, E.V. Sautina; National research University "Higher School of Economics". - M.: NRU HSE. - 2021.
4. Makarenko A.S. pedagogical poem. Full version / A.S. Makarenko // AST. - 2018. - ISBN: 978-5-17-099323-9.

5. Makarenko A.S. Book for parents / A.S. Makarenko // Peter. - 2016. - ISBN: 978-5496-01940-8.
6. Montessori M. Orphanage. Method of scientific pedagogy / M. Montessori // AST, Astrel. - 2005. - ISBN: 5-17-031934-7, 5-271-11751-0.
7. Seldin T. Montessori Encyclopedia. Early development, education, environment / T. Seldin // Mann, Ivanov and Ferber. - 2016.
8. Paevskaya V. Am I a bad mother? How to raise a child without having time / V. Paevskaya // Phoenix. - 2019.

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

Сведения об авторе:

Багрова Валентина Васильевна (г. Тюмень, Россия), профессор, и.о. заведующего кафедрой фортепианного искусства, факультет Музыки, театра и хореографии, Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Тюменский государственный институт культуры», e-mail; valbagrova@mail.ru

УДК 316.356.2

Обучение будущих приемных родителей как условие профилактики жестокого обращения с ребенком

Training future adoptive parents as a way of preventing child abuse

Федосова И.В., Иркутский государственный университет, Fedos-ir@yandex.ru

Кибальник А.В., Иркутский государственный университет, kialvch@yandex.ru

Fedosova I., Irkutsk State University, Fedos-ir@yandex.ru

Kibalnik A., Irkutsk State University, kialvch@yandex.ru

DOI: 10.51379/KPJ.2022.151.1.019

Ключевые слова: приёмная семья, жестокое обращение с ребёнком, обучение будущих приёмных родителей, профилактика жестокого обращения с ребёнком, Школа приёмных родителей.

Keywords: adoptive family, child abuse, training future adoptive parents, preventing child abuse, School of adoptive parents.

Аннотация. В статье проанализированы психолого-педагогические возможности подготовки будущих приёмных родителей, а также представлены результаты экспериментального исследования склонности обучающихся взрослых к жестокому обращению с детьми. Цель исследования – выявить и научно обосновать педагогический потенциал обучения взрослых в Школе приемных родителей для недопущения проявления фактов жестокости и насилия по отношению к несовершеннолетним. Научная новизна исследования заключается в определении и систематизации критериев и показателей склонности приемных родителей к жестокому обращению с детьми, выявлении и научном обосновании педагогического потенциала обучения кандидатов в приемные родители в Школе приемных родителей, способствующего профилактике жестокого обращения с ребенком в приемных семьях. В результате представлены рекомендации по разработке программы обучения будущих приемных родителей в Школе приемных родителей, направленной на профилактику жестокого обращения с ребенком, которая может быть использована в образовательных и социальных учреждениях, организующих работу и сопровождающих детей в приемных семьях для профилактики жестокого обращения с ними.

Abstract. The article examines psychological and pedagogical potential of training adoptive parents and presents the results of an experimental research on the trainees' inclination to child abuse. The aim of the research is to discover and give a scientific substantiation for the pedagogical potential of training adults at the School of adoptive parents in order not to allow violence and abuse towards minors. The scientific novelty of the research includes defining and systemizing criteria and indices of adoptive parents' inclination to child abuse, as well as discovering and scientifically substantiating the pedagogical potential of training future adoptive parents at the School of adoptive parents, which helps preventing child abuse in adoptive families. As a result, the authors present recommendations on developing a program of training future adoptive parents at the School of adoptive parents. Such a program can be of use for educational and social institutions which support adopted children in order to prevent child abuse.

Введение. Актуальность темы исследования обусловлена пристальным вниманием общественности, ученых и практиков к феномену насилия и жестокости по отношению к детям в нашей стране, а также нарастанием усилий государства в решении данных вопросов. В частности, в последние годы принят ряд документов, связанных с обеспечением и защитой прав и интересов детей [7;18].

По мнению ряда авторов, зарождающиеся в детстве жестокость и агрессия в ответ на насилие стоят у истоков таких девиаций уже взрослого человека, как аморальный образ жизни, преступность, наркомания, алкоголизм. Это связано с тем, что пережитое насилие деструктивно влияет на формирование личности ребенка, его мировосприятие, способы общения с окружающими на протяжении всей жизни [3;13;20].

Распространенность насилия над детьми, по последним данным, составляет от 30% до 60% от общего количества случаев проявления жестокости по отношению к личности в России, в зависимости от форм и видов насилия: физического, сексуального, информационного, психического, пренебрежения основными нуждами детей [8]. Согласно данным Росстата, с каждым годом наблюдается рост числа детей, подвергшихся жестокому обращению со стороны взрослых людей [16].

Жестокое обращение с ребенком влияет на все сферы его жизни. Особое внимание, уделяемое данному вопросу на сегодняшний день, продиктовано не только тяжестью перенесенного ребенком насилия, но и широким разнообразием его трагических последствий, вплоть до социального сиротства [14]. Среди факторов, провоцирующих социальное сиротство, исследователи на первое место ставят жестокое обращение с детьми; факты бытового насилия, например, скандалы, драки родителей; нарушение структуры семьи, последствия негативного семейного опыта у самих родителей и тому подобное [1;2;5;6].

Кризис семьи, особенно ярко проявляющийся в последние годы, также спровоцировал ряд негативных социально-экономических, психологических, демографических и других последствий и привел к увеличению социального сиротства, и, как следствие, к росту числа воспитанников в учреждениях для детей-сирот. Кроме того, отмечаются и участвовавшие случаи возврата опекунами, попечителями и усыновителями приемных детей в учреждения интернатного типа [17]. Зачастую это происходит в связи с неготовностью будущих приемных родителей к выполнению роли отца или матери, а также с отсутствием опыта и грамотности в плане построения воспитательного процесса в семье.

Важно заметить, что даже любящие и заботливые родители в благополучных семьях в процессе воспитания своих кровных детей могут использовать методы воздействия, нарушающие их права и негативно влияющие на психологическое и физическое здоровье: угрозы, ограничения в любимых занятиях, отдыхе и контактах с друзьями, применение силы [19].

Исходя из этого, можно предположить, насколько непросто бывает приемным родителям сблизиться с ребенком, воспитывающимся в учреждении интернатного типа и, более того, стать ему хорошими мамой и папой. Распространёнными ошибками приемных родителей являются их ложные ожидания от общения с ребенком, деструктивные мотивации

принятия на воспитание в свою семью её нового члена, неучет негативного опыта проживания в семье кровных родителей, а также тот факт, что у детей уже сформированы свой характер, отношение ко многим ценностям, что может идти вразрез с мировоззрением приемных родителей.

По мнению ряда авторов (Пути решения проблемы сиротства..., 2002), приемным родителям свойственно идеализировать поведение своего воспитанника, выстраивая иллюзии и ожидая, что ребенок будет вести себя так, как это угодно именно им, однако в реальности все не так просто. Когда родители приводят ребенка в свою семью и в процессе совместной жизни понимают, что его поведение не соответствует их представлениям о новой счастливой семье, возникают различные конфликты и обиды между ее членами. В неспособности справиться с трудностями многим приемным родителям свойственна склонность к использованию методов физического воздействия для того, чтобы, как им кажется, исправить ситуацию. Однако вместо этого они только усугубляют её. Приемный ребенок в этом случае становится жертвой жестокого обращения, в результате чего имеются два варианта развития событий: приемные родители либо возвращают ребенка обратно в центр помощи детям, либо, боясь огласки фактов жестокого обращения со своим подопечным, продолжают запугивать его физической расправой и дальше держать рядом с собой. И в том, и в другом случае ребенок будет испытывать сильный стресс [11].

Все это говорит о необходимости специального обучения для кандидатов в приемные родители. Одной из форм такого обучения является Школа приёмных родителей, которая представляет собой систему подготовки будущих приемных родителей к принятию осознанного решения об организации приемной семьи. В нашей стране уже накоплен определенный опыт организации и работы подобных школ, вместе с тем среди современных научных исследований очевиден недостаток разработок, касающихся подготовки кандидатов в приемные родители с позиции превенции жестокого обращения с детьми и профилактики насилия в отношении приемного ребенка.

В связи с этим мы обозначили ряд задач, которые необходимо решить в рамках нашего исследования:

- изучить научные подходы к определению понятий «жестокое обращение с ребенком» и «социальное сиротство»;
- выявить психолого-педагогический потенциал обучения будущих приёмных

родителей с целью профилактики семейного насилия;

- провести экспериментальное исследование склонности будущих приемных родителей к жестокому обращению с ребенком;

- представить рекомендации по разработке программы обучения будущих приёмных родителей в Школе приёмных родителей с целью предотвращения насилия по отношению к детям.

В качестве теоретических и эмпирических методов исследования применялись: анализ психолого-педагогической литературы по проблеме исследования, систематизация и обобщение педагогического опыта, тестирование, анкетирование, опрос, эксперимент.

Теоретической базой исследования послужили публикации М.М. Акулич и О.А. Бесединой [1], Л.С. Алексеевой [3], И.А. Алексеевой и И.Г. Новосельского [2], Е.В. Фирсовой [20], анализирующие различные научные подходы и теории взаимосвязи жестокого обращения с детьми и асоциального поведения взрослых; труды С.С. Бирюковой, М.А. Варламовой и О.В. Сиявской [5], Т.Я. Сафоновой и Е.И. Цымбала [14], М.И. Розеновой [12], М.О. Дубровской, В.К. Зарецкого, В.Н. Ослон и А.Б. Холмогоровой [11], в которых социальное сиротство определяется как следствие жестокого обращения с детьми и обозначаются возможности приемной семьи как эффективной формы жизнеустройства детей-сирот. Кроме того, наше исследование базируется на работах ученых, рассматривающих в своих трудах психолого-педагогический потенциал обучения будущих приёмных родителей с целью профилактики семейного насилия (Н.К. Асанова [4], Е.Н. Волкова и Л.И. Грибанова [6;10], В.Н. Ослон [9], В.В. Рынина [13], С.С. Солонченко [17]).

Практическая значимость исследования состоит в разработке программы обучения будущих приемных родителей в Школе приемных родителей, направленной на превенцию жестокого обращения с детьми и профилактику семейного насилия, которая может быть использована педагогами и психологами образовательных и социальных организаций.

Рассмотрим научные подходы к определению понятий «жестокое обращение с ребенком» и «социальное сиротство». Проблема жестокости и насилия относится к одной из самых обсуждаемых и наболевших проблем современной общественности. Активно она обсуждается и в науке. Многие педагоги и психологи предпринимают попытки предложить как можно более четкую формулировку понятия

«насильственные действия» и «жестокое обращение», обозначить точную грань между ними либо обосновать возможность признавать их тождественными по своему значению.

В связи с этим понятие «жестокое обращение с ребенком» изучается с позиции разных междисциплинарных подходов. Например, в рамках социально-психологического подхода насилие в семьях рассматривается как результат социализации общества, при которой человек реализует и воспроизводит ту стратегию поведения и тот жизненный опыт, который он наблюдал в своей семье. Он может быть связан с детской травмой или психопатологией и алкоголизмом, а также с причинами дисфункционирования семьи [2;3;20].

Сторонники психобиологического подхода отмечают тот факт, что люди, которые имеют психопатологические отклонения, наиболее склонны к совершению насильственных действий вследствие того, что им свойственно проявление девиантных и патологических свойств [4;9].

М.М. Акулич и О.А. Беседина, придерживаясь социокультурного подхода, исследуют проблему семейного насилия, погружаясь в социальную и экономическую сферу жизнедеятельности общества [1]. Они утверждают, что преобразование семьи происходит в условиях кризиса её социального института, обуславливая причины роста насилия и жестокости в семьях.

Последовательное изучение сущности дефиниций «жестокое обращение» и «насилие» позволяет заметить, что большинство отечественных психологов не склонны разделять данные понятия, считая их синонимичными и рассматривая как любые действия или бездействия со стороны родителей, лиц, их заменяющих или других взрослых, в результате которых может быть причинён вред здоровью ребенка, нарушено его благополучие, а также возникают условия, препятствующие его нормальному психическому и физическому развитию, нарушаются права и интересы [2;10;14].

В соответствии с российским законодательством, родители или другие взрослые за проявление актов насилия в отношении несовершеннолетних могут быть ограничены в правах или лишены родительских прав; ребенок может быть изъят из семьи при сложившейся критической ситуации, угрожающей его жизни и здоровью [15].

Таким образом, семейное насилие может способствовать увеличению количества социальных сирот в обществе, провоцировать

пополнение и без того большого количества детей, оставшихся без попечения родителей.

В рамках нашего исследования мы обратили внимание на те условия, которые провоцируют социальное сиротство. Так, например, Е.Н. Волкова, Л.И. Грибанова [6] выделяют экономические, политические, социальные, демографические, педагогические, культурные и др. условия.

Нахождение детей в интернатных учреждениях только частично решает проблему, т.к. отсутствие материнской заботы и психическая депривация вызывают у детей порой необратимые нарушения в психическом, физическом, соматическом и социальном здоровье [4;5;10;11;21].

Ребенку для полного и гармоничного развития его личности необходимо расти в семейном окружении, в атмосфере счастья, любви и понимания. Однако не всем детям дано испытать это, современная действительность доказывает данный факт переполненными интернатами, огромным количеством детей, от которых отказались их родители, социальными сиротами.

Каждый ребенок желает иметь счастливую и любящую семью, для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, семейный очаг имеет особое значение, эти дети нуждаются в замещающей семье. Замещающая семья является формой устройства ребенка в некровную семью. К ней относятся опека, усыновление, приемная или патронатная семья [12].

Как правило, дети, которые нуждаются в замещающей семейной заботе, перенесли различные виды насилия, что отразилось на их развитии и поведении. Поэтому замещающая семья должна создать психологическое благополучие для приемного ребенка: уберечь его от повторного насилия, создать ситуацию безопасности в семье, чтобы самим родителям не допустить в своем поведении насилия над ребенком.

Таким образом, мы можем утверждать, что будущим приемным родителям нужна специальная подготовка и соответствующие знания. Обучение кандидатов в приемные родители позволит поддерживать институт семьи, оказывать своевременную специализированную помощь детям и их родителям при выявлении проблем, а также снизит риски проявления насилия по отношению к несовершеннолетним.

В связи с этим необходимо рассмотреть психолого-педагогический потенциал обучения будущих приёмных родителей с целью профилактики семейного насилия.

Приемная семья – это правовая форма принятия на воспитание в семью детей - сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, на основании договора, который заключается между гражданами, желающими взять ребенка на воспитание, и органом опеки и попечительства. Для того, чтобы пройти процедуру принятия ребенка в семью, помимо сбора и оформления документов, будущим приемным родителям необходимо пройти обучение в Школе приемных родителей [13]. Приемные семьи являются наиболее уязвимыми в воспитательном процессе детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, поэтому работу необходимо осуществлять именно с будущими приемными родителями.

Отметим, что в последнее время выявлено достаточно много случаев избиения детей приемными родителями, а также участилось число возвратов воспитанников в центры помощи детям. Необходимость разработки и применения методов, способствующих своевременному выявлению фактов жестокого обращения с несовершеннолетними в приемных семьях, безусловна и не подлежит сомнению [17].

Школа приемных родителей – это относительно новое явление. Однако её программы помогли уже немало количеству детей и родителей найти друг друга и образовать новые семьи. Основной целью таких школ является создание условий для осознания будущими родителями того, что воспитание детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, – очень трудоемкий процесс, требующий много сил, знаний и терпения.

Для этого перед специалистами, ведущими Школу приемных родителей, стоят задачи: дать кандидатам в приемные родители соответствующие знания в области психологии и педагогики, необходимые для успешного развития и воспитания приемного ребенка; оказать эмоциональную и психологическую поддержку приемным родителям; осуществлять консультирование по психолого-педагогическим и юридическим проблемам.

Обучение в Школе приемных родителей проводится по специально разработанной программе, которая предусматривает изучение законодательства по вопросам защиты прав и законных интересов несовершеннолетних, знакомство с основами медицинских знаний, психологических, возрастных особенностей детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей. Данные курсы позволяют кандидатам в приемные родители понять всю тяжесть последствий жестокого обращения и

неблагоприятной жизненной ситуации для психологического развития ребенка; способствуют усвоению навыков эффективного взаимодействия кандидатов с приемным ребенком в форме «живого» общения; знакомят будущих приемных родителей с правовыми основами семейного функционирования. В ходе профилактической работы у кандидатов в приемные родители происходит расширение знаний о пагубных последствиях жестокого обращения с ребенком, которые разрушительным образом воздействуют на его развитие.

На основании вышеизложенного мы считаем, что можно говорить о том, что обучение будущих приемных родителей в Школе приемных родителей обладает большим психолого-педагогическим потенциалом в целях профилактики жестокого обращения с ребенком, т.к. позволит реализовать совокупность мероприятий, которые направлены на предотвращение появления факторов риска жестокого обращения с несовершеннолетними, а также сформировать у будущих приемных родителей негативное отношение к насильственным формам взаимодействия с приемным ребенком.

Материалы и методы исследования. Для определения возможного наличия в семьях будущих приемных родителей показателей риска

жестокое обращение и насилия в отношении приемного ребенка было проведено эмпирическое исследование на базе Школы приемных родителей с кандидатами в опекуны (попечители) и усыновители. В исследовании приняли участие 25 кандидатов в опекуны (попечители) и усыновители в возрасте от 23 до 65 лет (18 женщин, 7 мужчин).

На этапе констатирующего эксперимента (сентябрь 2021 г.) определялся уровень склонности к жестокому обращению с ребенком у приемных родителей, в частности, выявлялась сформированность обозначенных нами критериев: социальные особенности семьи, воспитательный потенциал приемных родителей, риски жестокого обращения с ребенком, см. таблицу 1.

На основании результатов, полученных после проведения диагностических методик, была составлена сводная таблица по итогам изучения уровня склонности к жестокому обращению у будущих приемных родителей, см. таблицу 2.

Исходя из анализа результатов диагностических методик, были высчитаны обобщенные данные уровня склонности к жестокому обращению у кандидатов в приемные родители в целом по группе, количественные показатели которого представлены на рисунке 1.

Таблица 1. – Критерии, показатели и методы исследования уровня склонности к жестокому обращению с ребенком у приемных родителей

Критерии склонности приемных родителей к жестокому обращению с детьми	Показатели склонности приемных родителей к жестокому обращению с детьми	Методы изучения и диагностический инструментарий
Социальные особенности семьи	<ul style="list-style-type: none"> – семьи с низким материальным уровнем жизни; – многодетные семьи; – неполные или конфликтные семьи (тяжелая, напряженная обстановка в семье); – семьи, в которых уже воспитываются усыновленные дети 	Интервьюирование. Стандартизированное интервью (В.Н. Ослон)
Воспитательный потенциал приемных родителей	<ul style="list-style-type: none"> – адекватность мотивации принятия ребенка в семью; – самооценка воспитательного потенциала семьи; – ожидания от приемного ребенка; – социальная установка по отношению к приемному ребенку 	Опрос. Опросник мотивации приема (В.Н. Ослон) Интервьюирование. Стандартизированное интервью (В.Н. Ослон) Тестирование. Тест родительских отношений (А.Я. Варга, В.В. Столин)
Риски жестокого обращения с ребенком	<ul style="list-style-type: none"> – состояние стресса/кризиса в семье; – заболевания родителей; – особенности эмоционально-волевого поведения родителей; – психологический климат в семье 	Тестирование. Тест жизнеспособности человека (А.В. Махнач) Интервьюирование. Стандартизированное интервью (В.Н. Ослон)

Таблица 2. – Результаты изучения уровня склонности к жестокому обращению с детьми у будущих приемных родителей

Диагностические методики	Показатели		
	Высокий (в %)	Средний (в %)	Низкий (в %)
В.Н. Ослон «Стандартизированное интервью» Блок 1. Оценка стабильности семьи	24	44	32
В.Н. Ослон «Стандартизированное интервью» Блок 2. Оценка материально-экономической стабильности семьи	32	60	8
В.Н. Ослон «Стандартизированное интервью» Блок 3. Оценка адекватности ожиданий кандидатов от приема ребенка в семью	16	64	20
В.Н. Ослон «Стандартизированное интервью» Блок 4. Оценка возможных рисков семьи, которые могут привести к нарушению прав ребенка на безопасное и надежное семейное окружение	8	56	36
В.Н. Ослон «Стандартизированное интервью» Блок 5. Оценка удовлетворенности качеством жизни и собственными родительскими компетенциями	28	56	16
В.Н. Ослон «Опросник мотивации приема»	20	68	12
А.Я. Варга, В.В. Столин «Тест родительских отношений»	26	66	8
А.В. Махнач «Тест жизнеспособности человека»	25	64	1

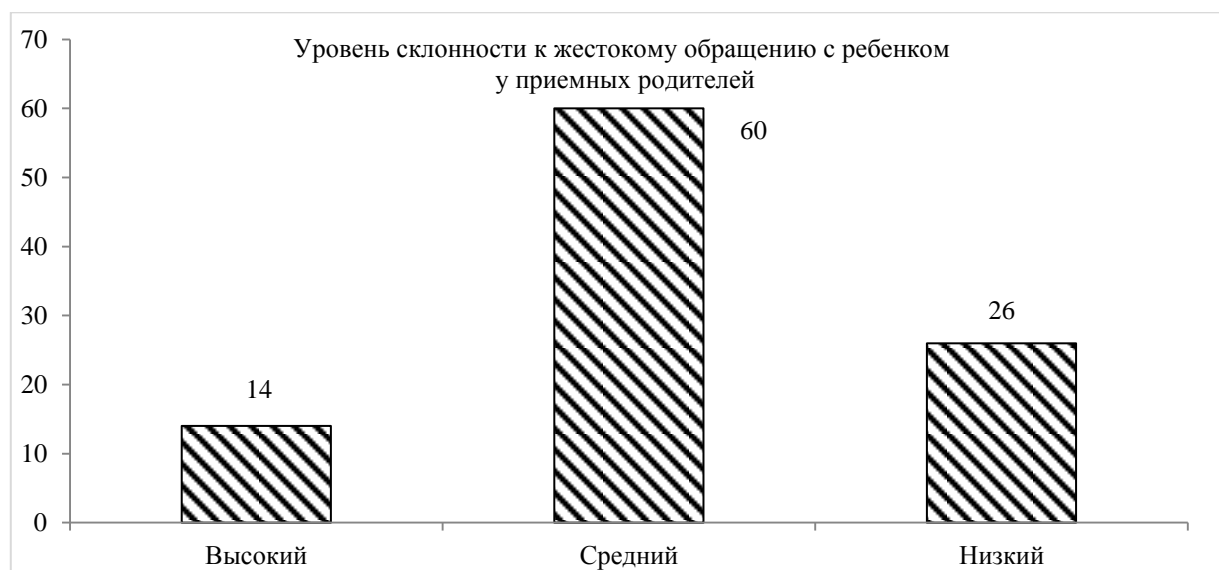


Рисунок 1. – Обобщенные данные изучения уровня склонности к жестокому обращению с ребенком у приемных родителей

Исходя из данных, представленных на рисунке, мы можем говорить о том, что у наибольшего числа испытуемых, а именно у 60% (15 чел.), был выявлен средний уровень склонности к жестокому обращению с ребенком, что свидетельствует о возможном наличии в семьях данных приемных родителей показателей риска жестокого обращения и насилия в отношении приемного ребенка. Можно предположить, что в предстоящем будущем жизни и здоровью приемного ребенка в семье замещающих родителей ничего не угрожает,

однако если своевременно не оказывать им необходимую помощь, то они имеют все шансы перейти на более высокую ступень риска, что может привести к изъятию ребенка из приемной семьи.

Низкий уровень склонности к жестокому обращению с ребенком был выявлен у 26% (7 чел.) кандидатов в приемные родители, что свидетельствует о полном отсутствии рисков жестокого обращения с ребенком в данных семьях либо о наличии минимальной опасности драматических последствий. Как правило, в таких

семьях отсутствуют факты жестокого обращения и насилия в общении с приемным ребенком, или они имеют исключительный характер, не несущий для ребенка серьезных последствий.

Высокий уровень склонности к жестокому обращению с ребенком имеется у 14% (3 чел.) будущих приемных родителей. Это говорит о том, что в семьях данных кандидатов в приемные родители имеются достаточно высокие риски для угрозы жизни и здоровью приемного ребенка. Такие опекуны (попечители) нуждаются в оказании им квалифицированной помощи специалистов, чтобы избежать губительных последствий для детей.

Таким образом, было установлено, что большинство кандидатов в приемные родители отличаются средним уровнем осознанности и психологической готовности к принятию ребенка в семью, адекватности ожиданий от появления нового члена семьи, удовлетворенности качеством жизни и собственными родительскими компетенциями. Все это подтверждает высокий уровень рисков, которые могут привести к нарушению прав ребенка на безопасное и надёжное семейное окружение.

Результаты исследования. Результаты констатирующего этапа исследования убедительно продемонстрировали необходимость разработки и апробации специальной программы обучения будущих приемных родителей в Школе приемных родителей, направленной на профилактику жестокого обращения с ребенком.

Разработанная программа направлена на подготовку будущих приемных родителей к принятию осознанного решения об организации приемной семьи, содержащая комплекс мер, предупреждающих возникновение факторов риска проявления жестокого обращения с ребенком, направленная на выявление и коррекцию проблем в семейных отношениях на ранних стадиях и обеспечение условий для эффективного выполнения функций семьи.

Цель программы – предупредить возникновение факторов риска жестокого обращения с ребенком у будущих приемных родителей через обучение в Школе приемных родителей.

Пройдя обучение в школе приемных родителей, будущие опекуны и попечители получают правовые знания относительно структуры семьи и её функций, усвоят негативные последствия применения силы и телесных наказаний в отношении ребенка, поймут кризисность жестокого обращения с детьми для развития благоприятного микроклимата семьи в целом, сформируют

психологическую готовность к ответственному родительству в отношении приемного ребенка.

Программа включает три этапа: подготовительный, основной и итоговый. Подготовительный этап программы включает в себя определение цели, задач, тематики, форм и содержания занятий с будущими приемными родителями. На основном этапе предполагается деятельность в рамках реализации интерактивных форм работы: проблемных лекций, тренинговых занятий, мозговых штурмов, кейс-сессии, деловых игр, семинаров-дискуссий.

Например, лекционные занятия будут способствовать повышению теоретического уровня социальной, психологической, нормативно-правовой, медицинской, социально-педагогической грамотности кандидатов в приемные родители; тренинговые занятия повысят уровень психологической компетенции будущих приемных родителей, сформируют их мировоззрение по отношению к семье как особой ценностной системе, раскроют роль семьи в формировании личности ребенка и создадут условия для получения навыков конструктивного поведения взрослых; мозговые штурмы будут стимулировать творческую активность будущих приемных родителей для оперативного решения проблем, поиска новых идей и ответов на нестандартные вопросы и трудные жизненные ситуации; семинары, деловые игры, кейс-сессии будут вовлекать кандидатов в опекуны и попечители в процесс самостоятельных размышлений, способствовать актуализации полученных ими знаний, выявлять и корректировать у будущих родителей круг представлений о проблемах воспитания приемных детей и формировать компетентность приемного родителя.

Результатом внедрения программы обучения будущих приемных родителей в Школе приемных родителей, направленной на профилактику жестокого обращения с ребенком, должно стать сформированное, ответственное, ценностное отношение граждан – будущих приемных родителей к воспитанию детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей: повышение уровня осознанности и психологической готовности к принятию ребенка в свою семью, мотивация на достижение успеха в построении гармоничных детско-родительских отношений с учётом личностной специфики приемного ребенка; осуществление поиска рациональных путей решения проблем, возникающих в процессе воспитания приемного ребенка, ведущих к нарушению его прав на безопасное и надёжное семейное окружение;

повышение уровня удовлетворенности качеством жизни и собственными родительскими компетенциями.

Заключение. Теоретическое погружение в рассматриваемую тему и результаты проведенного эмпирического исследования позволили сформулировать ряд выводов.

Рассмотрены понятия «насилие» и «жестокое обращение с ребенком» в контексте актуальных научных подходов, определены основные характеристики феномена склонности к жестокому обращению с ребенком у взрослых (когнитивные, эмоциональные и поведенческие).

Выделены и обобщены критерии склонности к жестокому обращению с ребенком у будущих приемных родителей, а именно: социальные особенности семьи; воспитательный потенциал приемных родителей; риски жестокого обращения с ребенком.

Наличие различного рода проблем в приемных семьях, отсутствие специализированных знаний о конструктивных моделях поведения в процессе адаптации приемного ребенка к новым условиям семейной жизни провоцируют приемных родителей совершать в отношении своего подопечного действия, способствующие нарушению его прав на безопасное и надежное семейное окружение. Уязвимость приемных семей в воспитательном процессе детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, указала направление нашего исследовательского поиска и позволила сосредоточить его на изучении и коррекции склонности кандидатов в приёмные родители к жестокому обращению с ребенком посредством обучения в Школе приёмных родителей. Таким образом, был выявлен и описан психолого-педагогический потенциал обучения будущих приёмных родителей с целью профилактики семейного насилия.

На этапе констатирующего эксперимента были выявлены уровни социально-демографических характеристик семьи, её материально-экономической стабильности, определены мотивы приема ребенка в семью, установлен уровень удовлетворённости качеством жизни и собственными родительскими

компетенциями у будущих приемных родителей, отмечен уровень жизнеспособности у кандидатов в приемные родители, а также проведена оценка возможных рисков, которые могут привести к нарушению прав ребенка на безопасное и надежное семейное окружение.

Данные диагностики позволили утверждать, что не все кандидаты в приемные родители способны стать хорошими воспитателями для ребенка. У значимой доли будущих приемных родителей не сформирована реалистичная, адекватная позиция по вопросам взаимодействия с приемным ребенком. Этот факт предупреждает о возможности не всегда гуманного отношения кандидатов к приемному ребенку в ситуациях, превышающих уровень их готовности к общению.

В ходе исследовательской работы обоснованы возможность и целесообразность обучения будущих приемных родителей в Школе приемных родителей с целью профилактики жестокого обращения с детьми. Процесс обучения мы рассматриваем как превентивную работу с замещающими родителями по формированию ненасильственных способов взаимодействия с приемными детьми, развитию их способности предотвращать опасные ситуации, распространению знаний о физической, социальной, личностной опасности насилия.

Представленные рекомендации по разработке программы обучения будущих приёмных родителей в Школе приёмных родителей позволят организовать обучение более продуктивно и будут способствовать предотвращению насилия по отношению к детям.

Перспектива дальнейшего исследования представляется в изучении эффективности представленной программы, внедрение которой позволит снизить риски проявления насилия замещающих родителей по отношению к приемным детям, будет способствовать формированию их психологической готовности к принятию ребенка в семью, овладению взрослыми членами семьи конструктивными способами общения и разрешения конфликтных ситуаций.

Литература:

1. Акулич М.М., Беседина О.А. Жестокое обращение с детьми в семье: научное определение и общественное мнение о проблеме / М.М. Акулич, О.А. Беседина // Вестник Тюменского государственного университета. - 2014. - № 8. - С. 147-156.
2. Алексеева И.А., Новосельский И.Г. Жестокое обращение с ребенком. Причины. Последствия.

Помощь / И.А. Алексеева, И.Г. Новосельский. - М.: Национальный фонд защиты детей от жестокого обращения, 2010. - 460 с.

3. Алексеева Л.С. Проблема жестокого обращения с детьми в семье / Л.С. Алексеева // Педагогика. - 2006. - № 5. - С. 43-52.

4. Асанова Н.К. Руководство по предупреждению насилия над детьми / Н.К. Асанова. - М.: Издательский гуманитарный центр ВЛАДОС, 1997. - 160 с.
5. Бирюкова С.С., Варламова М.А., Синявская О.В. Сиротство в России: основные тенденции и приоритеты государственной политики / С.С. Бирюкова, М.А. Варламова, О.В. Синявская // SPERO. - 2013. - № 18. - С. 61-68.
6. Волкова Е.Н., Грибанова Л.И. Иные родители, иная семья. Формы устройства детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей / Е.Н. Волкова, Л.И. Грибанова. - М.: АСИ, 2001. - 132 с.
7. Голодец назвала основные приоритеты Десятилетия детства [Электронный ресурс] / Доклад вице-преьера Ольги Голодец от 29.05.2017 г. // Портал РИА Новости. - Режим доступа: <https://ria.ru/20170529/1495296596.html>
8. О государственном докладе о положении детей и семей, имеющих детей, в Российской Федерации (с изменениями на 11 июля 2019 года) [Электронный ресурс] / Постановление Правительства РФ от 28 марта 2012 г. № 248. - Режим доступа: <https://docs.cntd.ru/document/902338487>
9. Ослон В.Н. Жизнеустройство детей-сирот: профессиональная замещающая семья: монография / В.Н. Ослон. - М.: Генезис, 2006. - 366 с.
10. Проблемы насилия над детьми и пути их преодоления; под ред. Е.Н. Волковой. - СПб.: Питер, 2008. - 240 с.
11. Пути решения проблемы сиротства в России / М.О. Дубровская, В.К. Зарецкий, В.Н. Ослон, А.Б. Холмогорова: монография. - М.: Вопросы психологии, 2002. - 208 с.
12. Розенова М.И. Институт замещающего родительства в России: необходимость, проблемы и возможности системного изучения / М.И. Розенова // Психология и психотехника. - 2013. - № 12. - С. 1218-1223.
13. Рынина В.В. Профилактика жестокого обращения с ребенком через обучение будущих приемных родителей / В.В. Рынина // Межведомственный подход к сопровождению

личности, оказавшейся в трудной жизненной ситуации: теория и лучшие практики / Материалы международной научно-практической конференции (г. Иркутск, 30 октября 2020 г.). - Иркутск: ООО «Типография «Иркут», 2020. - С. 245-250.

14. Сафонова Т.Я., Цымбал Е.И. Социальные корни жесткого обращения с детьми в семьях / Т.Я. Сафонова, Е.И. Цымбал // Актуальные проблемы современного детства. - 2005. - № 4. - С. 84-88.

15. Семейный кодекс Российской Федерации от 29.12.1995 N 223-ФЗ (принят ГД ФС РФ 08.12.1995) (ред. от 30.06.2008) (с изм. и доп., вступающими в силу с 02.03.2021) [Электронный ресурс] / Справочная правовая система «Консультант Плюс». - Режим доступа: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_8982/

16. Семья и дети в России. 2021: Стат. сб. Росстат, Общественная палата Российской Федерации, 2021. - 116 с.

17. Солонченко С.С. Возврат детей из приемных семей. Анализ ситуации / С.С. Солонченко // Молодой ученый. - 2017. - № 15. - С. 516-518.

18. Указ Президента РФ от 29 мая 2017 г. № 240 «Об объявлении в Российской Федерации Десятилетия детства» [Электронный ресурс]. - Режим доступа: <http://kremlin.ru/acts/bank/41954>

19. Федосова И.В., Смирнова М.В. Формирование педагогической культуры у молодых родителей в условиях общеобразовательной школы: коллективная монография / И.В. Федосова, М.В. Смирнова // Технологии социальной работы в образовательной практике; отв. ред. А.Ю. Нагорнова. - Ульяновск: Зebra, 2016. - С. 88-116.

20. Фирсова Е.В. Жестокое обращение с детьми: проблемы терминологии и классификации [Электронный ресурс] / Е.В. Фирсова // Гуманитарные научные исследования: электрон. журнал. - 2015. - № 2. - Режим доступа: <http://human.snauka.ru/2015/02/9840>

21. L.A. Babitskaya, I.S. Bubnova, A.V. Kibalnik, V.I. Rerke and I.V. Fedosova, 2016. Theoretical and Empirical Understanding of the Concept of "Life Perspective of the Personality of Children-Orphans". The Social Sciences, 11: 6451-6458.

References:

1. Akulich M.M., Besedina O.A. Child abuse in the family: scientific definition and public opinion about the problem / M.M. Akulich, O.A. Besedina // Bulletin of the Tyumen State University. - 2014. - № 8. - S. 147-156.
2. Alekseeva I.A., Novoselsky I.G. Child abuse. Causes. Consequences. Help / I.A. Alekseeva, I.G. Novoselsky. - M.: National Foundation for the Protection of Children from Cruelty, 2010. - 460 p.
3. Alekseeva L.S. The problem of child abuse in the family / L.S. Alekseeva // Pedagogy. - 2006. - № 5. - S. 43-52.
4. Asanova N.K. Guidelines for the prevention of violence against children / N.K. Asanova. - M.: Humanitarian Publishing Center VLADOS, 1997. - 160 p.
5. Biryukova S.S., Varlamova M.A., Sinyavskaya O.V. Orphanhood in Russia: main trends and priorities of

state policy / S.S. Biryukova, M.A. Varlamova, O.V. Sinyavskaya // SPERO. - 2013. - № 18. - S. 61-68.

6. Volkova E.N., Gribanova L.I. Different parents, different family. Forms of placement of orphans and children left without parental care / E.N. Volkova, L.I. Gribanova. - M.: ASI, 2001. - 132 p.

7. Golodets named the main priorities of the Decade of Childhood [Electronic resource] / Report of Deputy Prime Minister Olga Golodets dated May 29, 2017 // RIA Novosti Portal. - Access mode: <https://ria.ru/20170529/1495296596.html>

8. On the state report on the situation of children and families with children in the Russian Federation (as amended on July 11, 2019) [Electronic resource] / Decree of the Government of the Russian Federation of March 28,

2012 No. 248. - Access mode: <https://docs.cntd.ru/document/902338487>

9. Oslon V.N. Life arrangement of orphans: professional substitute family: monograph / V.N. Oslon. - M.: Genesis, 2006. - 366 p.

10. Problems of violence against children and ways to overcome them; ed. E.N. Volkova. - St. Petersburg: Piter, 2008. - 240 p.

11. Ways to solve the problem of orphanhood in Russia / M.O. Dubrovskaya, V.K. Zaretsky, V.N. Oslon, A.B. Kholmogorov: monograph. - M.: Questions of psychology, 2002. - 208 p.

12. Rosenova M.I. The Institute of Foster Parenthood in Russia: Necessity, Problems and Possibilities of Systemic Study / M.I. Rosenova // Psychology and Psychotechnics. - 2013. - № 12. - S. 1218-1223.

13. Rynina V.V. Prevention of child abuse through training of future adoptive parents / V.V. Rynina // Interdepartmental approach to accompanying a person who finds himself in a difficult life situation: theory and best practices / Proceedings of the international scientific and practical conference (Irkutsk, October 30, 2020). - Irkutsk: Irkut Printing House LLC, 2020. - P. 245-250.

14. Safonova T.Ya., Tsymbal E.I. Social roots of child abuse in families / T.Ya. Safonova, E.I. Tsymbal // Actual problems of modern childhood. - 2005. - № 4. - S. 84-88.

15. Family Code of the Russian Federation of December 29, 1995 N 223-FZ (adopted by the State Duma of the Federal Assembly of the Russian Federation on December 8, 1995) (as amended on June 30, 2008) (as

amended and supplemented, effective from March 2, 2021) [Electronic resource] / Reference legal system "Consultant Plus". - Access mode: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_8982/

16. Family and children in Russia. 2021: Stat. Sat. Rosstat, Public Chamber of the Russian Federation, 2021. - 116 p.

17. Solonchenko S.S. Return of children from foster families. Analysis of the situation / S.S. Solonchenko // Young scientist. - 2017. - № 15. - S. 516-518.

18. Decree of the President of the Russian Federation of May 29, 2017 No. 240 "On the announcement of the Decade of Childhood in the Russian Federation" [Electronic resource]. - Access mode: <http://kremlin.ru/acts/bank/41954>

19. Fedosova I.V., Smirnova M.V. Formation of pedagogical culture among young parents in a general education school: a collective monograph / I.V. Fedosova, M.V. Smirnova // Technologies of social work in educational practice; resp. ed. A.Yu. Nagornov. - Ulyanovsk: Zebra, 2016. - S. 88-116.

20. Firsova E.V. Child abuse: problems of terminology and classification [Electronic resource] / E.V. Firsova // Humanitarian scientific research: electron. Journal. - 2015. - No. 2. - Access mode: <http://human.snauka.ru/2015/02/9840>

21. L.A. Babitskaya, I.S. Bubnova, A.V. Kibalnik, V.I. Kerke and I.V. Fedosova, 2016. Theoretical and Empirical Understanding of the Concept of "Life Perspective of the Personality of Children-Orphans". The Social Sciences, 11: 6451-6458.

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

Сведения об авторах:

Федосова Ирина Валерьяновна (г. Иркутск, Россия), кандидат педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой социальной педагогики и психологии, Педагогический институт Иркутского государственного университета, e-mail: Fedos-ir@yandex.ru

Кибальник Алена Вячеславовна (г. Иркутск, Россия), кандидат педагогических наук, доцент кафедры социальной педагогики и психологии, Педагогический институт Иркутского государственного университета, e-mail: kialvch@yandex.ru



УДК 378+792.8

Педагогические проблемы профессиональной подготовки артистов ансамбля танца в хореографическом образовании Республики Казахстан

Pedagogical problems of professional training of dance ensemble artists in choreographic education of the Republic of Kazakhstan

Ахмадиев А.Р., Казахская национальная академия хореографии, Московская государственная академия хореографии, *aidarahmadiev_96@mail.ru*

Akhmadiyev A., *Kazakh National Academy of Choreography, Moscow State Academy of Choreography, aidarahmadiev_96@mail.ru*

DOI: 10.51379/KPJ.2022.151.1.020

Ключевые слова: хореографическое искусство Республики Казахстан, танец, профессиональное хореографическое образование, педагогические проблемы, квалификация, артист ансамбля танца, академия хореографии.

Keywords: *choreographic art of the Republic of Kazakhstan, dance, professional choreographic education, pedagogical problems, qualification, dance ensemble artist, academy of choreography.*

Аннотация. Хореографическое образование – сложная система, требующая пристального внимания со стороны курирующего министерства. Хореографическое училище (академия) относится к ряду специализированных учреждений, и их учебная программа должна включать в себя список особых исключений, связанных с родом деятельности. Продолжающиеся изменения в системе казахстанского образования естественным образом отражаются на функционировании образовательных сред, в частности, на качестве учебного процесса квалификации «артист ансамбля танца». Актуальность выбранной темы обусловлена наличием спорных вопросов в образовательной программе отделения народного танца отечественных хореографических учебных заведений Республики Казахстан. Цель статьи заключается в выявлении педагогических проблем преподавания народного танца и рассмотрение возможных их решений. Автором в ходе собственной преподавательской деятельности и интервью с коллегами-педагогами выявлены и рассмотрены следующие проблемы: 1) специфический контингент обучающихся; 2) психологическая проблема; 3) нехватка образовательных часов и совсем короткий срок обучения; 4) пересмотр учебной программы; 5) решение вопроса трудоустройства выпускников. В целях урегулирования обнаруженных проблем автором статьи выдвинуты организационно-педагогические предложения. Данная статья предназначена для педагогов отделения народного танца, руководителей специализированных балетных школ.

Abstract. *Choreographic education is a complex system that requires close attention from the supervising ministry. The choreographic school (academy) belongs to a number of specialized institutions, and their curriculum should include a list of special exceptions related to the type of activity. The ongoing changes in the Kazakh education system affect naturally the functioning of educational environments, in particular, the quality of the educational process of the qualification "artist of the dance ensemble". The relevance of the chosen topic is due to the presence of controversial issues in the educational program of the department of folk dance of Russian choreographic educational institutions of the Republic of Kazakhstan. The purpose of the article is to identify pedagogical problems of teaching at the department of folk dance and to consider possible solutions out of them. The author, in the process of his own teaching activities and interviews with fellow teachers, identified and considered the following problems: 1) a specific contingent of students; 2) a psychological problem; 3) lack of educational hours and a very short period of study; 4) revision of the curriculum; 5) solving the issue of employment of graduates. In order to resolve the problems found, the author of the article proposed organizational and pedagogical proposals. This article is intended for teachers of the folk dance department, heads of specialized ballet schools.*

Введение. «Народный танец как вид народного художественного творчества (фольклора) связан с культурно-историческим

развитием человечества и является первоосновой для всех существующих танцевальных систем» [11, с.26]. Народно-сценический танец, как одна

из основополагающих дисциплин хореографического образования, входит в обязательную учебную программу артистов балета. XX век стал периодом формирования школ национального танца на территории бывшего Советского Союза. Открытие отделения народного танца (ныне квалификация «артист ансамбля танца») на базе Алматинского хореографического училища им. А.В. Селезнёва в 1965 году, напрямую связано с именем танцовщицы-самородка, Народной артистки Казахской ССР, директора АХУ им. А.В. Селезнёва (1965–1975 гг.) Шары Жиенкуловой [12, с.69]. Именно её инициативой стала пропаганда национального танцевального искусства в республике. Наряду с созданием отделения народного танца, Шарой Жиенкуловой в учебный процесс была введена новая отдельная дисциплина «казахский танец» [3, с.34].

Гениальный балетмейстер, Народный артист СССР Игорь Моисеев отмечает, что «народный танец незримо прочно связан с жизнью и незаметно подчиняется её переменам» [9, с.175]. Само время – период 60-70-х годов, ознаменованный подъёмом национальной культуры и стремительного развития отечественной хореографии, диктовал необходимость создания данной квалификации с целью пополнения ведущих ансамблей танца профессиональными кадрами. Стоит с уверенностью отметить, что первый выпуск экспериментального класса артистов ансамбля, состоявшийся в 1970 году, продемонстрировал свою значимость и важность существования народного отделения. В качестве доказательства его высокого уровня в то время, можно привести следующий факт – выпускники – «народники» 70–80-х годовполнили ряды артистов знаменитых хореографических коллективов Казахстана: ГАТОБ им. Абая, «Молодой балет Алма-Аты» под руководством Б. Аюханова, Республиканский молодёжно-эстрадный ансамбль «Гульдер», Государственный ансамбль песни и танца Казахской ССР, Государственный ансамбль народного танца «Алтынай» и др. [2, с.22].

Пятидесятилетняя история функционирования квалификации «артист ансамбля танца» показала необходимость и целесообразность существования данного отделения. В связи с веяниями времени, изменениями в образовательной системе страны, а именно – ориентиром казахстанского образования на европейское, развитием технологического процесса, теряется накопленный опыт предшественников. В

процессе обучения и воспитания будущих артистов ансамбля народного танца выявляются не только типичные для образования проблемы, но и проблемы, в корне препятствующие полноценной подготовке обучающихся и требующие кардинальных изменений. Это определяет актуальность темы данной статьи.

В настоящее время в Республике Казахстан профессиональную подготовку артистов ансамбля танца осуществляют две ведущие балетные школы – Алматинское хореографическое училище им. А.В. Селезнёва и Казахская национальная академия хореографии.

Цель статьи - выявление педагогических проблем преподавания на отделении народного танца и рассмотрение возможных их решений.

Материалы и методы исследования. Изучению вопросов хореографической педагогики и балетоведения посвящены научные труды отечественных исследователей Л.А. Сарыновой [13], Г.Ю. Саитовой и Р.В. Кензикеева [7], А.К. Кульбековой [8], А.Т. Шанкибаевой [12], А.А. Садыковой [12]. Рассматривая тему статьи, необходимо обратить внимание на то, что профессиональной учебно-методической и научной литературы по данному вопросу в поле казахстанского образования крайне недостаточно. Автором были изучены научные исследования российских педагогов: Карпенко И.А., Карпенко В.Н., Новиковой А.В. «Методика построения и ведения урока народно-сценического танца как основа учебно-педагогического процесса» [6], Кабановой О.Е. «Обучение и творческое воспитание детей, как будущих профессиональных исполнителей ансамбля народного танца» [4], В.Ю. Никитина «Критерии профессионализма в хореографическом искусстве» [10]. В своём исследовании автор опирается на собственный педагогический опыт и опыт коллег двух балетных школ Республики Казахстан. В процессе написания статьи использовался метод поиска и анализа подходящей учебной литературы, научных статей, метод педагогического и включенного наблюдения, проведение интервью со студентами и коллегами.

Результаты исследования. В ходе исследования были выявлены следующие проблемы педагогического процесса квалификации «артист ансамбля танца»:

1. Проблема контингента обучающихся. В связи с разной подготовкой абитуриентов необходимо их разделение на отдельные классы: класс продолжающих обучение после хореографических училищ (академий) и класс

студентов, пришедших из самодеятельных коллективов.

2. Психологическая проблема. Требуется проведение работы по подъёму престижа отделения народного танца, мотивированию обучающихся к дальнейшему обучению.

3. Сокращение образовательных часов. Стоит пересмотреть количество часов, выделенных на каждый предмет. В первую очередь, нужно увеличить часы специальных дисциплин, являющихся основой хореографического образования.

4. Короткий срок обучения. В связи с коротким сроком обучения наблюдается неуспеваемость по освоению программы. Необходимо увеличить срок обучения путём раннего набора абитуриентов после 7 класса общеобразовательной школы или проводить набор с 4 класса с увеличенным количеством контрольных цифр приёма с целью дальнейшего разделения обучающихся на две квалификации «артист балета» и «артист ансамбля» без дополнительного набора абитуриентов из самодеятельных коллективов.

5. Пересмотр учебной программы и её корректировка. В случае увеличения образовательных часов, добавления учебных дисциплин и срока обучения студентов, в программу квалификации «артист ансамбля танца» требуется внесение корректировок по каждой из специальных дисциплин.

6. Трудоустройство выпускников. Студенты, получившие квалификацию «артист ансамбля танца», сталкиваются с проблемой дальнейшего трудоустройства. Процент выпускников народного отделения, продолживших профессиональную исполнительскую деятельность, по сравнению с артистами балета, намного меньше. В большинстве случаев артисты ансамбля танца продолжают обучение в ВУЗах, становятся руководителями художественных коллективов, уходят в другую профессию. Необходим подъём профессионального уровня существующих коллективов и создание государственного ансамбля танца с высокими требованиями к набору.

Говоря о педагогических проблемах, в первую очередь, необходимо отметить *контингент обучающихся*, состоящий из детей, перешедших из квалификации «артист балета», то есть имеющих пятилетнюю профессиональную подготовку и абитуриентов, получившие определённые базовые знания в хореографических студиях и кружках. К сожалению, из классического отделения на

народное переходят дети, имеющие проблемы с физической формой, нехваткой определённых природных и/или наработанных данных. Переводя обучающихся из одной квалификации на другую, педагоги пытаются дать ребёнку еще один шанс научиться новому, развить и показать свои возможности. Однако, подготовка артистов ансамбля танца имеет свою специфику. Освоение учебной программы данной квалификации является непростой задачей для обучающегося. К примеру, программа народно-сценического танца, как главного предмета народного отделения имеет определённые трудности: помимо освоения основной программы – изучения танцев народов мира, необходимо выполнение технически сложных движений раздела вращений, прыжков, хлопшек, присядок, трюковых элементов, наличие неповторимой сложной координации, музыкально грамотное исполнение и работа над характером и манерой воплощения образа.

Переход ребёнка из одной квалификации на другую часто сопровождается психологическим стрессом, отсутствием интереса и стимула к дальнейшему обучению. Отсюда логическим образом вытекает *вторая проблема (психологическая)*, напрямую связанная с психологией учащегося. Здесь важную роль играет отношение педагога и помощь данному студенту или всему классу, направленные на реабилитацию общего психологического фона ребёнка (класса). Отмечу, что работа педагога и работа психолога школы (колледжа) неразрывны между собой, они преследуют одну общую цель – бесконфликтное обучение, создание благоприятной атмосферы в коллективе, оказание моральной поддержки студенту. «Психолог – это не учитель, не наставник. Он не говорит, как правильно или неправильно; он никогда не сравнивает человека с неким конечным эталоном. В ходе совместной деятельности он помогает прийти к решению, которое является верным для конкретного человека. По сути дела, психолог как сопроводитель, который помогает найти лучшее для человека решение (в данное время, в рамках актуальной ситуации)» [14]. Незнание истории становления народного отделения, непонимание его важности и роли в развитии национальной хореографии Республики Казахстан порой сказываются в отношении преподавателей и учащихся к данной квалификации. Уже давно бытует мнение, что отделение народного танца второстепенное по сравнению с классическим, хотя это совсем разные направления хореографического образования и в каждом из них имеются свои определённые цели и задачи. Во избежание подобных случаев необходимо

проведение работы по подъёму престижа национального танца и понимания ценности народного танца среди подрастающего поколения. Наблюдая за учениками, можно отметить, что данный факт действует на них двояко: некоторые студенты замыкаются в себе, становятся пассивными в обучении; некоторые студенты, наоборот, стараются достичь максимум успеха, полностью выполняя свои прямые учебные обязанности, тем самым повышая значимость обучения на народном отделении.

Абитуриенты, набранные из числа самостоятельных коллективов, в большинстве случаев, отличаются более позитивным отношением к учёбе и имеющимся огромным желанием в постижении новых знаний. Отмечается ещё один положительный факт – наличие «растанцованности» обучающихся, то есть пластической свободы и полной раскрепощённости тела, что обусловлено частыми публичными выступлениями в своих коллективах. Воспитанники не ставят себя в рамки и не задумываются грамотно ли они выполнили то или иное движение. Однако, профессиональная подготовка детей оставляет желать лучшего. Можно сделать вывод, что в частных школах, в танцевальных кружках и ансамблях ведётся недостаточная работа по подготовке воспитанников, что также является проблемой, но уже дополнительного образования. Уровень мастерства коллективов художественной самостоятельности в республике на данный момент невысокий.

Совместное обучение учащихся с разным уровнем подготовки всегда даёт разные результаты. Студенты, поступившие из классического отделения, уже имеют определённый багаж знаний и повторное изучение материала (на другой квалификации) с начинающими студентами, пришедшими из самостоятельности, часто становится причиной отсутствия у них интереса к дальнейшему обучению. Безусловно, нельзя научить того, у кого нет желания и понимания смысла получаемой профессии. Наличие высокого уровня профессиональной мотивации часто компенсирует недостаточность определённых необходимых способностей и физических данных студента. Поэтому сила мотива и его содержание особенно влияют на учебную деятельность [1, с.8]. В связи с определённой нагрузкой и некоторым отставанием в освоении программы по сравнению с подготовленными студентами у обучающихся из числа начинающих наблюдается понижение самооценки. Нередкими являются случаи – наоборот, когда начинающие

обучающиеся в прямом смысле слова подавляют продолжающих быстрым освоением учебного материала, стремлением к изучению нового, желанием выступить на сцене, достижением своих определённых поставленных целей. Мастера педагогики отмечают, что в любом деле переучивать детей сложнее, чем научить заново [15]. Порой воспитанники, пришедшие на народное отделение из непрофессиональных ансамблей, представлены педагогу благодатной почвой, жадно впитывающей новую информацию. Именно среди них нередко встречаются уникальные студенты-самородки, раскрывающие свой потенциал в процессе обучения. В последствии такие талантливые выпускники становятся яркими артистами, педагогами-хореографами и руководителями танцевальных школ.

Значимой проблемой, где балетная педагогика тесно сплетается с современной системой образования, является *недостаточное количество образовательных часов и совсем короткий срок обучения*. Педагог казахского танца АХУ им. А. В. Селезнёва, Почётный работник образования Республики Казахстан, выпускница 1970 года, Г. Бейсенова вспоминает, что на народном отделении «программа была усиленная, классический танец преподавался 6 раз в неделю, все годы вёлся историко-бытовой танец, народно-сценический, казахский, один год – мастерство актёра» [16]. Ежедневное и тщательное изучение классического танца – есть безоговорочная основа улучшения профессиональных качеств артистов балета и артистов ансамбля танца. Педагоги Каримов М.А. и Силкин П.А. в своей статье «Урок классического танца – фундамент в овладении элементами народно-сценического танца» точно подчеркнули, что «классика — могущественное средство танцевальной сценической выразительности и одновременно наиболее совершенная система телесного воспитания балетного артиста, средство развития и показа приобретенной техники телодвижений» [5, с.163]. К сожалению, на народном отделении классический танец ведётся только 4 раза в неделю, что составляет 8 часов (у артистов балета 6 раз – 12 часов), то есть уже существует наглядная вероятность неполного освоения программы по данному предмету. Профилирующий предмет – народно-сценический танец – ведётся всего лишь 2 раза в неделю (4 часа). Остановимся на общем сроке обучения, который равен двум годам десяти месяцев. Возникает вопрос: что можно успеть за это время? Данный срок предполагает, что

учащиеся должны пройти всю программу квалификации «артист ансамбля танца». Пройти – не значит освоить... Однако, на деле выходит совсем иначе. Педагоги, преданные профессии, порой делают невозможное возможным, пытаются в этот короткий срок дать сверх максимум знаний своим подопечным. Исходя из зарубежных аналогов, а именно школ, готовящих профессиональных артистов ансамбля танца, к примеру Школа-студия при ГААНТ им. И. Моисеева, Красноярский хореографический колледж, Башкирское хореографическое училище им. Р. Нуреева, пятилетний срок обучения является самым оптимальным для освоения образовательной программы артистов ансамбля танца. Ведь изначально такой срок был введён Шарой Жиенкуловой в Алматинском хореографическом училище им. А.В. Селезнёва. Государственная академия хореографии Узбекистана ведёт приём абитуриентов на национальное отделение после седьмого класса общеобразовательной школы, студенты обучаются 4 года. Анализируя известные факты, можно сделать вывод, что если тенденция сокращения сроков обучения не прекратится, то результат, полученный в ходе такого образования, будет отрицательным. Помимо отсутствия профессиональных кадров, встанет более масштабная проблема – республика может очень быстро утратить свою национальную культуру. Казахстан – многонациональное государство, поэтому изучение танцев народов мира в хореографическом училище (академии) страны актуально по сей день. Ориентир на европейское образование имеет свои плюсы и минусы. Оптимизация учебного процесса, сокращение определённых предметов и внедрение новых не столь важных дисциплин, кредитно-модульная система, дистанционное обучение, на мой взгляд, негативно влияют на качество образования нынешнего поколения. Хореографическое искусство в рамках образовательной системы стоит особняком. Так как получение знаний и грамотное освоение программы специальных дисциплин полностью отличаются от предметов гуманитарного и технического характера. Возможно образовательные часы необходимо увеличить путём набора абитуриентов на народное отделение с более раннего возраста. Например, вести приём детей не после девятого класса общеобразовательной школы, а начать раньше, с седьмого класса, как это делают ведущие школы (отделения) народного танца Российской Федерации. Данный аспект, без сомнения, даст положительный эффект. Народная артистка

Казахской ССР, директор АХУ им. А.В. Селезнёва (1975–1986 гг.) Сара Кушербаева в целях подъёма профессионального уровня квалификации «артист ансамбля танца» исключила приём детей «с улицы» и ввела восьмилетний срок обучения. После пяти лет учебы учащихся распределяли на классическое и народное отделения, где необходимо было проучиться еще три года (три старших курса) [2, с.23-24]. Такой грамотный шаг Сары Идрисовны дал свой нужный результат – «народники» выпускались квалифицированными и конкурентноспособными специалистами в области хореографического искусства. Думаю, что увеличение контрольных цифр приёма на первом году обучения в хореографическом училище (академии) с целью дальнейшего распределения учащихся на курсах на две квалификации является актуальным решением проблемы подъёма профессионального уровня артистов ансамбля танца.

Увеличение образовательных часов и срока обучения естественным образом направляют на *пересмотр и корректировку учебной программы*. На сегодняшний день артисты ансамбля танца изучают следующие специальные дисциплины: классический танец, народно-сценический танец, казахский танец, восточный танец, современную хореографию и актёрское мастерство. К сожалению, отсутствует предмет гимнастика и трюковая акробатика, на котором поэтапно и не форсировано изучаются все технически сложные элементы, требующие особого внимания. В школе Игоря Моисеева трюковая акробатика выведена в отдельный учебный предмет. Часы актёрского мастерства, как основополагающей дисциплины в хореографическом искусстве, на квалификации «артист ансамбля танца» сокращены. Данный предмет на третьем курсе вообще не изучается, то есть выпускной класс не сдаёт итоговый экзамен, в который должны быть включены образцы наследия мастеров народной хореографии. Программа трёх курсов народно-сценического танца включает в себя изучение академических (сценических) и народных разделов. Считаю, что академические танцы, как лучшее средство профессионального воспитания пластики тела необходимы для изучения, но не на протяжении всех 2 лет 10 месяцев. Прохождение программы сценических танцев занимает огромное количество времени, тем самым вызывая его нехватку для освоения народных танцев. Трудоустроившись на работу в народный ансамбль, а не в театр оперы и балета, пришедший артист должен продемонстрировать знание именно народного раздела, включающего

в себя вращения, прыжки, выстукивания, дроби, хлопушки, трюковые элементы, движения мелкой техники и др. Возможно, некоторое преобразование системы подготовки артистов ансамбля, а именно увеличение срока обучения или приём абитуриентов раз в три года или пять лет, новая разработка или усовершенствование учебной программы народного отделения, привлечение зарубежных мастеров, стажировка в других учебных заведениях приведут к подъёму уровня данной квалификации, к увеличению профессионализма отечественных ансамблей народного танца.

На выпускном курсе перед педагогом стоит еще одна непростая задача – *решение вопроса трудоустройства своих воспитанников*. Насколько конкурентно способны выпускники?! На сегодняшний день в Республике Казахстан отсутствует профессиональный коллектив – Государственный ансамбль народного танца, отвечающий всем требованиям модели высококвалифицированного ансамбля, некой визитной карточки страны в области народного танца. Следствием этого является потеря стимула, понимания, некоторое разочарование учащихся на пороге выпуска из стен хореографического училища (академии). Уже много лет существуют Государственный академический ансамбль народного танца им. И. Моисеева, Государственный академический хореографический ансамбль «Берёзка» им. Н. Надеждиной – образцы масштабных коллективов, ставших поистине культурным брендом России, не теряющих своё мастерство и традиций. Сама модель государственного ансамбля танца – является уникальным ноу-хау советского времени. Творчество Национального заслуженного академического ансамбля танца Украины им. П. Вирского, Государственного академического ансамбля народного танца Молдавии «Жок», Заслуженного ансамбля танца Узбекистана «Бахор» им. М. Тургунбаевой, Таджикского государственного ансамбля танца «Лола», Государственного ансамбля песни и танца Казахской ССР и других стало богатым кладом национального фольклора Советского Союза. Период 90-х годов XX века оказался непростым не только для искусства, но и для жизни общества в целом. К сожалению, не все постсоветские республики смогли сохранить соответствующий уровень ансамблей народного танца, некоторые вовсе распались. Думаю, что наша общая миссия – возродить и приумножить былую славу отечественных коллективов путём обогащения их специалистами – квалифицированными кадрами квалификации

«артист ансамбля танца». Хотелось бы, чтобы в нашей стране существовал национальный коллектив, достойно представлявший народную хореографию на мировой арене. В настоящее время труппа театра «Астана Балет», имеющая национальный блок, состоит из выпускников не только классического, но и народного отделений. Репертуар нацблока включает в себя номера из наследия мастеров XX века и постановки современных отечественных балетмейстеров.

На сегодняшний день выпускники народного отделения продолжают обучение на ступенях бакалавриата и магистратуры ВУЗов, трудоустроены в ансамбли «Салтанат», «Шалкыма», «Алтынай», «Наз» и др. Исходя из бесед со своими воспитанниками – артистами ансамбля танца Казахской национальной академии хореографии, сделаю вывод, что желаемым местом для их трудоустройства является театр «Астана Балет». К сожалению, театр не может ежегодно принимать артистов ансамбля танца, вакантные места ограничены. Тем более, в первую очередь, принимаются артисты балета. Возможно, если бы национальный блок отделился от состава общей балетной труппы и стал самостоятельным государственным ансамблем танца на базе театра, то проблема трудоустройства в какой-то мере была бы решена. В таком случае труппа ансамбля имела бы свои цифры приёма кадров, проводила бы конкурс для приёма на работу среди выпускников квалификации «артист ансамбля танца».

Заключение. Роль народного танца в истории мировой хореографии неопределима. Республика Казахстан, будучи традиционным государством, должна сохранить и приумножить наследие отечественных и зарубежных мастеров. Квалификация «артист ансамбля танца» преследует цель не только подготовить артиста-профессионала, но и воспитать достойного гражданина общества, патриота своей страны, толерантно относящегося к культурам других народов. В данной статье были выявлены определённые педагогические проблемы, встречающиеся в процессе обучения артистов ансамбля танца, даны некоторые рекомендации для их решения.

Урегулирование рассмотренных педагогических проблем влечёт за собой полное изменение системы современной профессиональной подготовки обучающихся народного отделения. Безусловно, внесение рекомендованных преобразований в квалификацию «артист ансамбля танца», требует оценки экспертов, затраты времени, пересмотра

государственного финансирования на образование и т.д., что уже является определённым барьером внедрения авторских предложений в учебный процесс. Однако, в случае решения выявленных проблем руководством хореографического училища (академии) при поддержке Министерства культуры Республики Казахстан, предполагается,

что школа народного танца страны может выйти на новый уровень, а именно: увеличится количество желающих обучаться народному танцу, повысится уровень профессиональной подготовки выпускников данного отделения, вследствие чего возрастёт профессиональный уровень ансамблей народного танца.

Литература:

1. Анисимова Е.Н. Исследование мотивации профессиональной деятельности будущих артистов балета / Е.Н. Анисимова // Наука. Образование. Общество. – 2016. – № 3 (9). – С. 7-12.
2. Ахмадиев А.Р. Об истории становления квалификации «артист ансамбля танца» в хореографическом образовании Республики Казахстан: сб. статей / А.Р. Ахмадиев // Педагогические исследования в современном мире: проблемы, опыт, достижения; Центр повышения квалификации «ДАМУ». – Темиртау, 2021. – С. 21-25.
3. Досбатыров Д.К., Канапьянова Г.М. Казахский танец / Д.К. Досбатыров, Г.М. Канапьянова: сборник // От фольклора до сценических видов танца / Педагогические аспекты образовательного процесса; ФГБОУ ВО «РГУ им. А.Н. Косыгина». – М., 2021. – Вып. 2. – С. 34-42.
4. Кабанова О.Е. Обучение и творческое воспитание детей, как будущих профессиональных исполнителей ансамбля народного танца: сборник / О.Е. Кабанова // От фольклора до сценических видов танца; ФГБОУ ВО «РГУ им. А.Н. Косыгина». – М., 2019. – С. 26-30.
5. Каримов М.А., Силкин П.А. Урок классического танца – фундамент в овладении элементами народно-сценического танца / М.А. Каримов, П.А. Силкин // Вестник Академии русского балета им. А.Я. Вагановой. – 2012. – № 2 (28). – С. 159-163.
6. Карпенко И.А., Карпенко В.Н., Новикова А.В. Методика построения и ведения урока народно-сценического танца как основа учебно-педагогического процесса / И.А. Карпенко, В.Н. Карпенко, А.В. Новикова // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. – 2015. – № 5-2. – С. 76-81.
7. Кензиков Р.В., Сайтова Г.Ю. Современное состояние хореографического искусства Казахстана / Р.В. Кензиков, Г.Ю. Сайтова // Wschodnioeuropejskie Czasopismo Naukowe (East European Scientific Journal). – 2016. – № 9 (13). – С. 5-9.

8. Кульбекова А.К. Казахский танец: вопросы сохранения традиционной хореографии и перспективы развития народного танца в Республике Казахстан / А.К. Кульбекова // Вестник Московского государственного университета культуры и искусств. – 2008. – № 2. – С. 263-267.
9. Моисеев И.А. Я вспоминаю... Гастроль длиною в жизнь / И.А. Моисеев. – М.: Согласие, 1996. – 224 с., ил.
10. Никитин В.Ю. Критерии профессионализма в хореографическом искусстве / В.Ю. Никитин // Вестник Академии русского балета им. А.Я. Вагановой. – 2019. – № 4. – С. 107-125.
11. Полякова А.С. Танец постфолк как способ актуализации народного танца в современной хореографической культуре / А.С. Полякова // Arts Academy. – 2019. – № 2 (11). – С. 25-31.
12. Степь, очарованная танцем...: Эссе и очерки; сост. Д. Накипов. – Алматы: СаГа, 2011. – 284 с. + 40 с. ил.
13. Сарынова Л.П. Балетное искусство Казахстана / Л.П. Сарынова – Алма-Ата: Наука, 1976. – 176 с., 23 л. ил.
14. Agrteh. О работе психолога колледжа [Электронный ресурс]: сайт Уссурийского агропромышленного колледжа / Agrteh. - Режим доступа: <http://agrteh.ru/kabinet-psikhologa/o-rabote-psikhologa-kolledzha>
15. Portalpedagoga. Легче научить, чем переучить [Электронный ресурс] / Всероссийский сайт для педагогов. - Режим доступа: <https://portalpedagoga.ru/servisy/publik/publ?id=30897>
16. Facebook. К 50-летию "Народного отделения" Алматинского хореографического училища им. А. Селезнёва [Электронный ресурс]: социальная сеть. - Режим доступа: <https://www.facebook.com/photo.php?fbid=1181506848877306&set=pb.100010540065106-2207520000>

References:

1. Anisimova E.N. Study of the motivation of professional activity of future ballet dancers / E.N. Anisimova // Science. Education. Society. - 2016. - № 3 (9). - P. 7-12.
2. Akhmadiev A.R. On the history of the formation of the qualification "dance ensemble artist" in the choreographic education of the Republic of Kazakhstan

- collection of articles / A.R. Akhmadiev // Pedagogical research in the modern world: problems, experience, achievements; Center for advanced training "DAMU". - Temirtau, 2021. - S. 21-25.
3. Dosbatyrov D.K., Kanapyanova G.M. Kazakh dance / D.K. Dosbatyrov, G.M. Kanapyanova: collection // From folklore to stage dances / Pedagogical aspects of the

educational process; FGBOU VO "RSU named after A.N. Kosygin". - M., 2021. - Issue. 2. - S. 34-42.

4. Kabanova O.E. Education and creative education of children as future professional performers of the folk dance ensemble: collection / O.E. Kabanova // From folklore to stage dances; FGBOU VO "RSU named after A.N. Kosygin". - M., 2019. - S. 26-30.

5. Karimov M.A., Silkin P.A. Lesson of classical dance - the foundation in mastering the elements of folk stage dance / M.A. Karimov, P.A. Silkin // Bulletin of the Academy of Russian Ballet I. Vaganova. - 2012. - № 2 (28). - S. 159-163.

6. Karpenko I.A., Karpenko V.N., Novikova A.V. The method of constructing and conducting a folk stage dance lesson as the basis of the educational and pedagogical process / I.A. Karpenko, V.N. Karpenko, A.V. Novikova // Actual problems of the humanities and natural sciences. - 2015. - № 5-2. - S. 76-81.

7. Kenzikeev R.V., Saitova G.Yu. The current state of the choreographic art in Kazakhstan / R.V. Kenzikeev, G.Yu. Saitova // Wschodnioeuropejskie Czasopismo Naukowe (East European Scientific Journal). - 2016. - № 9 (13). - P. 5-9.

8. Kulbekova A.K. Kazakh dance: issues of preserving traditional choreography and prospects for the development of folk dance in the Republic of Kazakhstan / A.K. Kulbekova // Bulletin of the Moscow State University of Culture and Arts. - 2008. - № 2. - S. 263-267.

9. Moiseev I.A. I remember... A life-long tour / I.A. Moiseev. - M.: Consent, 1996. - 224 p., ill.

10. Nikitin V.Yu. Criteria of professionalism in choreographic art / V.Yu. Nikitin // Bulletin of the Academy of Russian Ballet named after I. Vaganova. - 2019. - № 4. - P. 107-125.

11. Polyakova A.S. Post-folk dance as a way of updating folk dance in modern choreographic culture / A.S. Polyakova // Arts Academy. - 2019. - № 2 (11). - S. 25-31.

12. Steppe, enchanted by dance...: Essays and essays; comp. D. Nakipov. - Almaty: Saga, 2011. - 284 p. + 40 s. ill.

13. Sarynova L.P. Ballet art of Kazakhstan / L.P. Sarynova - Alma-Ata: Science, 1976. - 176 p., 23 sheets. ill.

14. Agrteh. About the work of a college psychologist [Electronic resource]: website of the Ussuriysk Agro-Industrial College / Agrteh. - Access mode: <http://agrteh.ru/kabinet-psikhologa/o-workote-psikhologa-kolledzha>

15. Portalpedagoga. It is easier to teach than to retrain [Electronic resource] / All-Russian website for teachers. - Access mode: <https://portalpedagoga.ru/servisy/publik/publ?id=30897>

16. Facebook. To the 50th anniversary of the "People's Department" of the Almaty Choreographic School. A. Selezneva [Electronic resource]: social network. - Access mode: <https://www.facebook.com/photo.php?fbid=1181506848877306&set=pb.100010540065106-2207520000>

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

Сведения об авторе:

Ахмадиев Айдар Рашитович (г. Нур-Султан, Казахстан; г. Москва, Россия), преподаватель специальных дисциплин, Казахская национальная академия хореографии; аспирант, Московская государственная академия хореографии, e-mail: aidarahmadiev_96@mail.ru



ПСИХОЛОГИЯ

Педагогическая психология

УДК 159

Проблемы и ресурсы молодых педагогов на этапе профессиональной адаптации

Problems and resources of young teachers at the stage of professional adaptation

Велиева С.В., Чувашский государственный педагогический университет им. И.Я. Яковлева, stlena70@mail.ru

Velieva S., Chuvash State Pedagogical University I.Ya. Yakovlev, stlena70@mail.ru

DOI: 10.51379/KPJ.2022.151.1.021

Статья подготовлена в рамках выполнения задач инновационного федерального проекта «Комплексное научно-методическое сопровождение профессионально-личностного развития молодых педагогов системы дошкольного образования» (приказ МОН РФ № 1580 от 25.12.2020 г.).

Ключевые слова: воспитатели, трудности, барьеры, ресурсы, педагогическая деятельность, дошкольное образование.

Keywords: educators, difficulties, barriers, resources, pedagogical activity, pre-school education.

Аннотация. Современные реалии обусловили увеличение требований к компетентностям специалистов (воспитателей, психологов, педагогов) и качеству осуществления профессиональных функций. Повышение рабочей нагрузки, требований со стороны руководства и родителей при сохранении скромной оплаты труда усиливает отток молодых кадров. Этим обусловлен интерес к выявлению проблем, барьеров и ресурсов, их связи со степенью профессиональной адаптации начинающих воспитателей.

Психодиагностический комплект состоял из специализированной анкеты, методики Е.И. Рогова и опросника О.Н. Родиной. Статистическая обработка данных проводилась с помощью модульной системы SPSS.

Кроме организационных и материальных трудностей, в настоящем исследовании выделены проблемные сферы («комплексное сопровождение», «цифровизация», «интеграция») и барьеры профессиональной деятельности молодых воспитателей (отсутствие деликатной экспертной оценки и обратной связи, качественного внешнего и внутреннего управления, негативная риторика субъектов образовательных отношений, слабый самоменеджмент и тайм-менеджмент). Определены ресурсы профессионального становления, связанные с организационно-методическим сопровождением, институтом наставничества, формированием профессиональной позиции, аутокомпетенций личности педагога, его непрерывным осознанным образованием и развитием как условием поэтапного эффективного профессионального становления.

Полученные сведения могут применяться при составлении адресной программы комплексного системного сопровождения молодого специалиста с самого начала карьерного пути.

Abstract. Modern realities have led to an increase in the requirements for the competence of specialists (educators, psychologists, teachers) and the quality of professional functions. Increased workload, demands from management and parents while maintaining modest wages increases the outflow of young personnel. This is due to the interest in identifying problems, barriers and resources, their connection with the degree of professional adaptation of novice educators.

The psycho-diagnostic kit consisted of a specialized questionnaire, the methodology of E.I. Rogov and a questionnaire by O.N. Rodina. Statistical data processing was carried out using the modular system SPSS.

In addition to organizational and material difficulties, the present study highlights problematic areas ("complex support", "digitalization", "integration") and barriers to the professional activity of young educators (lack of delicate expert assessment and feedback, high-quality external and internal management, negative rhetoric of subjects of educational relations, weak self-management and time management). The resources of professional formation associated with organizational and methodological support, the institution of mentoring, the formation of a professional position, self-competence of the teacher's personality, his continuous conscious education and development as a condition for step-by-step effective professional formation are determined.

The information obtained can be used in the preparation of an address program of comprehensive system support for a young specialist from the very beginning of his career path.

Введение. Внимание к проблемам начинающих педагогов дошкольных организаций обусловлено острой потребностью образования в обновлении кадрового состава и сохранении молодых специалистов. Динамика деятельности в условиях неопределенности, резкий переход к онлайн-коммуникации в цифровой мультикультурной среде предъявляют новые требования к компетенциям педагогов. Молодому специалисту необходимо владеть способами быстрого вхождения в профессию, адаптации в новом для себя статусе, поиска своего места на профессиональном поле.

Для сохранения конкурентоспособности современному педагогу требуется постоянно развивать универсальные и профессиональные компетенции, поддерживать высокий темп освоения обновляющихся цифровых технологий и инновационных развивающих практик, оперативно включаться в проектную деятельность, быть способным к самоуправлению и организации любой сферы жизнедеятельности, в том числе и профессиональной. Эти условия повышают востребованность высокого уровня самоорганизации, развитого творческого и критического мышления, креативности, импровизации, прогнозирования, коммуникации, кооперации и пр.

Обзор состояния проблемы. Деятельность воспитателей образовательных организаций связана с самой уязвимой категорией – детьми дошкольного возраста, которые вне зависимости от особенностей развития, нуждаются в особой заботе, позитивной социализации, разностороннем развитии. Воспитатель должен быть хорошо подготовлен к профессиональной деятельности, обладать развитыми универсальными, специальными, общепрофессиональными и личностными компетенциями. Профессионально-личностное развитие является интегральным показателем профессионального становления, процессом сближения идеального Я-образа и эталонного образа Я-профессионала.

Профессиональное становление рассматривается как многокомпонентное и сложное явление (И.Г. Боронилова [1], И.Н.

Дубровицкий [3], Н.Н. Уварова [3], Г.Ф. Шабаева [1]; Anders Råde [8], Z. Abdullaeva, G. Zikirova, T. Saadalov, K. Turdubaeva [12]). Этот интенциональный процесс с начала оформления профессиональных намерений до становления и самореализации в профессии сопряжен с профессиональной адаптацией, активным усвоением корпоративной культуры, приспособлением к организационной среде и профессиональному статусу.

В современных исследованиях раскрывается роль разнообразных условий, способствующих адаптации к режиму профессиональной деятельности (Л. Воронова, И. Карпович [10]). Считается, что еще в период обучения в вузе необходимо создавать условия для ускорения профессиональной адаптации, освоения профессиональных компетенций (J.K. Vux, I. Halepoto. I. Kakepoto, I. Memon, Q. Talpur [9]) через выполнение проектов, кейсов, диссертаций, портфолио, интегрирующих академические и профессиональные цели (Anders Råde). Предлагается реализовывать индивидуальные программы сопровождения (К.Ю. Галушак, Д.Р. Хамзеева [2]), создавать специальные организационные, информационные и коммуникационные условия воспитательной среды, целенаправленно встраивать в процесс обучения модели непрерывной профессионализации с обязательным включением личности в цифровую (О.В. Игумнова [4]), практико-ориентированную и научную среду (С.И. Смирнова, Е.В. Язовских [7]).

Анализ исследований позволил выделить ряд проблем молодых педагогов со стажем работы до 3 – 5 лет. Так, Л. Воронова и И. Карпович [10] установили трудности начинающих педагогов в трех сферах: профессиональной (сомнения в своей профессиональной подготовке, рабочая загруженность, большой объем информации, проблемы с документооборотом и пр.); психологической (трудности в социально-коммуникативной сфере, соблюдении границ и дистанции с коллегами и обучающимися, негативные психические состояния) и мотивационной (неустойчивая профессиональная мотивация, мало осознаваемый выбор места

работы, слабая мотивация к самосовершенствованию).

У начинающих учителей в период адаптации часто обнаруживаются проблемы с принятием нового социального статуса и идентичности, адаптацией к рабочей нагрузке, установлением контактов с руководителем и с обучающимися (M. Öztürk, Y. Ali [11]).

Считается, что способность прогнозировать, предупреждать и преодолевать профессиональные трудности и барьеры связаны с внутренней готовностью к профессии, стрессоустойчивостью личности и качеством фасилитационной помощи (J.K. Vux, I. Haleroto. I. Kakeroto, I. Memon, Q. Talpur [9]), гибкостью и высоким уровнем коммуникативной культуры (К.Ю. Галушак, Д.Р. Хамзеева [2]).

Н.В. Кривошеин, Н.А. Патугина обращают внимание на важность организации непрерывного корпоративного образования (информального, неформального и формального формата) [5]. Авторами предлагается использование чат-бота, обеспечивающего оперативную коммуникацию в интерактивном режиме с заложенным сценарием ответов на ожидаемые запросы. Возможности технологии чат-бота позволяют выполнять роль собеседника и супервизора, наставника и коуча в период адаптации молодого педагога к профессиональной деятельности [5].

Очевидно, что от того, как пройдет период адаптации в начале трудовой деятельности, во многом зависит дальнейший профессиональный путь личности. Для организации своевременной, адресной поддержки в этот период складывается объективная потребность в изучении профессиональных трудностей и ресурсов молодых педагогов.

С целью выявления актуальных проблем, барьеров и ресурсов профессиональной деятельности у молодых воспитателей дошкольных образовательных организаций было проведено настоящее исследование.

Методика исследования. Теоретико-методологическую основу изыскания составили идеи (Б.Г. Ананьева, А.А. Бодалева, Б.Ф. Ломова и пр.) о необходимости изучения широкой сферы явлений как системы; концептуальные положения теории развития индивидуального и коллективного субъекта в условиях его целенаправленного сопровождения (К.А. Абульханова-Славская, А.В. Брушлинский, А.И. Донцов, А.Л. Журавлев, А.С. Чернышева и др.); положения акмеологического подхода Б.Г. Ананьева, А.А. Бодалева, С.Г. Гелперштейна, А.А. Деркач, Н.В. Кузьминой, К.К. Платонова, А.А. Реан в отношении детерминант развития профессионала и профессиональной деятельности.

В исследовании приняли добровольное участие 372 воспитателя и педагога детских садов Чувашии со стажем работы меньше 5 лет. Респондентам предлагалась специально разработанная анкета, включающая 36 вопросов, учитывающих специфику работы воспитателей и прогнозируемые проблемные зоны профессиональной деятельности, методика «Барьеры профессиональной деятельности педагога» (Е.И. Рогов), «Оценка профессиональной дезадаптации» (адаптированный М.А. Дмитриевой вариант опросника О.Н. Родиной). Обработка полученных данных проводилась с помощью вычисления средних значений, ранжирования, кластерного анализа, Т-критерия Стьюдента. Учитывались показатели умеренной и тесной связи при $p \leq 0,05$. Статистическая обработка данных производилась в модульной системе SPSS.

Результаты. Анализ ответов респондентов на вопросы анкеты позволил составить перечень наиболее значимых трудностей, встречающихся в работе молодых воспитателей, объединенных в четыре кластера [S₍₁₎; S_(2,3); S_(4,5); S_(6,7)], см. рисунок 1.

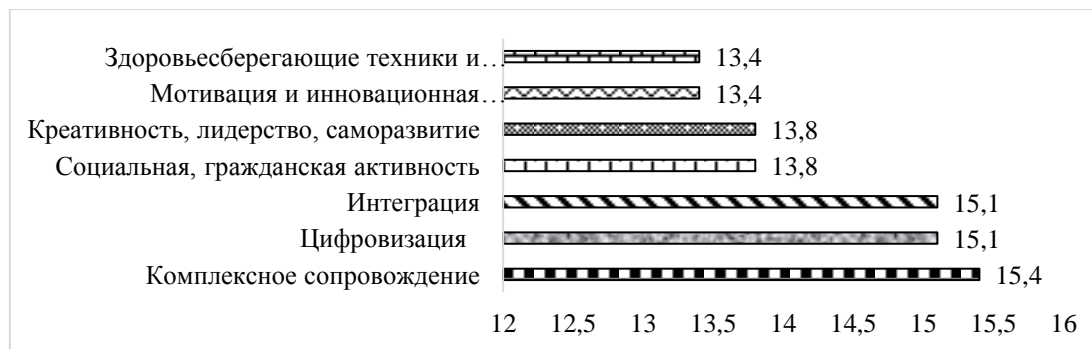


Рисунок 1. – Ранжирование кластерных групп трудностей молодых воспитателей в профессиональной деятельности

В первый кластер «Комплексное сопровождение» (15,4%) вошли компетенции, позволяющие осуществлять деятельность воспитателей по охране жизни, здоровья, организации эффективных условий комплексного психолого-педагогического сопровождения развития дошкольников. Обнаружено, что особую трудность вызывает календарно-тематическое планирование и необходимость организации условий для социально-коммуникативного и личностного развития дошкольников (4,1 из 5); подбор эффективных воспитательных, развивающих, коррекционных практик, осуществление собственно процесса комплексного сопровождения (4,1), познавательного и духовно-нравственного развития (4,0); реализация дифференцированного, адресного психологического и педагогического подхода к ребенку (3,9), подготовка творческих и научных проектов. Только у 10% молодых специалистов не вызывает трудностей проведение мониторинга развития обучающихся, получение целесообразной обратной связи от субъектов образовательных отношений, внедрение ФГОС в образовательную деятельность и подбор эффективных методов оценки результатов.

Второй кластер объединяет блоки «Цифровизация» и «Интеграция».

«Цифровизация» (15,1%) – ответы на данный блок вопросов указывают на сложности в организации работы с обучающимися с применением цифровых технологий. Это объясняется ограниченными навыками владения цифровыми технологиями (4,3 из 5), скудной материально-технической базой, затрудняющей использование информационно-сервисных платформ (3,96), инструментов электронных ресурсов (3,95), ИКТ на занятиях (3,94). Воспитатели также выделили трудности в планировании и реализации содержания и процедуры интерактивных занятий (3,6).

Блок «Интеграция» (15,1%) занимает третью позицию в ряду всех выделенных проблемных областей. Педагоги затрудняются выстраивать процесс бережного включения в образовательную среду ребенка с особыми образовательными потребностями, с ограниченными возможностями, эмоционально-волевыми и поведенческими нарушениями с учетом специфики его физического, личностного развития, состояния здоровья (3,7), отмечают воспитательскую растерянность, особенно в работе с одаренными детьми и имеющими инвалидность (3,51).

Только 11% молодых специалистов ощущают свою готовность эффективно руководить детским коллективом, умеют создавать и поддерживать дисциплину и порядок на занятиях с детьми, владеют способами установления контакта и взаимопонимания с различными категориями детей.

Третий кластер связывает блоки «Социальная, гражданская активность» и «Креативность, лидерство, саморазвитие» (по 13,8%). Здесь респонденты указывают на трудности планирования и реализации профессионального саморазвития и самообразования (4,1), установления эффективных межличностных и межкультурных контактов (как с коллегами, так и с родителями воспитанников) (3,4), участия в междисциплинарной команде (3,3), организации совместных мероприятий и творческих проектов (3,25).

Меньше всего трудностей у воспитателей регистрируется в четвертом кластере «Мотивация и инновационная направленность» и «Здоровьесберегающие техники и технологии» (по 13,4%).

Молодые специалисты обладают сведениями об организации физического развития и воспитания детей, осознанием роли оздоровительных мероприятий, здорового образа жизни для каждой личности, способны диагностировать личный уровень и физическую подготовленность воспитанников, проектировать и организовывать оздоровительные практики (по 25,7%). Четверть респондентов владеют знаниями о механизмах предотвращения социальных, психологических и педагогических рисков (25%), осведомлены и владеют методами профилактики профессионального выгорания (23,6%).

Снижают мотивацию к деятельности профессиональные неудачи и ошибки, большой объем документации и различных отчетов (24%). Выявляется готовность и стремление к самоизучению (4,5), освоению нового и обобщению успешного опыта (4,3), продвижению по социальному лифту (4,2). Воспитатели стремятся к самоанализу своих действий, опыта, чувств (по 4,1), стараются сохранять открытость (4,1).

Отмечается слабая восприимчивость к педагогическим инновациям (3,81), обеспечение мобильности развивающей среды, ее планирование (3,7); разработка проектов (3,24) и внедрение инновационных методов в работе с дошкольниками (3,1).

Методикой Е.И. Рогова изучались основные барьеры и ресурсы педагогической деятельности. С помощью кластерного анализа была

сформирована матрица расстояний, в результате чего получены:

а) четыре кластерные группы барьеров [$S_{(1,2)}$; $S_{(3,4)}$; $S_{(5,6,7)}$; $S_{(8)}$];

б) четыре кластерные группы ресурсов [$S_{(1,2)}$; $S_{(3,4,5)}$; $S_{(6,7)}$; $S_{(8)}$], см. рисунок 2.

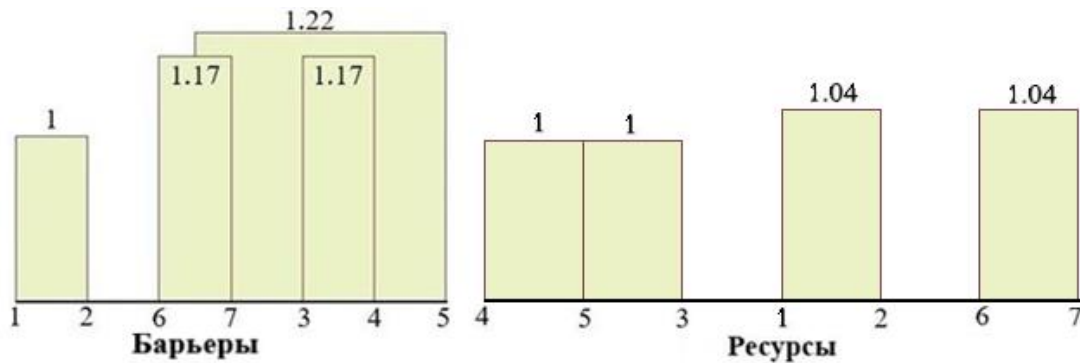


Рисунок 2. – Иерархия кластерных групп барьеров и ресурсов молодых воспитателей в профессиональной деятельности

Примечание: Барьеры: 1 – обратная связь; 2 – негативная риторика коллег и родителей; 3 – состояние здоровья; 4 – управление со стороны руководства; 5 – прокрастинация и инерция; 6 – управление профессиональными ситуациями; 7 – ошибки и профессиональные неудачи; 8 – структурирование времени.

Ресурсы: 1 – включенность руководителя организации в решении актуальных проблем, качество методической помощи; 2 – ответственность; 3 – условия развития в профессиональной среде; 4 – непрерывное образование, повышение квалификации; 5 – интеграция опыта; 6 – пример руководителя и коллег; 7 – доверие, признание в коллективе; 8 – внутренняя мотивация, профессиональная позиция, аффилированность.

В выборке было выделено четыре кластера, которые можно рассматривать как стержневые барьеры педагогической деятельности у начинающих педагогов дошкольных организаций.

Ключевым барьером оказывается нехватка и/или отсутствие адекватной обратной связи и недостаток шеринга (специального обсуждения способа выполнения профессиональных задач) – 36,3%; враждебность, негативная риторика коллег и родителей – 36,2%. Молодые педагоги нуждаются в своевременном информировании, постановке четких целей и задач, деликатной оценке и анализе их деятельности и поведения, в принятии коллективом, ощущении подстраховки и поддержки в случае неудач и ошибок. Педагогические стереотипы, деструктивные взаимоотношения, категоричность, умалчивание, провокативные и негативные отзывы коллег блокируют профессиональную активность, стремление к внедрению новых технологий, готовность к экспериментированию, разработку и реализацию творческих проектов.

Второй кластер включает барьеры, связанные с внутренним негативным самоощущением, ухудшением состояния здоровья (33,7%) и организационным управлением (33,1%). Повышенные психофизические нагрузки и напряженность, переутомление, высокая социальная ответственность и пр. приводят к

плохому самочувствию, обострению хронических болезней при недостаточно развитых навыках саморегуляции, что снижает качество профессиональной деятельности. Отсутствие достаточной информационной, нормативно-регламентной, организационной, научной и методической поддержки со стороны руководства затрудняет выработку собственного режима развития компетенций и адаптации молодого педагога к профессиональной деятельности.

Круг проблем, связанных с самоменеджментом, входит в третий кластер (от 30,3 до 31,6%). В этой группе лидирует барьер «Собственная прокрастинация и инерция» (31,6%). Более трети респондентов осознают свою приверженность жестким алгоритмам профессиональной деятельности без учета изменений среды и требований ситуации, потребность в разъяснении каждого «шага», в регламентации и внешнем контроле; отказ от рассмотрения событий с разных точек зрения, узкий репертуар усвоенных методов и эффективных копинг-стратегий. Это затрудняет управление профессиональными ситуациями. Отмечается недостаток собственных профессиональных компетенций, личностных ресурсов (30,9%), пассивность и пессимизм вследствие неудач в коммуникации с субъектами образовательных отношений (30,3%).

В четвертый кластер включен барьер, связанный с недостаточно целесообразным распределением и структурированием времени (29,5%). Фокус на выполнение многочисленных «срочных» заданий помимо основных обязанностей, составление ежедневных отчетов в социальных сетях, дублирование информации на бумажных и электронных носителях, оказывают негативное влияние на работу с детьми, снижая и эмоциональную удовлетворенность своим трудом.

Первый и наиболее значимый кластер ресурсов можно обозначить как «Управление», см. рисунок 2. Большинство респондентов считает, что качественное информационное, организационное и методическое управление поможет решить соответствующие проблемы воспитателей, возникающих в педагогической деятельности (25,4%). Воспитатели осознают ответственность за планирование и повышение качества организации образовательной и воспитательной работы в детском саду (25,1%).

Второй кластер «Саморазвитие» включает в себя готовность вкладываться в собственное непрерывное образование, повышение квалификации, осваивать и трансформировать субъективный опыт и знания успешных сотрудников. Воспитатели осознают ответственность за планирование и повышение качества организации образовательной и воспитательной работы в детском саду, понимают необходимость планирования и более четкой организации личной трудовой деятельности в соответствии с динамичными условиями профессиональной среды (по 24,4%).

Третий кластер «Наставничество» содержит готовность начинающих воспитателей следовать традициям, примеру руководителя (23,9%), образцу коллег-стажистов (23,8%), экспериментировать, участвовать в проектной и научной деятельности, руководствоваться принципами корпоративной культуры (23,8%), выстраивать доверительные контакты с коллегами (22,6%).

Четвертый кластер «Мотиваторы» объединяет потребности в активизации внутренних ресурсов личности (22,5%),

определении собственной профессиональной позиции (22,5%). Мотиваторами профессионального становления и развития также выступают: интерес к профессии (22,3%), потребность в карьерном росте, аффилированности (принадлежности к команде) и признания коллег (22,2%).

Установлено также, что на стадии активного профессионального развития находятся 75,8%, не сложившееся развитие отмечается у 23,6% и остановившееся развитие – у 0,6% респондентов.

Постоянное развитие рассматривается как необходимое условие профессионального становления педагога.

Оценка профессиональной дезадаптации позволила установить четыре категории молодых специалистов с высоким (0,3%), выраженным (0,5%), низким (31,1%) и умеренным (86,1%) уровнем дезадаптации.

Чем выше уровень дезадаптации, тем более выражено ухудшение самочувствия, функционирования психических процессов (памяти, внимания, мышления, речи); чаще регистрируются эмоциональные сдвиги, ощущения усталости и переутомления, соматовегетативные нарушения, изменение цикла сна и бодрствования, снижается общая активность. Такое общее состояние обуславливает трудности в социально-коммуникативном взаимодействии, снижение мотивации, продуктивности и качества выполняемой профессиональной деятельности.

В обсуждаемой выборке выявлено 0,3% воспитателей, которым требуется срочная медицинская и психологическая помощь, 0,5% нуждающихся в реадaptации и смене профессии. Результаты большинства педагогов (с умеренным (86,1%) и низким (31,1%) уровнем) указывают на необходимость их включения в систему пролонгированной комплексной системы сопровождения.

Для более целостного анализа связи уровня дезадаптации и готовности к преодолению молодыми специалистами проблем и барьеров педагогической деятельности обратимся к результатам корреляционного анализа.

Таблица 1. – Связь уровня дезадаптации воспитателей и степени их готовности к саморазвитию в педагогической деятельности

Уровень дезадаптации	Активное развитие	Не сложившееся развитие	Развитие остановлено
высокий	,801	,942	,962
выраженный	,362	,833	
умеренный	,623	,126	
низкий	,982		

Обнаруживается тесная связь между высоким уровнем дезадаптации и отказом от саморазвития ($r=0,982$ при $p \leq 0,05$). Зависимость от внешних мотиваторов развития («не сложившееся развитие») также прямо и тесно связана с высоким ($r=0,942$ при $p \leq 0,05$) и выраженным уровнем дезадаптации ($r=0,833$ при $p \leq 0,05$) (Таблица 1). Устремленность личности к активному саморазвитию обратно пропорциональна высокому уровню дезадаптации ($r=-,801$ при $p \leq 0,05$). Это указывает на то, что открытость к изменениям, целенаправленное и произвольное саморазвитие обеспечивает более легкую адаптацию к педагогической деятельности, ее изменениям.

Если человек не стремится к освоению инновационных методов и практик, закрыт к новому опыту, выявляет ригидные профессиональные и личностные установки, отказывается от саморазвития, то это значительно повышает риск профессиональной дезадаптации.

Неудовлетворенность условиями профессиональной деятельности и формой самореализации оказывается наиболее вескими факторами ухода из профессии.

Заключение.

1. Результаты анализа показали, что молодые воспитатели испытывают проблемы в подборе эффективных методов и техник при организации процесса комплексного сопровождения развития ребенка, включения в образовательный процесс цифровых технологий. Значительные затруднения возникают в организации работы с детьми с особыми образовательными потребностями.

2. Обнаружено слабое владение учебно-методическими компетенциями, связанными с календарно-тематическим планированием, составлением планов интерактивных занятий, с разработкой воспитательных мероприятий по духовно-нравственному развитию, подготовкой творческих и научных проектов. Игнорирование потребностей и трудностей молодого специалиста, недостаточное внимание к выявленным проблемам, отсутствие

непрерывного образования приводит к отказу от дальнейшей профессиональной деятельности, понижает результативность работы образовательной организации в целом.

3. Барьерами профессиональной деятельности выделяются: нехватка и/или отсутствие адекватной обратной связи, аккуратной экспертной оценки и шеринга, ухудшение состояния здоровья, слабое организационное управление, недостаточный самоменеджмент и структурирование времени.

4. Ресурсы для профессионального становления начинающие воспитатели находят в грамотном организационном управлении, оперативной методической помощи, институте наставничества. Осознается ресурсная роль собственной инициативности, устремленности к новым исследованиям, интеграции опыта коллег, развития субъектности и аутокомпетенций (самопознания, саморазвития, саморегуляции; планирования, прогнозирования, проектирования индивидуального профессионального пути).

5. Большинству молодых педагогов характерно осознанное активное саморазвитие, готовность к преодолению барьеров, что обеспечивает более легкую и быструю адаптацию к условиям профессиональной деятельности.

6. В период адаптации наблюдаются позитивные (актуализация и мобилизация личностных ресурсов, инициативность, адаптированность, включение в корпоративную среду, эффективные интеракции с субъектами образовательных отношений) и негативные (барьеры и деструкции профессиональной деятельности, пассивность, отказ от деятельности и уход из профессии) изменения в профессиональном становлении воспитателя.

Выявленные барьеры профессиональной деятельности служат индикаторами проблемных сфер начинающих педагогов, что необходимо учитывать при составлении адресной программы комплексного системного сопровождения молодого специалиста с самого начала карьерного пути.

Литература:

1. Боронилова И.Г., Шабаева Г.Ф. Подготовка педагога электронного обучения в дошкольной образовательной организации в условиях технологии цифрового образования вуза / И.Г. Боронилова, Г.Ф. Шабаева // Проблемы современного педагогического образования. – Ялта: РИО ГПА, 2021. – Вып. 70. – Ч. 4. – С. 44-46.

2. Галушак К.Ю., Хамзеева Д.Р. Психологические барьеры в профессиональной

деятельности педагога / К.Ю. Галушак, Д.Р. Хамзеева // Вестник науки и образования. – 2021. – № 8-3 (111). – С. 77-80.

3. Дубровицкий И.Н., Уварова Н.Н. Профессиональное становление молодого педагога как психолого-педагогическая проблема / И.Н. Дубровицкий, Н.Н. Уварова // Мир науки, культуры, образования. – 2018. – № 2 (69). – С. 358-341.

4. Игумнова О.В. Профессиональное становление личности в условиях цифровизации высшего образования: постановка проблемы / О.В. Игумнова // Профессиональное образование в России и за рубежом. – 2021. – № 2 (42). – С. 41-52.

5. Патутина Н.А., Кривошеин Н.В. О чат-ботах в корпоративном образовании и педагогической грамотности руководителя / Н.А. Патутина, Н.В. Кривошеин // Непрерывное образование в контексте Будущего. – М.: ГАОУ ВО МГПУ, ООО «А-Приор», 2021. – С. 447-453.

6. Попова И.Н. Актуальные проблемы педагогов в работе с детьми, находящимися в трудной жизненной ситуации [Электронный ресурс] / И.Н. Попова // Перспективы науки и образования. – 2021. – № 4 (52). – С. 64-79. – Режим доступа: doi.org/10.32744/pse.2021.4.4

7. Язовских Е.В., Смирнова С.И. Роль воспитательной работы в подготовке конкурентоспособных молодых специалистов / Е.В. Язовских, С.И. Смирнова // Вестник педагогических наук. – 2021. – № 1. – С. 199-204.

8. Anders Råde. Professional formation and the final thesis in European teacher education: a fusion of academic

and professional orientation / Råde Anders // Education inquiry. – 2019. – Vol. 10. – № 3. – P. 226-242. – <https://doi.org/10.1080/20004508.2018.1514910>

9. Kakepoto, Inayatullah & Talpur, Quratulain & Memon, Irfan & Halepoto, Imtiaz & Bux Jalbani, Khuda. Pedagogical Shift: Faculty Insights about E-Teaching Barriers during COVID Pandemic. – 2021. – № 15. – P. 1147-1160.

10. Karpovich, I. & Voronova, L. Adaptation of novice university teachers with experience of 1-3 years and 3-5 year. Azimuth of scientific research: pedagogy and psychology. – 2020. – № 9. – P. 106-110. – <https://doi.org/10.26140/anip-2020-0902-0023>

11. Öztürk, Mustafa & Yıldırım, Ali. Adaptation challenges of novice teachers. Hacette University Journal of Education. – 2013. – № 28. – P. 294-307.

12. Zikirova G., Saadalov T., Turdubaeva K., Abdullaeva Z. How to Use Research Activity Tools in Bachelor Students Research Competence Formation // Creative Education. – 2021. – Sep. 7. – № 12. – P. 1995-2001. – <https://doi.org/10.4236/ce.2021.129152>

References:

1. Boronilova I.G., Shabaeva G.F. Training of an e-learning teacher in a pre-school educational organization in the context of university digital education technology / I.G. Boronilova, G.F. Shabaeva // Problems of modern pedagogical education. - Yalta: RIO GPA, 2021. - Issue. 70. - Part 4. - S. 44-46.

2. Galushchak K.Yu., Khamzееva D.R. Psychological barriers to the professional activity of a teacher / K.Yu. Galushchak, D.R. Khamzееva // Bulletin of Science and Education. - 2021. - № 8-3 (111). - S. 77-80.

3. Dubrovitsky I.N., Uvarova N.N. Professional formation of a young teacher as a psychological and pedagogical problem / I.N. Dubrovitsky, N.N. Uvarova // World of science, culture, education. - 2018. - № 2 (69). - S. 358-341.

4. Igumnova O.V. Professional formation of personality in the context of digitalization of higher education: problem setting / O.V. Igumnova // Professional education in Russia and abroad. - 2021. - № 2 (42). - S. 41-52.

5. Patutina N.A., Krivoshein N.V. About chat-bots in corporate education and pedagogical literacy of the leader / N.A. Patutina, N.V. Krivoshein // Continuous education in the context of the Future. - M.: GAOU VO MGPU, LLC "A-Prior", 2021. - P. 447-453.

6. Popova I.N. Actual problems of teachers in work with children in difficult life situations [Electronic resource] / I.N. Popova // Prospects for science and education. - 2021. - №

4 (52). - S. 64-79. - Access mode: doi.org/10.32744/pse.2021.4.4

7. Yazovskikh E.V., Smirnova S.I. The role of educational work in the preparation of competitive young specialists / E.V. Yazovskikh, S.I. Smirnova // Bulletin of Pedagogical Sciences. - 2021. - № 1. - S. 199-204.

8. Anders Råde. Professional formation and the final thesis in European teacher education: a fusion of academic and professional orientation / Råde Anders // Education inquiry. - 2019. - Vol. 10. - № 3. - P. 226-242. - <https://doi.org/10.1080/20004508.2018.1514910>

9. Kakepoto, Inayatullah & Talpur, Quratulain & Memon, Irfan & Halepoto, Imtiaz & Bux Jalbani, Khuda. Pedagogical Shift: Faculty Insights about E-Teaching Barriers during COVID Pandemic. - 2021. - № 15. - P. 1147-1160.

10. Karpovich, I. & Voronova, L. Adaptation of novice university teachers with experience of 1-3 years and 3-5 year. Azimuth of scientific research: pedagogy and psychology. - 2020. - № 9. - P. 106-110. - <https://doi.org/10.26140/anip-2020-0902-0023>

11. Öztürk, Mustafa & Yıldırım, Ali. Adaptation challenges of novice teachers. Hacette University Journal of Education. - 2013. - № 28. - P. 294-307.

12. Zikirova G., Saadalov T., Turdubaeva K., Abdullaeva Z. How to Use Research Activity Tools in Bachelor Students Research Competence Formation // Creative Education. – 2021. – Sep. 7. - № 12. - P. 1995-2001. – <https://doi.org/10.4236/ce.2021.129152>

5.3.4. Педагогическая психология, психодиагностика цифровых образовательных сред (19.00.07 – Педагогическая психология)

Сведения об авторе:

Велиева Светлана Витальевна (г. Чебоксары, Россия), кандидат психологических наук, доцент кафедры возрастной, педагогической и специальной психологии, Чувашский государственный педагогический университет им. И.Я. Яковлева, e-mail: stlena70@mail.ru

УДК 159.9:378

Формирование психологической готовности к профессиональным действиям в нестандартных ситуациях у будущих медиков

Formation of psychological readiness of future doctors for professional activity in non-standard situations

Рябова Т.В., ФГБОУ ВО Казанский Государственный медицинский университет, tatry@rambler.ru

Данькова И.С., ФГБОУ ВО Казанский Государственный медицинский университет, irinadankova2002@gmail.com

Ryabova T., Kazan State Medical University, tatry@rambler.ru

Dan'kova I., Kazan State Medical University, irinadankova2002@gmail.com

DOI: 10.51379/KPJ.2022.151.1.022

Ключевые слова: медицинское образование, психолого–педагогическая технология, психологическая готовность, нестандартные ситуации, пандемия COVID-19.

Keywords: medical education, psychological and pedagogical technique, psychological readiness, non–standard situations, COVID-19 pandemic.

Аннотация. Актуальность данного исследования обусловлена проблемой кардинальных изменений в здравоохранении в условиях продолжающейся пандемии COVID-19, что требует от современного высшего медицинского образования практикоориентированной подготовки специалиста, готового к профессиональным действиям в нестандартных ситуациях.

Целью статьи является представление психолого–педагогической технологии формирования психологической готовности к профессиональным действиям, принятию решений в нестандартных ситуациях у будущих медиков. Ведущим методом к исследованию данной проблемы является психолого–педагогический эксперимент, для проведения которого разработаны теоретическая модель «ЭМПАТИК» и программа психолого–педагогического тренинга. А также чек – лист для определения психологической готовности, включающий семь компонентов готовности (эмоционально – волевой, мотивационный, процессуальный, антипационный/предвосхищающий, творческий/креативный, информационный, коммуникативный).

Исследование доказало эффективность предложенной психолого–педагогической технологии. Материалы статьи могут быть полезны профессорско-преподавательскому составу для повышения эффективности обучения и совершенствования содержания образовательных дисциплин с целью соответствия профессиональным стандартам.

Abstract. The relevance of this research is caused due to the problem of fundamental changes in the healthcare amid the ongoing COVID-19 pandemic, requiring practice-oriented training of a specialist in a modern higher medical education, who is ready for professional activity in non-standard situations,

The purpose of the article is to present a psychological and pedagogical technique of formation of the future healthcare professionals' psychological readiness to perform, and to make decisions in non – standard situations.

The key approach to study the given problem is a psychological and pedagogical experiment, and to carry it out, an “EMPATHIC” theoretical model and a psychology and pedagogical training program; as well as a checklist to define the psychological readiness including seven components of readiness (emotional-volitional, motivational, procedural, anticipatory, creative, informative, and communicative) were developed.

The research proved efficiency of the suggested psychological and pedagogical technique. The materials of the article can be helpful for the higher-education teaching personnel to increase the learning efficiency and improve the content of educational disciplines for the purpose of compliance to the professional standards.

Введение. Актуальность данного кардинальных изменений в здравоохранении в исследовании обусловлена проблемой условий продолжающейся пандемии COVID-19,

что требует от современного высшего медицинского образования практикоориентированной подготовки специалиста, готового к профессиональным действиям, принятию решений в нестандартных, чрезвычайных ситуациях. В 2020 году в письме министра здравоохранения Российской Федерации М.А. Мурашко «Об особенностях реализации образовательных программ среднего и высшего медицинского образования в условиях борьбы с распространением новой коронавирусной инфекции COVID-19» № 16-2/И/2-16645 от 02.11.2020 г. предложены изменения, которые внесены в Основные профессиональные образовательные программы медицинских университетов. Так, в программы лечебного и педиатрического факультетов были внесены такие общекультурные компетенции, как «способность действовать в нестандартных ситуациях, нести социальную и этическую ответственность за принятые решения»; «готовность использовать приемы оказания первой помощи, методы защиты в условиях чрезвычайных ситуаций».

Ряд исследователей до начала пандемии подчеркивали важность психологической подготовки, формированию готовности к эффективным профессиональным действиям медицинских работников в нестандартных, экстремальных ситуациях [4;10;11]. По мнению Н.В. Елисеевой с соавторами, «даже самый высокий уровень развития мотивационных установок, теоретических знаний, практических умений и навыков без психологической подготовленности не сможет обеспечить эффективные и адекватные действия человека в условиях возникновения экстремальной ситуации» [2].

В новой реальности с высокой угрозой здоровью, психологическому благополучию и жизни человека исследования ученых посвящены социально – психологическому аспекту реагирования человека в нестандартной, чрезвычайной ситуации COVID-19, психологическим особенностям переживания неопределенности при эпидемии [1;6;12;15]. Авторы сходятся во мнении, что существование человека радикально изменилось, это проявляется и в профессиональной деятельности.

Связанные с пандемией новые условия работы (экстремальные условия труда, физический, эмоциональные перегрузки, риск заражения и другое) оказывают негативное эмоциональное воздействие на медицинских работников, влияют на их психологическое благополучие, показывают неготовность к

эффективным действиям в нестандартных, экстремальных ситуациях [7;9;13;15].

Целью статьи является представление психолого–педагогической технологии формирования психологической готовности к профессиональным действиям, принятию решений в нестандартных ситуациях у будущих медиков. Для решения данной проблемы были разработаны теоретическая модель «ЭМПАТИК», программа психолого–педагогического тренинга и чек – лист для определения психологической готовности, которые включают в себя семь компонентов готовности, обуславливающие быструю адаптацию, самоконтроль, стрессоустойчивость, эмоциональную стабильность студентов (будущих медиков) в нестандартных, чрезвычайных ситуациях. Предлагаемая технология позволяет развивать «мягкие» надпрофессиональные навыки, помогающие решать сложные задачи в условиях неопределенности и нестабильности, а также успешно взаимодействовать и работать с другими людьми.

Материалы и методы. Ведущим методом к исследованию проблемы являлся педагогический эксперимент (констатирующий, формирующий и контрольные этапы эксперимента), а также метод оценок, статистической обработки количественных результатов исследования. В эксперименте приняли участие 75 студентов, обучающихся на педиатрическом, медико – профилактическом факультетах, а также факультета социальной работы и высшего сестринского образования. Проведение психолого–педагогического тренинга осуществляется на первых, вторых курсах в рамках дисциплин «Психология и педагогика», «Психология», и на пятом курсе педиатрического факультета в рамках дисциплины «Медицинская психология», что обеспечивает этапность развития профессиональной компетенции от репродуктивного уровня к продуктивному, творческому уровню.

Результаты исследования. Разработанная на основе анализа литературы и многолетних эмпирических исследований [11] модель «ЭМПАТИК» получила свое название по заглавным буквам названий компонентов психологической готовности, играющих ключевую роль в профессиональных действиях в нестандартных ситуациях (Эмоционально – волевой, Мотивационный, Процессуальный, Антипационный/предвосхищающий, Творческий/креативный, Информационный, Коммуникативный). Отметим, что в переводе с

английского «empathic» означает «эмпатия», «сопереживание», «чуткий», а тренинг по модели «ЭМПАТИК», помогает развить, в частности, и эти важные профессиональные качества врача.

На низком (репродуктивном) и среднем (продуктивном) уровне сформированности психологической готовности у студентов преобладают информационный, коммуникативный, мотивационный компоненты [11]. Высокий уровень сформированности характеризуется высокими значениями творческого/креативного и антиципационного компонентов. В рамках психолого-педагогического эксперимента проводился тренинг с целью развития психологической готовности к действию с нестандартной ситуации до высокого уровня. В зависимости от специфики компонента в программу обучающего тренинга включались и использовались различные информационно – развивающие, проблемно – поисковые методы. Например, при освоении мотивационного компонента преобладали устные микрогрупповые беседы; при освоении творческого/креативного активно использовались тренинговые упражнения; для освоения процессуального компонента, направленного на развитие когнитивных составляющих, студентам предлагались упражнения на совершенствование критического мышления.

Универсальным методом для развития всех компонентов психологической готовности

являлись деловые игры, которые разработаны авторами на основе ситуаций, возникающих в лечебных учреждениях с начала периода пандемии по настоящее время. Знания о возможных нестандартных ситуациях, возникающих в процессе профессиональной деятельности, развивают у студентов понимание смысла и меры социальной и этической ответственности, возникающей в ситуациях реализации профессиональных действий. Анализ выбора студентов способов и действий в нестандартных ситуациях, обсуждение выявленных рисков и возможных последствий принятых решений позволяет формировать готовность к этим ситуациям. Анализ составленного студентами перечня эффективных способов и алгоритмов разрешения нестандартных ситуаций формирует умение действовать и принимать решения, соблюдая принципы социальной и этической ответственности.

Для характеристики уровней сформированности психологической готовности к профессиональным действиям в нестандартных ситуациях студенты оценивали себя по авторскому чек – листу (представлены семь компонентов готовности, по каждому даются семь утверждений). Результаты поэтапной диагностики формирования психологической готовности первокурсников представлены на рисунке 1.

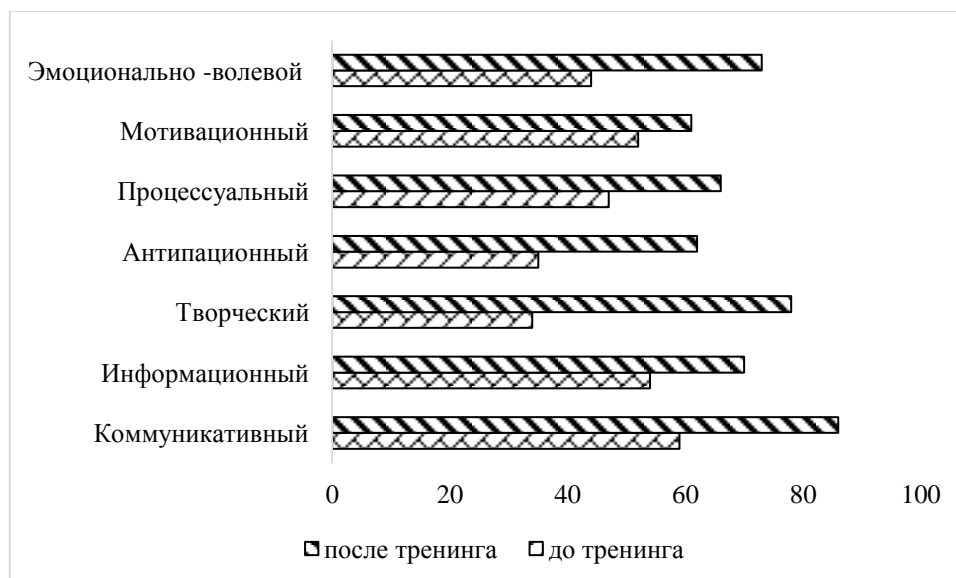


Рисунок 1. – Результаты формирования психологической готовности первокурсников до и после обучающего тренинга

Статистические исследования показали, что у студентов первых курсов до проведения тренинга обнаружены высокие показатели по

информационному, мотивационному компонентам компетентности и низкие по творческому, коммуникативному. После

проведения обучающего тренинга значительно повышаются показатели эмоционально – волевого, творческого, коммуникативного, антиципационного/предвосхищающего компонентов. Студенты улучшают навыки взаимодействия, кооперации, а повышение

значений по эмоционально – волевому компоненту показывает развитие способностей к самоконтролю, стрессоустойчивости. Результаты поэтапной диагностики формирования эмоционально – волевого компонента первокурсников представлены на рисунке 2.

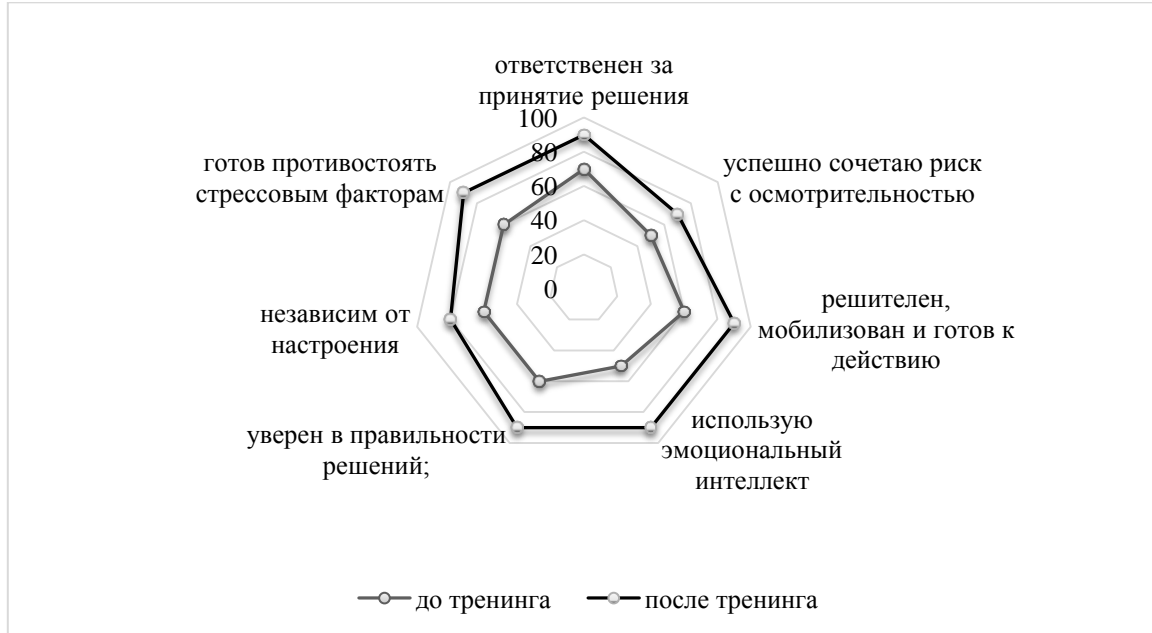


Рисунок 2. – Результаты формирования эмоционально – волевого компонента первокурсников до и после обучающего тренинга

Согласно анализу результатов исследования, у студентов пятого курса до проведения тренинга наблюдались высокие показатели по эмоционально – волевому, мотивационному, коммуникативному компонентам компетентности, что свидетельствует об их более осознанном, ответственном подходе (по

сравнению со студентами младших курсов), сложившемуся после прохождения практик в лечебных учреждениях. Результаты поэтапной диагностики формирования психологической готовности пятикурсников представлены на рисунке 3.

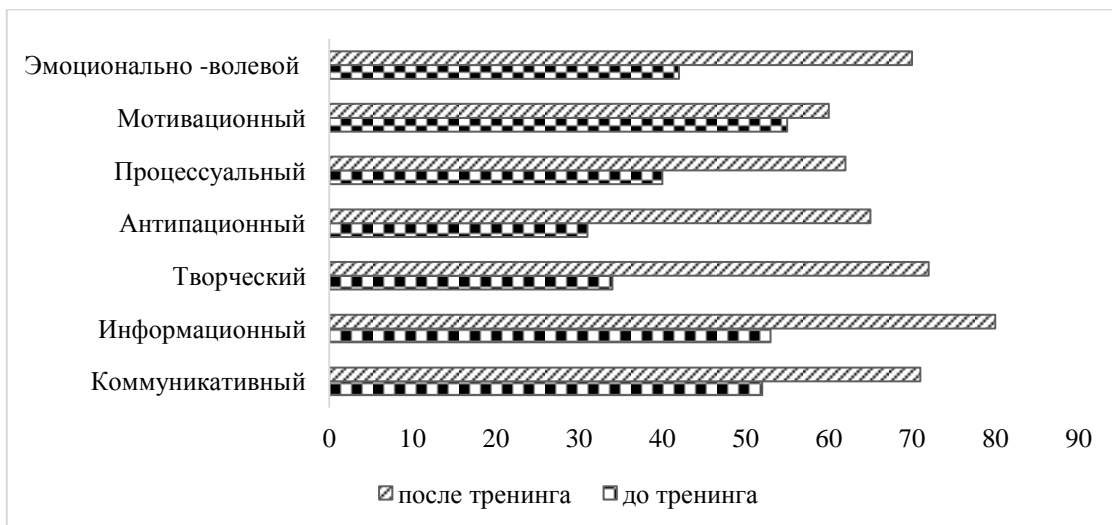


Рисунок 3. – Результаты формирования психологической готовности пятикурсников до и после обучающего тренинга

Низкие показатели по творческому и антиципационному компонентам до начала тренинга могут говорить о недостаточной готовности будущих врачей к профессиональным действиям и принятию решения в условиях неопределенности, сложности, неоднозначности, которые характеризуют сегодняшнее состояние здравоохранения в продолжающуюся пандемию. Проблема психологических особенностей принятия решения в нестандартных условиях студентами, в том числе медицинских вузов, освещена в работах отечественных и зарубежных ученых [3;5;8;14;16]. Авторы показывают, что предикторами эффективного принятия решения в

профессиональной деятельности являются толерантность к неопределенности, адаптационная готовность, бдительность, готовность к риску и другие. После окончания тренинга у студентов старших курсов значения по креативному и антиципационному/предвосхищающему компонентам значительно повысились, что свидетельствует о развитии творческого потенциала личности, переходе с репродуктивного уровня сформированности психологической готовности на продуктивный и творческий. Результаты поэтапной диагностики формирования креативного компонента пятикурсников представлены на рисунке 4.

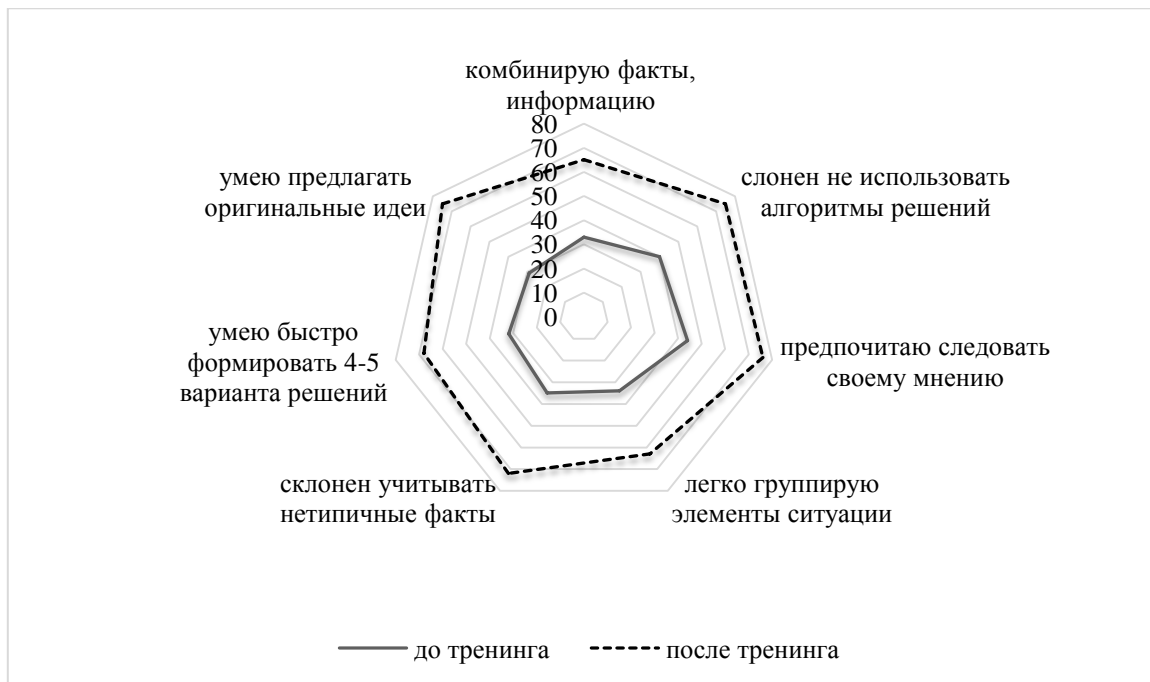


Рисунок 4. – Результаты формирования креативного компонента пятикурсников до и после обучающего тренинга

Заключение. Исследование доказало эффективность предложенной психолого–педагогической технологии формирования психологической готовности к профессиональным действиям, принятию решений в нестандартных ситуациях. Овладение технологией способствует совершенствованию содержательных, технологических основ образовательного процесса, что повышает качество подготовки студентов. В дальнейшем предполагается проведение психолого–

педагогических тренингов со студентами, получающими медицинское образование, а также организация мастер – классов для преподавателей по освоению технологии.

Материалы статьи могут быть полезны профессорско-преподавательскому составу для повышения эффективности обучения и совершенствования содержания образовательных дисциплин с целью соответствия профессиональным стандартам.

Литература:

1. Асмолов А.Г., Иванников В.А. Культурно-деятельностная психология в экстремальной ситуации: вызов пандемии: Материалы обсуждения / А.Г.

Асмолов, В.А. Иванников, М.Ш. Магомед–Эминов и др. // Человек. - 2020. - Т. 31. - № 4. - С. 7-40. DOI: 10.31857/S023620070010929-8.

2. Елисеева Н.В., Иналова Е.А., Кирпиченко Е.В. Значение психологической подготовки в формировании готовности к эффективным действиям в экстремальных ситуациях / Н.В. Елисеева, Е.А. Иналова, Е.В. Кирпиченко // Концепт. - 2014. - № 18. - С. 1-5.

3. Войнова В.И., Костина Л.А. Психологические особенности процесса принятия решений студентами вузов / В.И. Войнова, Л.А. Костина, М.А. Сергеева, А.С. Кубекова // Мир науки. Педагогика и психология. - 2019. - Т. 7. - № 2. - С. 43-50.

4. Дронова Е.А., Еремина М.В. Оценка формирования готовности врача к профессиональной деятельности в экстремальных условиях / Е.А. Дронова, М.В. Еремина // Успехи современного естествознания. - 2011. - № 8. - С. 11-14.

5. Корнилова Т.В., Павлова Е.М. Связь фрейминг-эффекта с индивидуальными различиями у студентов – медиков и студентов – психологов / Т.В. Корнилова, Е.М. Павлова, Ю.В. Красавцева, А.Я. Развалыева // Национальный психологический журнал. - 2017. - № 4(28). - С. 17-29.

6. Мусхаджиева Т.А., Дубаева Е.Ч. Социально – психологический аспект реагирования человека в чрезвычайной ситуации COVID-19 / Т.А. Мусхаджиева, Е.Ч. Дубаева // Гуманитарные науки. - 2020. - № 4. - С. 145-149.

7. Овсяник О.А. Социально-психологические особенности адаптации врачей к возникновению пандемии / Овсяник О.А. // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Психологические науки. - 2020. - № 4. - С. 75-81. DOI: 10.18384/2310-7235-2020-4-75-81.

8. Павлова Е.М., Корнилова Т.В. Личностный профиль и регуляция принятия решений лицами медицинских специальностей: от студента до практикующего врача / Е.М. Павлова, Т.В. Корнилова, Ю.В. Красавцева, Н.В. Богачева // Вестник РГГУ. Серия «Психология. Педагогика. Образование». - 2019. - № 2 - С. 97-115. DOI: 10.28995/2073-6398-2019-2-97-115.

9. Первичко Е.И., Конюховская Ю.Е. Психологическое благополучие врачей и медицинского персонала в условиях пандемии COVID-

19: обзор зарубежных исследований / Е.И. Первичко, Ю.Е. Конюховская // Психиатрия, психотерапия и клиническая психология. – 2020. - № 11(3). – С. 598-608.

10. Поройский С.В., Доника А.Д., Еремина М.В. Профессиональная готовность врача к действиям в экстремальных условиях / С.В. Поройский, А.Д. Доника, М.В. Еремина // Вестник Волгоградского государственного медицинского университета. - 2014. - № 2 (50). - С. 109-113.

11. Рябова Т.В. Формирование готовности принимать решения и действовать в нестандартных условиях у будущих специалистов здравоохранения / Т.В. Рябова // Современные исследования социальных проблем. – 2017. - Т. 8. - № 6 (2). - С. 329-337.

12. Скотникова И.Г., Егорова П.И. Психологические особенности переживания неопределенности при эпидемии COVID-19 / И.Г. Скотникова, П.И. Егорова, Ю.Л. Огаркова (Дубинская), Л.С. Жиганов // Институт психологии РАН. Социальная и экономическая психология. - 2020. – Т. 5. - № 2. - С. 245-268.

13. Холмогорова А.Б., Петриков С.С., Суроегина А.Ю. Профессиональное выгорание и его факторы у медицинских работников, участвующих в оказании помощи больным COVID-19 на разных этапах пандемии / А.Б. Холмогорова, С.С. Петриков, А.Ю. Суроегина, О.Ю. Микита, А.А. Рахманина, А.П. Рой // Журнал им. Н.В. Склифосовского. Неотложная медицинская помощь. – 2020. - № 3. - С. 321-333.

14. Шамянов Р.М. Соотношение толерантности к неопределенности и адаптационной готовности личности к изменениям / Р.М. Шамянов // Вестник Российского университета Дружбы народов. Серия: Психология и педагогика. - 2016. - № 3. - С. 28-39.

15. Dilawar S.M., Durrani D.K., Li X.Y., Anjum M.A. Decision-making in highly stressful emergencies: The interactive effects of trait emotional intelligence. *Current psychology*. – 2021. – V. 30. – I. 6. – P. 2988-3005. DOI 10.1007/s12144-019-00231-y.

16. Starcke K., Brand M. Decision making under stress: A selective review. *Neuroscience and Biobehavioral Reviews*. - 2012. – V. 36(4). - P. 1228-1248. DOI:10.1016/j.neubiorev.2012.02.003.

Reference:

1. Asmolov A.G., Ivannikov V.A. Cultural and activity psychology in an extreme situation: the challenge of a pandemic: Discussion materials / A.G. Asmolov, V.A. Ivannikov, M.Sh. Magomed-Eminov, and etc. // *Man*. - 2020. - Т. 31. - № 4. - S. 7-40. DOI: 10.31857/S023620070010929-8.

2. Eliseeva N.V., Inalova E.A., Kirpichenko E.V. The value of psychological preparation in the formation of readiness for effective actions in extreme situations / N.V. Eliseeva, E.A. Inalova, E.V. Kirpichenko // *Concept*. - 2014. - № 18. - S. 1-5.

3. Voinova V.I., Kostina L.A. Psychological features of the decision-making process by university students / V.I. Voinova, L.A. Kostina, M.A. Sergeeva, A.S. Kubekova //

World of Science. Pedagogy and psychology. - 2019. - V.7. - № 2. - S. 43-50.

4. Dronova E.A., Eremina M.V. Evaluation of the formation of the doctor's readiness for professional activity in extreme conditions / E.A. Dronova, M.V. Eremina // *Successes of modern natural sciences*. - 2011. - № 8. - S. 11-14.

5. Kornilova T.V., Pavlova E.M. Relationship between the framing effect and individual differences in medical students and students-psychologists / T.V. Kornilova, E.M. Pavlova, Yu.V. Krasavtseva, A.Ya. Razvalyaeva // *National Psychological Journal*. - 2017. - № 4 (28). - S. 17-29.

6. Muskhadzhiyeva T.A., Dubaeva E.Ch. Socio-psychological aspect of human response in an emergency

COVID-19 / T.A. Muskhadzhiyeva, E.Ch. Dubaeva // Humanities. - 2020. - № 4. - P. 145-149.

7. Ovsyanik O.A. Socio-psychological features of the adaptation of doctors to the emergence of a pandemic / Ovsyanik O.A. // Bulletin of the Moscow State Regional University. Series: Psychological sciences. - 2020. - № 4. - S. 75-81. DOI: 10.18384/2310-7235-2020-4-75-81.

8. Pavlova E.M., Kornilova T.V. Personal profile and regulation of decision-making by representatives of medical specialties: from a student to a practicing doctor / E.M. Pavlova, T.V. Kornilova, Yu.V. Krasavtseva, N.V. Bogacheva // Bulletin of the Russian State University for the Humanities. Series "Psychology. Pedagogy. Education". - 2019. - № 2 - S. 97-115. DOI: 10.28995/2073-6398-2019-2-97-115.

9. Pervichko E.I., Konyukhovskaya Yu.E. Psychological well-being of doctors and medical personnel in the context of the COVID-19 pandemic: a review of foreign studies / E.I. Pervichko, Yu.E. Konyukhovskaya // Psychiatry, psychotherapy and clinical psychology. - 2020. - № 11(3). - S. 598-608.

10. Poroisky S.V., Donika A.D., Eremina M.V. Professional readiness of a doctor for actions in extreme conditions / S.V. Poroisky, A.D. Donika, M.V. Eremina // Bulletin of the Volgograd State Medical University. - 2014. - № 2 (50). - S. 109-113.

11. Ryabova T.V. Formation of readiness to make decisions and act in non-standard conditions among future healthcare professionals / T.V. Ryabova // Modern studies of social problems. - 2017. - T. 8. - № 6 (2). - S. 329-337.

12. Skotnikova I.G., Egorova P.I. Psychological features of experiencing uncertainty during the COVID-19 epidemic / I.G. Skotnikova, P.I. Egorova, Yu.L. Ogarkova (Dubinskaya), L.S. Zhiganov // Institute of Psychology RAS. Social and economic psychology. - 2020. - V. 5. - № 2. - S. 245-268.

13. Kholmogorova A. B, Petrikov S. S., and Suroyegina A. Yu. Occupational burnout and its factors among medical workers involved in providing care to patients with COVID-19 at different stages of the pandemic / A.B. Kholmogorova, S.S. Petrikov, A.Yu. Suroyegina, O.Yu. Mikita, A.A. Rakhmanina, A.P. Roy // Zhurnal im. N.V. Sklifosovsky. Emergency medical care. - 2020. - № 3. - S. 321-333.

14. Shamionov R.M. The ratio of tolerance to uncertainty and adaptive readiness of the individual to change / R.M. Shamionov // Bulletin of the Peoples' Friendship University of Russia. Series: Psychology and Pedagogy. - 2016. - № 3. - S. 28-39.

15. Dilawar S.M., Durrani D.K., Li X.Y., Anjum M.A. Decision-making in highly stressful emergencies: The interactive effects of trait emotional intelligence. current psychology. - 2021. - V. 30. - I. 6. - P. 2988-3005. DOI 10.1007/s12144-019-00231-y.

16. Starcke K., Brand M. Decision making under stress: A selective review. Neuroscience and Biobehavioral Reviews. - 2012. - V. 36(4). - P. 1228-1248. DOI10.1016/j.neubiorev.2012.02.003.

5.3.4. Педагогическая психология, психодиагностика цифровых образовательных сред
(19.00.07 – Педагогическая психология)

Сведения об авторах:

Рябова Татьяна Владимировна (г. Казань, Россия), кандидат психологических наук, доцент кафедры психиатрии и медицинской психологии, руководитель Центра исследования медицинского образования, ФГБОУ ВО Казанский Государственный медицинский университет, e-mail: tatry@rambler.ru

Данькова Ирина Сергеевна (г. Казань, Россия), студентка 2 курса медико–профилактического факультета, ФГБОУ ВО Казанский Государственный медицинский университет, e-mail: irinadankova2002@gmail.com



УДК 378.4

Экспресс-диагностика когнитивных способностей студентов «классическим» и аппаратным методами

Express diagnostics of students' cognitive abilities by "classical" and hardware methods

Турнова Ю.И., Казанский государственный медицинский университет, junik2525@yandex.ru

Панова И.А., Всероссийский научно-исследовательский институт МВД России, г. Москва, ira-panova_2010@mail.ru

Николаева Н.Н., МБОУ «Гимназия №8 - Центр образования» Советского района г. Казани, masdinka@yandex.ru

Turnova Yu., Kazan State Medical University, junik2525@yandex.ru

Panova I., All-Russian Research Institute of the Ministry of Internal Affairs of Russia, Moscow, ira-panova_2010@mail.ru

Nikolaeva N., MBOU "Gymnasium № 8 - Education Center" of the Soviet district of Kazan, masdinka@yandex.ru

DOI: 10.51379/KPJ.2022.151.1.023

Ключевые слова: когнитивные функции, моторные функции, тейпинг-тест, психологическая диагностика, мышление, функции психики.

Keywords: cognitive functions, motor functions, tapping test, psychological diagnostics, thinking, mental functions.

Аннотация. Актуальность статьи обусловлена сложившейся эпидемиологической обстановкой в стране. Влияние постковидного синдрома на все функции человека, включая когнитивные и психические, сегодня стало особенно очевидным. Актуальность проблематики так же связана с самой парадигмой образования через всю жизнь. Если раньше человек мог выучиться на определенную профессию и с успехом работать, пользуясь полученными знаниями, то сегодня каждый осваивает новые компетенции регулярно. И состояние когнитивных функций, особенно таких как память, быстрота мышления, существенно влияет на возможность обучаться. Цель статьи заключается в выявлении значимой зависимости между состоянием когнитивных функций и наличием или отсутствием постковидного синдрома. Так же целью нашего исследования было подтверждение релевантности и объективности аппаратного тейпинг теста как одного из наиболее разработанных и простых методов диагностики состояния когнитивных функций, посредством сравнения результатов аппаратного и классического тестирования. Авторами сформулирована и доказана гипотеза о значимой, сильно и прямой корреляции между состоянием когнитивных функций человека и постковидным синдромом. Предложена методика проведения аппаратного тейпинг-теста, которая позволяет не только получать объективные данные о состоянии когнитивных функций человека, но и проанализировать широкий спектр других функций психики. Статья предназначена для ученых и исследователей в сфере образования, педагогики, психологии, психофизиологии.

Abstract. The relevance of the article is due to the current epidemiological situation in the country. The influence of post-ovoid syndrome on all human functions, including cognitive and mental, has become especially obvious today. The relevance of the problem is also connected with the very paradigm of education through life. If earlier a person could study for a certain profession and work successfully using the acquired knowledge, today, everyone learns new competencies regularly. And the state of cognitive functions, especially such as memory, speed of thinking, greatly affects the ability to learn. The purpose of the article is to identify a significant relationship between the state of cognitive functions and the presence or absence of postcovid syndrome. Also, the purpose of our study was to confirm the relevance and objectivity of the hardware tapping test, as one of the most developed and simple methods for diagnosing the state of cognitive functions, by comparing the hardware and classical tapping test. The authors have formulated a hypothesis about a significant, strong and direct correlation between the state of human cognitive

functions and postcovid syndrome. The method of conducting a hardware tapping test is formulated, which allows not only to obtain objective data on the state of human cognitive functions, but also to analyze a wide range of other functions of the psyche. The article is intended for scientists and researchers in the field of education, pedagogy, psychology, psychophysiology.

Введение. Когнитивные (психические) функции человека как высшие функции мозга, отличают человека от животного. К когнитивным функциям относятся: мышление, понимание, речь и т.д. Одним из следствий заболевания ковидом является поражение нервной системы, что влияет, в том числе, и на когнитивные функции человека. Основными маркерами снижения когнитивных способностей являются нарушение памяти, внимания и концентрации, способности к рассуждению. Как известно, одним из показательных внешних проявлений нарушения когнитивных способностей является нарушение моторики рук. Даже при незначительных нарушениях можно наблюдать снижение скорости письма и способности к выполнению мелкомоторных манипуляций. Анализируя качество моторики рук можно сделать выводы о состоянии нервной системы.

Системная психологическая диагностика применяется во всех сферах, где человек является объектом педагогических и психологических исследований. Для этого применяются разнообразные тесты и методики. Многие из методик определения характеристик нервной системы человека нуждаются в специальном аппаратном оформлении или определенных условиях для их выполнения. Многие методики диагностики являются затруднительными при выполнении.

Материалы и методы исследования. Как известно, экспресс-методика «Теппинг-тест» разработанная Е.П. Ильиным в 1972 году для диагностики силы нервных процессов (лабильности, выносливости) путем измерения динамики темпа движений кисти до сих пор является одной из самых надежных и распространенных диагностических методик экспресс-диагностики силы-слабости нервной системы [1]. Сила нервных процессов отражает общую работоспособность человека: человек с сильной нервной системой способен выдерживать более интенсивную и длительную нагрузку, чем человек со слабой нервной системой. При слабой нервной системе утомление вследствие психического или физического напряжения возникает быстрее, чем при сильной.

Для проведения теппинг-теста вот уже почти полвека используются стандартные бланки, представляющие собой листы бумаги (203x283),

разделенные на шесть (расположенных по три в ряд) равных прямоугольников, где по команде экспериментатора выставляется по времени максимально возможное для каждого испытуемого количество точек. Обработка данных производится преимущественно вручную [2].

С конца прошлого века предпринимались попытки аппаратной оптимизации теппинг-теста. Одним из ограничений этому выступало присущее всем устройствам ввода, имеющим механические кнопки, контактные емкостные площадки и сенсорные панели, такое свойство как «дребезг контактов», которое искажает процесс ввода информации вплоть до «проседания» кнопки [3].

Старшее поколение, включая миллениалов, общаясь с электронными устройствами прошлого тысячелетия, привыкли тактильно ощущать факт нажатия кнопки. И, чем более отчетлив факт нажатия (вплоть до слышимого щелчка), тем более эффективной кажется работа с клавишами. Люди, родившиеся в этом веке, приучены к сенсорной кнопке и воспринимают факт нажатия косвенно, через реакцию устройства (озвучивание нажатия сенсора или по эффекту, оказанному нажатием сенсора) [4]. Мы предположили, что аппаратное теппинг-тестирование именно нынешних студентов-первокурсников (максимально взрослых из «сенсорики») не даст достоверных отличий от «классического» способа прохождения теста, что позволит в будущем интенсифицировать экспресс-диагностику когнитивных способностей у лиц данной категории и аппроксимировать полученный ранее «классическим» способом материал.

Основная гипотеза нашего эксперимента заключается в том, что постковидный синдром распространяется не только на состояние кровеносной, дыхательной и других систем, но и на состояние психомоторных функций человека. В эксперименте мы с помощью теппинг-теста проводили экспресс-диагностику «силы-слабости» нервной системы учащихся первого курса медицинского университета, переболевших ковидом и непереболевших. Как известно, суть теста состоит в том, чтобы пронаблюдать изменения предельного темпа движений кистью во времени. Сама методика проведения исследования довольно проста. Студентам раздаются бланки с двумя большими квадратами,

в которых они за одну минуту должны поставить как можно больше точек правой и левой рукой соответственно. Данное исследование проводилось классическим способом (на бумаге карандашом) и аппаратным (с помощью специализированного приложения для телефонов). Далее мы провели сравнительное исследование теппинг-теста «классическим» и аппаратным способами. Оказалось, что результаты, полученные как при реализации «классического», так и аппаратного способов выполнения теппинг-теста достоверно не отличаются. Эти данные позволяют в дальнейших исследованиях оптимизировать и интенсифицировать процесс экспресс-диагностики силы-слабости нервной системы с помощью аппаратов.

Далее, сравнивая результаты теппинг-теста студентов переболевших «ковидом» и непереболевших, можно сделать вывод о том, что моторика неболевших находится на значительно лучшем уровне, чем у переболевших. Данный вывод сделан на основе математической (статистической) обработки результатов (количества точек, которые смогли выставить болевшие и неболевшие).

Цели работы:

– оценить приемлемость использования аппаратного метода экспресс-диагностики когнитивных способностей студентов для существенной оптимизации и интенсификации дальнейших исследований;

– объективно выявить зависимость нарушений когнитивных функций от постковидного синдрома, посредством исследования моторных функций человека.

Методика:

– Студентам первого курса педиатрического факультета медицинского университета (80 юношам и 103 девушкам) предлагалось выполнить теппинг-тест по инструкции «классическим» и аппаратным методом; так же студентам было необходимо на бланке отметить свой пол и переболел ли ковидом или нет.

– Инструкция заключалась в следующем: были розданы бланки с двумя большими квадратами 5/5 см; в правом квадрате было необходимо выставить максимальное количество точек правой рукой за 1 минуту, в левом квадрате соответственно выставлялись точки левой рукой.

– Далее тем же студентам предлагалось выполнить теппинг-тест аппаратным способом с помощью специализированного приложения, правой и левой рукой за 1 минуту. Данное приложение дает возможность синхронного подсчета нажатий на экран, что значительно сокращает время обработки результатов эксперимента.

– Затем производится подсчет результатов эксперимента и их статистическая обработка, с целью выявить значимую зависимость.

Результаты исследования.

1. Был проведен классический теппинг-тест у студентов первого курса: 80 юношей, 103 девушки. Результаты классического теппинг-теста выглядели следующим образом.

2. Далее был проведен аппаратный теппинг-тест. Результаты аппаратного теппинг-теста выглядели следующим образом.

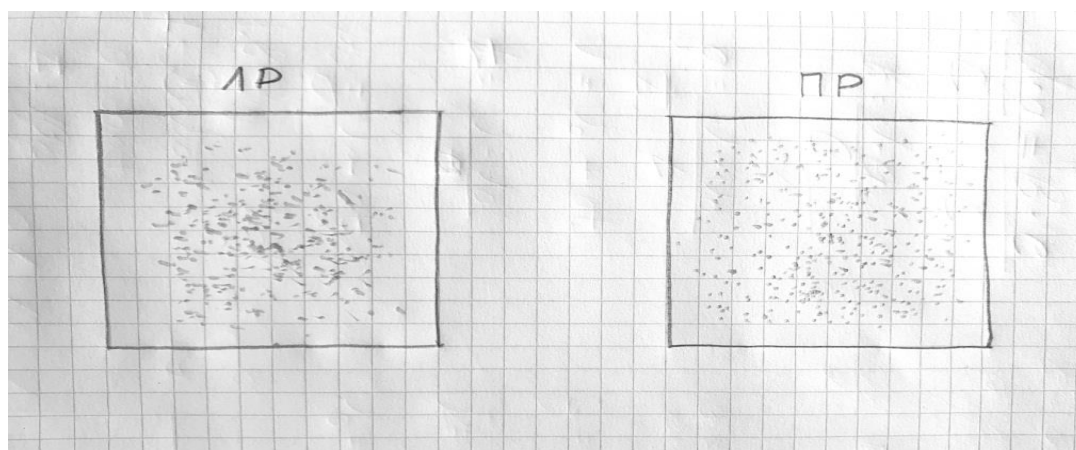


Рисунок 1. – Результат классического теппинг-теста



Рисунок 2. – Результат аппаратного теппинг-теста

Как видно из рисунков, классический теппинг-тест необходимо обрабатывать вручную, что занимает значительное количество времени. Аппаратный же позволяет сразу же видеть результат подсчета нажатий.

Важно также отметить, что при проставлении точек рука у испытуемого устает и при проведении повторного эксперимента той же рукой результат оказывается более низким. Так же наблюдался эффект привыкания. При проведении эксперимента в третий раз одной и той же рукой, но при достаточном отдыхе, результат в третий раз был выше чем в первый, т.к. испытуемый уже «овладевал» техникой проставления точек.

3. Далее нами был произведен подсчет результатов теппинг-тестов. Результаты представлены в сводной таблице, где отдельно указаны результаты теппинг-теста для юношей и девушек, так же разделены эксперимент 1: первичный классический теппинг-тест правой

рукой; эксперимент 2: вторичный классический теппинг-тест без отдыха правой рукой; эксперимент 3: третичный классический теппинг-тест с достаточным отдыхом правой рукой; эксперимент 4: первичный классический теппинг-тест левой рукой; эксперимент 5: вторичный классический теппинг-тест без отдыха левой рукой; эксперимент 6: третичный классический теппинг-тест с достаточным отдыхом левой рукой; эксперимент 7: первичный аппаратный теппинг-тест правой рукой; эксперимент 8: вторичный аппаратный теппинг-тест без отдыха правой рукой; эксперимент 9: третичный аппаратный теппинг-тест с достаточным отдыхом правой рукой; эксперимент 10: первичный аппаратный теппинг-тест левой рукой; эксперимент 11: вторичный аппаратный теппинг-тест без отдыха левой рукой; эксперимент 12: третичный аппаратный теппинг-тест с достаточным отдыхом левой рукой.

Таблица 1. – Сводная таблица результатов теппинг-теста

	Среднее количество точек проставленных за одну минуту юношами, не болевшими ковидом	Среднее количество точек проставленных за одну минуту юношами, болевшими ковидом	Среднее количество точек проставленных за одну минуту девушками, не болевшими ковидом	Среднее количество точек проставленных за одну минуту девушками, болевшими ковидом
Эксперимент 1	333	315	339	318
Эксперимент 2	329	305	332	311
Эксперимент 3	335	316	341	320
Эксперимент 4	251	233	250	231
Эксперимент 5	245	230	244	228
Эксперимент 6	255	236	256	232
Эксперимент 7	361	340	360	336
Эксперимент 8	356	334	352	330
Эксперимент 9	365	347	364	369
Эксперимент 10	325	314	329	313
Эксперимент 11	320	311	326	309
Эксперимент 12	328	319	233	319

Анализируя полученные результаты, можно отметить:

– Результаты теппинг-теста у юношей и у девушек не болевших ковидом выше чем у юношей и у девушек (соответственно), болевших ковидом. Это наблюдалось во всех вариациях эксперимента.

– Однозначно сказать, что у юношей или у девушек результаты выше невозможно, так как в одних экспериментах девушки показывали более высокие результаты, в других юноши показывали лучший результат.

– Результаты аппаратного теппинг-теста выше чем результаты классического теппинг-теста во всех случаях, однако сравнительный анализ результатов аппаратного теппинг-теста студентов болевших ковидом и неболевших выявляет те же тенденции, что и в классическом тесте.

– Результаты и аппаратного и классического теппинг-теста указывают на

несущественное и нестабильное различие моторных функций у юношей и девушек.

– Реакции усталости при повторе эксперимента без отдыха наблюдались как при классическом так и аппаратном теппинг-тесте.

– Реакции «обученности» при третьем повторе эксперимента с достаточным отдыхом наблюдались как при классическом так и аппаратном теппинг-тесте.

4. Далее была произведена статистическая обработка результатов для выявления статистически значимых зависимостей:

– Величины коэффициента корреляции.

– Прямой/обратной связи.

– Тесноты связи (связь отсутствует/слабая/умеренная (средняя)/ сильная/функциональная).

– Статистической гипотезы (Оценка значимости различий совокупностей. Различие может возникнуть вследствие случайных причин либо за счет значимых различий сравниваемых совокупностей. Нулевая гипотеза и конкурирующая гипотеза).

Таблица 2. – Свойства коэффициента корреляции

Теснота связи	Величина коэффициента корреляции	
	Прямая связь (+)	Обратная связь (-)
Связь отсутствует	$r=0$	$r=0$
Слабая	$0 < r \leq 0.3$	$-0.3 \leq r < 0$
Умеренная (средняя)	$0.3 < r \leq 0.7$	$-0.7 \leq r < -0.3$
Сильная	$0.7 < r < 1$	$-1 < r < -0.7$
Функциональная	$r=1$	$r=-1$

Опираясь на свойства коэффициента корреляции, вычисленные значения коэффициентов корреляции для нашего эксперимента, теорию статистических гипотез, нами были сделаны следующие выводы:

– Связь между когнитивно-моторными функциями и постковидным синдромом прямая и сильная. Таким образом, можно утверждать, что у людей, переболевших ковидом, снижаются когнитивно-моторные функции.

– Связь между когнитивно-моторными функциями и полом отсутствует.

– Различия результатов у юношей и девушек не болевших ковидом и переболевших значимы и обусловлены неслучайными характеристиками сравниваемых совокупностей. То есть различие результатов обусловлено именно влиянием постковидного синдрома, а не случайными факторами.

– Различия результатов классического и аппаратного теппинг-тестов значимы и обусловлены неслучайными характеристиками сравниваемых совокупностей. Корреляционная

связь прямая, сильная. Это означает что классический и аппаратный метод различны не по случайным причинам, различны значимо, однако все тенденции экспериментов одинаковы как при исследовании одним так и другим методом. То есть аппаратный теппинг-тест может быть эффективно использован для экспериментов и его результаты достоверны и значимы.

Заключение. Аппаратная диагностика, основанная на теппинг-тестировании, продолжает совершенствоваться и интенсивно развиваться [6;7]. Научные исследования, проводимые в этом направлении, демонстрируют несомненную научную и практическую ценность. Производятся попытки автоматизации процесса тестирования за счет разработки и внедрения различных вспомогательных устройств типа «Активациометр» [3] или ассоциированных с компьютером специальных теппинг – планшетов и «карандашей» [5]. Идея использования более облегченного варианта – программы на гаджете встречает возражение о неадекватности использования напрямую сенсорной панели для

счета прикосновений [3]. Нами, в данной работе, доказано, что для постмеллениальных поколений данные возражения необъективны. Таким образом, мы постулируем приемлемость использования аппаратного (в нашем случае –

программы на гаджете) метода экспресс-диагностики когнитивных способностей студентов для существенной оптимизации и интенсификации дальнейших исследований [8-11].

Литература:

1. Фукин А.И. Идеи Е.П. Ильина и их реализация в наших исследованиях / А.И. Фукин // Психология человека в образовании. – 2019. – Т. 1. – № 4.
2. Ильин Е.П. Психофизиологическое изучение учебной и спортивной деятельности / Е.П. Ильин. - Л.: ЛГПИ, 1986.
3. Абакумова В.А., Габдрахманова Ч.Ш. Реализация теппинг-теста бесконтактным способом для функциональной диагностики / В.А. Абакумова, Ч.Ш. Габдрахманова, И.А. Барков, В.М. Литвин, Б.Р. Шарипов // Вестник технологического университета. – 2019. – Т. 22. – № 12. - С. 93-98.
4. Думбай В.Н. Показатели скорости сенсомоторных реакций и теппинг-теста у школьников начальных классов в разные годы обучения в школе / В.Н. Думбай // Валеология. - 2004. - № 3. - С. 42-50.
5. Думбай В.Н. Физиологические основы валеологии труда и спорта: учеб. пособие для студентов вузов / В.Н. Думбай, К.Е. Бугаев. - Ростов на/Д.: «ЦВВР», 2000. - 128 с.
6. Гришин А.С., Ильина С.А., Пичугина М.В., Турнова Ю.И. Когнитивная оценка восприятия информации / А.С. Гришин, С.А. Ильина, М.В.

- Пичугина, Ю.И. Турнова // Казанский педагогический журнал. – 2020. – № 5. – С. 224-229.
7. Salihova M.A., Shakurova A.R., Galihanova A.A., Grishin S.N., Morozov O.G., Ionenko S.I. Cognitive assessment of new type of teaching video perception by secondary comprehensive school students / M.A. Salihova, A.R. Shakurova, A.A. Galihanova, S.N. Grishin, O.G. Morozov, S.I. Ionenko // International Journal of Multimedia Technology. – 2013. – Т. 3. – № 3. – С. 80-82.
8. Голомазов С.В. Футбол. Теоретические основы и методика контроля технического мастерства / С.В. Голомазов. - М.: ФиС, 2000. - 220 с.
9. Гаркави Л.Х., Квакина Е.Б., Уколова М.А. Адаптационные реакции и резистентность организма / Л.Х. Гаркави, Е.Б. Квакина, М.А. Уколова. - Ростов на /Д.: Изд-во РГУ, 1990. - 224 с.
10. Викторов Ф.В. Способ экспресс-контроля за уровнем физического состояния человека (КОНТРЭКС) / Ф.В. Викторов // Теория и методика физ. культ. - 1990. - № 1. - С. 26-28.
11. Бехтерева Н.П. Нейрофизиологические аспекты психической деятельности человека / Н.П. Бехтерева. - Л.: 2-е изд. Медицина, 1974. – 117 с.

References:

1. Fukin A.I. Ideas of E.P. Ilyin and their implementation in our research / A.I. Fukin // Human psychology in education. - 2019. - T. 1. - № 4.
2. Ilyin E.P. Psychophysiological study of educational and sports activities / E.P. Ilyin. - L.: LGPI, 1986.
3. Abakumova V.A., Gabdrakhmanova Ch.Sh. Implementation of the tapping test in a non-contact way for functional diagnostics / V.A. Abakumova, Ch.Sh. Gabdrakhmanova, I.A. Barkov, V.M. Litvin, B.R. Sharipov // Bulletin of the Technological University. - 2019. - T. 22. - № 12. - S. 93-98.
4. Dumbai V.N. Indicators of the speed of sensorimotor reactions and tapping test in primary school students in different years of schooling / V.N. Dumbai // Valeology. - 2004. - № 3. - S. 42-50.
5. Dumbay V.N. Physiological bases of the valeology of labor and sports: textbook. allowance for university students / V.N. Dumbai, K.E. Bugaev. - Rostov on / D.: "TsVVR", 2000. - 128 p.
6. Grishin A.S., Il'ina S.A., Pichugina M.V., Turnova Yu.I. Cognitive assessment of information perception / A.S. Grishin, S.A. Ilyina, M.V. Pichugin, Yu.I. Turnova // Kazan Pedagogical Journal. - 2020. - № 5. - S. 224-229.

7. Salihova M.A., Shakurova A.R., Galihanova A.A., Grishin S.N., Morozov O.G., Ionenko S.I. Cognitive assessment of new type of teaching video perception by secondary comprehensive school students / M.A. Salihova, A.R. Shakurova, A.A. Galihanova, S.N. Grishin, O.G. Morozov, S.I. Ionenko // International Journal of Multimedia Technology. - 2013. - T. 3. - № 3. - S. 80-82.
8. Golomazov S.V. Football. Theoretical foundations and methods of technical mastery control / S.V. Golomazov. - M.: FiS, 2000. - 220 p.
9. Garkavi L.Kh., Kvakina E.B., Ukolova M.A. Adaptation reactions and body resistance / L.Kh. Harkavy, E.B. Kvakina, M.A. Ukolova. - Rostov on / D.: Publishing House of the Russian State University, 1990. - 224 p.
10. Viktorov F.V. The method of express control over the level of a person's physical condition (KONTREKS) / F.V. Viktorov // Teoriya i metodika fiz. cult. - 1990. - № 1. - S. 26-28.
11. Bekhtereva N.P. Neurophysiological aspects of human mental activity / N.P. Bekhterev. - L.: 2nd ed. Medicine, 1974. - 117 p.

5.3.4. Педагогическая психология, психодиагностика цифровых образовательных сред (19.00.07 – Педагогическая психология)

Сведения об авторах:

Турнова Юлия Игоревна (г. Казань, Россия), кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры медицинской и биологической физики с информатикой и медицинской аппаратурой, Казанский государственный медицинский университет, e-mail: junik2525@yandex.ru

Панова Ирина Анатольевна (г. Москва, Россия), старший научный сотрудник отдела методического сопровождения научно-исследовательских работ центра организационного обеспечения научной деятельности ВНИИ МВД России, полковник полиции, e-mail: ira-panova_2010@mail.ru

Николаева Надежда Николаевна (г. Казань, Россия), учитель начальных классов МБОУ «Гимназия №8-Центр образования» Советского района г. Казани, e-mail: masdinka@yandex.ru



УДК 159.955.4

Теоретическое мышление младших школьников как основа формирования субъектности

Theoretical thinking of junior school-children as the basis for the formation of subjectivity

Новиков П.В., Мордовский государственный педагогический университет им. М.Е. Евсевьева, pet68713266@yandex.ru

Савинова Т.В., Мордовский государственный педагогический университет им. М.Е. Евсевьева, stanea2610@yandex.ru

Novikov P., Mordovian State Pedagogical University named after M.E. Evseyov, pet68713266@yandex.ru

Savinova T., Mordovian State Pedagogical University named after M.E. Evseyov, stanea2610@yandex.ru

DOI: 10.51379/KPJ.2022.151.1.024

Статья подготовлена в рамках сетевого гранта ФГБОУ ВО «Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет» по теме «Психологическое сопровождение рефлексивного развития младших школьников в учебной деятельности».

Ключевые слова: оптимизация личностного развития учащихся, развитие теоретического мышления, компоненты теоретического мышления, диагностика компонентов теоретического мышления, рефлексивная самооценка, субъектная позиция младшего школьника, развитие рефлексивных способностей.

Keywords: optimization of the students' individual development, development of theoretical way of thinking, components of theoretical way of thinking, diagnostics of the components of theoretical way of thinking, reflexive self-assessment, younger student's subject position, development of reflexive abilities.

Аннотация. Цель статьи заключается в исследовании особенностей теоретического мышления младших школьников на современном этапе, рассмотрение его влияния на развитие личностных особенностей и интеллектуальных способностей учащихся. Показана сущность типов эмпирического и теоретического мышления. Охарактеризованы формальные и содержательные мыслительные действия. Особое внимание уделено характеристике рефлексии, являющейся высшим компонентом теоретического мышления. Подчеркивается важность применения надежных и валидных психологических методик для диагностики уровня развития компонентов теоретического мышления. Исследованы типы рефлексии учащихся на способ действия при решении задач. Доказана значимость рефлексивных способностей младших школьников в процессе формирования субъектной позиции учащихся. Авторами показано влияние рефлексивной самооценки учащихся на успешность обучения. Данная статья предназначена практическим психологам сферы образования, педагогам младших классов школы, бакалаврам и магистрантам психолого-педагогического направления.

Abstract. The purpose of the article is to study the features of the younger students' theoretical way of thinking at the present stage, to consider its influence on the development of individual characteristics and intellectual abilities of students. The essence of the types of empirical and theoretical way of thinking is shown. Formal and meaningful mental activities are characterized. Particular attention is paid to the characteristics of reflection, which is the highest component of theoretical way of thinking. The importance of implementing reliable and valid psychological methods for diagnosing the level of development of the components of theoretical way of thinking is emphasized. The types of students' reflection on the way of solving problems are investigated. The importance of the reflexive abilities of younger schoolchildren in the process of forming the subjective position of students is proved. The authors show the influence of reflective self-assessment of students on the success of education. This article is intended for practical psychologists in the field of education, teachers of elementary school, bachelors and masters of the psychological and pedagogical direction.

Введение. Новая социальная ситуация развития и ведущая деятельность, в которую оказывается включенным ребенок после дошкольного детства, оказывают огромное влияние на его личность и ее изменение. В этом возрасте ведущей деятельностью становится учебная. Младшие школьники особенно остро воспринимают ситуации, связанные со школой и учебной деятельностью. В начальной школе, в качестве основных новообразований должны появиться анализ, рефлексия, внутренний план действий.

Мы считаем, что основным направлением интеллектуального и личностного развития младших школьников является развитие теоретического мышления, основными компонентами которого и являются центральные новообразования младшего школьного возраста. Теоретическое мышление позволяет человеку эффективно решать как учебные, так и профессиональные задачи, в условиях дефицита времени, неопределенности, в постоянно изменяющемся мире. Поэтому задача развития такого мышления насущна для педагогической практики. Но формировать у обучающихся основные составляющие теоретического мышления «на пустом месте» сложно. Необходимо уже в дошкольном возрасте «закладывать» предпосылки мыслительных, рефлексивных способностей детей.

Образовательная практика и специальные исследования показывают, что дошкольники поступают в школу умея считать, писать и обладая другими учебными навыками, но с недостаточной психологической подготовкой и, прежде всего, «слабым» интеллектуальным развитием. С поступлением в школу, основным процессом в интеллектуальной сфере ребенка становится мышление. Интеллектуализация познавательной сферы учащихся начальной школы связана с влиянием мышления на преобразование других процессов и личность ребенка в целом [5;7].

О проблемах психического развития дошкольников, и в частности психологической готовности детей к обучению в школе, мы писали [10]. Необходимо отметить еще один момент, связанный с данной проблемой. Речь идет об учебно-методических материалах, применяемых в практике обучения детей. В настоящее время, в свободном доступе, имеется огромное количество печатных изданий, направленных на психическое развитие детей, в частности, рабочие тетради дошкольников, целью которых является интеллектуальное развитие детей. Данные тетрадки используются воспитателями,

педагогами-психологами, на развивающих занятиях, в «Малышкиной школе», родителями, в домашних условиях, с целью подготовки детей к обучению в школе. Однако психологический анализ многих таких «материалов», показывает слабый развивающий эффект, того содержания, которое предлагается детям. Кроме того, большинство таких «материалов» не имеют соответствующих рекомендаций (Министерства просвещения РФ, научно-методических советов) и рецензий компетентных специалистов в сфере развивающего обучения. Большинство родителей, как правило, не имеют соответствующей психолого-педагогической подготовки, поэтому данные рабочие тетрадки должны сопровождаться еще и подробными методическими рекомендациями по работе с ребенком, с учетом его возрастных и индивидуально-психологических особенностей.

Федеральный государственный образовательный стандарт ориентирован, прежде всего, на личностное развитие дошкольника [14]. Для достижения данной цели важно в педагогической практике обучения и воспитания дошкольников и младших школьников применение обоснованных развивающих психолого-педагогических технологий, направленных на развитие учебно-познавательной мотивации, мыслительных способностей, механизмов саморегуляции, коммуникативных умений и др. В качестве примера можно привести «Тетради для развития мыслительных способностей дошкольников и младших школьников» А. Зака, рекомендованные Министерством образования и науки РФ [5;6]. Развивающие занятия разработаны для групповой работы в школе. В данных материалах представлены развивающие занятия с игровыми заданиями, разных уровней сложности. Задания выполнены на не учебном материале, направлены на развитие способностей анализировать, планировать, рассуждать, делать умозаключения. Имеется методическое руководство по организации и технологии проведения развивающих занятий с детьми, а также задания для диагностики развития данных мыслительных способностей. К сожалению подобных «материалов», для работы с дошкольниками очень мало.

В настоящее время, концепции развивающего обучения широко представлены в практике дошкольного образования. Исследования В.В. Давыдова, В.Т. Кудрявцева показали, что для развития теоретического мышления важное значение имеет развитая способность к творческому воображению [4;7]. По мнению В.В.

Давыдова, воображение, является важнейшим новообразованием дошкольника и выступает как основа будущего теоретического мышления. По нашему мнению, развитие воображения и соответствующих творческих способностей дошкольников является приоритетным направлением развивающей работы в ДОУ, которая будет способствовать и формированию основ, предпосылок субъектных качеств личности дошкольника.

Методология исследования. Наш подход к пониманию и развитию теоретического мышления можно сформулировать следующим образом. Эмпирические исследования показали, что развитие теоретического мышления учащихся более продуктивно решается в русле развивающего обучения. Мы рассматриваем понятие развивающего обучения с позиции научной школы Д.Б. Эльконина, В.В. Давыдова и их учеников. Развивающее обучение, прежде всего, направлено на развитие личностной, интеллектуальной и творческой составляющей личности ребенка. Мы придерживаемся той позиции, что сущность развивающего обучения состоит в превращении учащегося из объекта в субъекта учебной деятельности и общения [4;12;15;16].

Обучение по системе Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова формирует у младших школьников основные новообразования: анализ, рефлексия, планирование, являющиеся компонентами теоретического мышления.

В образовательной практике исследованы и описаны эмпирическое и теоретическое мышление, имеющие свои особенности [4;8;9;16]. Для эмпирического мышления характерны формально-эмпирические мыслительные действия (рефлексия, анализ, планирование, абстракция и обобщение), которые ориентированы на внешние, воспринимаемые особенности предметов и выполняемых с ними действий. Эмпирическое мышление не способно проникнуть в сущность явлений, описывает только внешние связи объектов. Эмпирическое мышление формируется у ребенка уже в дошкольном возрасте. Младшим школьникам эмпирическое (рассудочное) мышление обеспечивает успешное поведение в стандартных условиях, но такой «рассудочный интеллект» оказывается «несостоятельным», когда ситуация требует самостоятельного поиска средств и способов деятельности.

Теоретическое мышление опирается на содержательные мыслительные действия, направленные на исследование сущностных и всеобщих особенностей предметов.

Теоретическое мышление начинает развиваться в начальной школе. Учебная деятельность является основным фактором, развивающим это мышление. Теоретическое мышление позволяет эффективно действовать в неопределенных и нестандартных ситуациях, позволяет проникать в сущность предметов и явлений и тем самым понять закон их существования [4].

Эффективность освоения учебной деятельности зависит от типов мышления, которые сформировались у школьников. Решение задач в учебной деятельности школьниками может осуществляться эмпирическим способом (методом проб и ошибок), когда ребенок в процессе решения не выделяет и не осознает способа решения задач, ориентируется на яркие, внешние стороны задачи. В таком случае каждая задача определенного класса решается как новая, не похожая на решенные задачи.

При наличии теоретического мышления у учащегося, при решении задач применяется теоретический способ решения. Сформированные содержательные мыслительные действия позволяют учащемуся проанализировать условия и требования в одной задаче и установить общий способ решения других задач данного класса. В этом случае в процессе решения задачи учащийся выделяет в ней существенные условия и на этой основе успешно решает все задачи этого класса. У школьника формируется понимание, осознание общего способа решения задач определенного класса.

Таким образом, охарактеризованные типы мышления имеют своеобразную структуру и проявляются в различных способах решения задач.

Сложность разработки и решения рассматриваемой нами проблемы усугубляется разными мнениями психологов-исследователей о возрастном периоде развития теоретического мышления обучающихся. Одни авторы указывают на подростковый возраст, специфический для развития рефлексии, как высшего компонента теоретического мышления. Другие ученые-исследователи полагают, что теоретические, содержательные мыслительные действия можно развивать уже в начальной школе. Так С.Л. Рубинштейн подчеркивал, что при усвоении теоретических знаний в процессе систематического целенаправленного обучения мышление обучающихся приобретает рефлексивный характер, приходит к все более совершенному осознанию своих собственных операций [13]. Д.Б. Эльконин отмечал, что школьник в конце начальной школы может сознательно рассуждать и управлять своими

мыслительными процессами [16]. Психологические исследования, проведенные отечественными учеными, показали большие потенциальные возможности детей и показали, что развитие теоретического мышления у младших школьников в педагогической практике возможно [4;8;12].

В 90-е годы прошлого века была внедрена в образовательную практику технология развития теоретического мышления средствами учебной деятельности в рамках экспериментального обучения по системе Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова. Было доказано, что к концу начальной школы, обучение по данной системе формирует у большинства детей рефлексивные умения [4]. Рефлексивное развитие школьников содействует превращению учащихся из объекта в субъект учебной и познавательной деятельности, что положительно сказывается на следующих этапах обучения школьников. Развитие рефлексивного мышления учащихся способствует и становлению творческой личности, что очень актуально и востребовано в современном быстро меняющемся образовательном пространстве и производственной сфере.

Если в 90-е годы прошлого века развитие рефлексивных способностей младших школьников продуктивно осуществлялось только в рамках экспериментального обучения, то сегодня, с учетом динамичных изменений, происходящих в обществе, в образовательной системе и возросшими требованиями к подготовке учащихся, успешная практика развития рефлексивного мышления учащихся должна осуществляться в каждой школе. На решение данной проблемы нацелен и ФГОС НОО [14].

Однако, сегодня, проблема развития теоретического мышления у учащихся остается насущной. Рассматривая процесс развития теоретического мышления, мы говорим о развитии рефлексивного мышления. Рефлексия, являясь высшим элементом этого мышления, объединяет в себе и анализ и планирование. В процессе решения интеллектуальных (учебных) задач рефлексия помогает обучающемуся фиксировать обобщенные ориентиры и считать их основаниями своего действия. Если для ребенка характерна формальная рефлексия (при функционировании эмпирического мышления), то в процессе решения задачи школьник выделяет внешние, несущественные, но яркие привлекающие его внимание признаки и считает их основаниями своих действий. В таких случаях можно говорить, что мышление следует за восприятием ребенка.

Рефлексивное (теоретическое) мышление коренным образом меняет всю личность школьника. Рефлексивность как новое качество, приобретаемое в начальной школе, помогает адекватному самовосприятию, прогнозировать свое поведение, определять «зоны» своего незнания. Рефлексия – это способность оценивать результаты своей деятельности и особенности своей личности. Подчеркнем, что учащийся как субъект учебной деятельности должен обладать такими качествами и компетенциями как умение самостоятельно «добывать», обновлять и применять знания на практике, рефлексивной самооценкой, потребностью в саморазвитии. Важным фактором достижения младшими школьниками высоких учебных результатов является сформированная рефлексивная самооценка. Особенность рефлексивной самооценки состоит в способности находить различия своих действий с определенным образцом, находить пути и способы их выявления и исправления [1].

Рефлексивная самооценка выступает важнейшим условием формирования субъектности личности младшего школьника и становления его учебной деятельности, определяет его отношение к людям и к самому себе, позволяет делать адекватный выбор в самых различных жизненных ситуациях. Недостаточно развитая рефлексивная самооценка младших школьников свидетельствует о несформированности важнейшего новообразования – рефлексии, что проявляется в неспособности понять и принять «позицию школьника», проанализировать свою учебную деятельность, неадекватном самовосприятии, отсутствии самостоятельности [1].

В исследовании показано, что рефлексивная самооценка необходима для осмысления всех этапов и компонентов учебной деятельности. Без осознания способа решения задач, при отсутствии умения организовать свой учебный процесс, объективно оценить свои результаты школьники не сумеют присвоить тех познаний, которые они добывают [2]. Являясь компонентом самосознания самооценка существенным образом влияет на личность и меняет поведение и деятельность школьников.

Материалы и методы исследования. Эмпирическое исследование проводилось на базе одной из СОШ гор. Саранска Республики Мордовия. В нашем исследовании принимали участие ученики 3-го класса в количестве 25 человек. Цель исследования – изучение рефлексивных способностей учащихся в процессе решения не учебных задач.

Использовалась методика «Ряды» [9]. Учащиеся обследовались индивидуально. Процедура исследования включала решение восьми задач. Бланк с задачами представлен на рисунке 1. В данной методике нечетные задачи №№ 1, 3, 5, 7 решаются одним способом: проявляется закономерность возрастания ряда, а четные задачи №№ 2, 4, 6, 8 построены по другому способу решения: проявляется закономерность убывания ряда. Чтобы решить задачу, школьнику нужно понять логику построения ряда и продолжить его. Для решения данных задач школьнику необходимо применять мыслительные действия сравнения, анализа, обобщения, абстрагирования, рефлексии.

Методика исследования состояла из двух частей. В первой части надо было решить задачи,

во-второй классифицировать правильно решенные задачи. В зависимости от того как учащийся классифицировал решенные задачи и объяснял свою группировку можно выделить следующие уровни рефлексивного развития: 1. формальная рефлексия: когда учащийся группирует задачи по внешним (несущественным) признакам; 2. содержательная рефлексия: когда учащийся объединяет задачи по способу их решения; 3. развивающаяся рефлексия: учащийся выделяет и обосновывает только один способ решения, не выделяя другой; 4. неопределенная рефлексия: учащийся проводит классификацию задач и по способу решения, и по внешним признакам и считает все «группы задач важными».

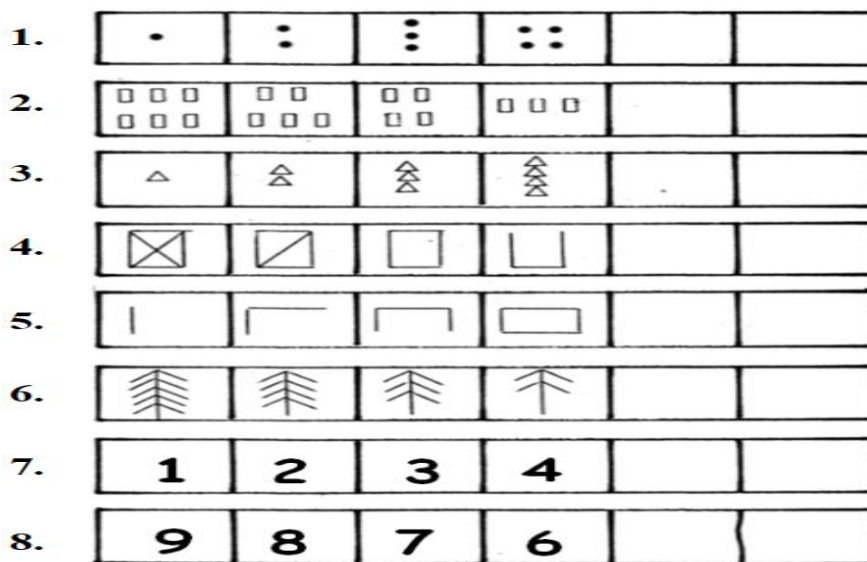


Рисунок 1. – Бланк к методике «Ряды»

Результаты исследования. Результаты исследования уровней развития рефлексии представлены на рисунке 2. Согласно полученным данным мы видим, что смогли правильно решить задачи и выделить способ решения задач только 16% детей. Для них характерна содержательная рефлексия, способность выделять существенные признаки, осознавать и фиксировать свои действия при решении. В процессе решения дети «узнавали» задачи, говорили, что в третьей задаче, как и в первой прибавляется (возрастает); в шестой задаче убывает (уменьшается) как в четвертой и т.д. 68% учащихся правильно решенные задачи сгруппировали по внешним признакам (формальная рефлексия). Наблюдение за процессом решения задач такими детьми показало, что их внимание привлекают внешние

признаки задач (точки, палочки, цифры и др.). Как правило учащиеся этой группы объединяли задачи №№ 3 и 6 («они на елочку похожи»); №№ 4 и 5 («у них прямоугольник из палочек состоит»); №№ 7 и 8 («и здесь и там цифры»). На дополнительный вопрос психолога: «А решаются они одинаково» «Способ решения у них похожий?», отвечали «да у них все одинаково». У этих детей восприятие существенно влияет на процесс решения. 12% учащихся группировали решенные задачи и по способу решения и по внешним признакам. Эти дети объединяли задачи №№ 1, 3, 5; №№ 2, 4; №№ 4, 5; №№ 7, 8. Ответы учащихся этой группы показывают, что выделение способа решения задач в содержательной группировке в полной мере не осуществляется. (Задачи №№1 и 3: «похожие, у них как бы точки надо рисовать»). Задачи №№2 и

4: «у них четырехугольники, только в № 4 он разрушается»).

Таким образом, мы видим, что более половины учащихся, принимавших участие в исследовании, в процессе решения задач не смогли выделить способ решения. Для большинства школьников решающих задачу, основным процессом становится получение

результата. То, что ученик делает в момент решения, какие действия он совершает, не является предметом его рассмотрения. Внимание учащегося, решающего задачу, в первую очередь привлекают второстепенные, несущественные признаки, на основе которых впоследствии и объясняется «схожесть» задач.

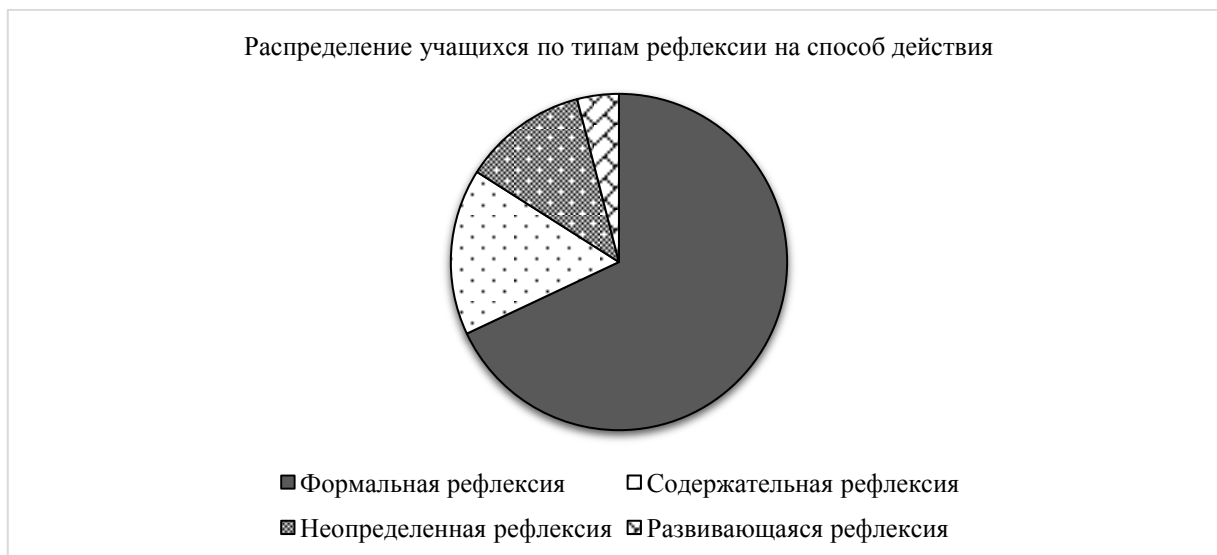


Рисунок 2. – Распределение учащихся по уровням рефлексивного развития

Заключение. Быстрый темп развития современного общества оказывает прямое влияние на образовательную систему. Резко возросли требования к подготовке подрастающего поколения. Современный человек вынужден все время обучаться и самообразовываться. Развивающее обучение оптимизирует процесс психического развития учащихся и способствует формированию обучающихся как субъектов образовательной практики. В рамках развивающего обучения особая роль отводится концепции теоретического мышления. В педагогической психологии и образовательной практике проблематика, связанная с развитием теоретического мышления, занимает одно из центральных мест. По нашему мнению, важнейшим направлением психического развития детей начальной школы является развитие рефлексивного теоретического мышления, как надежной основы развития всей личности младшего школьника.

Предпосылки теоретического мышления необходимо закладывать в дошкольном детстве. В начальной школе теоретическое мышление развивается под влиянием учебной деятельности. Но сама учебная деятельность должна быть сформирована в соответствии с основными принципами развивающего обучения.

Рефлексивное мышление – это, прежде всего результат развитых мыслительных действий анализа, абстрагирования, планирования, рефлексии, обобщения.

Наше исследование выявило большой процент учащихся, для которых характерен эмпирический тип мышления, формально-эмпирические мыслительные действия (рефлексия, анализ, планирование, абстракция и обобщение), которые ориентированы на внешние и частные особенности предметов и выполняемых с ними действий.

Чтобы целенаправленно и систематически осуществлять процесс развития теоретического мышления психологу (педагогу) необходимо иметь набор надежных, валидных психодиагностических методик. Мы считаем, что для установления уровня развития теоретического мышления у обучающихся необходимо использовать диагностические методики, сконструированные как на учебном, так и не учебном материале. В отечественной психологии накоплен определенный опыт диагностики теоретического мышления младших школьников [3;6;8;9;11].

Для эффективного развития мыслительных способностей учащихся учителю необходимо хорошо знать их психологическую

характеристику. Являясь сложным и трудоемким процессом, рефлексивное развитие младших школьников подразумевает высокий уровень

психологической подготовки педагогов, который необходимо постоянно совершенствовать.

Литература:

1. Брич О.В. Рефлексивная самооценка как компонент учебно-познавательной компетенции учащихся / О.В. Брич // Вестник науки. – 2020. – Т. 5. – № 11 (32). – С. 28–32.
2. Васильева Т.Ю. Приемы рефлексивной технологии с целью формирования самооценки и самоконтроля на уроках в начальной школе / Т.Ю. Васильева // Начальная школа: Проблемы и перспективы, ценности и инновации. – 2015. – № 8. – С. 42–45.
3. Гуружапов В.А. К вопросу о предметной диагностике теоретического мышления детей в развивающем обучении / В.А. Гуружапов. - Психологическая наука и образование. – 1997. - № 4. – С.103–106.
4. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения / В.В. Давыдов. – Москва: ИНТОР, 1996. – 544 с.
5. Зак А. Интеллектика для дошкольников. Тетрадь для развития мыслительных способностей. Учебное издание / А. Зак. – Москва: Интеллектика-Центр, 2005. – 80 с.
6. Зак А. Интеллектика 1 класс. Тетрадь для развития мыслительных способностей. Учебное издание / А. Зак. – Москва: Интеллектика-Центр, 2007. – 96 с.
7. Кудрявцев В.Т. Развитое детство и развивающее образование: культурно-исторический подход / В.Т. Кудрявцев. – Дубна, 1997. – Часть 1. – 174 с.
8. Максимов Л.К. Формирование математического мышления у младших школьников: учебное пособие по спецкурсу / Л.К. Максимов. –

- Москва: МОПИ им. Н. К. Крупской, 1987. – 96 с.
9. Новиков П.В. Диагностика рефлексии у учащихся младших классов: пособие к спецкурсу / П.В. Новиков. – Мордовский государственный педагогический институт: Саранск, 1999. – 75 с.
10. Новиков П.В. Пути оптимизации готовности дошкольников к обучению в школе / П.В. Новиков // Казанский педагогический журнал. – 2020. – № 1 (138). – С. 192–199.
11. Оценка без отметки; под редакцией Г.А. Цукерман. – Москва – Рига: Педагогический центр «Эксперимент», 1999. – 136 с.
12. Репкин В.В. Что такое развивающее обучение / В.В. Репкин, Н.В. Репкина. - Москва: Авторский клуб, 2015. - 140 с.
13. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии: в 2-х томах. – Т.1 / С.Л. Рубинштейн. - Москва: Педагогика, 1989. – С. 429-430.
14. ФГОС начального общего образования [Электронный ресурс] / Утв. приказом Министерства образования и науки РФ от 6 октября 2009 г. N 373, с изменениями и дополнениями от 26 ноября 2010 г., 22 сентября 2011 г., 18 декабря 2012 г., 29 декабря 2014 г., 18 мая, 31 декабря 2015 г., 11 декабря 2020 г. / Министерство образования и науки РФ. – Режим доступа: <http://standart.edu.ru/catalog.aspx?CatalogId=959>
15. Цукерман Г.А. Виды общения в обучении / Г.А. Цукерман. - Томск: «ПЕЛЕНГ», 1993. – 270 с.
16. Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды / Д.Б. Эльконин. – Москва: Педагогика, 1989. – 560 с.

References:

1. Brich O.V. Reflexive self-assessment as a component of educational and cognitive competence of students / O.V. Brich // Bulletin of Science. - 2020. - V. 5. - № 11 (32). – P. 28–32.
2. Vasilyeva T.Yu. Techniques of reflective technology for the purpose of forming self-esteem and self-control at lessons in elementary school / T.Yu. Vasilyeva // Primary School: Problems and Prospects, Values and Innovations. - 2015. - № 8. - P. 42–45.
3. Guruzhapov V.A. To the question of the subject diagnostics of the theoretical thinking of children in developing education / V.A. Guruzhapov. - Psychological science and education. - 1997. - № 4. - P.103–106.
4. Davydov V.V. Theory of developing education / V.V. Davydov. - Moscow: INTOR, 1996. - 544 p.
5. Zak A. Intelligence for preschoolers. Notebook for the development of mental abilities. Educational edition / A. Zak. - Moscow: Intellectika-Center, 2005. - 80 p.

6. Zak A. Intelligence grade 1. Notebook for the development of mental abilities. Educational edition / A. Zak. - Moscow: Intellectika-Center, 2007. - 96 p.
7. Kudryavtsev V.T. Developed childhood and developing education: a cultural-historical approach / V.T. Kudryavtsev. - Dubna, 1997. - Part 1. - 174 p.
8. Maksimov L.K. Formation of mathematical thinking in younger schoolchildren: a textbook for a special course / L.K. Maksimov. - Moscow: MOPI im. N. K. Krupskaya, 1987. - 96 p.
9. Novikov P.V. Diagnosis of reflection in primary school students: a guide to a special course / P.V. Novikov. – Mordovia State Pedagogical Institute: Saransk, 1999. – 75 s.
10. Novikov P.V. Ways of optimizing the readiness of preschoolers to study at school / P.V. Novikov // Kazan Pedagogical Journal. - 2020. - № 1 (138). – S. 192–199.
11. Rating without mark; edited by G.A. Zuckerman. - Moscow - Riga: Pedagogical Center "Experiment", 1999. - 136 p.

12. Repkin V.V. What is developmental education / V.V. Repkin, N.V. Repkin. - Moscow: Author's Club, 2015. - 140 p.

13. Rubinstein S.L. Fundamentals of general psychology: in 2 volumes. - Т.1 / S.L. Rubinstein. - Moscow: Pedagogy, 1989. - S. 429-430.

14. GEF of primary general education [Electronic resource] / Approved. Order of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation of October 6, 2009 N 373, as amended and supplemented on November 26, 2010, September 22, 2011,

December 18, 2012, December 29, 2014, May 18, December 31, 2015 December 11, 2020 / Ministry of Education and Science of the Russian Federation. – Access mode: <http://standart.edu.ru/catalog.aspx?CatalogId=959>

15. Tsukerman G.A. Types of communication in education / G.A. Zuckerman. - Tomsk: "PELENG", 1993. - 270 p.

16. Elkonin D.B. Selected psychological works / D.B. Elkonin. - Moscow: Pedagogy, 1989. - 560 p.

5.3.4. Педагогическая психология, психодиагностика цифровых образовательных сред (19.00.07 – Педагогическая психология)

Сведения об авторах:

Новиков Петр Васильевич (г. Саранск, Россия), кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии, факультета психологии и дефектологии МГПУ им. М.Е. Евсевьева, e-mail: pet68713266@yandex.ru

Савинова Татьяна Викторовна (г. Саранск, Россия), кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии, факультета психологии и дефектологии МГПУ им. М.Е. Евсевьева, e-mail: stanea2610@yandex.ru



УДК 159.922.76

Особенности образа мира старших дошкольников с задержкой психического развития

Features of the world image of older preschoolers with mental retardation

Додзина О.Б., Оренбургский государственный педагогический университет, dodzina@yandex.ru

Dodzina O., Orenburg State Pedagogical University, dodzina@yandex.ru

DOI: 10.51379/KPJ.2022.151.1.025

Ключевые слова: образ мира, представления о мире, эмоционально-ценностное отношение к миру, дошкольники, задержка психического развития.

Keywords: world image, representations about world, emotionally significant attitude to the world, preschoolers, mental retardation.

Аннотация. Статья посвящена актуальной проблеме образа мира, являющемуся ориентировочной основой познания и социального взаимодействия. Уточнение данных об особенностях образа мира лиц с ОВЗ имеет первостепенное значение для понимания своеобразия их познавательного, личностного развития и социализации. Цель статьи определить особенности образа мира старших дошкольников с задержкой психического развития. В исследовании была использована методика «Детский образ мира» (ДОМ) С.А. Домишкевича. Было установлено, что представления о мире старших дошкольников с задержкой психического развития несмотря на их относительную полноту, не функциональны, слабо обобщены и не имеют тенденции к интеграции. Исследование эмоционально-ценностного аспекта образа мира старших дошкольников с задержкой психического развития выявило сочетание эмоционально положительного отношения к компонентам образа мира, связанным с игрой, отдыхом и, одновременно с этим, отсутствие позитивного интереса к школе и обучению. В исследовании установлено, что образ мира старших дошкольников с задержкой психического развития не обладает целостностью, то есть представляет собой отдельные не связанные между собой образы, каждый из которых ограничен чувственными, непосредственно воспринимаемыми компонентами. Эмоционально-ценностный компонент усиливает дефицитарность функционирования образа мира старших дошкольников с задержкой психического развития, так как препятствует развитию познавательной потребности, решению социальных задач взросления, фиксирует личностную незрелость.

Abstract. The article is devoted to the actual problem of the world image, which is the indicative basis of cognition and social interaction. Clarification of data on the features of the world image of persons with disabilities is of paramount importance for understanding the originality of their cognitive, personal development and socialization. The purpose of the article is to determine the features of the world image of older preschoolers with mental retardation. The study used the technique "Children's world image" (DOM) S.A. Domishkevich. It was found that the representations about world of older preschoolers with mental retardation, despite their relative completeness, are not functional, poorly generalized, and do not tend to integrate. The study of the emotionally significant aspect of the world image of older preschoolers with mental retardation revealed a combination of an emotionally positive attitude to the components of the world image associated with play, recreation and, at the same time, a lack of positive interest in school and learning. The study found that the world image of older preschoolers with mental retardation does not have integrity, that is, it represents separate unrelated representations, each of which is limited by sensory, directly perceived components. The emotionally significant component enhances the deficiency in the functioning of the world image of older preschoolers with mental retardation, as it prevents the development of a cognitive need, the solution of social problems of growing up, and fixes personal immaturity.

Введение. Образ мира – это целостная, многоуровневая система представлений личности об окружающей действительности, которая

опосредует любое внешнее воздействие. Согласно современным научным представлениям, в формировании образа мира

вносят вклад как объективные характеристики предметного и социального окружения человека, так и субъективное отражение, репрезентация субъектом окружающего.

Анализ работ, посвященных образу мира, не позволяет дать ему однозначное определение. Образ мира определяют как субъективное представление, созданное на основе объективной реальности, ориентирующее человека в его деятельности и поведении [7;17]; как субъективный образ, являющийся интегратором опыта взаимодействия человека с объективной действительностью [3]; как план внутренней деятельности человека [15]; как субъективную, целостную систему представлений личности о мире, других людях, о себе и своей деятельности [9,10]; как отражение интеграции реальных связей и отношений объектов окружающего мира и субъективного переживания окружающего [2].

Анализ компонентов образа мира представлен в работах С.Д. Смирнова, им обосновано деление образа мира на поверхностные и ядерные структуры. Характеризуя ядерные структуры С.Д. Смирнов отмечает их принадлежность к знаковым системам, имеющим общественно-исторический генез и усваиваемых субъектами в готовом виде. Поверхностные структуры представляют собой продукт восприятия и имеют модальную организацию [17].

С позиции экспериментального исследования продуктивной является двухкомпонентная структура образа мира [2;6;9;10]. По мнению исследователей, образ мира состоит из объективных и субъективных представлений. Объективные представления определяются как представления об окружающих объектах, явлениях предметного и социального мира, а также представления о себе, своём «Я». Субъективные представления — это эмоционально-ценностное отношение к объектам предметного и социального мира, субъективные оценки элементов окружающего мира и своего «Я» в этом мире.

Образ мира формируется в процессе взаимодействия человека с миром и одновременно является «ориентировочной основой» поведения человека [7]. Выполняя ориентировочную функцию, образ мира участвует в активном построении социального поведения, позволяет гибко и адаптивно выстраивать взаимодействие со сверстниками и взрослыми [1;8;11]. Значителен вклад образа мира в познавательную деятельность субъекта. Образ мира одновременно опосредует собой познавательную деятельность, и является обобщённым продуктом активности всей

системы познавательных процессов. Так образ мира генерирует познавательные гипотезы, интерпретирует чувственные впечатления, а в процессе этой интерпретации, подтверждения или опровержения гипотез сам образ мира субъекта дополняется, уточняется или изменяется [7;14;15;17]. Участвуя в процессах активного построения социального поведения и познавательной деятельности образ мира влияет на успешность социальной и образовательной интеграции детей с ОВЗ, что особенно важно в период начала обучения в школе.

В связи с вышесказанным, *цель статьи* заключается в определении особенностей образа мира старших дошкольников с задержкой психического развития.

Материалы и методы исследования. Исследование проводилось на базе МДОАУ «Детский сад № 13» и МДОАУ «Детский сад № 200» г. Оренбурга. Эти дошкольные образовательные учреждения включают в свой состав как группы общеразвивающей, так и компенсирующей направленности. Участниками исследования образа мира стали 56 старших дошкольников. Из них 28 детей с задержкой психического развития (ЗПР) церебрально-органического происхождения, которые составили экспериментальную группу, и 28 детей с нормативными показателями развития вошли в контрольную группу. Возраст испытуемых незначительно варьировал в промежутке 6 – 7 лет.

Для исследования образа мира дошкольников применялась методика «Детский образ мира» (ДОМ) С.А. Домишкевича [4]. Эта методика даёт возможность качественно и количественно оценить сформированность двух компонентов образа мира: представлений о мире и характер эмоционально-ценностного отношения к объектам окружающего мира. Соответственно методика включает в себя два этапа, первый этап направлен на актуализацию детских представлений о мире, определение их полноты, функциональности, обобщённости и интегрированности. Второй этап позволяет выявить характер эмоционально-ценностного отношения детей к лежащим в основе представлений элементам окружающего мира.

Данные первого этапа исследования представлены в виде доли названных детьми объектов, их действий, обобщений объектов по группам и адекватного обобщения всей картины. Результаты второго этапа показаны в виде доли испытуемых, выразивших позитивное и негативное отношение к объектам окружающего мира. Достоверность различий признаков между

группами оценивалась с использованием точного критерия Фишера, порог статистической значимости был установлен как двустороннее значение $p = 0,05$.

Результаты исследования и их обсуждение.

При изучении полноты представлений о мире не было обнаружено статистически значимых различий между результатами старших дошкольников с ЗПР и результатами их

нормативно развивающихся сверстников. Составляя рассказ по картине «Мир», старшие дошкольники с ЗПР без особых затруднений выделяют и называют изображенных на картине людей и объекты окружающего. Полученные результаты характеризуют представления об окружающем мире детей с ЗПР как достаточно адекватные и полные, см. рисунок 1.

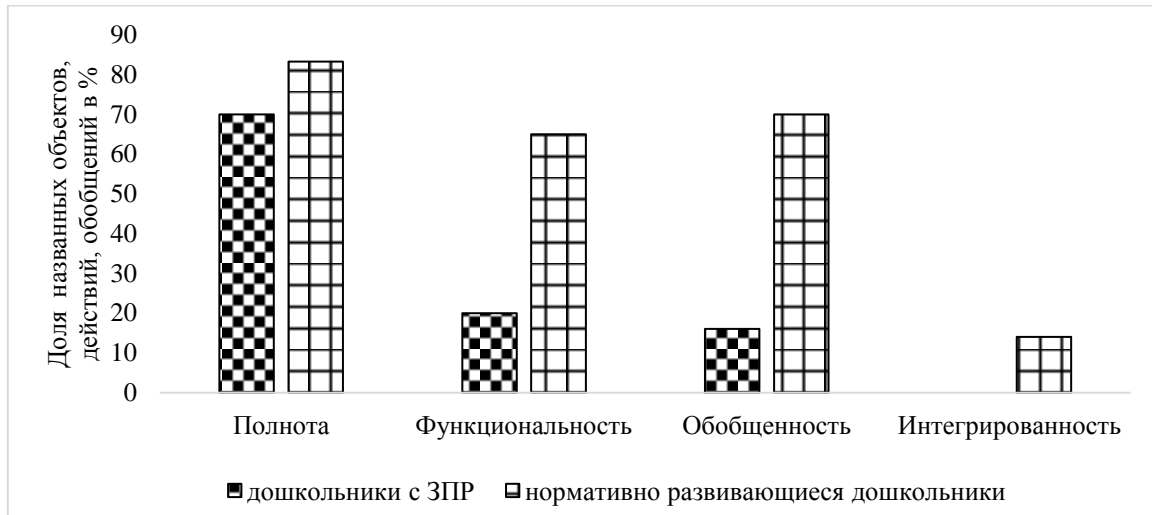


Рисунок 1. – Качество сформированности представлений о мире старших дошкольников с ЗПР и их нормативно развивающихся сверстников (в %)

В то же время при изучении функциональности представлений о мире было выявлено, что дошкольники с ЗПР в три раза меньше (20% и 65%, соответственно, $p \leq 0,05$) своих нормативно развивающихся сверстников используют указания на различные действия объектов и персонажей картины «Мир», см. рисунок 1. Эти данные свидетельствуют о значительной не сформированности у дошкольников с ЗПР представлений о деятельности людей и функциях многих знакомых детям объектов окружающего мира.

При исследовании обобщенности представлений об окружающем мире обнаружены статистически значимые различия между дошкольниками с ЗПР и их нормативно развивающимися сверстниками (16% и 70% соответственно, $p \leq 0,05$). Старшие дошкольники с ЗПР испытывали выраженные трудности при обобщении отдельных тем картины «Мир» и использовании соответствующих темам слов-обобщений, см. рисунок 1.

Полученные в исследовании данные о слабой функциональности и обобщенности представлений о мире дошкольников с ЗПР можно объяснить следующим образом. Функциональные свойства и обобщения объектов

окружающего не могут быть восприняты непосредственно, они содержатся в системе лексических значений языка и усваиваются детьми в процессе развития речи, в связи с этим функциональность и обобщенность образа мира закономерно страдает при нарушении речевого онтогенеза, типичного для детей с ЗПР.

Исследование интегрированности представлений об окружающем мире показало отсутствие статистически значимых различий между результатами старших дошкольников с ЗПР и результатами их нормативно развивающихся сверстников. Адекватное название картине «Мир» не смог дать не один из испытуемых с ЗПР, и лишь 14 % нормативно развивающихся дошкольников справились с этим заданием, см. рисунок 1. Общая для дошкольников с ЗПР и их нормативно развивающихся сверстников низкая интегрированность представлений о мире может быть связана с особенностями дошкольного возраста: ситуативностью обобщений и конкретностью мышления. В то же время результаты исследования проявляют у нормативно развивающихся детей тенденцию к интеграции образов в целостную картину и

отсутствие подобного направления развития у старших дошкольников с ЗПР.

В целом рассказы дошкольников с ЗПР чаще всего выглядели как монотонное перечисление замеченных и распознанных элементов окружающего с минимальным обозначением их действий, отсутствием качественных определений, крайне редким обобщающим названием отдельных тем картины «Мир» и отсутствием верной номинации всей картины.

Приведём типичный пример рассказа дошкольника с ЗПР по картине «Мир»: «Лось. Заяц. Яблоня. Девочка с яблоками. Мальчик и девочка сажают дерево. Это сад. Мальчики идут в школу. Бабушка с ребёнком. Девочка на скакалке. Папа и мама с мальчиком. Людей, которые играют в мяч». В данном рассказе отмечены 16 объектов с картины «Мир». Обозначены лишь 3 действия персонажей картины. Названа обобщающим словом только одна из тем картины. Вся картина названа неадекватно её содержанию «Люди».

Рассказ отражает дефицит представлений испытуемого с ЗПР о деятельности людей и функциях объектов окружающего мира, не умение обобщать имеющиеся представления. Низкая связность рассказа и устойчиво неадекватное название картины свидетельствуют о характерной для детей с ЗПР

бессистемности представлений об окружающем, не умении устанавливать смысловые связи и отношения между ними [13;16].

Таким образом, у старших дошкольников с ЗПР выявлены специфические затруднения в формировании функциональности и обобщённости представлений об окружающем мире. Достаточная полнота и низкая интегрированность являются общими характеристиками представлений об окружающем мире дошкольников с ЗПР и их нормативно развивающихся сверстников.

Методика детский образ мира (ДОМ) так же даёт возможность оценить характер эмоционально-ценностного компонента образа мира, выявить эмоционально-ценные и эмоционально отвергаемые элементы окружающего мира.

При изучении характера эмоционально-ценностного компонента образа мира дошкольников с ЗПР и их нормативно развивающихся сверстников было выявлено относительно разнообразие выборов эмоционально-ценных и эмоционально отвергаемых мест образа мира, что свидетельствует о большой роли индивидуального опыта детей в становлении эмоционального отношения к окружающей действительности, см. рисунок 2 и 3.

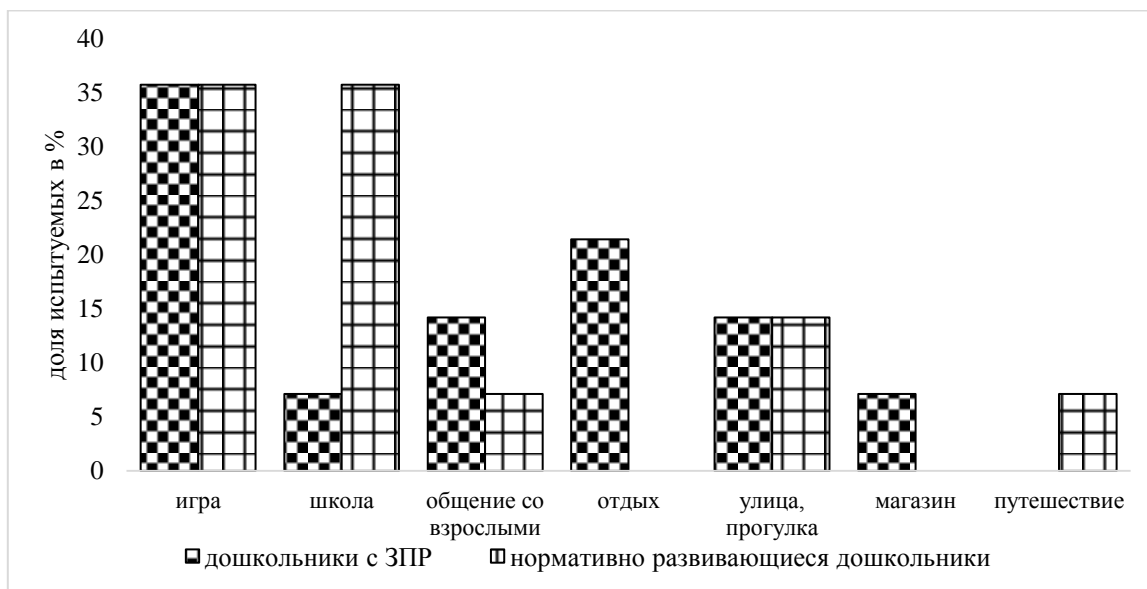


Рисунок 2. – Эмоционально-ценные компоненты образа мира старших дошкольников с ЗПР и их нормативно развивающихся сверстников (в %)

По графику видно, что среди субъективно привлекательных компонентов окружающего мира, как в экспериментальной, так и в контрольной группе преобладают связанные с игрой элементы окружающего мира, см. рисунок

2. Предпочтение категории «игры» можно объяснить характерным для дошкольного возраста интересом к игровой деятельности, которая является не только ведущей и типичной,

но и самомотивированной деятельностью дошкольников.

При изучении эмоционально-ценных компонентов окружающего мира обнаружены статистически значимые различия между старшими дошкольниками с ЗПР и их нормативно развивающимися сверстниками по отношению к школе (7,1% и 35,7% соответственно, $p \leq 0,05$). Результаты показывают, что дети с ЗПР значимо реже относят школу к субъективно привлекательным компонентам окружающего мира, см. рисунок 2. Полученные данные можно рассматривать как неготовность детей с ЗПР принять задачи взросления, неготовность к новой социальной роли школьника, проявление личностной незрелости и не выраженности познавательных интересов.

Так же дошкольники с ЗПР выражали эмоционально положительное отношение к элементам окружающего мира, совсем не

привлекательными их нормативно развивающихся сверстников: «отдых» и «магазин», см. рисунок 2. При этом испытуемые с ЗПР выбирали в качестве желаемого для себя места пребывания совершенно доступные места окружающего мира: «Хочу оказаться в доме. Когда дома сидишь, телевизор можно смотреть»; «Хочу оказаться в магазине. Там что-нибудь покупают» или «Хочу оказаться на улице и тоже прыгать на скакалке». Эти данные дополняет отсутствие у дошкольников с ЗПР положительного отношения к элементам относительно редкой и неповседневной категории «путешествие». Совместно эти данные могут указывать на ограниченный жизненный опыт дошкольников с ЗПР, на характерное для этих детей отставание в развитии воображения, отсутствие любознательности, низкий интерес к окружающему миру [5;12].

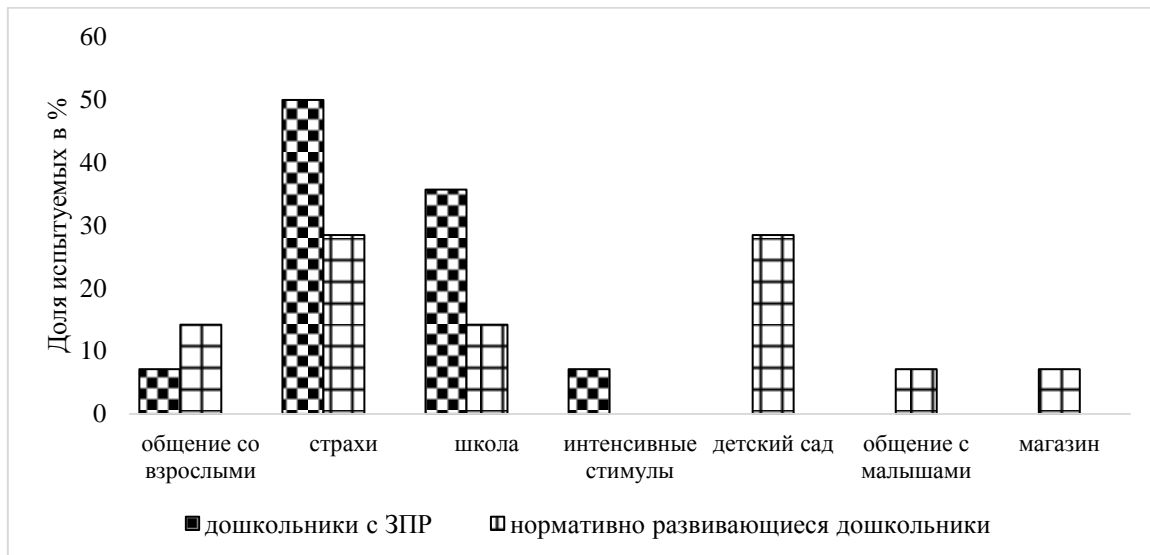


Рисунок 3. – Эмоционально-отвергаемые старшими дошкольниками с ЗПР и их нормативно развивающимися сверстниками компоненты образа мира (в %)

При изучении эмоционально-отвергаемых компонентов окружающего мира обнаружены статистически значимые различия между старшими дошкольниками с ЗПР и их нормативно развивающимися сверстниками по отношению к школе (35,7% и 14,2% соответственно, $p \leq 0,05$). Чуть больше трети испытуемых с ЗПР определили своё отношение к школе как отрицательное, см. рисунок 3. Можно полагать, что нежелание принять новую социальную роль школьника это отражение отрицательного отношения к взрослению и личностной незрелости детей с задержкой психического развития. В то же время нежелание становится школьником сопряжено с

недостатком познавательной активности, снижением интереса к окружающему [5;12].

Половина испытуемых с ЗПР объясняет отвержение части образа мира страхами, что так же статистически значимо различает экспериментальную и контрольную группы (50% и 28,5% соответственно, $p \leq 0,05$). Дошкольники с ЗПР боятся нападения животных, боятся потеряться, боятся темноты, аварии. В качестве примера приведём некоторые высказывания испытуемых: «Не хочу оказаться в лесу. Там медведи ходят. Там дождь. Там темно. Нет дома»; «На рельсах. Меня поезд задавит»; «В горах. Страшно там. Можно упасть»; «В городе. Там много людей. Боюсь потеряться».

Таким образом, исследование выявило специфическое для дошкольников с ЗПР эмоциональное отвержение компонентов образа мира, связанных со школой и обучением и фиксацию в образе мира повышенного количества страхов. Эмоциональная ценность связанных с игрой элементов окружающего является общей характеристикой образа мира дошкольников с ЗПР и их нормативно развивающихся сверстников.

Заключение. Полученные в исследовании результаты дают основание выделить следующие особенности образа мира старших дошкольников с ЗПР.

Представления о мире старших дошкольников с ЗПР несмотря на их относительную полноту, не функциональны, слабо обобщены и не имеют тенденции к интеграции. Эти данные характеризуют образ мира дошкольников с ЗПР как совокупность отдельных не связанных образов, каждый из которых ограничен чувственными, непосредственно воспринимаемыми компонентами. Такая дефицитарность образа мира не позволяет спонтанно сформироваться важнейшему качеству образа мира – целостности.

Эмоционально-ценностный аспект образа мира старших дошкольников с ЗПР характеризуется сочетанием эмоционально положительного отношения к компонентам образа мира, связанным с игрой, отдыхом и

отсутствием позитивного интереса к школе и обучению. Эти данные свидетельствуют о недостаточном уровне познавательной потребности дошкольников с ЗПР, которая остается включённой в игровую деятельность и не преобразуется в интерес к собственно познавательным задачам. Полученные данные указывают на отрицательное отношение дошкольников с ЗПР к взрослению, их неготовность принять новую социальную позицию школьника, что закономерно приводит к личностной незрелости детей с ЗПР. Так же существенной особенностью эмоционально-ценностного отношения к миру дошкольников с ЗПР является фиксация в образе мира повышенного количества страхов. Образ мира предстаёт в сознании дошкольников с ЗПР опасным, и дети в меньшей степени стремятся к его познанию, а в большей к играм и отдыху.

Настоящее исследование определяет перспективное направление изучения образа мира посредством сопоставления образа мира лиц с ограниченными возможностями здоровья и их сверстников с условно нормативным развитием. Эти данные позволят не только оптимизировать условия социальной и образовательной интеграции детей с ОВЗ, но и определить характер взаимосвязи уровня развития отдельных психических функций и становления образа мира, как ориентировочной основы познавательного и личностного развития.

Литература:

1. Абраменкова В.В. Картина мира современных российских детей на рубеже тысячелетий: наше будущее глазами ребенка / В.В. Абраменкова // Мир психологии. – 2013. – № 2(74). – С. 108–120.
2. Аксенова Ю.А. Символы мироустройства в сознании детей / Ю.А. Аксенова. – Екатеринбург: Деловая книга, 2000. – 272 с.
3. Артемьева Е.Ю. Основы психологии субъективной семантики / Е.Ю. Артемьева. – М.: Наука; Смысл, 1999. – 350 с.
4. Домишкевич С.А. Функционально-уровневый подход к психодиагностике и коррекции познавательной деятельности в норме и при отклонениях в развитии / С.А. Домишкевич // Дефектология. – 2005. – № 4 – С. 47-54.
5. Егорова Т.В. Особенности памяти и мышления младших школьников, отстающих в развитии / Т.В. Егорова. – М.: Педагогика, 1973. – 152 с.
6. Косымова А.Н. Коррекция представлений об окружающем мире у детей с нарушениями интеллекта / А.Н. Косымова // Дефектология. – 2006. – № 5. – С. 30-35.
7. Леонтьев А.Н. Психология образа / А.Н. Леонтьев // Вестн. Моск. Ун-та. Серия 14: Психология. – 1979. – № 2. – С. 9.
8. Леонтьев Д.А., Моспан А.Н. Картина мира, мировоззрение и определение неопределённого / Д.А. Леонтьев, А.Н. Моспан // Мир психологии. – 2017. – № 2(90). – С. 12-19.
9. Марцинковская Т.Д. Картина мира, образ мира, представления о мире: константы и трансформации понятия и содержания / Т.Д. Марцинковская, Н.А. Голубева, Н.И. Юрченко // Мир психологии. – 2017. – № 2(90). – С. 20-33.
10. Марцинковская Т.Д. Образ Я и образ мира: варианты сочетания в современной субкультуре / Т.Д. Марцинковская, В.В. Солодников, В.А. Карпук // Вестн. РГГУ, Серия: Психология. Педагогика. Образование. – 2019. – № 2. – С. 24-36.
11. Николаева И.А. Социальная ситуация развития личности в образе социального мира подростка / И.А. Николаева. – Курган: КГУ, 2009. – 148 с.
12. Павлий Т.Н. Диагностика и коррекция эмоциональной сферы у детей с ЗПР / Т.Н. Павлий. – Комсомольск-на-Амуре: ГПИ, 1997. – 20 с.

13. Переслени Л.И. Особенности познавательной деятельности младших школьников с недоразвитием речи и с задержкой психического развития / Л.И. Переслени, Т.А. Фотекова // Дефектология. – 1993. – № 5. – С. 2–6.

14. Петухов В.В. Образ мира и психологическое изучение мышления / В.В. Петухов // Вестн. Моск. ун-та. Серия 14: Психология. – 1984. – № 21. – С. 13-21.

15. Серкин В.П. Психологические механизмы формирования образа мира / В.П. Серкин // Вестн.

Северо-восточного гос. ун-та. – 2011. – № 15. – С. 58-62.

16. Слепович Е.С. Формирование речи у дошкольников с задержкой психического развития / Е.С. Слепович. – Минск: Народная асвета, 1989. – 63 с.

17. Смирнов С.Д. Мир образов и образ мира / С.Д. Смирнов // Вестник МГУ. Сер. 14: Психология. – 1981. – № 2. – С. 15–29.

References:

1. Abramenkova V.V. The picture of the world of modern Russian children at the turn of the millennium: our future through the eyes of a child / V.V. Abramenkova // World of Psychology. - 2013. - № 2 (74). – S. 108–120.

2. Aksenova Yu.A. Symbols of the world order in the minds of children / Yu.A. Aksenova. - Yekaterinburg: Business book, 2000. - 272 p.

3. Artemyeva E.Yu. Fundamentals of psychology of subjective semantics / E.Yu. Artemiev. – M.: Nauka; Meaning, 1999. - 350 p.

4. Domishkevich S.A. Functional-level approach to psychodiagnostics and correction of cognitive activity in the norm and with developmental deviations / S.A. Domishkevich // Defectology. - 2005. - № 4 - S. 47-54.

5. Egorova T.V. Features of memory and thinking of younger schoolchildren who are lagging behind in development / T.V. Egorova. - M.: Pedagogy, 1973. - 152 p.

6. Kosymova A.N. Correction of ideas about the world around children with intellectual disabilities / A.N. Kosymova // Defectology. - 2006. - № 5. - S. 30-35.

7. Leontiev A.N. Psychology of the image / A.N. Leontiev // Vestn. Moscow University. Series 14: Psychology. - 1979. - № 2. - P. 9.

8. Leontiev D.A., Mospan A.N. Picture of the world, outlook and definition of the indeterminate / D.A. Leontiev, A.N. Mospan // World of Psychology. - 2017. - № 2 (90). - S. 12-19.

9. Martsinkovskaya T.D. Picture of the world, image of the world, ideas about the world: constants and transformations of the concept and content / T.D.

Martsinkovskaya, N.A. Golubeva, N.I. Yurchenko // World of Psychology. - 2017. - № 2 (90). - S. 20-33.

10. Martsinkovskaya T.D. The image of I and the image of the world: combination options in modern subculture / T.D. Martsinkovskaya, V.V. Solodnikov, V.A. Karpuk // Vestn. RGGU, Series: Psychology. Pedagogy. Education. - 2019. - № 2. - S. 24-36.

11. Nikolaeva I.A. The social situation of personality development in the image of the social world of a teenager / I.A. Nikolaev. - Kurgan: KGU, 2009. - 148 p.

12. Pavliy T.N. Diagnosis and correction of the emotional sphere in children with mental retardation / T.N. Pavliy. - Komsomolsk-on-Amur: GPI, 1997. - 20 p.

13. Pereslени L.I. Features of cognitive activity of younger schoolchildren with speech underdevelopment and mental retardation / L.I. Pereslени, T.A. Fotekova // Defectology. - 1993. - № 5. - S. 2–6.

14. Petukhov V.V. Image of the world and psychological study of thinking / V.V. Petukhov // Vestn. Moscow university Series 14: Psychology. - 1984. - № 21. - P. 13-21.

15. Serkin V.P. Psychological mechanisms of formation of the image of the world / V.P. Serkin // Vestn. Northeast State university - 2011. - № 15. - P. 58-62.

16. Slepovich E.S. Formation of speech in preschool children with mental retardation / E.S. Slepovich. - Minsk: Narodnaya Asveta, 1989. - 63 p.

17. Smirnov S.D. The world of images and the image of the world / S.D. Smirnov // Bulletin of Moscow State University. Ser. 14: Psychology. - 1981. - № 2. - P. 15–29.

5.3.4. Педагогическая психология, психодиагностика цифровых образовательных сред (19.00.07 – Педагогическая психология)

Сведения об авторе:

Додзина Оксана Борисовна (г. Оренбург, Россия), кандидат психологических наук, доцент кафедры специальной психологии, ФГБОУ ВО «Оренбургский государственный педагогический университет», e-mail: dodzina@yandex.ru

УДК 159.9.072

Изучение организационно-психологических компетенций руководителей творческих коллективов

Study of organizational and psychological competencies of creative team leaders

Фадеева О.В., Мордовский государственный педагогический университет, ofadeeva71@yandex.ru

Юдина Г.И., Мордовский государственный педагогический университет, diamond1717@yandex.ru

Fadeeva O., Mordovian State Pedagogical University, ofadeeva71@yandex.ru

Yudina G., Mordovian State Pedagogical University, diamond1717@yandex.ru

DOI: 10.51379/KPJ.2022.151.1.026

Ключевые слова: организационно-психологические компетенции, руководители творческих коллективов, Soft-компетенции, индивидуальный план развития.

Keywords: organizational and psychological competencies, heads of creative teams, Soft-competencies, individual development plan.

Аннотация. Актуальность статьи обусловлена необходимостью изучения и развития организационно-психологических компетенций руководителей творческих коллективов, формирования у них стремления к успешному профессиональному росту. Проведенный анализ психолого-педагогических источников, посвященных вопросу изучения организационно-управленческих компетенций и Soft-компетенций, позволил авторам определить сущность организационно-психологических компетенций руководителей творческих коллективов с учетом специфики работы с ним. В статье проводится анализ полученных результатов изучения организаторских способностей, профессионально-деятельностных ограничений руководителя, психологических качеств руководителей творческих коллективов, осуществляющих деятельность на базе Дома Культуры Лямбирского района Республики Мордовия. Представлен фрагмент индивидуального плана развития одного из руководителя творческого коллектива как элемент реализации программы развития организационно-психологических компетенций. Статья предназначена для работников сферы культуры, руководителей образовательных организаций, исследователей.

Abstract. The relevance of the article is due to the need to study and develop the organizational and psychological competencies of the heads of creative teams, the formation of their desire for successful professional growth. The conducted analysis of psychological and pedagogical sources devoted to the study of organizational and managerial competencies and Soft-competencies allowed the authors to determine the essence of organizational and psychological competencies of creative team leaders, taking into account the specifics of working with them. The article analyzes the results of the study of organizational abilities, professional and activity limitations of the head, psychological qualities of the heads of creative collectives operating on the basis of the House of Culture of the Lyambirsky district of the Republic of Mordovia. A fragment of an individual development plan of one of the leaders of the creative team is presented as an element of the implementation of the program for the development of organizational and psychological competencies. The article is intended for cultural workers, heads of educational organizations, researchers.

Введение. Эффективное функционирование организаций во многом определяется деятельностью ее сотрудников, и, прежде всего, руководителей. Необходимость соответствовать современным тенденциям развития общества обуславливает постоянное наращивание модели компетенций руководителей творческих коллективов, осуществляющих профессиональную деятельность.

Одним из компонентов такой модели руководителя творческого коллектива является развитие организационно-психологических компетенций или так называемых менеджерских. Важными становятся такие умения, как быстро ориентироваться в различных ситуациях, принимать эффективные управленческие решения, уметь находить подход к участникам коллектива. Изменения в данном контексте

обнаруживаются в мотивах профессиональной деятельности. На смену мотивации исполнительского поведения приходит стремление к творчеству и самореализации [1].

Как отмечает авторский коллектив исследователей с позиции когнитивного менеджмента, для решения задач управления важны Soft-компетенции, оказывающих решающее влияние на результативность и успешность профессиональной деятельности [2].

Проблема исследования состоит в том, что с одной стороны имеется необходимость в развитии организационно-психологических компетенций руководителей творческих коллективов дома культуры, а, с другой, – отсутствуют целостные исследования сформированности данных компетенций, что затрудняет проектирование и реализацию программ психолого-педагогического сопровождения руководителей творческих коллективов.

Анализ психолого-педагогической литературы по данному вопросу показывает, что наиболее часто рассматриваются организационно-управленческие навыки педагога (Ю.Б. Дроботенко [3], З.Р. Ажимов [4], Е.Н. Лекомцева [5] и др.).

С какие же особенности творческого коллектива следует учитывать руководителю для успешной его деятельности?

З.Р. Ажимов определяет творческий коллектив как организованную социальную группу, которая занимается творческой деятельностью, создавая новые культурные ценности или интерпретируя по-своему уже имеющиеся. При этом автор выделяет особенности творческих коллективов. Во-первых, творческий коллектив стремится к творческому росту и развитию, в нем наблюдается стремление участников к тесному творческому общению и проявляется согласованность действий творческой деятельности – эти особенности З.Р.

Ажимов относит к творческому аспекту. Второй аспект – социально-психологический – здесь уместно сказать о проявлении творческой индивидуальности каждого участника, эмоциональности, но при этом стремлении к групповому взаимодействию, идентификации себя как члена коллектива. И третий аспект – организационно-управленческий. Он проявляется в надситуативной активности руководителя, умении организовать творческую деятельность, создать необходимые условия и найти подход к каждому участнику [4].

Обобщение теоретических подходов по вопросам организационно-управленческих компетенций педагога, hard-и soft компетенций подвели нас к пониманию организационно-психологических компетенций. Это – теоретические знания способов и приемов работы с группой и практическое владение этими приемами, применение современных психолого-педагогических технологий в организации деятельности коллектива, обеспечивающими успешную работу.

Материалы и методы исследования. В исследовании приняли участие 37 руководителей, были охвачены все подразделения, проанализирована деятельность руководителей кружков и студий всех направлений творчества, представленных в структуре Дома культуры на базе муниципального учреждения культуры «Культурно-спортивный центр «Алмаз» Лямбирского района Республики Мордовия.

На первом этапе практической работы руководителям творческих объединений был предложен опросник «Экспресс-диагностика организаторских способностей» [6]. Опросник позволил выявить уровень развития организационно-психологических навыков в области управления творческим коллективом. Результаты диагностики представлены на рисунке 1.



Рисунок 1. – Результаты экспресс-диагностики организационных навыков руководителей творческих коллективов

При анализе результатов диагностики было установлено, что из 37 респондентов 10 человек (27%) имеют низкий уровень сформированности организационных навыков, 22 человека (60%) показали средний результат и у 5 руководителей (13%) выявлены высокие результаты.

Низкий уровень сформированности организационно-психологических навыков свидетельствует о том, что респондент обладает только отдельными организационными операциями, действиями, но испытывает трудности в управленческой деятельности, часто неправильно применяя инструменты психологического влияния.

Средний уровень показателей указывает, что руководитель обладает достаточно хорошими знаниями организационно-психологических аспектов своей деятельности, однако не всегда ему удастся успешно применять их на практике. Он способен правильно выполнять управленческие функции, принимать, подготавливать эффективные организационные решения, но ему с трудом удастся разрабатывать и реализовывать стратегии организационно-психологического влияния.

Высокий процент результатов диагностики показывает, что руководитель обладает необходимыми организационно-психологическими знаниями, умениями, навыками в области своей деятельности, умеет принимать эффективные управленческие решения, принимать стратегии организации для осуществления качественной профессиональной деятельности. Его знания в этой области характеризуются как полные и системные, руководитель применяет их осмысленно, не испытывая особых затруднений.

Далее была проведена методика «Экспресс-диагностика профессионально-деятельностных ограничений руководителя» [6]. Опросник содержит утверждения, по ответам на которые можно судить о том, каких умений не хватает руководителю, чтобы эффективно организовать свою деятельность и влиять на коллектив.

Результаты диагностики показали, что большинство из руководителей имеют следующие ограничения: неумение влиять на людей – высокий показатель этого ограничения выявлен у 29 руководителей (78% опрошенных), неумение обучать наблюдается у 15 человек (40%), у 9 руководителей ярко выражено неумение управлять собой (24%), остановленное саморазвитие и недостаток творческого подхода к решению проблем наблюдается у 5 человек и нечеткие личные ценности у 2 опрошенных.

Такой высокий процент несформированности важнейших показателей организационно-психологических компетенций можно объяснить тем, что многие респонденты не имеют длительного стажа работы в должности руководителя. Но низкие результаты встречаются даже у тех, кто осуществляет свою работу на протяжении нескольких лет, это объясняется отсутствием знаний и умений в сфере психологии управления. Все руководители творческих коллективов постоянно принимают участие в культурно-досуговых мероприятиях, являются хорошими исполнителями, однако не все могут передать свое мастерство другим.

Неумение влиять на людей и неумение обучать – серьезные препятствия на пути к формированию организационно-психологических компетенций руководителя творческого коллектива. Ведь именно от способности направлять работу участников коллектива, умения организовать совместную деятельность зависит общий результат всех участников.

Для выявления психологических качеств руководителей творческих коллективов была проведена диагностика по методике Г.В. Резапкиной [6]. Данная методика позволила выявить наличие и уровень развития важных психоэмоциональных качеств педагогов, среди которых – приоритетные ценности, психоэмоциональное состояние, самооценка, стиль преподавания, уровень субъективного контроля.

Внимание привлекли результаты, полученные по шкалам «Самовосприятие», «Психоэмоциональное состояние» и «Уровень субъективного контроля». По шкале «Самовосприятие» у 21 человека (57%) наблюдается нестабильное состояние самооценки.

Следует сказать, что неустойчивая самооценка может по-разному проявляться в зависимости от внешних обстоятельств. Именно самооценка определяет представления человека о самом себе, собственных личностных качествах, своих профессиональных достижениях, возможностях. Это во многом накладывает свой отпечаток на стремления руководителя, постановку профессиональных целей и на развитие коллектива в целом. Если руководитель не уверен в себе, имеет неустойчивую самооценку, то это отражается в способах его взаимодействия с коллегами и воспитанниками, в уровне его притязаний и в других аспектах профессиональной деятельности. Также привлекло внимание психоэмоциональное состояние руководителей. Больше половины

опрошенных, по результатам теста, имеют нестабильное психоэмоциональное состояние.

Нестабильное психоэмоциональное состояние может проявляться как реакция на неблагоприятные обстоятельства, значимые для человека, также это может происходить из-за повышенной чувствительности нервной системы, кроме того, возможно неадекватное проявление эмоций из-за личностных особенностей индивида.

Оценка «Уровня субъективного контроля» показала, что среди руководителей творческих коллективов встречаются низкие показатели этой характеристики – 2 человека (5% опрошенных) имеют низкий уровень, основная масса обладает несформированным уровнем субъективного контроля (62% – 23 человека) и высокий показатель наблюдается у 32% руководителей.

Этот показатель дает понимание того, в какой степени ответственности человек относится к себе, своим обязанностям готов ли принять ответственность за свой коллектив и его участников. Профессия руководителя обязывает человека обладать высоким уровнем субъективного контроля, ведь именно от него, от его поведения, отношения, профессиональных знаний зависит результат всей команды. В психолого-педагогической литературе отмечается, что те педагоги, которые обладают низким уровнем этого показателя, чаще подвергаются эмоциональному «сгоранию», менее удовлетворены своей работой.

Таким образом, проведенные диагностические исследования показали уровень сформированности организационно-психологических компетенций у руководителей творческих коллективов, а также позволили определить конкретные ограничения, мешающие успешному развитию организационно-психологических компетенций.

На основе результатов диагностики была спроектирована и реализована программа развития организационно-психологических компетенций руководителей творческих коллективов «Я – успешный руководитель», состоящая из трех модулей с учетом уровней сопровождения (организационном, коллективном и личностном) [7].

В первом (сопровождение на уровне организации) модуле представлена концепция развития организационно-психологических компетенций в учреждении культуры, определены условия для развития компетенций руководителей творческих коллективов, представлен план проведения мероприятий внедрения изменений в учреждении.

Содержание второго модуля программы на уровне коллективного сопровождения раскрывается через решение задач изменений в системе взаимодействия руководителя и участников творческого коллектива, а также внутри коллектива руководителей и в системе «руководитель-участник коллектива» в рамках развития организационно-психологических компетенций. Основной формой реализации программы является тренинг командообразования, а также тренинги общения и взаимодействия. Также программа включает рассмотрение вопросов, связанных управлением человеческими ресурсами, разработкой и принятием управленческих решений, мотивацией и стимулированием трудовой деятельности и другие.

В третьем модуле программы рассматриваются решение задач, связанных с развитием личностного потенциала руководителей творческих коллективов. Рассматриваются аспекты, связанные с личным тайм-менеджментом и самоорганизацией, определением стиля руководства в соответствии с психологическим типом руководителя, стратегиями управления конфликтами, способами профилактики стрессов. Путем игрового моделирования идеального образа руководителя творческого коллектива определяем индивидуальные качества и умения, которые необходимо развивать и совершенствовать.

Также используем психологические техники повышения самооценки и уверенности в себе, овладение способами преодоления страха оценки и сравнения со стороны окружающих людей, отрабатываются умения самопрезентации.

Для профилактики проблемы эмоционального выгорания руководителей, повышения стрессоустойчивости в программе предусмотрены занятия, направленные на ознакомление с методами самопомощи для сохранения работоспособности и психосоматического здоровья. Эффективным будет обучение приемам и способам снятия внутреннего напряжения. Знакомство с понятием эмоционального выгорания, симптомами его проявления, методами самопомощи.

В рамках реализации данной программы мы использовали метод составления индивидуального плана развития руководителей, предложенный А.Ю. Бухариной [8].

Согласно определению С. И. Граховой, персональный (индивидуальный) план развития – это проработанная программа мероприятий, нацеленная на развитие необходимых

компетенций, повышение эффективности труда сотрудника [9].

Составление индивидуального плана развития позволяет руководителю решать следующие задачи: определять траекторию достижения профессиональных задач; осуществлять самоконтроль за их достижением и своевременно корректировать программу в случае расхождения задач и достигнутых результатов; выстраивать алгоритм конкретных действий по достижению определенных профессиональных задач; проводить рефлексию с целью определения своих потенциальных возможностей, в том числе наличествующий психологический капитал. Именно психологический капитал выступает основой эффективности и результативности деятельности сотрудников, удовлетворённости трудом, психологического благополучия на рабочем месте [10].

Согласно авторской модели А.Ю. Бухариной, для составления индивидуального плана развития необходимо сформулировать ответы на вопросы «Что будем развивать?» и «Какой ожидаем получить развивающий результат?», что позволит определить траекторию развития и профессиональный желаемый образ сотрудника, а

также избежать разногласия в трактовках и смыслах [8].

В ходе обсуждения составления плана происходила конкретизация понятий: организационные навыки, эффективное влияние на людей, умение обучать, уровень субъективного контроля, саморазвитие, самовосприятие, лидерство. Были выделены составляющие компоненты этих понятий, качества, необходимые для их развития. Таким образом, мы составили список профессионально-важных характеристик, которые составляют основу организационно-психологических компетенций индивидуально для каждого руководителя творческого коллектива. Затем был составлен план развития данных навыков, каждый руководитель определил для себя шаги для достижения определенного уровня развития навыков, поставил профессионально-значимые цели, получил рекомендации психолога.

Специфика составления плана индивидуального развития руководителей творческих коллективов представлена нами в одной из работ [11].

Представляем один из индивидуальных планов развития, см. таблицу 1, составленный на основе выявленных уровней развития навыков.

Таблица 1. – Индивидуальный план развития

Способы развития	Мероприятия по развитию	Чья поддержка потребуется	Сроки реализации и результат	Отметка о результате
Развитие через обучение (тренинги/игры)	Тренинги / игры / развивающие техники	Психолог, худ.рук. учреждения	Способ освоения/результат Планирую узнать, как правильно построить диалог с участниками коллектива так, чтобы заинтересовать их идеей, как поддерживать творческую атмосферу в коллективе, научиться навыкам саморегуляции, осознать, что мешает применять новые нестандартные подходы в работе. Получить обратную связь от участников коллектива	
	1. Пройти тренинг общения 2. Рекомендации научиться ставить перед коллективом четкие задачи, обозначать требования к сроку и результату			

На контрольном этапе исследования определяли эффективность проведенной развивающей программы. Статистическая обработка данных при помощи Т-критерия Вилкоксона показала наличие достоверных изменений ограничений руководителей в сторону уменьшения по показателям «неумение управлять собой», «остановленное саморазвитие», «неумение влиять на людей», «неумение обучать». Можно предположить, что такое ограничение как «остановленное саморазвитие»

мешало руководителям продвигаться во многих сферах. Поэтому снижение этого ограничения путем работы над индивидуальным планом развития каждого сотрудника позволило положительно повлиять на поиск новых способов развития профессиональной компетенций специалистов.

Также отмечены позитивные сдвиги в сторону увеличения руководителей с благополучным эмоциональным состоянием и высоким уровнем субъективного контроля.

Заключение. Таким образом, в рамках нашего исследования расширено содержание понятия «организационно-психологические компетенции руководителя творческого коллектива». Спроектирована программа сопровождения развития организационно-психологические компетенции руководителя творческого коллектива, содержащая три модуля с учетом уровней сопровождения (организационном, коллективном и личностном). Реализация разработанной программы на базе одного из Дома Культуры показала ее эффективность. Данная программа может быть рекомендована для

использования развития профессиональной компетентности руководителей творческих объединений.

Результаты, полученные в ходе исследования, не исчерпывают всех проблем формирования организационно-психологических компетенций руководителей творческих коллективов. В частности, предметом дальнейшей работы может быть развитие организационно-психологических компетенций руководителей коллективов определенного творческого направления; руководителей, работающих с участниками определенного возраста.

Литература:

1. Ямбург Е.А. Школа для всех: Адаптивная модель: теоретические основы и практическая реализация / Е.А. Ямбург. – М.: Новая школа, 1997. – 352 с.
2. Бубнова И.С., Пирожкова О.Б. Оценка soft-компетенций педагогов: разработка и апробация опросника / И.С. Бубнова, О.Б. Пирожкова, Л.А. Шибанкова, А.Р. Масалимова // Казанский педагогический журнал. – 2020. – № 5 (142). – С. 44-51.
3. Дроботенко Ю.Б. К вопросу о необходимости развития организационно-управленческих компетенций будущих учителей / Ю.Б. Дроботенко // Проблемы современного педагогического образования. – 2018. – № 58-4. – С. 55–62.
4. Ажимов З.Р. Управленческая компетенция как основа профессиональной компетентности руководителя творческого коллектива / З.Р. Ажимов // Вестник Московского государственного университета культуры и искусств. – 2018. – № 1 – С. 109–111.
5. Лекомцева Е.Н. Структура организационно-управленческой компетентности педагога, работающего с талантливыми обучающимися / Е.Н. Лекомцева, Н.А. Мухамедьярова // Ярославский педагогический вестник. – 2016. – № 5. – С. 42–50.
6. Фетискин Н.П. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп / Н.П. Фетискин, В.В. Козлов, Г.М. Мануйлов. – Москва: Изд-во Института Психотерапии, 2009. – 544 с.
7. Артамонова Г.В. Организационно-

психологическое сопровождение развития исследовательской компетентности педагога современной школы / Г.В. Артамонова // Молодой ученый. – 2016. – № 7.6 (111.6). – С. 22-26.

8. Бухарина А.Ю. Индивидуальные планы развития в технологии и практике наставничества в организациях / А.Ю. Бухарина // Социальная психология и общество. – 2018. – Т. 9. – № 1. – С. 162–176.

9. Грахова С.И. Кейс-задания как инструмент оценки профессиональной компетенций будущего педагога / С.И. Грахова, И.М. Захарова, Н.Г. Хакимова // Проблемы современного педагогического образования. – 2020. – № 66-4. – С. 98–101.

10. Иванова Т.Ю. Современные проблемы изучения личностных ресурсов в профессиональной деятельности [Электронный ресурс] / Т.Ю. Иванова, Д.А. Леонтьев, Е.Н. Осин и др. // Организационная психология. – 2018. – Т. 8. – № 1. – С. 85-121. – Режим доступа: <http://orgpsyjournal.hse.ru>

11. Фадеева О.В. Специфика индивидуального плана развития организационно-психологических компетенций руководителя творческого коллектива: сборник научных трудов / О.В. Фадеева, Г.И. Юдина // Материалы II Всероссийской студенческой научно-практической конференции «Психология и педагогика XXI века: актуальные вопросы, достижения и инновации», г. Орехово-Зуево, 19 мая 2021 г. – С. 533–536.

References:

1. Yamburg E.A. School for Everybody: Adaptive Model: Theoretical Foundations and Practical Implementation / E.A. Yamburg. - M.: New School, 1997. - 352 p.
2. Bubnova I.S., Pirozhkova O.B. Evaluation of teachers' soft-competencies: development and approbation of the questionnaire / I.S. Bubnova, O.B. Pirozhkova, L.A. Shibankova, A.R. Masalimova // Kazan Pedagogical Journal. - 2020. - № 5 (142). - S. 44-51.
3. Drobotenko Yu.B. To the issue of the need to develop organizational and managerial competencies of future teachers / Yu.B. Drobotenko // Problems of modern pedagogical education. - 2018. - № 58-4. - P. 55–62.

4. Azhimov Z.R. Managerial competence as the basis of professional competence of the head of the creative team / Z.R. Azhimov // Bulletin of the Moscow State University of Culture and Arts. - 2018. - № 1 - P. 109–111.

5. Lekomtseva E.N. The structure of teacher's organizational and managerial competence working with talented students / E.N. Lekomtseva, N.A. Mukhamedyarova // Yaroslavl Pedagogical Bulletin. - 2016. - № 5. - P. 42–50.

6. Fetiskin N.P. Socio-psychological diagnostics of personality development and small groups / N.P. Fetiskin, V.V. Kozlov, G.M. Manuilov. - Moscow: Publishing House of the Institute of Psychotherapy, 2009. - 544 p.

7. Artamonova G.V. Organizational and psychological support for the development of research competence of a modern school teacher / G.V. Artamonova // Young scientist. - 2016. - № 7.6 (111.6). - S. 22-26.

8. Bukharina A.Yu. Individual development plans in technology and practice of mentoring in organizations / A.Yu. Bukharina // Social psychology and society. - 2018. - Т. 9. - № 1. - S. 162–176.

9. Grakhova S.I. Case-studies as a tool for assessing the professional competencies of a future teacher / S.I. Grakhova, I.M. Zakharova, N.G. Khakimova // Problems of modern pedagogical education. - 2020. - № 66-4. - S. 98–101.

10. Ivanova T.Yu. Modern problems of studying individual resources in professional activity [Electronic resource] / T.Yu. Ivanova, D.A. Leontiev, E.N. Osin, and etc. // Organizational psychology. - 2018. -Т. 8. - № 1. - P. 85-121. – Access mode: <http://orgpsyjournal.hse.ru>

11. Fadeeva O.V. Specificity of the individual plan for the development of organizational and psychological competencies of the head of the creative team: a collection of scientific papers / O.V. Fadeeva, G.I. Yudina // Proceedings of the II All-Russian Student Scientific and Practical Conference "Psychology and Pedagogy of the 21st Century: Topical Issues, Achievements and Innovations", Orekhovo-Zuyevo, May 19, 2021 - P. 533–536.

5.3.4. Педагогическая психология, психодиагностика цифровых образовательных сред
(19.00.07 – Педагогическая психология)

Сведения об авторах:

Фадеева Ольга Валентиновна (г. Саранск, Россия), кандидат педагогических наук, доцент кафедры психологии, Мордовский государственный педагогический университет им. М.Е. Евсевьева, e-mail: ofadeeva71@yandex.ru

Юдина Гюзель Ильясовна (г. Саранск, Россия), магистрант, Мордовский государственный педагогический университет им. М.Е. Евсевьева, e-mail: diamond1717@yandex.ru



Общая психология

УДК 17.026.3:616-053.81-036.22

Особенности копинг-стратегий у студентов медицинского университета в период пандемии

Features of coping-strategies among medical students during a pandemic

Мамина В.П., ФГБОУ ВО «Астраханский государственный медицинский университет» Минздрава России, mamina.v@internet.ru

Бусурина Л.Ю. ФГБОУ ВО «Астраханский государственный технический университет», busja75@list.ru

Кубекова А.С., ФГБОУ ВО «Астраханский государственный медицинский университет» Минздрава России, alya_kubekova@mail.ru

Mamina V., Astrakhan State Medical University, mamina.v@internet.ru

Busurina L., Astrakhan State Technical University, busja75@list.ru

Kubekova A., Astrakhan State Medical University, alya_kubekova@mail.ru

DOI: 10.51379/KPJ.2022.151.1.027

Ключевые слова: пандемия COVID-19, студенты медицинского вуза, копинг-стратегии, тревожность, совладающее поведение, дистанцирование, психоэмоциональное здоровье.

Keywords: pandemic COVID-19, medical students, coping strategies, anxiety, coping behavior, distancing, psycho-emotional health.

Аннотация. В статье рассматривается специфика копинг-стратегий у студентов медицинского вуза в период пандемии COVID-19, поскольку до сих пор является актуальным вопрос о влиянии коронавирусной инфекции на психоэмоциональное состояние личности, а от психологического здоровья будущих медицинских работников напрямую зависит качество системы здравоохранения. Цель исследования – изучение особенностей копинг-стратегий у студентов лечебного факультета медицинского университета в зависимости от уровня тревожности в период пандемии, а также разработка рекомендаций для психологов образовательных учреждений. Методологической основой исследования является анализ психологии защитно-совладающего поведения Н.Е. Водопьяновой, Е.Р. Исаевой. В исследовании приняли участие 67 студентов 5 курса медицинского университета. Эмпирическую основу составили следующие психодиагностические методики: 1) методика «шкала тревожности» Ч.Б. Спилбергера (в рос. адаптации Ю.Л. Ханина); 2) методика «способы совладающего поведения» Р. Лазаруса и С. Фолкмана (в рос. адаптации Т.Л. Крюковой, Е.В. Куфтяк, М.С. Замышляевой). В ходе исследования у студентов с высокой тревожностью отмечаются такие копинг-стратегии как бегство-избегание и дистанцирование, которые являются неадаптивными. Было установлено, что у большинства студентов средний уровень личностной и ситуативной тревожности, однако, из них, отмечались студенты с высокой как ситуативной, так и личностной тревогой. Отмечается, что у студентов чем выше ситуативная тревога, тем студенты предпочитают выбирать неадаптивные копинг-стратегии. Проведенное исследование показывает необходимость в проведении комплексной воспитательной и социально-психологической работе и внедрении программы психологического сопровождения для студентов с высокой тревожностью с целью снижения тревожно-депрессивных расстройств, выработке наиболее адаптивных вариантов совладающего поведения и оптимизации психологического здоровья студенчества.

Abstract. The article discusses the features of coping-strategies among medical students during the COVID-19 pandemic, since the issue of the impact of coronavirus infection on the psycho-emotional state of the individual is still relevant, and the quality of the healthcare system directly depends on the psychological health of future medical workers. The purpose of the study is to study the characteristics of coping-strategies among students of the medical

faculty of a medical university, depending on the level of anxiety during a pandemic, as well as to develop recommendations for psychologists in educational institutions. The methodological basis of the study is the analysis of the psychology of N.E. Vodopyanova, E.R. Isaeva. The study involved 67, 5-th year students of the Medical University. The following psychodiagnostic methods formed the empirical basis: 1) Ch.B. Spielberger (in the Russian adaptation of Yu.L. Khanin); 2) the technique of "methods of coping behavior" by R. Lazarus and S. Folkman (in Russian adaptation by T.L. Kryukova, E.V. Kuftyak, M.S. Zamyshlyayeva). In the course of the study, students with high anxiety noted such coping-strategies as escape-avoidance and distancing, which are considered to be non-adaptive. It was found that the majority of students had an average level of personal and situational anxiety, however, among them, there were students with high situational and personal anxiety. It is noted that the higher the situational anxiety among students, the more students prefer to choose non-adaptive coping strategies. The study shows the need for comprehensive educational and socio-psychological work and the introduction of a psychological support program for students with high level of anxiety in order to reduce anxiety and depressive disorders, develop the most adaptive options for coping behavior and optimize the psychological health of students.

Введение. Возникновение и распространение новой коронавирусной инфекции COVID-19 затронула практически все стороны жизни, в особенности повлияла на психоэмоциональное состояние многих людей. В частности, произошло изменение такого психологического показателя как тревожность (внутреннее напряжение и беспокойство, негативно эмоционально окрашенное), связанное с ощущением неопределенности и страха заражения. Тревожность зафиксирована в международной классификации болезней (МКБ-10) как «Другие тревожные расстройства» (F-41), где проявление тревоги является основным симптомом и не ограничивается какой-либо конкретной внешней ситуацией [6]. Согласно исследованиям, такое психоэмоциональное состояние было и во время эпидемии атипичной пневмонии в 2002 году, и во время пандемии испанского гриппа в 18 – 20 годах прошлого столетия. По мнению А.М. Прихожан тревожность – устойчивое личностная характеристика, которая сохраняется на протяжении длительного периода времени и характеризуется как переживание эмоционального дискомфорта в связи с субъективным ощущением надвигающейся опасности [9]. Ч.Д. Спилбергер классифицировал тревогу – как состояние (ситуативная тревожность) и тревожность – как свойство личности (личностная тревожность) [10]. В исследовании И.В. Кольцовой, В.В. Долганиной [4] возникновение коронавирусной инфекции Covid-19 у большинства студентов вызывает чувство тревоги за свое здоровье и здоровье своих близких. В работе М.В. Прилуцкой, Т.Т. Мендуалиевой, О. Корацца [8] выявили риск обнаружения тревожного расстройства были в 1,56 раз выше среди тех студентов, кто занимался написанием онлайн блогов в период самоизоляции. Появление новой коронавирусной инфекции послужила дополнительным стрессором для жизни людей способствовало не

только появлению тревожно-депрессивных расстройств, но также человеку необходимо было адаптироваться и выработать новые копинг-стратегии в новых условиях. В работе Исаевой Е.Р. под термином «копинг» подразумевается активность индивида, которая направлена на сохранение между требованиями среды и ресурсами [3]. Т.М. Харламовой [12] было отмечено, что чем активнее проявляют себя студенты в условиях пандемии учебной и жизненной ситуации, тем более они ориентированы на решение проблем и тем реже выбирают стратегию их избегания. В исследовании Н.В. Чистяковой, П.С. Фроловой [13] в период пандемии COVID-19 при адекватном уровне ответственности для молодых людей в возрасте от 23 до 30 лет характерны затруднения в принятии жизненно важных решений на фоне неопределенности жизненной перспективы. Таким образом, копинг-стратегии, могут способствовать или мешать преодолению стрессов, а также оказывать влияние на сохранение здоровья субъекта [1;2]. Следует отметить, что исследований, посвященных изучению специфике копинг-стратегий у студентов-медиков недостаточно и исследования по специфике совладающего поведения студентов-медиков были проведены, в основном, за рубежом. В нашем исследовании рассматриваются особенности копинг-стратегий в зависимости от уровня тревожности у студентов-медиков.

Цель исследования: изучение особенностей копинг-стратегий у студентов лечебного факультета медицинского университета в зависимости от уровня тревожности в период пандемии, а также разработка рекомендаций для психологов образовательных учреждений.

Материалы и методы исследования. В исследовании приняли участие студенты пятого курса ФГБОУ ВО «Астраханский государственный медицинский университет» Минздрава России специальности 31.05.01

«Лечебное дело» в количестве 67 человек. Исследование было проведено клиническими психологами на базе кафедры психологии и педагогики. С целью оценки копинг-стратегий и тревожности были использованы следующие психодиагностические методики: 1) методика «шкала тревожности» Ч.Б. Спилбергера (в рос. адаптации Ю.Л. Ханина) для определения уровня тревожности (высокий, средний, низкий) [11;14]; 2) методика «способы совладающего поведения» Р. Лазаруса и С. Фолкмана (в рос. адаптации Т.Л. Крюковой, Е.В. Куфтяк, М.С. Замышляевой) [5;7]. Методика предназначена для определения копинг-механизмов, способов преодоления трудностей в различных сферах психической деятельности, копинг-стратегий. Данный опросник считается первой стандартной методикой в области измерения копинга. Статистический анализ данных осуществлялся с помощью U-критерия Манна-Уитни для

независимых выборок, пакета прикладных программ SPSS-10.0. Критерием отбора послужила методика «шкала тревожности» Спилбергера-Ханина, шкала ситуативной тревожности, поскольку характеризует состояние человека в настоящий момент времени. Студенты лечебного факультета были разделены на три группы с высоким, средним и низким уровнем ситуативной тревожности: 1 группа с высокой тревожностью – 17 респондентов (25,3%); 2 группа со средней тревожностью (29 респондентов; 43,3%); 3 группа студентов – 21 человек (31,3%). Результаты исследования представлены в таблице и рисунке.

Результаты исследования и их обсуждение. Для определения уровня тревожности у студентов-медиков 5 курса была применена методика «шкала тревожности» Ч.Б. Спилбергера (в рос. адаптации Ю.Л. Ханина), см. рисунок 1.

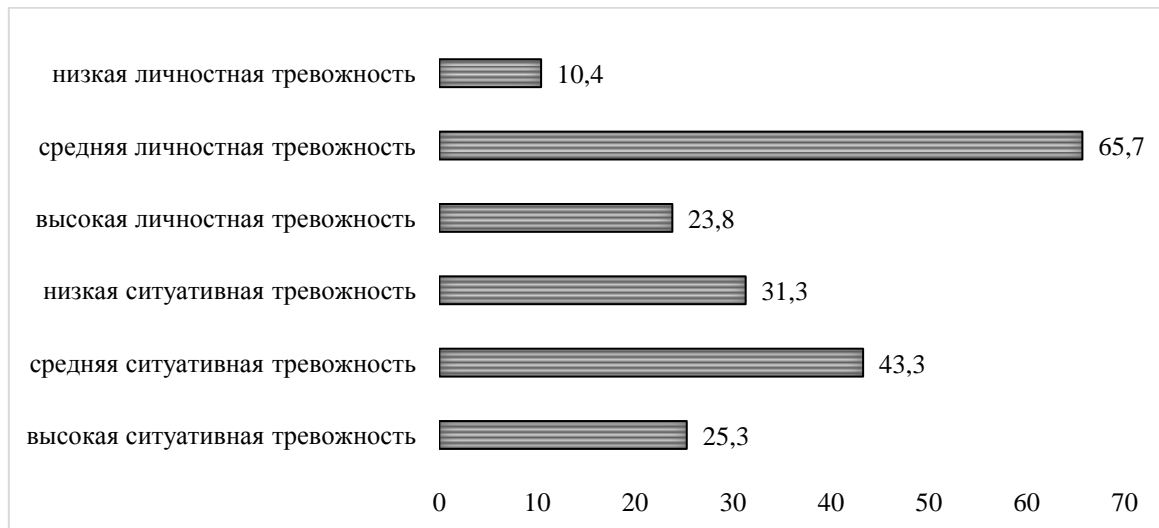


Рисунок 1. – Средние значения уровня тревожности по методике «шкала тревожности» Ч.Б. Спилбергера (в рос. адаптации Ю.Л. Ханина) у студентов медицинского вуза (составлено авторами по материалам исследования)

В результате обработки полученных данных по методике «шкала тревожности» Ч.Б. Спилбергера (в рос. адаптации Ю.Л. Ханина) у лечебного факультета было получено следующее распределение: высокой ситуативной тревожностью обладают 17 студентов (25,3%); респондентов со средней ситуативной тревожностью выявлено 29 человек (43,3%); студентов с низкой ситуативной тревожностью – 21 человек (31,3%). Данная выявленная ситуативная тревога отражает текущее состояние личности. Важно отметить, что студенты с высокой ситуативной тревожностью составляют группу риска, поскольку отражает их психоэмоциональный статус и проявляется

повышенным эмоциональным беспокойством, повышенной нервозностью, эмоциональным напряжением, они оценивают текущую ситуацию как объективно угрожающую. Мы можем предположить, что фактор продолжающейся пандемии коронавируса COVID-19 послужила дополнительным стрессором. Важно отметить, что в ходе индивидуальных бесед со студентами, они отмечают, что переживают за здоровье своих близких и воспринимают пандемию как угрозу их здоровью и жизни. Наличие высокой ситуативной тревожности детерминирует затруднения при усвоении учебного материала и влияет на когнитивную сферу (память, мышление) и в данном случае следует обращаться к психологу. С

помощью данной методики было получено следующее распределение по личностной тревожности у студентов медиков: высокий уровень у 16 (23,8%) студентов, средний уровень у 44 (65,7%) студента, 3 (6,0%) студента с низкой личностной тревожностью.

Были также определены общие показатели тревожности: личностная тревожность – 40,4%,

ситуативная тревожность – 38,7%.

В таблице 1 отражены средние значения методики «Способы совладающего поведения» Р. Лазаруса и С. Фолкмана (в рос. адаптации Т.Л. Крюковой, Е.В. Куфтяк, М.С. Замышляевой) в трех группах студентов-медиков пятого года обучения медицинского университета.

Таблица 1. – Средние значения диагностики «Способы совладающего поведения» Р. Лазаруса и С. Фолкмана в трех группах

№ п/п	Способы совладающего поведения	1-я группа студентов с высокой тревожностью	2-я группа студентов со средней тревожностью	3-я группа студентов с низкой тревожностью	P<
1	Конфронтация	61,5±0,22	51,5±0,13	52,3±0,31	-
2	Дистанцирование	65,8±0,27	61,6±0,11	56,8±0,23*	0,018
3	Самоконтроль	60,4±0,14	47,6±0,24	52,3±0,19	-
4	Поиск социальной поддержки	55,7±0,17	47,6±0,23*	56,2±0,32	0,002
5	Принятие ответственности	59,1±0,10*	49,5±0,15	52,9±0,17	0,032
6	Бегство-избегание	67,1±0,13	53,9±0,16	56,8±0,15	-
7	Планирование решения	62±0,14	54,9±0,26*	60,8±0,19	0,017
8	Положительная переоценка	61,07±0,23	54,8±0,11	58,6±0,32	-

Примечания. Достоверные различия при $p \leq 0,05$: * – достоверные различия между показателями между группами (составлено авторами по материалам исследования)

По результатам тестовой диагностики в первой группе студентов лечебного факультета с высокой ситуативной тревожностью были определены ведущие стратегии совладающего поведения: бегство-избегание (67,1%) и дистанцирование (65,8%). Данные виды копинг-стратегий относятся к неконструктивным, поскольку происходит обесценивание собственных эмоций и чувств и краткосрочный эффект предпринимаемых действий по снижению эмоциональных переживаний. При дистанцировании характерно использование интеллектуальных приемов, к примеру, рационализации, переключения внимания, отстранения, юмора, обесценивания и т.п. Для стратегии бегство-избегание характерен тип поведения по типу уклонения (отрицание проблемы, фантазирование и т.д.). Важно отметить, что именно для студентов с высокой ситуативной тревожностью характерны неадаптивные копинги по совладанию со стрессом, что может влиять на их психоэмоциональное состояние. Для студентов-медиков второй группы со средним уровнем ситуативной тревожности характерны следующие механизмы совладающего поведения: дистанцирование (61,6%) и планирование решения (54,9%). Для данной группы студентов характерно сочетание как конструктивного, так и

неконструктивного копинга. Следует отметить, что планирование решения большинством исследователей как адаптивная, поскольку способствует конструктивному разрешению трудностей. При данной стратегии человек анализирует ситуацию и вырабатывает стратегию разрешения проблем, что также способствует адаптации, поскольку психологи рекомендуют планировать собственную деятельность и жизнь. У студентов третьей группы с низкой ситуативной тревожностью зафиксированы копинг-стратегии такие как: «планирование решения» (60,8%) и «положительная переоценка» (58,6%). Данные способы совладающего поведения со стрессом являются полностью адаптивными. Такой результат подтверждает результаты предыдущей методики уровня тревожности. Мы применили U-критерий Манна-Уитни для статистической обработки данных по показателям «Способы совладающего поведения» для сравнения трех групп студентов медицинского университета с разным уровнем тревожности. По итогам проведенной статистической обработки трех групп студентов нами были обнаружены различия в копинг-поведении между данными группами, а именно «дистанцирование», «поиск социальной поддержки», «принятие ответственности» и «планирование решения».

Таким образом, проведенное исследование позволяет сделать следующие выводы: 1) выявлены три группы студентов по уровню ситуативной тревожности (высокая, средняя, низкая). Ситуативная тревога отражает текущее состояние личности; 2) у студентов с разными уровнями тревожности было различное сочетание доминирующих копинг-стратегий в поведении (1 группа студентов с высокой ситуативной тревожностью используют такие стратегии в поведении как «бегство-избегание» и «дистанцирование»; 2 группа студентов использует следующие механизмы совладающего поведения – «дистанцирование» и «планирование решения», 3 группа студентов – «планирование решения» и «положительная переоценка»); 3) по итогам проведенной статистической обработки трех групп студентов нами были обнаружены различия в копинг-поведении между данными группами, а именно «дистанцирование», «поиск социальной поддержки», «принятие ответственности» и «планирование решения» («Дистанцирование» достоверно ниже у 3 группы студентов с низкой тревожностью; «поиск социальной поддержки» и «планирование решения» достоверно ниже во 2 группе студентов).

Заключение. Авторами в ходе исследования было установлено о наличии проблем в адаптации и психологического здоровья студентов при учебной деятельности в период пандемии. Анализ показал наличие высокой ситуативной тревожности и наличие

неадаптивных копинг-стратегий, которые детерминируют затруднения при усвоении учебного материала и влияет на когнитивную сферу (память, мышление). На основе выявленных психологических особенностей могут быть сформулированы рекомендации для психологов образовательных учреждений:

1. При составлении программ психологического сопровождения для студентов необходимо проводить скрининг на выявление тревожности и стратегий совладающего поведения.

2. С целью коррекции высокой ситуативной и личностной тревожности и выработке адаптивных способов поведения в стрессовых ситуациях необходимо проводить как индивидуальную, так и групповую работу с помощью методов когнитивно-поведенческой терапии, а активной и пассивной мышечной релаксации.

3. Результаты проведенного исследования можно учитывать при работе психологической службы «СПАС» Астраханского государственного медицинского университета, а также в рамках преподаваемой дисциплины «Медицинская психология» на кафедре психологии и педагогики.

Полученные в ходе исследования результаты отмечают задачи для дальнейшего исследования, поскольку проблема изучения психологического статуса и совладающего поведения у студентов медицинских специальностей в период пандемии является актуальной проблемой.

Литература:

1. Абабков В.А. Защитные психологические механизмы и копинг: анализ взаимоотношений / В.А. Абабков // Актуальные проблемы клинической психологии и психофизиологии / Материалы научно-практической конференции «Ананьевские чтения-2004»; под ред. Л.А. Цветковой. – СПб.: Изд-во СПбГУ, 2004. – С. 14-22.
2. Абабков В.А. Совладание со стрессом: теория и психодиагностика / В.А. Абабков, Л.И. Вассерман, Е.А. Трифонова. – СПб.: Речь, 2012. – 192 с.
3. Исаева Е.Р. Копинг-поведение и психологическая защита личности в условиях здоровья и болезни / Е.Р. Исаева. – СПб.: Издательство СПбГМУ, 2009. – 136 с.
4. Кольцова И.В., Долганина В.В. Влияние пандемии на возникновение тревожности у студентов педагогического вуза [Электронный ресурс] / И.В. Кольцова, В.В. Долганина // Мир науки. Педагогика и психология. – 2020. - № 4. – Режим доступа: <https://mir-nauki.com/PDF/29PSMN420.pdf>
5. Крюкова Т.Л., Куфтык Е.В. Опросник способов совладания (адаптация методики WCQ) / Т.Л. Крюкова, Е.В. Куфтык // Журнал практического психолога. – М.: 2007. - № 3. – С. 93-112.
6. Международная классификация болезней 10 пересмотра (МКБ-10) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://icd11.ru/>
7. Опросник «Способы совладающего поведения» (Ways of Coping Questionnaire, WCQ) [Электронный ресурс] // PsyTests. Психологические тесты онлайн. – Режим доступа: <https://psytests.org/coping/lazarus.html>
8. Прилуцкая М.В., Мендуалиева Т.Т., Корацца О. Эмоциональное реагирование и копинг-стратегии среди студентов-медиков во время пандемии коронавирусной инфекции: поперечное онлайн исследование [Электронный ресурс] / М.В. Прилуцкая, Т.Т. Мендуалиева, О. Корацца // Наука и здравоохранение. - 2020. - № 4. – С. 5-14.
9. Прихожан А.М. Тревожность у детей и подростков: психологическая природа и возрастная динамика / А.М. Прихожан. – М., 2000. – 303 с.
10. Спилбергер Ч.Д. Концептуальные и методологические проблемы исследования тревоги /

Ч.Д. Спилбергер // Стресс и тревога в спорте. – М., 1983.

11. Ханин Ю.Л. Краткое руководство по применению шкалы самооценки Ч.Д. Спилбергера / Ю.Л. Ханин. – Л.: ЛНИИФК, 1976. – 32 с.

12. Харламова Т.М. Специфика психического состояния и копинг стратегий студентов при дистанционном обучении в условиях пандемии COVID-19 [Электронный ресурс] / Т.М. Харламова // Вестник ПГПУ. - Серия № 1. Психологические и педагогические науки. - 2020. - № 1. – С. 26-39.

13. Чистякова Н.В., Фролова П.С. Субъективный контроль поведения как копинг-ресурс в период пандемии COVID-19 [Электронный ресурс] / Н.В. Чистякова, П.С. Фролова // Международный журнал экспериментального образования. – 2020. – № 3. – С. 53-57. – Режим доступа: <https://expeducation.ru/ru/article/view?id=11965>

14. Шкала тревоги Спилбергера-Ханина (State-Trait Anxiety Inventory, STAI) [Электронный ресурс] // PsyTests. Психологические тесты онлайн. – Режим доступа: <https://psytests.org/psystate/spielberger.html>

References:

1. Ababkov V.A. Protective psychological mechanisms and coping: an analysis of relationships / V.A. Ababkov // Actual problems of clinical psychology and psychophysiology / Proceedings of the scientific-practical conference "Ananyevsky Readings-2004"; ed. L.A. Tsvetkova. - St. Petersburg: Publishing House of St. Petersburg State University, 2004. – P. 14-22.

2. Ababkov V.A. Coping with stress: theory and psychodiagnostics / V.A. Ababkov, L.I. Wasserman, E.A. Trifonova. - St. Petersburg: Speech, 2012. - 192 p.

3. Isaeva E.R. Coping-behavior and psychological protection of personality in conditions of health and disease / E.R. Isaev. - St. Petersburg: Publishing house of St. Petersburg State Medical University, 2009. - 136 p.

4. Koltsova I.V., Dolganina V.V. The impact of the pandemic on the occurrence of anxiety among students of a pedagogical university [Electronic resource] / I.V. Koltsova, V.V. Dolganina // World of Science. Pedagogy and psychology. - 2020. - № 4. - Access mode: <https://mir-nauki.com/PDF/29PSMN420.pdf>

5. Kryukova T.L., Kuftyak E.V. Questionnaire of coping methods (adaptation of the WCQ methodology) / T.L. Kryukova, E.V. Kuftyak // Journal of Practical Psychology. - М.: 2007. - № 3. - S. 93-112.

6. International classification of diseases 10th revision (ICD-10) [Electronic resource]. – Access mode: <https://icd11.ru/>

7. Questionnaire "Ways of Coping Questionnaire" (WCQ) [Electronic resource] // PsyTests. Psychological tests online. – Access mode: <https://psytests.org/coping/lazarus.html>

8. Prilutskaya M.V., Mendualieva T.T., Corazza O. Emotional response and coping strategies among medical students during the coronavirus pandemic: a cross-sectional online study [Electronic resource] / M.V. Prilutskaya, T.T. Mendualieva, O. Corazza // Science and Health. - 2020. - № 4. – P. 5-14.

9. Parishioners A.M. Anxiety in children and adolescents: psychological nature and age dynamics / A.M. parishioners. - М., 2000. - 303 p.

10. Spielberger Ch.D. Conceptual and methodological problems of anxiety research / Ch.D. Spielberger // Stress and anxiety in sports. - М., 1983.

11. Khanin Yu.L. A brief guide to the application of the self-esteem scale C.D. Spielberger / Yu.L. Khanin. - L.: LNIIFK, 1976. - 32 p.

12. Kharlamova T.M. The specifics of the mental state and coping strategies of students in distance learning in the context of the COVID-19 pandemic [Electronic resource] / T.M. Kharlamov // Bulletin of PSGPU. - Series No. 1. Psychological and pedagogical sciences. - 2020. - № 1. – P. 26-39.

13. Chistyakova N.V., Frolova P.S. Subjective control of behavior as a coping resource during the COVID-19 pandemic [Electronic resource] / N.V. Chistyakova, P.S. Frolova // International Journal of Experimental Education. - 2020. - № 3. - P. 53-57. – Access mode: <https://expeducation.ru/ru/article/view?id=11965>

14. Spielberger-Khanin Anxiety Scale (State-Trait Anxiety Inventory, STAI) [Electronic resource] // PsyTests. Psychological tests online. – Access mode: <https://psytests.org/psystate/spielberger.html>

5.3.1. Общая психология, психология личности, история психологии (19.00.01 – Общая психология, психология личности, история психологии)

Сведения об авторах:

Мамина Вероника Павловна (г. Астрахань, Россия), старший преподаватель кафедры психологии и педагогики, ФГБОУ ВО «Астраханский государственный медицинский университет» Минздрава России, e-mail: mamina.v@internet.ru

Бусурина Лариса Юрьевна (г. Астрахань, Россия), кандидат психологических наук, доцент кафедры гуманитарных наук и психологии ФГБОУ ВО «Астраханский государственный технический университет», e-mail: busja75@list.ru

Кубекова Алия Салаватовна (г. Астрахань, Россия), кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии и педагогики, ФГБОУ ВО «Астраханский государственный медицинский университет» Минздрава России, e-mail: alya_kubekova@mail.ru

УДК 159.9

Метод песочной терапии в работе с эмоциональной сферой человека, столкнувшимся с трудной жизненной ситуацией в период пандемии

The method of sand therapy in working with the emotional sphere of a person who is faced with a difficult life situation during a pandemic

Полянская Е.Н., *Российский национальный исследовательский медицинский университет им. Н.И. Пирогова; Российский университет дружбы народов, polyanskaya@mail.ru*

Каргина Н.В., *ФГБОУ ВО «Всероссийский государственный университет юстиции (Российская правовая академия Министерства юстиции Российской Федерации)», kanat99@yandex.ru*

Polyanskaya E., *Pirogov Russian National Research Medical University; Peoples' Friendship University of Russia, polyanskaya@mail.ru*

Kargina N., *All-Russian State University of Justice (RPA of the Ministry of Justice of Russia), kanat99@yandex.ru*

DOI: 10.51379/KPJ.2022.151.1.028

Ключевые слова: трудные жизненные ситуации, пандемия, потеря работы, смерть близких, эмоциональная сфера, песочная терапия, эффективный метод.

Keywords: difficult life situations, pandemic, job loss, death of loved ones, emotional sphere, sand therapy, effective method.

Аннотация. Статья посвящена проблеме эффективных методов в работе с эмоциональной сферой человека, столкнувшимся с трудной жизненной ситуацией в период пандемии. Современные реалии с пандемией и как следствие нестабильная экономическая ситуация вынуждает человека находиться в напряжении, состоянии стресса и фрустрации. Потеря работы, переход на дистанционное обучение и работу, болезнь, смерть близких людей и т.д. и т.п. Не многие находят в себе силы для того, чтобы пережить негатив и найти необходимые ресурсы для адаптации в новых условиях. Чаще всего негативные эмоции человека настолько сильны, что «захватывают» его полностью, мешая думать и принимать решения.

Авторами проведено экспериментальное исследование с испытуемыми, оказавшимися в трудных жизненных ситуациях, был использован метод песочной терапии.

В результате авторы приходят к выводу, что метод песочной терапии является эффективным методом для работы с эмоциональной сферой человека.

Abstract. The article is devoted to the problem of effective methods in working with the emotional sphere of a person who is faced with a difficult life situation during a pandemic. Modern realities with a pandemic and, as a result, an unstable economic situation force a person to be in tension, a state of stress and frustration. Job loss, transition to distance learning and work, illness, death of loved ones, etc. etc. Not many find the strength in themselves to survive the negative and find the necessary resources to adapt to the new conditions. Most often, a person's negative emotions are so strong that they "capture" him completely, making it difficult to think and make decisions.

The authors conducted an experimental study with subjects who found themselves in difficult life situations, the method of sand therapy was used.

As a result, the authors come to the conclusion that the method of sand therapy is an effective method for working with the emotional sphere of a person.

Введение. Современные реалии с пандемией и как следствие нестабильная экономическая ситуация вынуждает человека находиться в напряжении, состоянии стресса и фрустрации. Потеря работы, переход на дистанционное

обучение и работу, болезнь, смерть близких людей и т.д. и т.п. Общество оказалось психологически не готово к подобным жизненным обстоятельствам, многое, во что человек вкладывал силы и ожидания, стало

рушиться. Не многие находят в себе силы для того, что бы пережить негатив и найти необходимые ресурсы для адаптации в новых условиях. Чаще всего негативные эмоции человека настолько сильны, что «захватывают» его полностью, мешая думать и принимать решения. Во многих случаях человек самостоятельно не может преодолеть этот барьер самостоятельно, поэтому обращается за помощью к психологу.

Однако, для того, что бы оказать эффективную и всестороннюю психологическую помощь человеку, как мы полагаем, необходимы определенные условия. Во-первых, проблема эмоционального состояния людей, попавших в трудную жизненную ситуацию в период пандемии, должна быть изучена достаточно глубоко. Во-вторых, должен быть подобран эффективный и простой метод, позволяющий работать с эмоциональной сферой клиента как напрямую (переживание и проработка эмоций), так и косвенно, через возможность нового взгляда на ситуацию, постановка планов и т.д.

Метод песочной терапии является достаточно молодым методом, однако, много практических психологов считают его эффективным при работе со многими проблемами, в том числе и с проблемами эмоциональной сферы, однако реальная его эффективность на данный момент не является доказанной.

Актуальность исследования определяется тем, что необходимо изучить эффективность метода песочной терапии в работе с негативными эмоциональными состояниями людей, столкнувшихся с жизненными трудностями в период пандемии.

Проблема исследования: на данный момент психологические особенности людей, столкнувшихся с жизненными трудностями в период пандемии, изучены не в полной мере, важно изучить эффективные методы работы психолога сданной категорией людей.

Литературный обзор проблемы. Эмоции человека представляют собой очень сложное и многогранное психическое явление, наиболее влияющее на жизнь человека, и тесно связанное и иными психическими явлениями, свойствами и состояниями личности. Эмоции тесно связаны с мотивационной сферой личности, эмоциональный компонент играет очень большую роль при формировании мотивов человека, позволяющих эффективно адаптироваться в новых условиях жизнедеятельности. Эмоции влияют на активность человека, на его поведение и когнитивные способности (когнитивные

способности человека в подавленном состоянии резко снижаются).

В эмоциональной сфере людей, столкнувшихся с жизненными трудностями в период пандемии, из-за фрустрации многих потребностей будут преобладать негативные эмоции, что в свою очередь негативно скажется на эффективности жизнедеятельности человека.

Песочная терапия является самым необычным методом с древней предисторией и короткой историей. Первые упоминания о работе с песком как с терапевтическим материалом упоминаются в заметках исследователей племён индейцев Северной Америки, которые применяли данный метод с разными целями в ритуалах [4;9]. Также разные племена использовали песок в качестве символа, который помогал человеку обрести здоровье [1-4;8].

Кроме того, сам по себе материал песка обладает сакральным значением: в исламских странах, если под рукой нет воды, то ритуальные омовения совершались песком. В христианских культурах, песок в экстренных ситуациях (когда человек при смерти) так же заменял воду для обряда Крещения [1-4;8].

Метод песочной терапии относится к арт-терапевтическим методам, он построен на интериоризации экстрапсихического в интрапсихическое (внешние проявления эмоций, проблем, переживаний человека) во внутреннее психическое пространство (Поливанова). В ходе песочной терапии человек выражает свое психоэмоциональное состояние [10, с.241]. Соответственно, в основе данного метода лежит работа с эмоциями. В том числе и с эмоциями людей, столкнувшихся с жизненными трудностями. Так как мы взяли за основу ознакомления с методом песочной терапии базу арт-терапии, то и далее мы будем рассматривать метод песочной терапии в рамках метода арт-терапии.

Метод песочной терапии предполагает построение испытуемыми из песка и дополнительных фигур своего мира, в котором отражаются, как правило, как проблемы, так и внутренние конфликты и переживания [1-4;8]. Игра в песок позволяет «здесь и сейчас» разрешить внутренние противоречия, а также увидеть возможность решения своей проблемы [11;12]. Метод песочной терапии относится к арт-терапевтическим методам, и соответственно должен быть эффективен при работе с негативными эмоциональными состояниями людей, столкнувшихся с жизненными трудностями в период пандемии [5;6].

Материалы и методы исследования. Цель исследования. С целью установления особенностей эмоциональной сферы людей, столкнувшихся с жизненными трудностями в период пандемии и проверкой эффективности метода песочной терапии для дальнейшей углубленной работы психолога, с данной категорией людей и улучшения их эмоционального состояния было проведено настоящее исследование.

База исследования. Диагностическое исследование проводилось онлайн. Экспериментальная работа проводилась на базе психологического Центра г. Москвы. Первоначально диагностическое исследование проводилось онлайн. Были исследованы добровольцы 15 человек, столкнувшихся с жизненными трудностями в период пандемии. Возраст испытуемых составил 21 – 43 года, как мужчины, так и женщины. Далее были определены особенности эмоциональной сферы данной категории людей. Затем непосредственно была проведена работа по оптимизации эмоций с помощью метода песочной терапии. Для проверки эффективности метода песочной терапии мы провели повторное диагностическое исследование и сравнили данные до и после проведения песочной терапии с использованием Т – критерия Вилкоксона.

Методы исследования. 1.«Шкала дифференциальных эмоций» (ШДЭ) [9].

2.«Шкала личностной тревожности», автор

Ч.Спилбергер, в адаптации Ю.Л. Ханина [7].

3.Метод песочной терапии. Данный метод включал в себе различные техники и технологии. Сущность метода заключается в выносе интрапсихической (внутренней) проблемы, под которой мы подразумеваем наличие противоречий между желаемым и реальным результатом во вне, посредством опосредованной символической инсталляции проблемы на песочном листе. Для этого мы использовали несколько техник.

– «Технику построения мира».

– Техника, которая применяется при работе с клиентом посредством песочной терапии – это техника фокусировки проблемы (или запроса клиента) на песочном листе. Эта техника предполагает выбор клиентом определённого участка актуальной проблемы и выноса его во вне, т.е. на песочный лист.

4. Методы математической статистики. Т – критерий Вилкоксона.

Результаты исследования. Первым этапом диагностического исследования испытуемых, столкнувшихся с жизненными трудностями в период пандемии, было измерение частоты переживаний базовых эмоций (радости, отвращения, интереса, страха, горя, удивления, презрения, стыда, гнева, вины). Мы получили первичные данные, которые представлены, см. рисунок 1. По результатам исследования для анализа частоты переживаемых эмоций была построена гистограмма.

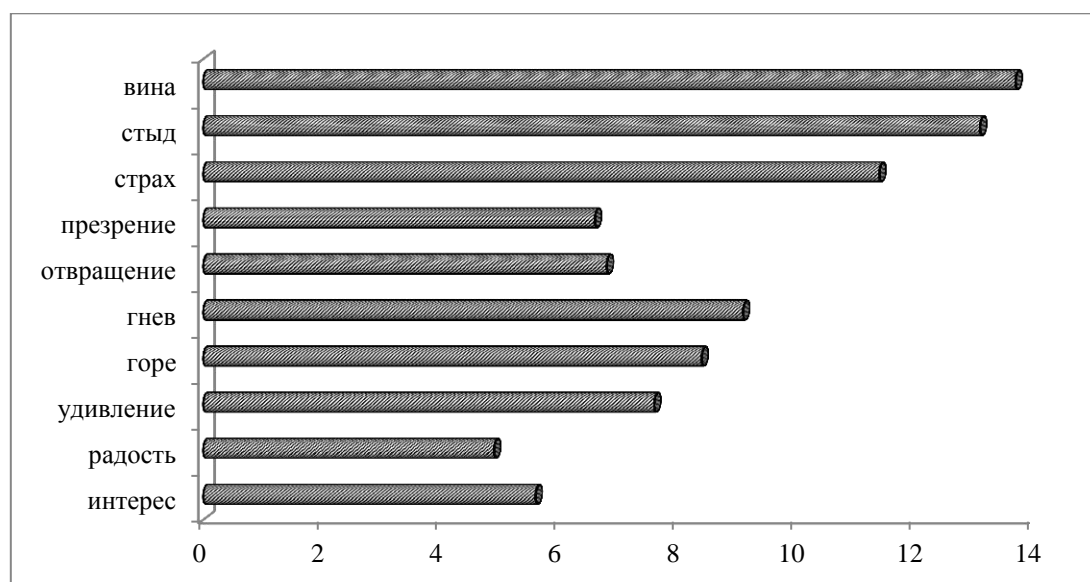


Рисунок 1. – Результаты средних значений показателей частоты переживаний базовых эмоций, испытуемыми, столкнувшимися с жизненными трудностями в период пандемии по методике «Шкала дифференциальных эмоций», n=15.

Из рисунка 1 мы видим, что испытуемые, столкнувшиеся с жизненными трудностями в период пандемии, испытывают интерес довольно редко. Средний показатель этой эмоции у респондентов достаточно низкий, что говорит о том, что в последнее время в их жизни отсутствует заинтересованность чем-либо. Так как интерес является одной из главных мотивирующих эмоций, то мы можем говорить о том, что испытуемые, столкнувшиеся с жизненными трудностями в период пандемии достаточно мало мотивированы к активным действиям в своей жизнедеятельности.

Испытуемые, столкнувшиеся с жизненными трудностями в период пандемии, радуются тоже редко. Мы видим, что средний показатель по частоте испытываемой эмоции радости у них ниже, чем показатели других эмоций. Среднее значение опять же говорит о том, что у испытуемых, столкнувшихся с жизненными трудностями в период пандемии, мало радостных событий в жизни, или они не акцентируют внимание на положительных моментах, предпочитая фиксировать внимание на плохих событиях. Так как радость является эмоцией, которая наполняет человека энергией и силой, то мы можем говорить о том, что у наших респондентов внутренние ресурсы почти на исходе, а внешние источники, которые могли бы их пополнить – отсутствуют. Они не видят мира во всей красоте и гармонии, они более склонны критически смотреть на окружающее.

Испытуемые, столкнувшиеся с жизненными трудностями в период пандемии, так же достаточно редко удивляются, это проявляется в равнодушии к происходящему и т.д.

Испытуемые, столкнувшиеся с жизненными трудностями в период пандемии, часто переживают эмоцию горя. Эта эмоция проявляется в подавленном настроении, отсутствии желания двигаться вперед и т.д. Однако, средний показатель ненамного превышает норму, что говорит о том, что не всё так плохо. И возможно, наши респонденты слишком субъективны в оценках своего несчастья, и считают его чрезмерным.

Средний показатель испытуемых, столкнувшихся с жизненными трудностями в период пандемии, в отношении эмоции гнева соответствует норме. Гнев – это негативная эмоция, связанная с ощущением собственной несвободы, мы полагаем, что гнев связан с тем, что человек на данный момент зависим от окружающих (как финансово, так и морально), зависим от обстоятельств и т.д. Эта зависимость

тяготит его, что приводит к гневу, вероятным вспышкам агрессии, вспыльчивости.

Средний показатель отвращения и презрения соответствует норме. Эти эмоции: «холодные» эмоции, так как когда человек их испытывает, что его физиологические показатели или не меняются вовсе или же меняются незначительно. Презрение и отвращение может испытывать как к себе самому, так и к окружающему миру.

Испытуемые, столкнувшиеся с жизненными трудностями в период пандемии, достаточно часто испытывают страх. Следовательно, в их жизни есть ситуации, которые, ощущаются или воспринимаются человеком как ситуации, в которых под угрозой поставлены его спокойствие и безопасность.

Наиболее часто данные респонденты переживают эмоции стыда и вины. Человек, переживающий стыд, ощущает себя объектом презрения и насмешек, он чувствует себя смешным, униженным, маленьким. Он ощущает беспомощность, неадекватность, неспособность и невозможность осмыслить ситуацию. Стыд – это осознание собственной неумелости, непригодности, неадекватности, в некой ситуации или при исполнении некоего задания, сопровождаемое негативным переживанием – огорчением, беспокойством и тревогой. Человеку стыдно, что он оказался в сложной ситуации по той или иной причине, он ощущает себя неудачником и т.д. Эмоции стыда и вины часто связаны друг с другом, но это разные эмоции. Если эмоция стыда затмевает рассудок, то эмоция вины стимулирует мыслительные процессы, часто связанные с осознанием виновности и перебором возможностей для исправления ситуации. Однако, это происходит не всегда. Часто человек уходит в самообвинение, и, вместо того, что бы адекватно анализировать ситуацию, чтобы найти из неё выход, начинает заниматься абсолютно непродуктивным самоедством. Самое печальное в этой ситуации, что окружающие зачастую поддерживают такое поведение человека, ошибочно воспринимая его за трезвый анализ ситуации и адекватную самокритику. Таким образом, человек, перестаёт активно действовать, считая, что самообвинения с него вполне хватит.

Далее мы продиагностировали личностную и ситуативную тревожность испытуемых при помощи методики «Шкала личностной и ситуативной тревожности», автор Ч. Спилбергер, в адаптации Ю.Л. Ханина, см. рисунок 2. Далее для наглядности и анализа тревожности мы построили гистограмму.

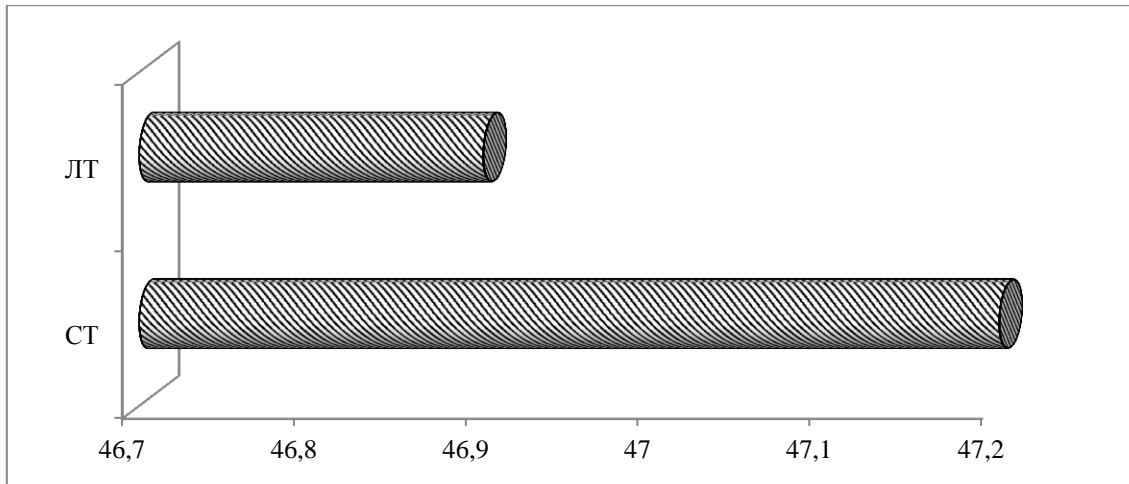


Рисунок 1. – Результаты средних значений уровней личностной и ситуативной тревожности у испытуемых, столкнувшихся с жизненными трудностями в период пандемии по методике «Шкала личностной и ситуативной тревожности», автор Ч. Спилбергер, в адаптации Ю.Л. Ханина, n=15.

Среднее значение личностной тревожности респондентов равно 46,9 баллам, и ситуативной тревожности 47,2, что относится к высокому уровню тревожности. Личности, относимые к категории высокотревожных, склонны воспринимать угрозу своей самооценке и жизнедеятельности в обширном диапазоне ситуаций и реагировать весьма выраженным состоянием тревожности. Если психологический тест выражает у испытуемого высокий показатель личностной тревожности, то это дает основание предполагать у него появление состояния тревожности в разнообразных ситуациях, особенно когда они касаются оценки его компетенции и престижа. Как мы понимаем, данное состояние связано, прежде всего, с трудными жизненными ситуациями, возникшими в период пандемии (в нашем случае потеря работы и социального статуса, тяжелая болезнь или смерть близких людей или родственников).

Многие наши респонденты постоянно пребывают в напряжении, ожидая разрешения ситуации или с поиском работы или с изменением жизнедеятельности. Они тревожатся за себя, своих близких, Они постоянно ожидают какой-нибудь беды, напасти, не могут радоваться жизни без оглядки.

Средние значения уровней личностной (46,9) и ситуативной тревожности (47,2) у респондентов находятся на одном высоком уровне. Высокие средние значения ситуативной тревожности, предположительно, говорят о значении трудной жизненной ситуации для испытуемых.

Далее мы провели с каждым из респондентов несколько терапевтических 10 встреч, за время которых респонденты работали в песочной терапии.

Прежде всего, была использована «Техника построения мира» и её различные модификации. В основе техники лежит гипотеза Доры Калфф о том, что песочный лист, так же как и мандала, наиболее точно отражает состояние интрапсихической реальности клиента на текущий момент. Техника имеет определённые критерии для интерпретации, согласно которым песочный лист-это карта проблемы клиента, в которой точно отражены как реальные события в жизни клиента в их символическом значении, так и эмоциональные и когнитивные компоненты их восприятия. Размер, цвет и значения фигурок так же имеют свою интерпретацию. Нужно обращать внимание на то, как располагаются фигурки на песочном листе, в каком сегменте песочного листа их максимальное скопление, а какие сегменты клиент не заполнил, или же заполнил скудно. Это может говорить о том, какие сферы не задействованы в решении его проблем, а так же о многих других факторах.

Инструкция к технике построения мира. В начале клиента знакомят с песочным листом (если клиент не был знаком с этой техникой ранее), показывают ему, как можно построить ландшафт, рассказывают, что могут символизировать голубые (или тоже вариант нормы) синие борта и дно песочницы. Далее клиенту предлагается взять корзину, или коробку, в которую он наберёт жителей своего мира. Можно, работать и без корзины или коробки, но их использование в «Технике построения мира» может дать нам дополнительный материал для интерпретации. Например, если клиент оставил какие-то фигурки в корзине, мы можем потом обговорить этот нюанс с клиентом. Важное замечание для психолога: мы наблюдаем за

построением картины мира молча, делая для себя записи в тетради, какие фигурки взял клиент сначала, какие выложил из корзины (или коробки), какие фигуры положил обратно, какую фигуру искал долго, какие нашёл сразу. Далее мы наблюдаем процесс построения мира, фиксируя как первичное положение фигурок на песочном листе, и их последующие изменение. Мы можем с согласия клиента использовать фотоаппарат, что бы потом анализировать полученные результаты более подробно. Далее мы отмечаем, какие фигурки вызывают у нас наибольшее напряжение и эмоции (мы можем потом это тоже оговорить с клиентом, но это не является обязательным пунктом терапевтического процесса). Когда мир построен, мы начинаем путешествие по нему. Это можно делать как через посредника, так и без него. Посредник представляет собой нейтральную фигуру (допустим плюшевого медвежонка или космонавта). Который проявил интерес к появившемуся миру. Мы не будем упоминать подробно все стратегии, при помощи которых можно работать через посредника, просто перечислим их: молчаливый слушатель, любопытный путешественник, трикстер (провокатор), что вижу, то и пою. Плюсами работы с посредником являются: возможность задать абсолютно любые, даже самые глупые и неуместные вопросы. Минусом работы с посредником является то, что в случае столкновения с серьёзными травмами в жизни клиента (например, потеря родного человека),

посредник неуместен. В этом случае мы его аккуратно выводим из работы (незаметно убираем и включаемся сами). Мы обязательно спрашиваем, как называется мир. Как живут его обитатели. Упоминаем, что это мир клиента, и он может трансформировать его, когда захочет и как захочет.

Следующая техника, которая применяется при работе с клиентом посредством песочной терапии – это техника фокусировки проблемы (или запроса клиента) на песочном листе. Эта техника предполагает выбор клиентом определённого участка актуальной проблемы и выноса его во вне, т.е. на песочный лист [5;6].

Инструкция к методике. Мы предлагаем выбрать клиенту те фигурки, которые, по его мнению, ассоциируются у него с текущей ситуацией. Далее мы располагаем их на песочном листе, и проговариваем с клиентом каждую деталь отдельно: как сами фигурки, так и чувства, которые они у него вызывают, а так же значение фигур, их цвет, фактуру, как они расположены на песочном поле. В этой технике карта чтения песочного листа может не применяться, однако, её использование даёт больше информации. Далее мы можем работать с фокусировкой проблемы клиента в двух песочницах, в одной построив реальную ситуацию, в другой идеальную ситуацию и т.д.

Далее мы продиагностировали наших испытуемых повторно и получили следующие результаты, см. рисунок 3.

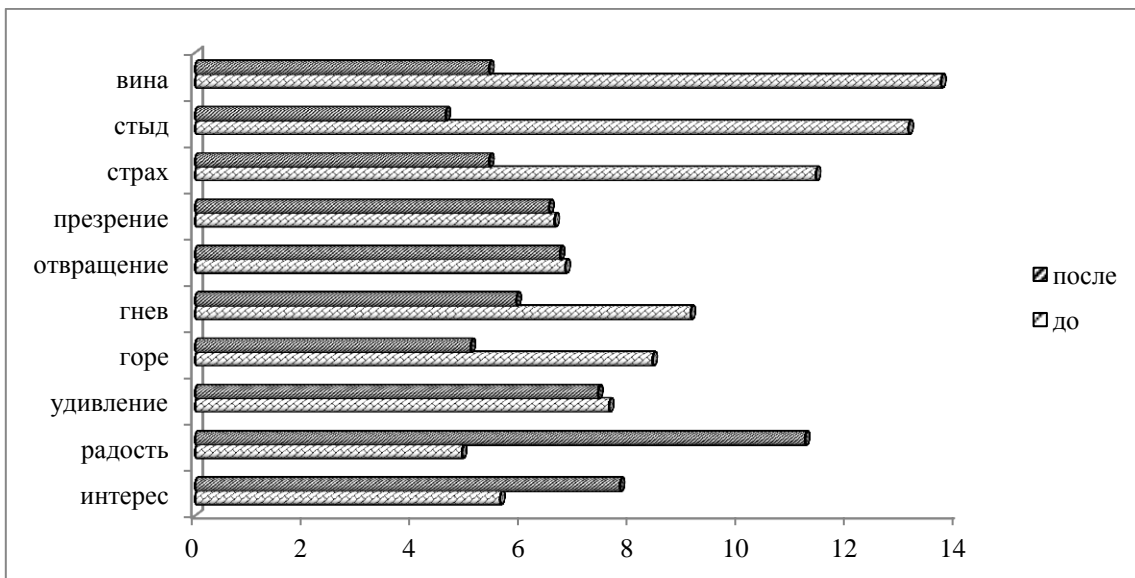


Рисунок 1. – Результаты средних значений показателей частоты переживаний базовых эмоций, испытуемыми, столкнувшимися с жизненными трудностями в период пандемии по методике «Шкала дифференциальных эмоций», до и после проведения эксперимента, n=15.

Мы видим, что у наших испытуемых эмоция интереса стала проявляться гораздо чаще и приблизилась к значению нормы, а, следовательно, они стали более заинтересованы своей жизнью.

После терапии наши респонденты стали значительно чаще испытывать радость.

Эмоция горя стала переживаться реже. Мы предполагаем, что проживание истинного горя через взаимодействие с песком, а так же фокусировка проблемы или травмирующей ситуации на песочном листе, помогают дифференцировать и контейнировать эмоции. А так же работа с фигурками помогает пережить и отпустить горе, связанное с той или иной ситуацией.

После проведения курса песочной терапии

наши респонденты стали гораздо реже переживать эмоции гнева, страха, стыда вины.

Результаты повторной диагностики респондентов по методике «Шкала личностной и ситуативной тревожности», автор Ч. Спилбергер, в адаптации Ю.Л. Ханина показал, что личностная тревожность наших испытуемых снизилась с высокого до среднего уровня. Это говорит о том, что они перестали испытывать гнетущее чувство тревоги из-за вероятных возможных бед и неприятностей, стали более адекватно оценивать реальные угрозы их безопасности.

Для подтверждения статистических различий нами был применён T – критерий Вилкоксона. Мы выявили следующие различия, которые отражены в таблице 1.

Таблица 1. – Различия между показателями методик до и после проведения песочной терапии у испытуемых, столкнувшихся с жизненными трудностями в период пандемии с использованием T – критерия Вилкоксона, n=15.

показатели методик	уровень значимости
<i>«Шкала дифференциальных эмоций», автор Ротин Л.Н.</i>	
интерес	,060
радость	,001*
удивление	,874
горе	,015
гнев	,012
отвращение	,944
презрение	,964
страх	,001*
стыд	,002*
вина	,001*
<i>«Шкала личностной и ситуативной тревожности», автор Ч. Спилбергер, в адаптации Ю.Л. Ханина</i>	
ситуативная тревожность	,003*
личностная тревожность	,001*

* – уровень значимости 1%

Проведенный статистический анализ показал, что существуют значимые различия между показателями частоты радости, страха, стыда, вины у респондентов до и после проведения песочной терапии, уровень значимости 0,01. Существуют значимые различия между показателями личностной и ситуативной тревожности до и после до и после проведения песочной терапии уровень значимости 0,01.

В ходе проведения песочной терапии были задействованы техники «Техника построения мира», «Фокусировка проблемы в песке», «Я и мои чувства» и другие.

Заключение. Таким образом, проведенное исследование показало, что у испытуемых, столкнувшихся с жизненными трудностями в период пандемии, частота переживаний базовых

эмоций, таких как страх, стыд и вина наиболее выражена. Данные эмоции явились следствием того, что испытуемые, столкнувшиеся с жизненными трудностями в период пандемии, имели негативные установки, которые заключались в ошибочных суждениях о себе самом и своей ситуации, а также у испытуемых отсутствовала поддержка со стороны родных и близких. Также испытуемые, столкнувшиеся с жизненными трудностями в период пандемии, характеризуются высокой ситуативной и личностной тревожностью.

Проведенные занятия с использованием метода песочной терапии показали свою эффективность в работе с эмоциональной сферой человека, так как данный метод относится к арт-терапевтическим методам, которые наиболее

эффективны в этом направлении. Эмоциональная сфера испытуемых, столкнувшихся с жизненными трудностями в период пандемии, после проведения песочной терапии имела следующие особенности: у респондентов стали преобладать позитивные эмоции (радость), тогда как частота негативных эмоций (страх, стыд, вина) значительно снизилась, снизилась и ситуативная и личностная тревожность.

В результате проведенной работы авторами обобщены следующие рекомендации для практического использования метода песочной терапии:

1. В работе с данной категорией клиентов все силы необходимо направить на проработку

состояний, связанных с переживаниями страха, вины и стыда.

2. В работе с клиентом важно говорить о его чувствах, о его мыслях по поводу происходящего в его жизни. Важно при завершении каждой встречи фиксировать клиента на положительном моменте.

3. Нужно обращать внимание на свои мечты и желания.

4. Показать клиенту необходимость делиться своими опасениями с близкими людьми, которые могут понять и поддержать.

5. Показать важность умения при негативном эмоциональном состоянии не стесняться обращаться за помощью к специалистам.

Литература:

1. Бросова Т.В. Песочная терапия один из методов арт-терапии [Электронный ресурс] // Проблемы Науки. - 2015. - № 3 (33). – С.89-92.

2. Зинкевич-Евстигнеева Т.Д., Грабенко Т.М. Чудеса на песке. Практикум по песочной терапии / Т.Д. Зинкевич-Евстигнеева, Т.М. Грабенко. – СПб.: Издательство «Речь», 2005. – 340 с.: ил.

3. Зинкевич-Евстигнеева Т.Д., Грабенко Т.М. Практикум по креативной терапии / Т.Д. Зинкевич-Евстигнеева, Т.М. Грабенко. – СПб.: Издательство «Речь», 2003. – 400 с.: ил.

4. Карвасарский Б.Д. Психотерапия: учебник для студентов медицинских ВУЗов / Б.Д. Карвасарский. – СПб.: Питер. – 4-е изд., 2012. – 672 с.

5. Никольская И.М. Арт-терапия - терапия изобразительным искусством / И.М. Никольская // Учебник «Детская психиатрия; под ред. Э.Г. Эйдемиллера. – СПб.: Питер, 2005. - С. 993-996.

6. Попов Т. Терапия песочными фигурами – эффективный и многообещающий метод арт-терапии [Электронный ресурс] / Т. Попов // Вестник по педагогике и психологии Южной Сибири. - 2013. - № 3. – С. 108-117.

7. Практикум по общей, экспериментальной и прикладной психологии: учеб. пособие / В.Д. Балин, В.К. Гайда, В.К. Горбачевский и др.; под общей ред. А.А. Крылова, С.А. Маничева. – СПб: Питер, 2000. – 560с.: ил. – («Практикум по психологии»).

8. Пшеничная В.В. Возможности использования технологии песочной терапии в работе психологической лаборатории вуза [Электронный ресурс] / В.В. Пшеничная // Образовательные ресурсы и технологии. - 2017. - № 4 (21). – С.15-19.

9. Ротина Л.Н. Развитие эмоционального мира личности: учебно-методическое пособие / Л.Н. Ротина. – Минск, 1999.

10. Скавитина А. Аналитическая игра в песок (сэндплей) - дверь в королевство детства / А. Скавитина. – М., 2001.

11. Шевелёва Е.В. Песочная терапия в практике психолога ПМПС школы / Е.В. Шевелёва // Психология в школе. – 2009. – № 3. – С. 41-43.

12. Юнг К.Г. Аналитическая психология: теория и практика: Тавистокские лекции / К.Г. Юнг; пер. с нем. В. Зеленского. – СПб.: Издательский дом «Азбука-классика», 2007. – 240 с.

References:

1. Brosova T.V. Sand therapy is one of the methods of art therapy [Electronic resource] // Problems of Science. - 2015. - № 3 (33). – P.89-92

2. Zinkevich-Evstigneeva T.D., Grabenko T.M. Miracles in the sand Workshop on sand therapy / T.D. Zinkevich-Evstigneeva, T.M. Grabenko. - St. Petersburg: Publishing house "Rech", 2005. - 340 p.: ill.

3. Zinkevich-Evstigneeva T.D., Grabenko T.M. Workshop on Creative Therapy / T.D. Zinkevich-Evstigneeva, T.M. Grabenko. - St. Petersburg: Publishing house "Rech", 2003. - 400 p.: ill.

4. Karvasarsky B.D. Psychotherapy: a textbook for students of medical universities / B.D. Karvasarsky. - St. Petersburg: Peter. - 4th ed., 2012. - 672 p.

5. Nikolskaya I.M. Art therapy - fine art therapy / I.M. Nikolskaya // Textbook "Children's Psychiatry; ed. E.G. Eidemiller. - St. Petersburg: Peter, 2005. - S. 993-996.

6. Popov T. Therapy with sand figures is an effective and promising method of art therapy [Electronic resource] / T. Popov // Bulletin of Pedagogy and Psychology of South Siberia. - 2013. - № 3. – P. 108-117.

7. Workshop on General, Experimental and Applied Psychology: Proc. allowance / V.D. Balin, V.K. Gaida, V.K. Gorbachevsky and others; under the general editorship. A.A. Krylova, S.A. Manichev. - St. Petersburg: Peter, 2000. - 560s.: ill. – (“Workshop on psychology”).

8. Pshenichnaya V.V. Possibilities of using the technology of sand therapy in the work of the psychological laboratory of the university [Electronic resource] / V.V. Wheat // Educational resources and technologies. - 2017. - № 4 (21). – P.15-19.

9. Rotina L.N. Development of the emotional world of personality: educational and methodological manual / L.N. Rotina. – Minsk, 1999.

10. Skavitina A. Analytical game in the sand (sandplay) - the door to the kingdom of childhood / A. Skavitina. - М., 2001.

11. Sheveleva E.V. Sand therapy in the practice of a PMPS school psychologist / E.V. Sheveleva // Psychology at school. - 2009. - № 3. - S. 41-43.

12. Jung K.G. Analytical Psychology: Theory and Practice: Tavistock Lectures / K.G. Jung; per. with him. V. Zelensky. - St. Petersburg: Publishing house "Azbuka-classics", 2007. - 240 p.

5.3.1. Общая психология, психология личности, история психологии
(19.00.01 – Общая психология, психология личности, история психологии)

Сведения об авторах:

Полянская Екатерина Николаевна (г. Москва, Россия), кандидат психологических наук, доцент кафедры педагогики и педагогической психологии Российского национального исследовательского медицинского университета им. Н.И. Пирогова; доцент кафедры психологии и педагогики Российского университета дружбы народов, e-mail: polyanskaya@mail.ru

Каргина Наталья Вячеславовна (г. Москва, Россия), кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры теории, истории государства и права, общеобразовательных дисциплин ФГБОУ ВО «Всероссийский государственный университет юстиции (Российская правовая академия Министерства юстиции Российской Федерации)», e-mail: kanat99@yandex.ru



УДК 159.942

Личностные особенности медицинских работников и синдром эмоционального выгорания

Personal characteristics of medical workers and burnout syndrome

Очирова Л.И., Бурятский государственный университет имени Доржи Банзарова (БГУ),
luba776@mail.ru

Мудрова И.В., Бурятский государственный университет имени Доржи Банзарова (БГУ),
630491@mail.ru

Ochirova L., Dorji Banzarov Buryat State University (BSU), luba776@mail.ru

Mudrova I., Dorji Banzarov Buryat State University (BSU), 630491@mail.ru

DOI: 10.51379/KPJ.2022.151.1.029

Ключевые слова: личностные особенности, ситуативная и личностная тревожность, синдром эмоционального выгорания, многофакторный личностный опросник Кеттелла, фаза синдрома эмоционального выгорания.

Keywords: personality characteristics, situational and personal anxiety, burnout syndrome, Cattell's Sixteen Personality Factor Questionnaire, phase of burnout syndrome.

Аннотация. В статье представлены результаты исследования личностных особенностей и синдрома эмоционального выгорания медицинских работников ГБУЗ «Республиканский психоневрологический диспансер» г. Улан-Удэ. Обозначена цель, перечислены методы и методики исследования. В статье проводится анализ полученных результатов изучения личностных особенностей и синдрома эмоционального выгорания. В ходе исследования у медицинских работников выявлен высокий уровень личностной тревожности. У большинства медицинских работников выявлена фаза «напряжение» синдрома эмоционального выгорания, которая находится на стадии формирования. Выявлена значимая связь между личностными особенностями и стадиями эмоционального выгорания. Медицинские работники с такими личностными качествами как, необщительность, отчужденность, проявляют склонность к ригидности, эмоционально неустойчивы, импульсивны, раздражительны, самоуверенны, враждебны и авторитарны, чаще всего обнаруживают симптомы эмоционального выгорания. Полагаем, что учет личностных особенностей медицинских работников позволит делать прогнозы относительно психоэмоционального состояния работников и позволит предотвратить возможные случаи появления эмоционального выгорания у сотрудников. Результаты исследования можно учитывать при разработке программ по психопрофилактике эмоционального выгорания у сотрудников медицинского учреждения и психокоррекционных программ с целью снижения уровня эмоционального выгорания медицинских работников.

Abstract. The article presents the results of a study of personal characteristics and burnout syndrome of medical workers of «the Republican Psychoneurological Dispensary» in Ulan-Ude. The aim of the study is designated, methods of research are listed. The article analyzes the results of the study of personal characteristics and burnout syndrome. In the course of study, a high level of personal anxiety was revealed among medical workers. The majority of medical workers have the "tension" phase of the burnout syndrome, which is at the stage of formation. A significant relationship between personal characteristics and stages of emotional burnout was revealed. Medical workers with such personal qualities as uncommunicativeness, aloofness, show a tendency to rigidity, emotionally unstable, impulsive, irritable, self-confident, hostile and authoritarian, impulsive, most often show symptoms of emotional burnout. We believe that taking into account the personal characteristics of medical workers will make it possible to make predictions about the psycho-emotional state of workers and will prevent possible cases of emotional burnout among employees. The results of the study can be taken into account when developing programs for the psychoprophylaxis of emotional burnout among employees of a medical institution and psycho-corrective programs in order to reduce the level of emotional burnout of medical workers.

Введение. В современных условиях развития общества России и мире в целом, на личность медицинского работника оказывается постоянное воздействие различных психотравмирующих факторов, таких как, пандемия – COVID-19, особенности организации труда, особенности взаимодействия с пациентами и их родственниками, особенности взаимоотношения с коллегами и т.д., все это, в конечном счете, может привести к синдрому эмоционального выгорания. Однако, на формирование синдрома эмоционального выгорания оказывают влияние не только внешние факторы, большое значение имеют и личностные психологические характеристики медицинского работника. Так, например, К. Маслач и М. Лейтер в своем исследовании называли выгоранием результат несостыковки между профессией человека и его личностью [13].

Цель исследования: изучить личностные особенности и синдром эмоционального выгорания медицинских работников. Гипотезой исследования является то, что существует взаимосвязь между личностными особенностями и фазами синдрома эмоционального выгорания, у большинства медицинских работников наблюдается синдром эмоционального выгорания. Настоящее исследование имеет практическую значимость, поскольку результаты исследования можно учитывать при разработке программ по психопрофилактике эмоционального выгорания у сотрудников медицинского учреждения и психокоррекционных программ с целью снижения уровня эмоционального выгорания медицинских работников. Учет личностных особенностей медицинских работников позволит делать прогнозы относительно динамики психоэмоционального состояния работников и позволит предотвратить возможные случаи появления эмоционального выгорания у сотрудников, а значит сохранить здоровье.

Материалы и методы исследования. Для исследования личностных особенностей медицинских работников и синдрома эмоционального выгорания в работе были использованы следующие методики: тест эмоционального выгорания В.В. Бойко, который диагностирует разные фазы синдрома эмоционального выгорания и разные стадии их формирования. Шкала тревоги Спилбергера-Ханина позволяет диагностировать тревожность личностное свойство или как ситуативное состояние [2]. Опросник «Синдром профессионального выгорания» адаптирован Н. Водопьяновой, Е. Старченковой [10], опросник

разработан на основе западного MBI-Maslach Burnout Inventory К. Маслач и С. Джексона, опросник позволяет диагностировать профессиональное выгорание. 16-ти факторный личностный опросник Кеттелла диагностирует личностные особенности. Исследование личностных особенностей медицинских работников и синдрома эмоционального выгорания проводилось на базе ГБУЗ «Республиканский психоневрологический диспансер» г. Улан-Удэ. В данном исследовании принимали участие медицинские работники психоневрологического диспансера в количестве 60 человек. Возраст испытуемых от 25 до 50 лет и старше, стаж работы медицинских работников от 5 до 15 лет. Результаты исследования были получены в рамках выполнения выпускной квалификационной работы И.В. Мудровой под руководством Л.И. Очировой. Анализ факторов приводится впервые.

Многие авторы изучают в своих работах в качестве предмета синдром эмоционального выгорания, описали данный феномен и внесли свой вклад в его изучение [1;5;14;15]. Сам термин «выгорание» впервые был предложен американским психиатром Г. Фрейденбергом в 1974 году. Работая в больнице психиатром Г. Фрейденберг наблюдал за персоналом, на которых действовала больничная среда их работы. Она ввергала их в эмоциональное перенапряжение и истощение, в итоге сотрудники теряли мотивацию к работе. Данный феномен он определил, как «staffburnout», что означает «выгорание, сгорание, затухание». Состояние характеризовалось сильным переутомлением, ассоциируется с образами пламени костра или свечи, которые затухают [8, с.23]. В отечественной психологии, Б.Г. Ананьев использовал термин «эмоциональное сгорание» [1].

В.В. Бойко дает свое определение «выгорания», как «выработанный личностью механизм психологической защиты в форме полного или частичного исключения эмоций в ответ на избранные психотравмирующие воздействия» [5, с.155]. К. Маслач определяет «выгорание» как синдром истощения физических и эмоциональных сил, также снижение самооценки, негативное отношение к выполняемой работе, потеря эмпатии и благосклонности к клиентам и пациентам. Можно сказать, что К. Маслач разработал прообраз синдрома эмоционального выгорания, который стал основой для дальнейших исследований [12]. О.И. Бабич определяет термин «выгорание», как результат воздействия длительного рабочего

стресса и некоторых форм профессионального кризиса. Обращают на себя внимание современные исследования авторов эмоционального выгорания медицинских работников А.С. Далакова, Л.М. Дубовый [9], Л.Г. Березовской [4], Н.Е. Водопьяновой [6;7], И.А. Костаковой [11]. В исследованиях были изучены личностные свойства медицинских работников и особенности эмоционального выгорания, в работе А.С. Далаковой, Л.М. Дубового было доказано опосредованное влияние характера детско-родительских отношений на синдром эмоционального выгорания, изучены были разные категории медицинских работников, с разным стажем работы.

Таким образом, в настоящее время не существует единой структуры синдрома эмоционального выгорания, существует множество подходов в изучении данного вопроса, которые в свою очередь отличаются друг от друга. Однако можно отметить, что, несмотря на множество подходов, синдром эмоционального выгорания является личностной деформацией, которая происходит под воздействием эмоционально сложной отношений и большого количества напряжения внутри системы «человек-человек».

В своей профессиональной деятельности медицинские работники, как правило, должны обладать физическим и психологическим здоровьем, поскольку взаимодействуют с пациентами, их родственниками. Большая ответственность ложится при работе с хроническими больными, во время контакта с их родственниками. Напряженная работа над здоровьем самого пациента – в конечном счете, может привести к эмоциональному истощению. Так, например, в некоторых исследованиях показано, что те медицинские работники, которые работают в психиатрических больницах, подвержены синдрому эмоционального выгорания уже через 1,5 года работы. В сравнении с ними средний персонал медицинских организаций подвергается выгоранию через 4 – 5 лет. Какие же первые симптомы эмоционального выгорания можно выделить? В целом можно выделить такие симптомы эмоционального выгорания как, чувство усталости, человек ощущает общую неприязнь к работе, наблюдается неопределенное беспокойство. Кроме того, существуют определенные стадии, согласно которым происходит развитие синдром эмоционального выгорания. Так, на первой стадии могут наблюдаться следующие признаки, человек еще мотивирован на выполнение профессиональной деятельности, затрачивает

большой объем энергии. Затем, появляется чувство усталости, апатии. И на последней стадии чувство усталости постепенно переходит в ощущение разочарования, интерес к работе снижается. Несомненно, однако, что появление и протекание синдрома эмоционального выгорания зависит от той профессиональной деятельности, в которой задействован человек и от особенностей эмоционально-волевой сферы и от личностных особенностей.

Результаты исследования. Согласно полученным в результате тестирования данным по методике В.В. Бойко у большинства медицинских работников – 62% наиболее сформирована фаза синдрома эмоционального выгорания «напряжение», находится на стадии формирования (37 – 60 баллов), это означает, что в скором времени у медицинских работников запустится механизм формирования синдрома эмоционального выгорания.

Для 58% испытуемых обнаружены фазы синдрома эмоционального выгорания «резистенция» и «истощение» находятся на стадии формирования (37 – 60 баллов). У данной группы медицинских работников в момент напряжения на работе начинает постепенно вырабатываться сопротивление к нарастающему стрессу. Тем не менее, для 10% респондентов характерная фаза синдрома эмоционального выгорания «напряжение» является сформированной (61 и более баллов). Это означает, что данная часть медработников постоянно испытывает недовольство в своей профессиональной деятельности, их чаще всего не устраивает занимаемая должность, и проблемы пациентов для них становятся обыденностью не требующих особого внимания. Снижена самооценка, присутствует ощущение беспомощности и недовольства собой, ощущение безвыходности, бесперспективности.

Для 8% испытуемых фаза синдрома эмоционального выгорания «резистенция» является сформированной (61 и более баллов). Это означает, что такие медработники обладают способностью сбрасывать полученный стресс и напряжения на работе в повседневной жизни, при этом, не отражая последствия в процессе выполнения профессиональных обязанностей с пациентами, в общении с коллегами и друзьями. Можно отметить характерное для фазы «резистенция» эмоциональное истощение, как правило, человек на этой фазе стремится экономить эмоциональные ресурсы, ограничивает круг общения, стремится восстановить душевные силы.

Обнаружено, что у 17% респондентов фаза синдрома эмоционального выгорания «истощение» является сформированной. Это может означать, что испытуемые испытывают психофизическое переутомление, ощущение полного опустошения, отрицание своих профессиональных достижений, отношение к коллегам, клиентам, начальству становится агрессивно-циничным. Фаза выражается в следующих симптомах: эмоциональный дефицит, эмоциональное отчуждение, личностное отчуждение, развивается циничное отношение к тем, с кем приходится общаться, хамство, агрессия, психосоматические нарушения. Характерная особенность для данной фазы заключается в том, что человек утрачивает интерес к людям. Возможны ухудшение физического состояния, головные боли, нарушение сна, снижение иммунитета, проблемы с давлением, набор веса или наоборот, резкое его снижение.

Далее нами был исследован уровень ситуативной и личностной тревожности по методике, разработанной Ч.Д. Спилбергером и адаптированной Ханиным. В ходе исследования было выявлено, что практически половина медицинских работников психоневрологического диспансера 46% испытывают высокую ситуативную тревожность (45 и более баллов), умеренная тревожность зафиксирована выявлена у 30% респондентов (31 – 44 балла), и низкая тревожность обнаружена у 15% испытуемых (30 и менее баллов).

В ходе исследования было выявлено, что высокая личностная тревожность зафиксирована у 47% респондентов (45 и более баллов), умеренная тревожность диагностируется у 30% испытуемых (31 – 44 балла), и низкую личностную тревожность обнаружена у 23% респондентов (30 и менее баллов). Высокий уровень личностной тревожности медицинских работников республиканского психоневрологического диспансера свидетельствует о том, что они склонны воспринимать угрозу своей самооценке и жизнедеятельности в обширном диапазоне ситуаций и реагировать весьма выраженным состоянием тревожности [3]. Данный уровень ситуативной тревожности респондентов может означать что, возможно они находятся в стрессовой ситуации, испытывают субъективный дискомфорт, напряженность, беспокойство.

Следующей задачей настоящего исследования является изучение личностных особенностей респондентов с помощью 16-ти факторной личностной методики Р. Кеттелла.

Согласно данным тестирования практически у всех (95%) респондентов обнаружена низкая нормативность поведения: склонность к непостоянству, подверженность влиянию чувств, импульсивность (G). Для большинства медработников (95%) характерны такие личностные особенности как, консервативность, в отношении новых идей возникают сомнения, ориентируются в большей степени на конкретную деятельность, сопротивляются переменам (Q1), а также низкий самоконтроль (Q3). У 93% респондентов наблюдаются эмоциональная сдержанность, осторожность, деликатность, внимательность к другим (H). В то же время у 92% респондентов выявлены практичность, иногда некоторая жесткость по отношению к окружающим, рациональность, логичность (I). У 82% испытуемых обнаружены такие личностные особенности как открытость, уживчивость, терпимость. Так же выявлены такие особенности как, откровенность, прямолинейность, непосредственность, эмоциональность (N).

Для большинства респондентов 78% характерны такие личностные особенности как сдержанность в проявлении эмоций (F), практичность реалистичность (M). Такие личностные особенности как зависимость от мнения и требований группы, социальность, выявлены у 73% испытуемых (Q2), мягкость, уступчивость, тактичность, зависимость (E). У 65% респондентов наблюдается развитое абстрактное мышление, оперативность, сообразительность, быстрая обучаемость (B). Для 62% испытуемых испытывают скрытность, обособленность, отчужденность, недоверчивость, необщительность, замкнутость (A), для 60% испытуемых характерна эмоциональная нестабильность (C), для 53% респондентов характерны уверенность в себе и в своих силах, безмятежность, спокойствие (O). У 52% испытуемых обнаружены собранность, напряженность, фрустрированность, беспокойство, раздражительность (Q4).

Далее в работе представлены результаты взаимосвязей личностных особенностей медицинских работников и эмоционального выгорания. Был проведен корреляционный анализ, в результате которого авторами было выявлено, что наиболее тесная корреляция проявилась между некоторыми показателями. Такие личностные особенности как общительность, эмоциональная стабильность, подчиненность (обратная корреляция, при $p \leq 0,01$), сдержанность (обратная корреляция, при $p \leq 0,05$) показывают обратную корреляционную

связь со следующими фазами эмоционального выгорания как, напряжение, резистенция, истощение. Кроме того, корреляционный анализ показал, что существует прямая корреляционная связь при $p \leq 0,01$ между такими личностными особенностями как: тревожность, напряженность и фазами эмоционального выгорания напряжение, резистенция, истощение.

Менее значимую взаимосвязь ($p \leq 0,05$) показывает эмоциональное выгорание и сдержанность медицинского работника. Так эмоциональное выгорание будет выше, если медицинский работник будет более экспрессивным. Результаты корреляционного анализа взаимосвязи личностных качеств и уровня эмоционального выгорания медицинских работников свидетельствуют о том, что существуют значимые связи между личностными особенностями общительность, эмоциональная стабильность, подчиненность, сдержанность и нервным напряжением, симптомом «переживания психотравмирующих обстоятельств, симптомом «неудовлетворенности собой», сопротивлением нарастающему стрессу.

Можно отметить, что медицинские работники с такими личностными качествами как: необщительность, отчужденность, склонность к ригидности, эмоционально неустойчивы, импульсивны, раздражительны, самоуверенны, враждебны и авторитарны, импульсивны, демонстрируют склонность к нервным напряжениям, обнаруживают сниженную самооценку, недовольство собой, ощущению безвыходности. Медицинские работники, которые обладают ригидностью и инертностью психических процессов, тяжелы на подъем, склонны долго переживать травмирующие события.

Те медицинские работники, которые проявляют такие личностные качества как: общительность, открытость, естественность, непринужденность, готовность к сотрудничеству, которые эмоционально устойчивы, эмоционально зрелые, спокойные, может наблюдаться склонность к ригидности, уступчивы, тактичны, сдержанны, не обнаруживают симптомы эмоционального выгорания, менее склонны к падению общего эмоционального тонуса, эмоциональному дефициту, эмоциональной отстраненности.

Кроме того, чем чаще у медицинских работников проявляются такие качества как тревожность и напряженность, тем они более склонны испытывать симптомы эмоционального выгорания: подавленность, апатию, отсутствие интереса к жизни, недовольство собой, ощущения

безвыходности, эмоционального истощения, которое заставляет ограничивать общение и т.д. Так эмоциональное выгорание у медицинского работника будет выше, если медицинский работник ведет себя скованно, необщителен с окружающими, эмоционально нестабилен. Рассматривая взаимосвязь тревожности и напряженности с эмоциональным выгоранием можно сказать, что чем выше уровень тревожности и напряженности медицинского работника, тем выше уровень эмоционального выгорания.

Заключение. Авторами доказана взаимосвязь между личностными особенностями и фазами синдрома эмоционального выгорания, так же было показано, что у большинства медицинских работников сформирована фаза синдрома эмоционального выгорания «напряжение». Выявленная связь позволяет утверждать, что медицинские работники с такими личностными качествами как, необщительность, отчужденность, склонность к ригидности, эмоционально неустойчивы, импульсивны, раздражительны, самоуверенны, враждебны и авторитарны, импульсивны, обнаруживают выраженные симптомы эмоционального выгорания. Медицинские работники, которые проявляют такие личностные качества как: общительность, открытость, естественность, непринужденность, готовность к сотрудничеству, которые эмоционально устойчивы, эмоционально зрелые, спокойные, у которых могут наблюдаться склонность к ригидности, которые уступчивы, тактичны, сдержанны, не обнаруживают симптомы эмоционального выгорания, менее склонны к падению общего эмоционального тонуса, эмоциональному дефициту, эмоциональной отстраненности. Научная новизна исследования заключается в том, что впервые были выявлены личностные особенности медицинских работников республиканского психоневрологического диспансера г. Улан-Удэ. Обнаружено, что симптомы эмоционального выгорания обусловлены личностными особенностями. Получены новые данные об особенностях синдрома эмоционального выгорания, которые дополняют представления о личности. Практическая значимость работы заключается в том, что результаты исследования можно учитывать при разработке программ по психопрофилактике эмоционального выгорания у сотрудников медицинского учреждения и психокоррекционных программ с целью снижения уровня эмоционального выгорания медицинских работников. В работе не были учтены другие негативные факторы, которые

могли бы повлиять на возникновение и развитие синдрома эмоционального выгорания, например, негативные функциональные изменения, связанные со стажем работы, совладающее

поведение и т.д. В дальнейшем предполагается расширить исследование, именно в этом направлении.

Литература:

1. Ананьев Б.Г. Психология и проблемы человекознания. / Б.Г. Ананьев. - М.: Институт практической психологии, 1996. - 384 с.
2. Аракелов Г.Г., Шишкова Н.В. Тревожность: методы ее диагностики и коррекции / Г.Г. Аракелов, Н.В. Шишкова // Вестник Московского университета, сер. Психология. - 2008. - № 1. - С. 12-23.
3. Астапов В.М. Тревога и тревожность / В.М. Астапова. - М.: Просвещение, 2010. - 664 с.
4. Березовская Л.Г., Слабинский В.Ю., Подсадный С.А. К вопросу критериев риска развития синдрома «эмоционального выгорания»: сборник научных статей / Л.Г. Березовская, В.Ю. Слабинский, С.А. Подсадный // Проблемы исследования синдрома «выгорания» и пути его коррекции у специалистов «помогающих» профессий (в медицинской, психологической и педагогической практике). - Курск: КГУ. - 2007. - С. 17-19.
5. Бойко В.В. Синдром «эмоционального выгорания» в профессиональном общении / В.В. Бойко. - СПб.: Санкт-Петербург, 2009. - 155 с.
6. Водопьянова Н.Е. Воспринимаемая самооценочность и ресурсообеспеченность как факторы, препятствующие профессиональному выгоранию / Н.Е. Водопьянова, А.Н. Густеева // Вестник Тверского государственного университета. Серия: Педагогика и психология. - 2013. - № 4. - С. 23-30.
7. Водопьянова Н.Е. Позитивный подход к противодействию профессиональному выгоранию / Н.Е. Водопьянова, К.Н. Шестакова // Современные исследования социальных проблем. - 2014. - № 3 (35). - 24 с.
8. Грузинова А.И. Профессиональное выгорание

и методы коррекции / А.И. Грузинова // Сборник научных трудов Sworld. - 2013. - Т. 23. - № 3. - С. 48-53.

9. Далакова А.С., Дубовый Л.М. Механизм формирования предпосылок синдрома эмоционального выгорания и факторы, влияющие на синдром / А.С. Далакова, Л.М. Дубовый // Вестник КГУ им. Н.А. Некрасова. - 2009. - № 3.

10. Диагностика профессионального выгорания (К. Маслач, С. Джексон, в адаптации Н.Е. Водопьяновой) / Н.П. Фетискин, В.В. Козлов, Г.М. Мануйлов. - М.: Институт социологии РАН, 2012. - 362 с.

11. Костакова И.В. Взаимосвязь факторов эмоционального поведения личности и риска возникновения эмоционального выгорания у медицинских работников / И.В. Костакова // Вестник МГОУ. Серия: Психологические науки. - 2018. - № 1. - С. 40-52.

12. Круглова И.А. Личностные особенности медицинских работников с синдромом профессионального выгорания / И.А. Круглова // Наукосфера. - 2020. - № 12-2. - С. 75-78.

13. Маслач К. Профессиональное выгорание: как люди справляются / К. Маслач // М.: Просвещение, 2007. - 135 с.

14. Орел В.Е. Исследование феномена «психического выгорания» в отечественной и зарубежной психологии / В.Е. Орел // Проблемы общей и организационной психологии. - 2016. - № 4. - С. 70-97.

15. Симонов П.В. Мозговые механизмы эмоций / П.В. Симонов // Журнал высшей нервной деятельности. - 1997. - № 2. - С. 320-328.

References:

1. Ananiev B.G. Psychology and problems of human knowledge. / B.G. Ananiev. - M.: Institute of Practical Psychology, 1996. - 384 p.
2. Arakelov G.G., Shishkova N.V. Anxiety: methods of its diagnosis and correction / G.G. Arakelov, N.V. Shishkova // Bulletin of Moscow University, ser. Psychology. - 2008. - № 1. - S. 12-23.
3. Astapov V.M. Worry and anxiety / V.M. Astapova. - M.: Education, 2010. - 664 p.
4. Berezovskaya L.G., Slabinsky V.Yu., Podsadny S.A. On the issue of risk criteria for the development of the syndrome of "emotional burnout": a collection of scientific articles / L.G. Berezovskaya, V.Yu. Slabinsky, S.A. Podsadny // Problems of researching the syndrome of "burnout" and ways of its correction in specialists of "helping" professions (in medical, psychological and pedagogical practice). - Kursk: KGU. - 2007. - S. 17-19.

5. Boyko V.V. Syndrome of "emotional burnout" in professional communication / V.V. Boyko. - St. Petersburg: St. Petersburg, 2009. - 155 p.

6. Vodopyanova N.E. Perceived self-efficacy and resource availability as factors preventing professional burnout / N.E. Vodopyanova, A.N. Gusteeva // Bulletin of the Tver State University. Series: Pedagogy and psychology. - 2013. - № 4. - S. 23-30.

7. Vodopyanova N.E. A positive approach to counteracting professional burnout / N.E. Vodopyanova, K.N. Shestakova // Modern studies of social problems. - 2014. - № 3 (35). - 24 s.

8. Gruzinova A.I. Professional burnout and methods of its correction / A.I. Gruzinova // Collection of scientific papers Sworld. - 2013. - T. 23. - № 3. - S. 48-53.

9. Dalakova A.S., Dubovy L.M. The mechanism of formation of the prerequisites for the syndrome of emotional burnout and factors influencing the syndrome /

A.S. Dalakova, L.M. Oak // Bulletin of KSU named after N.A. Nekrasov. - 2009. - № 3.

10. Diagnostics of professional burnout (K. Maslach, S. Jackson, adapted by N.E. Vodopyanova) / N.P. Fetiskin, V.V. Kozlov, G.M. Manuilov. - M.: Institute of Sociology of the Russian Academy of Sciences, 2012. - 362 p.

11. Kostakova I.V. The relationship between factors of emotional behavior of the individual and the risk of emotional burnout of medical workers / I.V. Kostakova // Vestnik MGOU. Series: Psychological sciences. - 2018. - № 1. - P. 40-52.

12. Kruglova I.A. Personal features of medical workers with professional burnout syndrome / I.A. Kruglova // Naukosphere. - 2020. - № 12–2. – P. 75–78.

13. Maslach K. Professional burnout: how can people cope with it / K. Maslach // M.: Education, 2007. - 135 p.

14. Orel V.E. Study of the phenomenon of "mental burnout" in Russian and foreign psychology / V.E. Orel // Problems of General and Organizational Psychology. - 2016. - № 4. - P. 70-97.

15. Simonov P.V. Brain mechanisms of emotions / P.V. Simonov // Journal of Higher Nervous Activity. - 1997. - № 2. - S. 320–328.

5.3.1. Общая психология, психология личности, история психологии (19.00.01 – Общая психология, психология личности, история психологии)

Сведения об авторах:

Очирова Любовь Ильинична (г. Улан-Удэ, Россия), кандидат психологических наук, доцент кафедры общей и социально психологии, Бурятский государственный университет имени Доржи Банзарова (БГУ), e-mail: luba776@mail.ru

Мудрова Ирина Владимировна (г. Улан-Удэ, Россия), Бурятский государственный университет имени Доржи Банзарова (БГУ), e-mail: 630491@mail.ru



УДК 159.9.07

Система психологического сопровождения беременности и формирование осознанного материнства посредством психологического тренинга

The system of psychological support of pregnancy and the formation of conscious motherhood through psychological training

Жиляев А.Г., Академия медико-технических наук Евразийской Ассоциации медицинских и экологических технологий (г. Москва), *mebix@yandex.ru*

Палачева Т.И., ГАУСО «Комплексный центр социального обслуживания населения «Эмет» Министерства труда, занятости и социальной защиты Республики Татарстан в Высокогорском муниципальном районе», *tpalacheva@mail.ru*

Zhilyaev A., Academy of Medical and Technical Sciences of the Eurasian Association of Medical and Environmental Technologies (Moscow), *mebix@yandex.ru*

Palacheva T., GAUSO "Integrated Center for Social Services of the population "Emet" of the Ministry of Labor, Employment and Social Protection of the Republic of Tatarstan in the Vysokogorsky Municipal district", *tpalacheva@mail.ru*

DOI: 10.51379/KPJ.2022.151.1.030

Ключевые слова: беременные женщины, снижение тревожности, оптимальное эмоциональное состояние, профилактика решений об отказе от материнства, формирование осознанной родительской позиции, психокоррекционные методики, психологический тренинг.

Keywords: pregnant women, anxiety reduction, optimal emotional state, prevention of decisions to abandon motherhood, formation of a conscious parental position, psycho-corrective techniques, psychological training.

Аннотация. Актуальность статьи обусловлена тем, что в настоящее время программы медико-психологической помощи беременным, используемые на базе женских консультаций, включают в основном медицинские аспекты подготовки к родам, исключая психологический компонент. Цель статьи: предложение системы комплекса мероприятий по обеспечению психологического сопровождения беременности и подготовки женщины к осознанному материнству как новой психосоциальной роли с выработкой психологического принятия ребенка в новой системе семейных отношений. Обучение в рамках программы психологически развивающих занятий направлено на формирование осознанной родительской позиции. Благодаря психологическому тренингу формируются условия для снижения тревожности беременных женщин, достижения оптимального эмоционального состояния, поддержания высокого уровня психофизической адаптации и укрепления микросоциальных связей. Авторами актуализируется интерес к представленной теме, делается теоретический анализ разработанности проблемы, обосновывается возможность применения психологического тренинга в психологическом сопровождении беременных женщин, доказываемая его эффективность по оказанию психологической помощи беременной женщине. Статья предназначена для специалистов, работающих с беременными женщинами.

Abstract. The relevance of the article is due to the fact that currently the programs of medical and psychological assistance to pregnant women used on the basis of women's consultations mainly include medical aspects of preparation for childbirth, excluding the psychological component. The purpose of the article is to propose a system of measures to provide psychological support for pregnancy and prepare a woman for conscious motherhood as a new psychosocial role with the development of child's psychological acceptance in a new system of family relations. Training within the framework of the program of psychologically developing classes is aimed at the formation of a conscious parental position. Thanks to psychological training, conditions are formed to reduce the anxiety of pregnant women, achieve an optimal emotional state, maintain a high level of psychophysical adaptation and strengthen microsocial ties. The authors actualize the interest in the issued topic, make a theoretical analysis of the elaboration of

the problem, substantiate the possibility of using psychological training in the psychological support of pregnant women, prove its efficiency in providing psychological assistance to a pregnant woman.

The article is intended for specialists working with pregnant women.

Введение. Рождение ребенка имеет важное психологическое значение для женщины и всей ее социальной группы: семейной, околосемейной. Беременность является фактором, повышающим психоэмоциональные и психофизические нагрузки на организм беременной женщины, что требует дополнительных усилий по обеспечению ее психологического и физического состояния.

Беременная женщина, готовясь к выполнению новой психосоциальной роли, испытывает страхи и тревожность. Для обеспечения комфортного протекания беременности и сохранения спокойствия будущей матери важно обеспечить ее психологическое сопровождение.

В настоящее время программы оказания медико-психологической поддержки беременным женщинам, реализуемые на базе женских консультаций, включают в основном медицинские аспекты подготовки к родам, исключая психологический компонент.

По мнению О.С. Васильевой, Е.В. Могилевской, «работа, направленная на развитие системы значимых отношений беременной женщины, существенно влияет протекание беременности и родов, физическое и психическое состояние матери и ребенка. Это делает данную отрасль психологической практики актуальной и необходимой для решения демографических процессов России, качественного управления психического и физического здоровья сразу двух поколений» [1, с.88].

На современном этапе психопрофилактическая подготовка беременных к родам содержит различные методы психотерапии: суггестию, психоанализ, арт-терапию, которые адаптированы к работе с беременными женщинами. Для обучения беременных диафрагмальному дыханию используется метод биологической обратной связи [12]; акупунктура, физические упражнения, массаж совершенствуют физическое развитие беременной женщины, закаляют ее организм и укрепляют ее здоровье.

Известна программа медико-психологического сопровождения беременности «Счастливое материнство», в рамках которой используется программа психофизиологических упражнений «Гимнастика мозга». По мнению Т.С. Качалиной, Е.В. Лохиной, метод благоприятно влияет на процесс гестации, улучшает течение послеродового периода у женщины, положительно влияет на состояние

новорожденного [5;10]. Программа упражнений «Гимнастика мозга» используется в психолого-педагогической практике в течение 15 лет [9], в последние годы она получила широкое применение в неврологии, авторы решили использовать этот метод полезным в работе с беременными.

Программа «Подготовленные роды» сочетает методику индивидуальной поддержки в родах с немедикаментозными приемами обезболивания (расслаблением между схватками, массажем, саморегуляцией дыхания, аудиотерапией). Однако как показала оценка эффективности программы, у каждой второй женщины в родах имел место высокий уровень тревожности [7].

Чтобы сформировать у беременной женщины установку на позитивное материнство, проводятся сеансы видеотерапии [8].

В.В. Васильева полагает, что использование образовательной, воспитательной и оздоровительной программ в подготовке беременных к родам должно повысить эффективность проводимых психопрофилактических мероприятий [2].

Нами разработана программа психологического сопровождения беременных: профилактика решений об отказе от материнства, формирование осознанной родительской позиции. Программа представляет собой комплекс мероприятий по обеспечению психологического сопровождения беременности и подготовки женщины к осознанному материнству как новой психосоциальной роли с выработкой психологического принятия ребенка в новой системе семейных отношений [4;11].

Программа психологического сопровождения беременных: профилактика решений об отказе от материнства, формирование осознанной родительской позиции эффективна при использовании для беременных со сроком от 2-х до 8 месяцев беременности.

Структурно программа состоит из шести блоков.

Первый блок занятий – «Личность беременной: психологический анализ личности матери, готовность к материнству, формирование обоснованной программы психологических ожиданий и установки на деторождение, профилактика отказов».

Проводится психологический анализ личности матери, в этих целях используется программа Psys (автор: А.Г. Жилиев),

позволяющая провести анализ экзистенциальных ценностей, актуальных проблем и целей жизни личности. Получение психологического самопортрета личности осуществляется на основе анализа взаимодействия ассоциативных образов «Я». Дополнительными тестовыми методиками являются тест СМИЛ, тест Лири, фрустрационный тест Розенцвейга.

Готовность к материнству определяется на основе применения проективных методик «Моя семья через год», «Моя семья через 5 лет» (авторы: А.Г. Жилияев, Т.И. Палачева), тест ТОБ позволяет выявить отношение к ребенку.

Представленные методики позволяют создать обоснованную программу психологических ожиданий беременной женщины и сформировать установки на деторождение.

Второй блок занятий – «Формирование ценностных установок будущей матери: ребенок в жизни матери, чем будет заниматься ребенок». Осуществляется формирование психологического комфорта беременной на основе контроля происходящих в период психологических и физических изменений с рефлексией жизненных целей и психологических прогнозов жизни будущей матери.

Третий блок занятий – «Анализ и построение внутрисемейных взаимоотношений в период беременности и после появления ребенка в семье: отношения между членами семьи».

В этих целях используется проективный рисунок «Моя семья», осуществляется встраивание в рисунок будущего ребенка, определяется характер взаимодействия каждого члена семьи с ребенком и между собой.

Четвертый блок занятий – «Формирование психологических ожиданий и формирование условий адаптации семьи к появлению ребенка, формирование прогностических ожиданий, связанных с будущим ожидаемого ребенка, определение выбора воспитательной доктрины: расширение круга знаний, связанных с закономерностями психологического и физического развития ребенка».

Пятый блок – «Обучение основам перинатального воспитания: музыкальный метод оздоровления ребенка «Сонатал-педагогика» М.Л. Лазарева, психогигиена будущей матери».

Шестой блок занятий – «Подготовка к предстоящим родам, навыки саморегуляции, повышение стрессоустойчивости, профилактика послеродовой депрессии, обучение процедурам аутоуггестивного контроля в процессе родов (самогипноз), установка на грудное вскармливание и комплоентное поведение в

отношении мероприятий профилактики заболеваемости и вакцинации».

В программе используется комплекс психологических программ «Линия жизни», «Анализ 10 важных событий жизни», «Проблемы и цели в жизни», «Ассоциативные образы в живой и неживой природе», «Психометрический тест», «Социальный атом», позволяющие проводить психозекологичную диагностику по отношению к личности будущей матери, предполагающей использование полученных результатов в качестве опорных пунктов психотерапевтической программы с учетом реальных характеристик личности беременной, знания ее индивидуального опыта, системы ее индивидуальных конфликтов и основных потребностей.

Для исследования личности беременной дополнительно используются тест-программы: СМИЛ, тест Лири, фрустрационный тест Розенцвейга, тест САН.

В программе применяются такие психокоррекционные методики, как аутоотренинг по Шульцу, прогрессивная мышечная релаксация по Джейкобсону, краткосрочная позитивная психотерапия, гештальттерапия, транзактный анализ, способствующие снижению тревоги и сохранению оптимального эмоционального состояния перед родами и непосредственно в родах.

Методика проведения занятия имеет свои особенности.

Занятия проводятся 1 раз в неделю, рекомендованная длительность занятия составляет 1,5 – 2 часа.

Дидактическая модель занятия включает:

– Вводная часть – 10 – 15 минут, как правило, представлена беседой и направлена на формирование новой для личности «материнской компетенции».

– Основная часть – 1 час, обучающая в целях создания оптимальной развивающей среды для ребенка и матери в период беременности.

– Закрепляющая часть – 15 минут, ведущий дает краткое резюме, содержащее информацию о смысле, цели проведенного занятия. Дается оценка и интерпретация полученных практических навыков и знаний. Формируются рекомендации по реализации полученных данных структуры комплексного психологического сопровождения беременности с учетом индивидуально-личностных особенностей.

Занятия по программе «Психологическое сопровождение беременных: профилактика решений об отказе от материнства, формирование

осознанной родительской позиции» проводились в групповом формате в режиме интерактивного тренинга с формированием мотивации на осознанное материнство, разъяснение в отношении временно возникающих дискомфортных моментов, подчеркивание роли позитивного взаимодействия с супругом, семьей, близкими, друзьями.

Проводилась коррекция тревожности, снижения актуальности фобических переживаний, связанных с беременностью, отработывалась стратегия совладания со стрессом, развивающихся при беременности с применением рациональных дыхательных техник, аутотренинга по Шульцу, прогрессивной мышечной релаксации по Джейкобсону, внутригруппового диалога с потенцированием психологических аспектов материнства.

Занятия проводились в полуоткрытых группах численностью до 20 человек или индивидуально. Основные принципы работы: анонимные психологические разборы, «психотерапевтическое зеркало», арт-терапия в форме тренинга поведенческих навыков, нарративного анализа, метафорической терапии.

Сочетание различных методик потенцирующей коллективно-групповой психотерапии с суггестивными методиками обеспечивает повышение уровня саморегуляции и толерантности к стрессам у беременных.

Отличие предлагаемой программы:

- 1) научная обоснованность и системность;
- 2) практико-ориентированное применение комплекса психодиагностических методик и психокоррекционных мероприятий;
- 3) комплиментарность и синергизм методик с возможностью их включения в медицинское сопровождение, проводимое в женских консультациях;
- 4) высокий уровень психологичности с исключением психотравмирующих моментов за счет включения метафорических подходов и метамоделирования процессов; формирование психокоррекционного влияния по принципу «терапия рикошетом», то есть без прямого обсуждения значимых конфликтов и проблем личности с каждой беременной.

Предложенная программа занятий эффективно встраивается в систему медицинских мероприятий сопровождения беременности. Обеспечивает сохранение и восстановление высокого качества жизни беременных, способствует снижению риска прерывания беременности и отказа от материнства, повышает уровень психосоциальной адаптации беременных.

Материалы и методы исследования

Результативность программы оценивалась с помощью следующих психологических методик:

– тест Psys (А.Г. Жилиев), включал [3]:

1. Исследование актуального эмоционального состояния (задание «Линия жизни»).

Критерии интерпретации:

– адекватность, тревожность, депрессивные тенденции.

2. Исследование 10 важных событий жизни личности.

Критерии интерпретации:

– вектор мотивации личности, связанный с будущим деторождением, наличие события – свой день рождения;

– отражение детско-родительских отношений в родительской семье;

– оценка векторов развития личности с выделением цепи событий, связанных с предстоящим деторождением: знакомство с будущим мужем, свадьба, отражения события беременности.

3. Цели жизни.

Критерии интерпретации:

– отражение материнства в числе целей и актуальных личностных задач, присутствие представлений о детях и семье.

4. Формирование структурного нарратива.

Критерии интерпретации:

– исследование ассоциативной картины личности с оценкой выбранных образов и характеристик с позиций ассоциативной картины, связанной с функцией деторождения;

– формирование структурного нарратива с оценкой прогнозируемого будущего и отражения наличия в нем образа ребенка (детей): белка – дупло – гнездо для детей.

5. Психогометрический тест.

Критерии интерпретации:

Выбор круга – отражение мотивации беременных на сохранение ситуации беременности.

Выбор треугольника – изменение ситуации, связанной с беременностью, аборт.

Выбор квадрата – растерянность в ситуации, связанной с беременностью.

6. Методика «Социальный атом»: «Люди в моей жизни, моя жизнь сейчас», «Люди в моей жизни через 5 лет».

Оценивалась установка на появление ребенка в структуре микросоциальной, его роль и значимость для респондента (будущей матери).

– Тест САН (В.А. Доскин, Н.А. Лаврентьева, В.Б. Шарай, М.П. Мирошников) – осуществлялась оперативная оценка самочувствия, активности и настроения [13].

Обработка и интерпретация результатов теста.

При обработке оценки респондентов перекодируются следующим образом: *индекс 3*, соответствующий неудовлетворительному самочувствию, низкой активности и плохому настроению, принимается за 1 балл; следующий за ним *индекс 2* – за 2; *индекс 1* – за 3 балла и так до *индекса 3* с противоположной стороны шкалы, который соответственно принимается за 7 баллов (*внимание*: полюса шкалы постоянно меняются).

Положительные состояния всегда получают высокие баллы, а отрицательные низкие. По этим «приведенным» баллам и рассчитывается среднее арифметическое как в целом, так и отдельно по активности, самочувствию и настроению.

Также в число оценочных критериев эффективности реализации программы тренинга входило наличие и отсутствие жалоб у беременных женщин.

Оценка эффективности производилась исходно и после прохождения программы тренинга.

Эксперимент проводился в 2020–2021гг. на базе женских консультаций Высокогорского муниципального района Республики Татарстан. Выборку настоящего исследования составили 180 беременных женщин от 2-х до 8-ми месяцев беременности. Группы сравнения отбирались методом рандомизации. При этом в сопоставимом количестве случаев (примерно 15 – 17%) первородящих, второродящих имели в анамнезе повторное абортирование, самопроизвольный выкидыш. Все беременности были без осложнений.

Результаты исследования. В рамках исследования, направленного на оценку эффективности проведенных мероприятий по психологическому сопровождению беременных женщин, нами были получены эмпирические данные, заложенные в основе анализа.

Данные по тесту Psys А.Г. Жилиева представлены в таблице 1.

Таблица 1. – Показатели по программе Psys в экспериментальной и контрольной группах исходно и после реализации программы

Критерии	Экспериментальная группа		Контрольная группа	
	исходно	контроль	исходно	контроль
1. Линия жизни – эмоциональное состояние:				
1.1. адекватность;	32,3±3,6	64,8±4,9*	36,4±4,1	30,3±3,4
1.2. тревожность;	38,1±4,2	17,6±2,0*	43,6±5,2	49,8±4,6
1.3. депрессивные тенденции	28,2±3,1	16,9±3,3*	20,0±2,2	18,7±1,9
2. 10 важных событий в жизни:				
2.1. включение семьи и детей	29,9±3,3	47,7±3,8*	33,3±4,5	39,1±5,2
3. Цели:				
3.1. присутствие представлений о детях и семье	31,6±4,1	55,3±4,7*	35,2±3,2	36,3±4,0
4. Формирование структурного нарратива:				
4.1. присутствие фактора детей	7,8±1,0	12,5±1,8*	9,3±0,9	7,4±1,1
5. Психогеометрический тест:				
5.1. сохранение, выбор круга;	47,2±4,3	60,2±5,2*	44,4±3,8	49,2±5,1
5.2. изменения, выбор треугольника;	37,2±4,3	31,6±2,9*	39,8±4,5	29,0±3,1*
5.3. растерянность, выбор квадрата	22,2±1,3	7,4±0,8*	16,8±1,5	21,0±2,4*
6. Социальный атом:				
6.1. проблемы в микросоциуме; конфликты, депривация;	41,3±3,7	29,1±2,7*	40,6±5,2	34,1±3,9
6.2. дети в структуре микросоциальных отношений	12,2±1,3	20,7±2,1*	10,8±1,2	13,3±1,8

* - различия статистически достоверны $p < 0.05$

В результате применения комплекса корректирующих мероприятий эмоциональное состояние женщин экспериментальной группы значимо отличалось от эмоционального состояния женщин контрольной группы ($p < 0,05$), подтвержденная показателями теста «Линия жизни».

У исследуемых женщин экспериментальной группы отмечалась стабилизация эмоционального

состояния, имели место нарастание адекватных реакций, наблюдалось снижение тревожности, снижение депрессивных тенденций.

В то же время в контрольной группе эти тенденции не наблюдались, у беременных женщин в контрольной группе продолжали оставаться эмоциональные проблемы, связанные с развитием тревоги и стресса, отмечалось снижение адаптационных реакций, способных

существенным образом нарушить поведение беременной женщины.

В числе важных событий в жизни наблюдалась оптимизация целеполагания с появлением в числе важных событий в жизни событий, связанных с предстоящим деторождением.

При составлении структурного нарратива по ассоциативным образам «Я» у $16,5 \pm 1,8\%$ женщин, участвующих в программе, в проективном сюжете присутствовали представления о семье и детях, например: белка – дупло–гнездо для детей. В контрольной группе эти тенденции не наблюдались.

В психометрическом тесте после прохождения программы достоверно снизилось количество выборов, отражающих позицию психологических колебаний.

Мотивация беременных на сохранение ситуации беременности в контрольной группе увеличилась незначительно.

Методика «Социальный атом» позволяет выявить проблемы в микросоциуме беременной женщины. В контрольной группе значимых изменений по показателю «Проблемы в микросоциуме» не отмечено.

Данные по тесту САН представлены в таблице 2.

Таблица 2. – Показатели САН в экспериментальной и контрольной группах исходно

Самочувствие	Активность	Настроение
Контрольная группа		
$2,7 \pm 2,2$	$2,3 \pm 1,5$	$2,6 \pm 2,2$
Экспериментальная группа		
$2,8 \pm 4,1$	$2,5 \pm 3,2$	$2,9 \pm 2,6$

Согласно полученным данным, в обеих группах существенных различий в динамике самочувствия, активности и настроения перед началом эксперимента не наблюдалось.

Можно сделать вывод, что контрольная и экспериментальная группы находились в равных

условиях перед началом эксперимента.

После реализации программы также осуществлялась оценка показателей контрольной и экспериментальной групп по тесту САН. Данные по тесту САН представлены в таблице 3.

Таблица 3. – Показатели САН в экспериментальной и контрольной группах после реализации программы

Самочувствие	Активность	Настроение
Контрольная группа		
$2,8 \pm 1,9$	$2,4 \pm 1,7$	$2,1 \pm 2,4$
Экспериментальная группа		
$4,8 \pm 3,2$	$5,7 \pm 3,6$	$6,2 \pm 2,7$

Самочувствие в экспериментальной группе оказалось выше, чем исходное, показатели отмечались на среднем уровне, контрольная группа по данному показателю отмечена на уровне ниже среднего.

Показатели активности оказались существенно выше контрольной группы. Отмечено также повышение настроения в экспериментальной группе, в контрольной группе наблюдалось существенное его снижение.

Выводы. Подтвердилась значимость психологического сопровождения нормально протекающей беременности. Приведенные данные подтверждают эффективность предложенной системы психологического сопровождения нормально протекающей беременности и позволяют сформировать и закрепить у беременных осознанную мотивацию на рождение ребенка, способствуя оптимизации

их психологического состояния и обеспечения социально-психологической адаптации.

Авторами была разработана программа и алгоритм применения технологии основной методический аппарат, проведено эмпирическое исследование, статическая обработка и анализ полученных результатов. Научная новизна представленной работы состоит в разработке подходов к психологическому сопровождению женщин нормальной протекающей беременностью для обеспечения формирования осознанной мотивации к материнству, предупреждения решений о прерывании беременности.

Практическая значимость представленной работы состоит в разработке системы психологической помощи беременным женщинам, лежащей в основе образовательной программы для психологов, психотерапевтов,

врачей, работников социальных служб, работающих с контингентом женщин в периодах беременности.

Результаты исследования могут применяться в условиях женских консультаций и

специализированных отделений стационаров, в условиях учреждений социальной защиты и отдельных специалистов, работающих с женщинами и семьями, планирующими деторождение.

Литература:

1. Васильева О.С. Групповая работа с беременными / О.С.Васильева, Е.В. Могилевская // Психологический журнал. – 2001. – № 3. – С. 82–89.

2. Васильева В.В. Психопрофилактическое сопровождение беременных женщин в системе акушерского мониторинга: сборник научных трудов / В.В. Васильева // Материалы II международной конференции; под ред. И.В. Добрякова. - СПб., 2003. - С. 43-45.

3. Жилиев А.Г. Интенсивные методики оценки психологического состояния, выявления и коррекции психологической дезадаптации / А.Г. Жилиев. – Казань: Отечество, 2004. – 91 с.

4. Жилиев А.Г., Палачева Т.И., Каримов А.У. Психологическое сопровождение беременных: профилактика решений об отказе от материнства, формирование осознанной родительской позиции / А.Г. Жилиев, Т.И. Палачева, А.У. Каримов // Сборник описания эффективных практик профилактики отказов от новорожденных детей, разработанных в рамках реализации проекта «Счастье быть родителем» Фонда поддержки детей, находящихся в трудной жизненной ситуации. – Казань, 2021. - 345 с.

5. Качалина Т.С., Лохина Е.В. Применение новых методов психологического сопровождения беременности и психопрофилактической подготовки к родам / Т.С. Качалина, Е.В. Лохина // Медицинский альманах. – 2013. – № 6. – С. 37–41.

6. Коваленко Н.П. Психологические особенности и коррекция эмоционального состояния женщины в период беременности и родов: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.11 / Н.П. Коваленко; Рос. гос. пед. ун-т им А.И. Герцена. – СПб., 1998. – 321 с.

7. Коваленко-Маджуга Н.П. В добрый путь к успешным родам / Н.П. Коваленко-Маджуга; Рос. ассоц. перинатальной психологии и медицины, Междунар. Ин-т психологии и упр., Ун-т Родит. Культуры «Глория». – СПб.: Изд-во ИПП, 2005. – 174 с.

8. Кучинов А.И. Алгоритм проведения неосознаваемой аудиальной психокоррекции в лечении пациентов с невротической симптоматикой / А.И. Кучинов // Вестник новых медицинских психологий. – 2007. – Т. XV. – № 1. – С. 60.

9. Липатова Т.В. Гимнастика мозга, или Образовательная кинезиология: практическое пособие / Т.В. Липатова. – Омск. – 2008. - 48 с.

10. Лохина Е.В., Качалина Т.С. Влияние медико-психологической подготовки к родам по программе «Счастливое материнство» на течение родов. «Современная медицина: тенденции развития» / Е.В. Лохина, Т.С. Качалина // Материалы международной заочной научно-практической конференции (11 марта 2013 г.). - Новосибирск: Изд. СибАК, 2013. - С. 6-13.

11. Палачева Т.И. Об опыте реализации социального проекта «Счастье быть родителем» / Т.И. Палачева // Социальное обслуживание. – 2021. – № 5. – С. 75-80.

12. Сметанкин А.А. Психофизиологическая дородовая подготовка беременных с использованием метода биологически обратной связи / А.А. Сметанкин, А.В. Топкалов, О.В. Дурнов / Биологическая обратная связь. – 1999. – № 4. – С. 3.

13. Тест дифференцированной самооценки функционального состояния / Доскин В.А., Лаврентьева Н.А., Мирошников М.П., Шарай В.Б. // Вопросы психологии. – 1973. – № 6. – С. 141-145.

References:

1. Vasilyeva O.S. Group work with pregnant women / O.S. Vasilyeva, E.V. Mogilevskaya // Psychological journal. - 2001. - № 3. - P. 82-89.

2. Vasilyeva V.V. Psychoprophylactic support of pregnant women in the system of obstetric monitoring: a collection of scientific papers / V.V. Vasilyeva // Materials of the II International Conference; ed. by I.V. Dobryakova. - SPb., 2003. - S. 43-45.

3. Zhilyaev A.G. Intensive methods for assessing the psychological state, identifying and correcting psychological maladaptation / A.G. Zhilyaev. - Kazan: Fatherland, 2004. - 91 p.

4. Zhilyaev A.G., Palacheva T.I., Karimov A.U. Psychological support for pregnant women: prevention of decisions to abandon motherhood, the formation of a conscious parental position / A.G. Zhilyaev, T.I. Palacheva, A.U. Karimov // Collection of descriptions of effective

practices for the prevention of abandonment of newborns, developed as part of the project "Happiness to be a parent" of the Foundation for Support of Children in Difficult Life Situations. - Kazan, 2021. - 345 p.

5. Kachalina T.S., Lokhina E.V. Application of new methods of psychological support of pregnancy and psychoprophylactic preparation for childbirth / T.S. Kachalina, E.V. Lokhina // Medical almanac. - 2013. - № 6. - P. 37-41.

6. Kovalenko N.P. Psychological features and correction of the woman's emotional state during pregnancy and childbirth: dis. ... cand. psychol. Sciences: 19.00.11 / N.P. Kovalenko; Rus. state ped. un-ty named after A.I. Herzen. - St. Petersburg, 1998. - 321 p.

7. Kovalenko-Majuga N.P. Good luck to successful childbirth / N.P. Kovalenko-Majuga; Ros. assoc. perinatal psychology and medicine, Intern. Institute of Psychology

and Exercise, Univ. Rodit. Culture "Gloria". - St. Petersburg: IPTP Publishing House, 2005. - 174 p.

8. Kuchinov A.I. Algorithm for conducting unconscious auditory psycho-correction in the treatment of patients with neurotic symptoms / A.I. Kuchinov // Bulletin of new medical psychology. - 2007. - Т. XV. - № 1. - P. 60.

9. Lipatova T.V. Gymnastics of the brain, or Educational kinesiology: a practical guide / T.V. Lipatova. - Omsk. - 2008. - 48 p.

10. Lokhina E.V., Kachalina T.S. The influence of medical and psychological preparation for childbirth under the program "Happy Motherhood" on the course of childbirth. "Modern medicine: development trends" / E.V. Lokhina, T.S. Kachalina // Proceedings of the international

correspondence scientific and practical conference (March 11, 2013). - Novosibirsk: Ed. SibAK, 2013. - S. 6-13.

11. Palacheva T.I. On the experience of implementing the social project "Happiness being a parent" / T.I. Palachev // Social service. - 2021. - № 5. - P. 75-80.

12. Smetankin A.A. Psychophysiological prenatal preparation of pregnant women using the biological feedback method / A.A. Smetankin, A.V. Topkalov, O.V. Durnov // Biofeedback. - 1999. - № 4. - P. 3.

13. Test of differentiated self-assessment of the functional state / Doskin V.A., Lavrent'eva N.A., Miroshnikov M.P., Sharay V.B. // Questions of psychology. - 1973. - № 6. - S. 141-145.

5.3.1. Общая психология, психология личности, история психологии
(19.00.01 – Общая психология, психология личности, история психологии)

Сведения об авторах:

Жиляев Андрей Геннадьевич (г. Москва, Россия), доктор медицинских наук, профессор, академик, Президент Академии медико-технических наук Евразийской Ассоциации медицинских и экологических технологий, e-mail: mebix@yandex.ru

Палачева Татьяна Ивановна (г. Казань, Россия), кандидат психологических наук, психолог ГАУСО «Комплексный центр социального обслуживания населения «Эмет» Министерства труда, занятости и социальной защиты Республики Татарстан в Высокогорском муниципальном районе, e-mail: tpalacheva@mail.ru



БЕЗОПАСНОСТЬ ЛИЧНОСТИ И ОБЩЕСТВА

УДК 316.472.43

Ксенофобские и экстремистские установки в этнических виртуальных сообществах

Xenophobic and Extremist Attitudes in Ethnic Virtual Communities

Махмутов З.А., Институт педагогики, психологии и социальных проблем, zufar@inbox.ru

Makhmutov Z., Institute of Pedagogy, Psychology and Social Problems, zufar@inbox.ru

DOI: 10.51379/KPJ.2022.151.1.031

Ключевые слова: ксенофобия, экстремизм, виртуальные сообщества, социальная сеть «ВКонтакте», информационное общество.

Keywords: xenophobia, extremism, virtual communities, VKontakte social network, information society.

Аннотация. Актуальность статьи обусловлена необходимостью изучения очагов ксенофобии и экстремизма в Интернете. В условиях эпохи Web 2.0. индивид получает возможность транслировать свои взгляды и представления на огромную аудиторию, являясь администратором или даже простым подписчиком сетевых объединений. Относительная анонимность и дистанционная коммуникация, несомненно, придают пользователю ощущение безопасности и, следовательно, он менее стеснен в выражении своих суждений, эмоций, в проявлении деструктивного поведения. Риск возникновения очагов экстремистских и ксенофобских воззрений в этнических сообществах обусловлен конфронтационной природой этничности. Целью исследования является изучение проявлений ксенофобии и экстремизма в одних из самых многочисленных этнических сообществ в социальной сети «ВКонтакте» – «ВЕЛИКАЯ РУСЬ! Русские не сдаются!» и «ЯР» (Я русский). Методологическую базу работы составили подходы и инструменты для обработки и анализа больших объемов данных («big data»), а также дискурс- и контент-анализы. Результатом исследования стало выявление причин возникновения ксенофобии и экстремизма и их направленности, рассмотрение новых форм проявления деструктивного поведения, используемых приемов манипуляций. Статья предназначена для исследователей, занимающихся изучением ксенофобии, экстремизма, этничности и сетевых сообществ.

Abstract. The relevance of the article is due to the need to study xenophobia and extremism on the Internet. In the era of Web 2.0. an individual gets the opportunity to broadcast his views and ideas to a huge audience, being an administrator or even a simple subscriber of network community. Relative anonymity and remote communication undoubtedly give the user a sense of security and, therefore, he is less constrained in expressing his judgments, emotions, manifestations of destructive behavior. The risk of extremist and xenophobic attitudes in ethnic communities is caused by the confrontational nature of ethnicity. The aim of the study is to examine the manifestations of xenophobia and extremism in one of the largest ethnic communities in the social network «VKontakte» – «GREAT RUSSIA! The Russians don't give up!» and «IR» (I am Russian). The methodological basis of the work is approaches and tools for processing and analyzing big data, as well as discourse and content analyzes. The result of the study is the identification of the causes of xenophobia and extremism and their orientation, the consideration of new forms of manifestation of destructive behavior, the methods of manipulation used. The article is intended for researchers who study xenophobia, extremism, ethnicity and online communities.

Введение. В информационную эпоху идеология ксенофобии и экстремизма получила новые каналы распространения, в том числе и через виртуальные сообщества.

Под виртуальными сообществами теоретик информационного общества М. Кастельс понимал «самоорганизующиеся электронные

сети интерактивных коммуникаций, объединенные вокруг общих интересов или целей, хотя иногда коммуникация становится самоцелью» [3, с.342]. С точки зрения социального конструкционизма [10], взаимодействие пользователей на данных площадках можно рассматривать как механизм

создания воспринимаемой ими социальной реальности.

Согласно теории социальной идентичности, повышенные риски возникновения ингруппового фаворитизма и враждебности содержат в себе группы, основанные на различиях, которые представляются ее членам важными дифференцирующими маркерами [1, с.41]. К подобным маркерам, безусловно, можно отнести этнические интересы и цели. Этничность, содержащая в себе противопоставление «мы – они», имеет высокие риски конфронтационности.

В настоящее время на площадке самой популярной в России социальной сети «ВКонтакте» существуют тысячи виртуальных этнических сообществ. Наиболее многочисленными из них являются русские. Численность некоторых из них насчитывает несколько сотен тысяч пользователей.

Материалы и методы исследования. К этническим виртуальным сообществам мы относим паблики, в названиях которых фигурирует этническая идентичность. Эмпирической площадкой нашего исследования стали одни из самых многочисленных подобных групп в социальной сети «ВКонтакте» «ВЕЛИКАЯ РУСЬ! Русские не сдаются!» и «ЯР» (сокращенная аббревиатура от Я – русский). Численность первой группы по состоянию на 1.12.2021 составила 307476 подписчиков, второй – 156535 подписчиков.

Мы использовали специальные подходы и инструменты для обработки и анализа больших объемов данных («big data»), а также дискурс- и контент-анализы. Объем данных составил 70264 публикации, 889317 комментариев в группе «ВЕЛИКАЯ РУСЬ! Русские не сдаются!» и 237565 публикаций и 2333312 комментариев в группе «ЯР».

Инструмент popster.ru позволил установить популярность того или иного контента среди аудитории. Популярность измеряется инструментом при помощи коэффициента вовлеченности ER post, который рассчитывается как отношение суммы лайков, репостов, комментариев к количеству пользователей. Подход «key words» позволил выявить интересные с точки зрения исследования публикации и комментарии.

В своей работе под экстремизмом мы понимаем приверженность к крайним взглядам, призывающим, оправдывающим и пропагандирующим насилие, нарушение прав человека, дискриминацию людей по национальному, расовому или религиозному признаку, под ксенофобией – негативное,

эмоционально насыщенное, иррациональное по своей природе (но прикрывающееся псевдорациональными обоснованиями) отношение субъекта к определенным человеческим общностям и их отдельным представителям – «чужакам», «иным», «не нашим» [6, с.7].

Для идентификации ксенофобских и экстремистских высказываний мы использовали трехступенчатую классификацию «языка вражды», предложенную М. Крозом и Н. Ратиновой, которая включает в себя «ложную идентификацию», «ложную атрибуцию» и «мнимую оборону» [7]. «Ложная идентификация и «ложная атрибуция», как правило, характерны для ксенофобского контента, «мнимая оборона» – для экстремистского.

Результаты исследования. Маркеры и интерпретация этничности в двух сообществах несколько отличаются. Администраторы группы «ВЕЛИКАЯ РУСЬ! Русские не сдаются!» рассматривают этноним русский как наднациональное образование: «Русский – понятие мировоззренческое! Все, кто является частью Русской Цивилизации вне зависимости от национальности может называть себя русским! Именно поэтому это слово – прилагательное, чтобы люди могли сказать: русский татарин, русский калмык и т.д. Собирательное название для всех русских вне зависимости от национальности (будь то русы, татары, башкиры и т.д.) – русские» (здесь и далее сохранена авторская орфография и пунктуация). (URL: https://vk.com/wall-63352300_584).

В группе «ЯР» администраторы пытаются четко обозначить этнические границы в рамках примордиальной парадигмы интерпретации этничности. Они оперируют статьями о генных исследованиях, свидетельствующих о том, что, например, у двух самых многочисленных народов России, русских и татар, нет общих генов и, следовательно, устойчивое выражение «Поскреби русского – найдешь татарина» ошибочно (URL: https://vk.com/wall-396828_2586050).

Нация же, по мнению организаторов сообщества, – это высшая стадия развития этноса (URL: https://vk.com/wall-396828_1767663) Русская нация представляет собой своеобразную надстройку, культурно-политический союз вокруг русского народа на основе русской истории, русской культуры, русской политики и русских интересов. Термин же российская нация, выдуманный академиком В.А. Тишковым, является химерой, который должен объединять якута и чеченца на основе непонятно чего (URL: https://vk.com/wall-396828_2321629).

Умеренная ксенофобия, по мнению администратора сообщества «ЯР», является нормальным природным защитным механизмом для нации (URL: https://vk.com/wall-396828_2547941).

Характеристики образа «мы» в исследованных сообществах отражают тенденции ингруппового фаворитизма, они достаточно позитивны и схожи. Женщины – целомудренные, красивые, скромные, мужчины – честные, справедливые, великодушные, трудолюбивые, сильные, настоящие воины и защитники. Воинственность проявляется в фотографиях оружия, техники и солдат.

«Ложная идентификация» в сообществе «ВЕЛИКАЯ РУСЬ! Русские не сдаются!» направлена на достаточно разнородные социальные группы: молодежи приписывается блуд, разгульный образ жизни, лживость, предательство (https://vk.com/wall-63352300_276898), либералам – то, что они лакеи (https://vk.com/wall-63352300_153304), евреям – что они трусы и торгаши (https://vk.com/wall-63352300_33230), западным народам – меркантильность, желание властвовать над всем миром, полякам, чехам, прибалтийским народам – отсутствие исторической памяти и т.д. (https://vk.com/wall-63352300_264395).

В сообществе «ЯР» антифашисты считаются русофобами (https://vk.com/wall-396828_1046627), трусами, предателями (https://vk.com/wall-396828_289557), тиранами (https://vk.com/wall-396828_2383948), либералы – тоталитарными, с небольшим спектром «единственно верных правильных взглядов», омерзительными (https://vk.com/wall-396828_2585924), чиновники – эгоистичными (https://vk.com/wall-396828_1199010), мигранты – грязными (https://vk.com/wall-396828_2738223), «левые» – людьми, не имеющими собственного мнения и жизненной позиции (https://vk.com/wall-396828_2438072) и т.д.

Высокую интерактивность и одобрение подписчиков вызывает оскорбление по отношению к сексуальным меньшинствам Мэнни Пахьяо (0.669 ER, 1123 лайка, 133 комментария, 179 репостов) (https://vk.com/wall-396828_2072248).

Для актуализации негативных образов используется целый ряд манипулятивных приемов, к которым можно отнести «навешивание ярлыков», «ассоциативную цепочку», актуализацию коммуникативной категории «свой – чужой»», «прикрытие

авторитетом», использование выразительных лексических средств.

Исследователь А.П. Сквородников, что ярлыки это «до предела линейно свернутый негативный миф» [8, с.275]. Они используются для того, чтобы вызвать чувство страха, ненависти, предубеждения, не прибегая к объективной оценке или анализу [2, с.42]. Ярлыки содержат сильный эмоциональный заряд, оказывающий мощное воздействие на аудиторию [5, с.140].

Для дискредитации оппонентов в группе «ВЕЛИКАЯ РУСЬ! Русские не сдаются!» администраторы прибегают к таким ярлыкам, как «пятая колонна» применительно к либералам, «нацисты», «фашисты», «бандеровцы» применительно к украинцам, поддержавшим смену власти на Украине в феврале 2014 года. В группе «ЯР» мигранты называются нелегалами, убийцами, насильниками, грабителями и наркоторговцами (https://vk.com/wall-396828_2402878).

«Ассоциативная цепочка», как и «наклеивание ярлыков», ориентирована на то, чтобы заставить аудиторию оценивать предмет манипуляции не с логической, а с эмоциональной точки зрения [4, с.14]. Более сильное воздействие «ассоциативная цепочка», в сравнении с «навешиванием ярлыков», оказывает за счет более развернутых и подробных картин, к которым автор привязывает аудиторию.

В группе «ВЕЛИКАЯ РУСЬ! Русские не сдаются!» «ассоциативная цепочка» применяется против современных немцев, которым автор публикации подробно припоминает преступления нацистов в Великой Отечественной войне, после которого автор приходит к тезису о том, что для него они навсегда будут чужим, чуждым народом (https://vk.com/wall-63352300_419938).

Напоминания о том, что немецкие солдаты расстреливали, морили голодом, насиловали, сжигали заживо советских детей, отправляли их в концлагеря, где у них забирали кровь, чтобы делать сыворотку для немецких солдат, вызывает огромную вовлеченность пользователей – (15360 лайков, 12 комментариев, 4519 репостов, ERpost 6.501% при среднем 0,1816%).

Одним из самых популярных комментариев стала реакция на пост некой подписчицы, которая связывает преступления нацизма с немецким языком: «Сильно! И по правде! Я бы сказала бы то же самое. И мой сын бы так же сказал, хоть он и юное поколение. В школе ввели второй иностранный. И это оказался немецкий, всю четверть ребенок делал уроки через слезы. Потому что, читая и слушая немецкую речь, он видел немецких солдат, расстреливающих детей,

женщин и стариков. Ему всего лишь 11 лет...». Однако среди аудитории находятся и те, кто призывает разделять немцев и фашистов, отвечая предыдущей подписчице: «Ну почитайте ему Гёте, что ли... Мне в детстве тоже было не понять, что немцы не равно фашисты. Папа терпеливо объяснял, что не все поддерживали фашистский режим, многие были против и боролись как могли или уезжали из страны...» (https://vk.com/wall-63352300_419938).

Актуализация коммуникативной категории «свой – чужой» отчетливо проявляется в заголовках публикаций: «Мы — Россия, нам с ними не по пути!» (https://vk.com/wall-63352300_66381), «Санкции? Угрозы? Война? Господа, мы — русские! Мы тысячу лет жили в тех условиях, где жить невозможно, ни одно наше поколение не прожило спокойную и сытую жизнь, мы — воины по духу и победители по природе, мы — русские! И вы думаете, что мы встанем перед вами на колени только потому, что айфон подорожал в два раза?» (https://vk.com/wall-63352300_47386).

Для создания контраста позитивные характеристики русской цивилизации в сообществе «ВЕЛИКАЯ РУСЬ! Русские не сдаются!» сравниваются с негативными «западными» (https://vk.com/wall-63352300_246318).

Использование приема «прикрытие авторитетом» в целях ложной атрибуции можно усмотреть в цитатах Ф.М. Достоевского посвящённой либералам (слова И.П. Шатова из романа Ф.М. Достоевского «Бесы») (https://vk.com/wall-63352300_153304) и И.В. Сталина евреям (https://vk.com/wall-63352300_33230).

Из лексических средств в публикациях крупнейших этнических сообществ активно используются зооморфные метафоры, этнофолизмы, эмоционально-оценочную лексику, окказионализмы с отрицательной коннотацией.

Ассоциации с животными передаются и при помощи выразительных визуальных средства. Так, например, в группе «ЯР» сообщение о том, что «население РФ увеличится к 2015 году за счет мигрантов на 500 тысяч», сопровождается изображением совокупляющихся обезьян (https://vk.com/wall-396828_934771).

Более опасную форму «языка вражды» представляет «ложная атрибуция». К «ложной атрибуции» относят обвинение и приписывание враждебных действий, угрожающие намерения аут-группы и ее представителей. Непосредственные угрозы, исходящие от врага,

способны вызвать у индивида такие эмоции, как страх, агрессия и ненависть [11].

В сообществе «ВЕЛИКАЯ РУСЬ! Русские не сдаются!» «пятая колонна» обвиняется в распространении содомии в русских школах (https://vk.com/wall-63352300_45210), в управлении Центробанком и Министерством образования (https://vk.com/wall-63352300_38982), в желании подсадить граждан на легальные наркотики, открывающие путь к нелегальным, или сделать граждан больными, чтобы голова была забита проблемами (https://vk.com/wall-63352300_25534), раздуть недовольство в стране (https://vk.com/wall-396828_1672313) и развалить ее (https://vk.com/wall-63352300_105585).

Чиновникам Центробанка вменяется в вину то, что они под «смешной процент дают деньги американскому Минфину, напрочь игнорируя просьбы о кредитах Минфина российского» (https://vk.com/wall-63352300_329606), прозападным украинцам – разрушение своей страны, мем с изображением крови и надписью «Украины больше нет» (https://vk.com/wall-63352300_99272), убийство мирных жителей (фото ребенка, пришедшего на могилу своей матери, якобы убитой украинскими солдатами с фразой «Укропы, вам не стыдно смотреть в глаза ребенку?») (https://vk.com/wall-63352300_32591). Коллективному «Западу» приписывается намерение «уничтожить русскую цивилизацию», так как ему нужно получить доступ к территории и ресурсам страны (https://vk.com/wall-63352300_246318).

В группе «ЯР» конструируется образ страшного мигрантского подполья, которое угрожает мирной жизни граждан (https://vk.com/wall-396828_1777842).

В сообществе постоянно сообщается о различных ужасных преступлениях, которые совершают мигранты (https://vk.com/wall-396828_2681901). Так же утверждается, что найм российскими авиакомпаниями иностранных пилотов может полностью уничтожить подготовку летчиков в России (https://vk.com/wall-396828_1153903).

Помимо мигрантов, «ложная атрибуция» в группе «ЯР» используется применительно к «левым», которые якобы хотят устроить геноцид русского народа (https://vk.com/wall-396828_2402878), либералов обвиняют в том, что они приняли ряд колониальных законов (https://vk.com/wall-396828_2783774), антифашистов упрекают в том, что они выступают молчаливыми соучастниками убийств (https://vk.com/wall-396828_1035682).

При ложной атрибуции часто применяется такой прием, как использование «неавторизованной информации»: вбрасывается информация, достоверность которой сложно проверить.

В сообществе «ЯР» на основании мнения одного из экспертов утверждается, что на территории Москвы сегодня проживает порядка 600 тысяч человек (5% населения), исповедующих радикальный ислам.

«Вдумайтесь! – комментирует эти данные администратор сообщества – 600 тысяч человек, оправдывающих террор и насилие как допустимые средства борьбы на пути к торжеству ислама. Задумайтесь – кто эти люди? В большинстве своём это молодые мигранты из мусульманских стран Средней Азии, ничем не связанных с Россией, её культурой и традициями, рассматривающих её в лучшем случае как источник наживы. – Это не просто пятая колонна мирового исламизма, не дивизия и не армия, это реальный фанатичный исламистский фронт внутри беспечной потребительской Москвы. Это не пороховая бочка, это ядерная бомба, взрыв которой может похоронить саму российскую государственность. Ни одна дивизия Дзержинского вместе со всеми ОМОНами и СОБРАми не сможет остановить сотни тысяч молодых фанатиков.

Здесь впору не то чтобы трубить в трубы, а вводить чрезвычайное положение. Однако, понимая всю опасность, власть тщательно замалчивает проблему, а если и говорит, то скрывает её истинные масштабы» (https://vk.com/wall-396828_1296327).

К «неавторизованной информации» можно отнести и так называемый «План Даллеса», публикуемый в группе (https://vk.com/wall-63352300_128051). Отметим, что данный материал по решению суда внесен в Федеральный список экстремистских материалов [На Урале суд признал текст мифического «Плана Даллеса по уничтожению СССР» экстремистским https://www.znak.com/2015-0805/na_urale_sud_priznal_tekst_mificheskogo_plana_dallesa_po_unichtozheniyu_ssr_ekstremistskim].

Наиболее тяжким типом «языком вражды» является «мнимая оборона», побуждение к насильственным действиям, дискриминации против какой-либо национальной, этнической, религиозной группы.

Эмпирический материал свидетельствует о том, что «мнимая оборона» и «ложная артикуляция» часто бывают тесно связаны между собой. Например, тезис о «геноциде русских в Средней Азии» в группе «ЯР» необходим для

обоснования правомерности мести, «мнимой обороны»: «Мы в нижней точке, пора подниматься. Пора показать, что мы помним, что мы не простим и отомстим. Отомстим за пролитую русскую кровь, за слезы наших женщин и детей. Отомстим всем, как мстили наши предки. Отомстим убийцам и насильникам так, чтобы никому неповадно было...» [https://vk.com/wall-396828_2402878].

Образ героев в сообществе имеют «приморские партизаны», которые были признаны судом присяжных виновными в бандитизме и в совершении тяжких преступлений в Приморском крае, в частности, в отношении сотрудников органов МВД. Один из подписчиков сообщества пишет:

«Не верьте СМИ, вставайте на защиту родины!!! Мужики, будьте мужиками!!!! Они шестером выступили против зажавшейся власти и стали отстаивать РОССИЮ, а вы... верите СМИ...» [https://vk.com/wall-396828_158500].

В этой же группе оправдывается депортация чеченского и ингушского народов (https://vk.com/wall-396828_2077124).

Большее количество экстремистских и дискриминационных высказываний исходит от рядовых подписчиков направленных против депутатов Госдумы (https://vk.com/wall-63352300_68936), чиновников Центробанка РФ (https://vk.com/wall-63352300_329606), судей (https://vk.com/wall-63352300_444139), писателя Б. Акунину (https://vk.com/wall-63352300_77000), общественного деятеля Е.В. Ройзмана (https://vk.com/wall-63352300_78935), тюркоязычных народов Средней Азии (https://vk.com/wall-396828_284744), руководителя правозащитного центра «Миграция и закон» Гавхар Джураеву (https://vk.com/wall-396828_2079473), членов семей правоохранительных органов (https://vk.com/photo-396828_136257391) и т.д.

Для актуализации установок на «мнимую оборону» используются такие выразительные средства языка, как лозунги (https://vk.com/wall-396828_129564), стихотворная форма (https://vk.com/wall-396828_719407), переделанные известные изречения и крылатые фразы (https://vk.com/wall-396828_1249440). Фотография горящей мечети с надписью: «В мире бесконечно можно смотреть на три вещи: как течет вода, как мерцают звезды и как горит мечеть» стала одной из самых популярных в сообществе «ЯР» (2,22ER post, 3140 лайков, 71 перепост, 258 комментариев).

Среди новых форм проявления ксенофобии в сообществах можно обнаружить оскорбляющие провокационные сообщения, ориентированные на споры, конфликты высказывания уже против самой ин-группы, провоцирующие ответную реакцию, которые можно расценивать как троллинг или хэйтинг (https://vk.com/wall-396828_298210).

Некоторые подписчики сообщества «ЯР» выкладывают страницы «врагов» (русофобов), призывая писать им личные сообщения, осуществляя травлю (https://vk.com/wall-396828_55121). Данное проявление ксенофобии в виртуальном пространстве исследователями классифицируется как киберсталкинг или кибербулинг [9].

Заключение. В крупнейших этнических пабликах «ВЕЛИКАЯ РУСЬ! Русские не сдаются!» и «ЯР» присутствуют публикации, имеющие выраженную ксенофобскую и экстремистскую направленность. Негативную коннотацию имеют этнические (прибалтийские народы, уроженцы Средней Азии, Северного Кавказа и Закавказья, немцы, поляки, украинцы, американцы, евреи), политические (либералы, прозападные украинцы, левые, антифашисты), профессиональные (чиновники, судьи, работники правоохранительных органов), сексуальные (гомосексуалисты), религиозные (мусульмане) группы. Данное явление подтверждает то, что ксенофобия и экстремизм достаточно многовекторны по своей природе.

Администраторы групп при формировании «образа врага» прибегают к достаточно широкому спектру манипулятивных приемов: актуализации коммуникативной категории «свой – чужой», «навешивания ярлыков», «создания контраста», «прикрытия авторитетом», используют «неавторизованную информацию»,

выразительные лексические и визуальные средства и т.д. Рядовые члены сообществ в своих комментариях выбирают визуальные средства и лозунги для выражения своих конфронтационных установок.

К внешним факторам, сопутствующим актуализации «образа врагов», можно отнести военно-политический конфликт в Украине, многочисленные преступления мигрантов в России, к внутренним – идеологическую составляющую, представления об этничности, о маркерах и границах ин-группы, что дифференцирует врагов в разных русских сообществах.

Ксенофобия и экстремизм в виртуальных сообществах проявляется как в классической, так и в новых формах (хэйтинг, киберсталкинг, кибербулинг и т.д.). Некоторые проявления конфронтационных стратегий межгруппового взаимодействия вызывают высокую вовлеченность и одобрение пользователей, что свидетельствует о наличии ксенофобских и экстремистских установок у аудитории.

Новизна данного исследования обусловлена тем, что в нем впервые экстремистские и ксенофобские установки изучаются на площадке этнических виртуальных сообществ. Авторский вклад заключается в выявлении и типологизации языка вражды, используемого в контенте, в исследовании векторов направленности конфронтационных стратегий, паттернов их формирования. Особое внимание в работе уделяется реакции аудитории на активность новых акторов социальной реальности. Полученные результаты могут быть использованы в государственных программах, ориентированных на купирование очагов ксенофобии и экстремизма в виртуальном пространстве.

Литература:

1. Агеев В.С. Межгрупповое взаимодействие: социально-психологические проблемы / В.С. Агеев. - М.: Издательство Московского университета, 1990. - 240 с. - С. 41.
2. Булгакова Н.Е. Словесные ярлыки как лексико-семантическое и лингвоэкологическое понятие / Н.Е. Булгакова // Мир русского слова. - 2012. - № 2. - С. 42–47.
3. Кастельс М. Информационная эпоха: экономика, общество и культура / М. Кастельс. - М.: ГУ ВШЭ, 2000. - 608 с.
4. Кара-Мурза С.Г. Манипуляция сознанием 2 / С.Г. Кара-Мурза, С.В. Смирнов. - М.: Эксмо, 2009. - 528 с.
5. Клушина Н.И. Стилистика публицистического текста / Н.И. Клушина. - М.: МедиаМир 2008. - 242 с.
6. Кроз М.В. Социально-психологические и правовые аспекты ксенофобии / М.В. Кроз, Н.А. Ратинова. - М.: Московское бюро по правам человека. Academia, 2005. - 52 с.
7. Кроз М.В. Экспертная оценка материалов, направленных на возбуждение вражды и ненависти / М.В. Кроз, Н.А. Ратинова // Цена ненависти. - М.: Центр «Сова», 2005. - С. 75-92.
8. Сковородников А.П. Экология русского языка / А.П. Сковородников. - Красноярск: Сиб. федер. ун-т, 2016. - 388 с.
9. Солдатова Г.У. Виды киберагрессии: опыт подростков и молодежи / Г.У. Солдатова, Е.И.

Рассказова, С.В. Чигарькова // Национальный психологический журнал. - 2020. - № 2(38). - С. 3-20.

10. Berger P. The Social Construction of Reality. A Treatise in the Sociology of Knowledge // P. Berger, T. Luckmann. Penguin Books, 1967.

11. Hewstone M., Rubin M., Willis H. Intergroup Bias / M. Hewstone, M. Rubin, H. Willis // Annual Review of Psychology. - 2002. - № 53(1). - P. 575–604.

References:

1. Ageev V.S. Intergroup interaction: socio-psychological problems / V.S. Ageev. - M.: Moscow University Publishing House, 1990. - 240 p. - S. 41.

2. Bulgakova N.E. Verbal labels as a lexico-semantic and linguistic-ecological concept / N.E. Bulgakov // The world of the Russian word. - 2012. - No. 2. - S. 42–47.

3. Castells M. Information era: economy, society and culture / M. Castells. - M.: GU HSE, 2000. - 608 p.

4. Kara-Murza S.G. Manipulation of consciousness 2 / S.G. Kara-Murza, S.V. Smirnov. - M.: Eksmo, 2009. - 528 p.

5. Klushina N.I. Stylistics of publicistic text / N.I. Klushina. - M.: MediaMir 2008. - 242 p.

6. Kroz M.V. Socio-psychological and legal aspects of xenophobia / M.V. Kroz, N.A. Ratinova. - M.: Moscow bureau for human rights. Academia, 2005. - 52 p.

7. Kroz M.V. Expert assessment of materials aimed at inciting enmity and hatred / M.V. Kroz, N.A. Ratinova // The price of hatred. - M.: Center "Sova", 2005. - S. 75-92.

8. Skovorodnikov A.P. Ecology of the Russian language / A.P. Skovorodnikov. - Krasnoyarsk: Sib. feder. un-t, 2016. - 388 p.

9. Soldatova G.U. Types of cyberaggression: experience of adolescents and youth / G.U. Soldatova, E.I. Rasskazova, S.V. Chigarkova // National Psychological Journal. - 2020. - No. 2(38). - S. 3-20.

10. Berger P. The Social Construction of Reality. A Treatise in the Sociology of Knowledge // P. Berger, T. Luckmann. Penguin Books, 1967.

11. Hewstone M., Rubin M., Willis H. Intergroup Bias / M. Hewstone, M. Rubin, H. Willis // Annual Review of Psychology. - 2002. - No. 53 (1). - P. 575–604.

5.4.4. Социальная структура, социальные институты и процессы (22.00.04 – Социальная структура, социальные институты и процессы)

Сведения об авторе:

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», e-mail: zufar@inbox.ru



СОЦИОЛОГИЯ

УДК 303.01

Историческая память в структуре фундаментальных социальных констант российской цивилизации

Historical memory in the structure of fundamental social constants of Russian civilization

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

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

DOI: 10.51379/KPJ.2022.151.1.032

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

Ключевые слова: историческая память, фундаментальные социальные константы, российская цивилизация, налоговая культура, социокод.

Keywords: historical memory, fundamental social constants, Russian civilization, tax culture, socio-code.

Аннотация. В предпринятом автором исследовании анализируется включенность явления исторической памяти в структуру современной российской цивилизации. Для этого рассматривается такая из фундаментальных социальных констант цивилизации как ее менталитет. В нем выделяется способность культурно-исторической общности к самоосознанию в различных формах. Историческая память как традиция самоосознания наиболее ярко выражена в «точках бифуркации» исторического развития цивилизации. Для характеристики исторической памяти в ситуации преодоления такого рода кризисных этапов развития автором привлекается методология анализа с позиций «социокода». Поэтому само явление исторической памяти рассматривается через ее выражение в структурах повседневной жизнедеятельности. В качестве примера автором выбрана сфера налогообложения и выраженность исторической памяти в налоговой культуре современного российского общества. По результатам исследования делается вывод о том, что преемственность в духовной сфере закрепляется в общепринятых способах решения повседневных проблем на основе смыслов, присущих менталитету членов цивилизационной общности.

Abstract. The study undertaken by the author analyzes the inclusion of the phenomenon of historical memory in the structure of modern Russian civilization. For this purpose, one of the fundamental social constants of civilization is considered as its mentality. It highlights the ability of the cultural and historical community to self-awareness in various forms. Historical memory as a tradition of self-awareness is most clearly expressed in the "bifurcation points" of the historical development of civilization. To characterize historical memory in a situation of overcoming such crisis stages of development, the author uses the methodology of analysis from the standpoint of "socio-code". Therefore, the very phenomenon of historical memory is considered through its expression in the structures of everyday life. As an example, the author chose the field of taxation and the expression of historical memory in the tax culture of modern Russian society. According to the results of the study, it is concluded that continuity in the spiritual sphere is enshrined in the generally accepted ways of solving everyday problems on the basis of the meanings inherent in the mentality of members of the civilized community.

Введение. В последние десятилетия отечественные социальные и гуманитарные исследования развития российской цивилизации затрагивали, в той или иной степени, две основополагающие проблемы. Одна из них носила теоретический характер и была связана с

разработкой специфики фундаментальных социальных констант исторической общности России. Для разработки этой проблемы было характерно выделение тех специфических основ, которые позволили на протяжении длительного исторического периода сохранять целостность и

качественную определенность нашего общества. Практическое значение эти исследования приобрели в контексте разработки перспектив развития современной России и основ ее возможного социального прогресса.

Вторая проблема была связана с исследованием исторической памяти современного российского общества. Она оказалась предельно актуальной в условиях смены ценностных ориентиров постперестроечного периода и развивающихся процессов культурной глобализации. За последние тридцать лет неоднократно не только менялись акценты в оценке прошлого нашей страны, но и кардинально пересматривалось содержание исторического процесса. В конечном счете, новейшие открытия в области исторической науки оказались за пределами содержания учебников отечественной истории. Это породило многообразные концепции и различные трактовки российской истории, а также интерпретации ее наиболее острых и полемически рассматриваемых периодов. Не стоит скрывать, что именно такого рода материалы привлекают внимание части молодежи, искажая ее восприятие современных социальных и политических процессов.

Не оставляет сомнения тот факт, что обе обозначенные проблемы имеют прямую корреляцию как в теоретическом, так и в практическом плане. Однако их рассмотрение чаще всего проходит в параллельных плоскостях. Исследование исторической памяти ориентировано на культурно-историческую преемственность в духовных основах цивилизации. Тогда как рассмотрение фундаментальных социальных констант призвано выделить такие основания социальной целостности, которые закреплены в материальных условиях и социальных институтах.

Соединение траекторий исследования этих проблем, нахождение общих моментов теоретических и практических результатов анализа ситуации, сложившейся в современном российском обществе, становится насущной задачей отечественной научной мысли. Настоящая работа представляет собой своеобразную попытку зафиксировать факт «наведения мостов» уже сформировавшихся в области отечественного гуманитарного и социального знания.

Методология исследования. Решение поставленной задачи опирается на анализ методологий при исследовании каждой из выделенных проблем, направленный на поиск их

общих оснований. Это представляет собой первый уровень методологии предпринятого автором исследования. Затем предпринимается попытка выявления методологии социального анализа, которая может быть представлена в качестве «мостика» для корреляции дальнейшего развития эвристического потенциала как каждой из сложившихся траекторий исследования, так и возможного формирования новой.

Основные положения методологии исследования фундаментальных социальных констант (ФСК) сложились и были представлены в отечественной научной литературе более десятилетия назад. Они опираются на существующую в общественном знании традицию сближения понятийного аппарата и характера разработок с соответствующими разделами естественных наук. Наиболее ярко такая тенденция оказалась выражена в рамках формирования методологии общественных наук. Основоположники марксизма при создании концепции исторического материализма использовали уже сложившиеся представления о геологических и биологических формациях [1, с.382]. Родоначальники «позитивной» традиции в философии указывали на основании новой науки «социологии» в физических представлениях о статике и динамике, а также открытиях в физиологии биологического организма [2;3]. В современном научном анализе проводится прямая корреляция ФСК с фундаментальными физическими константами, сформулированными в рамках антропного принципа концепции возникновения Вселенной в результате «Большого взрыва» [4, с.16-20].

Выявление ФСК, свойственных развитию определенной общности, позволяет сформулировать основы цивилизационной идентичности и условия, позволяющие сохранять социальную целостность в критические моменты исторического развития. Единство мнений исследователей наблюдается в выделении двух областей поиска таких констант: геополитическое единство культурно-исторических общностей и цивилизационная самоидентификация, выраженная в специфике социального менталитета. Результаты и перспективы разработок в этих областях в 2019 году стали основанием мегатемы Института философии РАН «Российский проект цивилизационного развития» [5]. В прошлом году к исследованию ФСК Российской цивилизации в рамках новой темы Научной школы подключился научно-педагогический состав Департамента гуманитарных наук Финансового университета при Правительстве РФ.

Разработка проблемы исторической памяти имеет еще более фундаментальные основания. Прежде всего следует обратить внимание на методологические установки Федерального проекта «Историческая память» партии «Единая Россия». Они сочетают общественную заботу о сохранении памятников исторического наследия с формированием интереса к краеведению, истории своей малой Родины [6]. Для теоретического анализа наиболее разработанным оказался аспект связи исторической памяти с самоосознанием современного российского общества и его цивилизационной идентичностью. Такие исследования проводились в 2015–2017 гг. в рамках Программы фундаментальных исследований Президиума РАН «Историческая память и российская идентичность» [7], а также ряда исследований, предпринятых в российских вузах [8].

В конечном счете, методология исследования проблем исторической памяти в отечественной научной литературе связана с анализом цивилизационной идентичности или цивилизационной специфики России [9, с.52-63.]. В свою очередь, методология выявления ФСК российской цивилизации приводит к анализу исторической памяти как одной из составных частей менталитета общности. Поэтому можно сделать несколько последовательных шагов для демонстрации методологической общности в обозначенной проблематике.

Самоосознание признается основой менталитета каждой цивилизации, который, в свою очередь, считается одной из фундаментальных социальных констант. Историческая память выделяется как важнейшая черта самоосознания и самоидентичности цивилизации. Историческая память может рассматриваться как специфическая интерпретация пути и перспектив развития цивилизации в структуре ее собственного менталитета. Наиболее востребованной такого рода интерпретация становится при рассмотрении кризисных этапов развития общности или исторических «точек бифуркации», преодоленных цивилизацией. Однако само совмещение методологии, принятой в исследовании поступательного развития цивилизации, и синергетических трактовок «бифуркации» в этом развитии уже представляет собой существенное «нововведение», которое требует отдельного исследования.

Принимая такого рода установку, можно констатировать, что в исторической памяти формулируются «ответы» по наиболее острым в гражданском и политическом плане периодам

исторического развития. Это придает самоосознанию в форме исторической памяти открытый полемический характер. Важно подчеркнуть, что на каждом этапе развития, особенно после преодоления «точек бифуркации», интерпретация может претерпеть существенные коррективы. Однако сама историческая память обладает высоким уровнем консервативности, что находит свое отражение в характере социальных действий в условиях повседневности.

Предпринятое автором исследование направлено на выявление тех структур повседневности, которые остаются своеобразными «хранителями» исторической памяти в форме «консервации» социальных институтов, типов поведения или стереотипов отношения к фактам обыденности. Следует отметить, что этот аспект исторической памяти пока не широко включен в научные исследования. Предполагается, что именно в смысловой обоснованности и принятии людьми определенных позиций в повседневной жизни ярче всего представлена специфика менталитета каждой культурно-исторической общности.

Основой существования исторической памяти в системе повседневной коммуникации считается особое явление, получившее в отечественной научной литературе обозначение понятием «социокод» [10]. В описании предназначения этого явления фиксируется смысловая определенность повседневности, которая строится на системе знаков и символов определенной культуры. Таким образом, обеспечивается единство основных цивилизационных ценностей, существование общепризнанной и общепринятой системы ценностей внутри сообщества. Именно она создает основу для взаимопонимания, что закрепляется посредством активной коммуникации членов сообщества и принятия ими поведенческих норм.

В рамках проводимых автором многолетних исследований интересным проявлением феномена «социокода» оказалась сфера налогообложения, которая выражает в специфической форме гражданскую позицию членов общества по отношению к ведущим социальным институтам. В качестве примера существования исторической памяти в этой сфере автором избран феномен налоговой культуры [11], в котором аккумулируется исторический опыт социальных действий многих поколений в жизненно важных аспектах их повседневности.

Результаты исследования. Общие представления о налоговой культуре

современного российского общества включают несколько довольно парадоксальных позиций. Однако именно они могут быть признаны явными свидетельствами исторической памяти, транслируемыми по структуре «социокода» из поколения в поколение и дошедшими до наших дней. Первой из таких позиций является в целом негативное отношение к государственным налогам, что включает как позицию в отношении механизма сбора налогов, так и по отношению к их расходованию.

Одним из ближайших факторов в исторической памяти, обуславливающим такое отношение является то, что для большинства граждан современной России налоги представляют собой «латентное» явление. Со времен СССР работники государственных предприятий были «освобождены» от уплаты налогов, они просто вычитались из начисляемой заработной платы. Это нашло отражение в выражении «чистыми» по отношению к заработной плате. Фактически в СССР доминировала концепция возможного постепенного ухода от сбора налогов, а сами они оказывались, подчас, карательным инструментом по отношению к представителям «частного» сектора в экономике [12]. Поэтому даже в постсоветском обществе налоги воспринимаются как нечто необычное, что усложняет жизнь и связано с изъятием средств из доходов семьи. Этот аспект в отношениях к налогам усилился возвращением в Российской Федерации с 2001 года к плоской шкале налога на доходы физических лиц (НДФЛ), фактически копирующей основной налог советского периода (13% НДФЛ). Однако особые условия пандемии привели к поэтапному возвращению к прогрессивной шкале НДФЛ с января 2021 года [13]. По данным опроса ВЦИОМ, это решение поддерживают 83% россиян [14].

Поднимая более ранние слои исторической памяти, мы находим еще одно объяснение этому отношению в налоговой культуре российского общества. До второй половины XIX века в России существовала податная система. Сам термин «налог» появляется в отечественной историографии только во второй половине XVIII в. [15, с.535-537.]. Причем его смысловое содержание имело существенные отличия от установившегося понятия «подать». Налог и подать признавались понятиями, производными от глаголов «налагать» и «подавать», имевших противоположное значение. Поэтому налог нес в себе смысл внешнего воздействия, связанного с установлением некоей «тягости», тогда как подать обозначала самостоятельное действие

субъекта, дающего средства на общественные нужды или выполняющего определенные общественные работы. Смысловое содержание понятия «подать» восходило корнями к традиции взаимного дарения, тогда как налог ассоциировался с условиями даннических отношений [16], включая условия ордынского выхода [17].

Поэтому в российской культурной традиции многие общественные проблемы решались за счет взаимопомощи вне государственного вмешательства. Ярким примером такой альтернативной системы стал институт «касс взаимопомощи». Этот общественный институт сложился на рубеже XIX и XX веков как особый фонд поддержки местного дворянства в условиях продолжающейся реорганизации системы землевладения. Уже в 1902 году был опубликован Закон о создании касс взаимопомощи губернским дворянством [18]. Эти организации не только оказывали финансовую поддержку дворянским семьям, попавшим в трудное материальное положение, но и вели судебные тяжбы с крестьянами, захватывающими пустующие поместные земли. Новый вид этот институт приобрел в СССР, когда Постановлением ЦИК СССР и СНК СССР от 22.10.1926 было утверждено создание «трудовых касс взаимопомощи». Интересен тот факт, что данное постановление было отменено только в феврале 2020 г.

Фактически в российской действительности длительный период сосуществовали «налоговая» система как изъятие средств на государственные нужды для формирования его бюджета и «податные» системы как социальные институты самообложения. Поэтому член общества оказывался в ситуации выбора, какие вложения средств приносят ему наибольшую пользу. Причем это «голосование ногами» оказывалось чаще всего не в пользу государства. Даже современный россиянин охотно «жертвует» на благотворительность, вносит средства в религиозные общины, участвует в создании легальных фондов или даже теневых структур. В то же самое время уклонение от государственных налогов не осуждается в общественном мнении, а подчас расценивается как «геройство».

Проблема учета позиции налогоплательщика по отношению к существующим выплатам на общественные нужды является не только проблемой отечественной налоговой культуры. Примером могут служить некоторые аспекты «Сингапурского чуда» [19]. При начале реформ было установлено, что большую часть проблем собственного бизнеса население решало за счет

«теневое сектора». В структуре его реальных затрат государственные налоги составляли менее трети. Одно из направлений реформ состояло в том, чтобы одновременно снизить объем расходов населения и повысить в них долю государственных налогов. Несомненным достижением «сингапурского чуда» стало то, что практически все проблемы населения стали решаться легальными способами, в том числе за счет государственных налогов, взимаемость которых существенно возросла.

Для современной российской действительности несомненен тот факт, что «социокод» налоговой культуры тотально отвергает те нововведения, которые являются прямым заимствованием из опыта других культурно-исторических традиций. Такого рода семантическая несовместимость создает ситуацию, описанную в литературе как «налоговый культурный шок» (tax culture shocks) [20]. В этих условиях негативные тенденции общественного развития нарастают прямо пропорционально усилиям реформаторов, не учитывающих культурную разнородность исторического опыта населения и навязываемых ему нововведений.

Заключение. На основании проведенного исследования можно сделать следующие выводы о встраивании феномена исторической памяти в структуру фундаментальных социальных констант российской цивилизации.

Во-первых, историческая память является неотъемлемой частью менталитета любой культурно-исторической общности, в том числе и российской цивилизации. Одной из характерных черт российского менталитета считается соборность, понимаемая как высокий уровень коллективистских представлений об организации общественной жизни, необходимости жертвовать личным благом в общественных интересах.

Во-вторых, историческая память существует в структуре повседневной жизнедеятельности

членов общества в качестве определенных способов решения жизненных проблем, несущих в себе смысловое содержание, выражающее эту черту российского менталитета. Принципы взаимопомощи и коллективного решения насущных жизненных проблем ярче всего выражаются в периоды социальных кризисов, что также показывает опыт нахождения общества в условиях пандемии.

В-третьих, в методологию анализа исторической памяти возможно включить основные положения отечественной научной концепции «социокода». Подобный механизм обеспечивает единство смыслового содержания повседневности, а также совпадение основных ценностных ориентиров членов российского общества. Это позволяет достигать взаимопонимания в совместных действиях, осуществлять коммуникацию между поколениями, что обеспечивает определенный уровень социальной стабильности и сопротивления сообщества внешним воздействиям.

В-четвертых, в качестве примера в исследовании выбраны некоторые аспекты исторической памяти в современной налоговой культуре российского общества, которые могут быть охарактеризованы как российский «социокод». Представляется необходимым сопровождать предпринимаемые реформы в этой сфере тщательным анализом таких особенностей для того, чтобы избежать общественной ситуации «налогового культурного шока», в котором российское общество находилось в 90-ые года прошлого века.

В-пятых, преемственность исторической духовной традиции достигается не только в процессе образования и воспитания. Она закрепляется в общепризнанных способах решения насущных жизненных проблем на основе смысловых аспектов цивилизационного менталитета.

Литература:

1. Маркс К., Энгельс Ф. Соч., т. 23. - Москва: Госполитиздат, 1961.
2. Конт О. Общий обзор позитивизма / О. Конт. - Москва: Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2011. - 296 с.
3. Спенсер Г. Социальная статика / Г. Спенсер. - Москва: Юрайт, 2020. - 424 с.
4. Ильин В.В. Аксиология / В.В. Ильин. - Москва: Изд-во МГУ, 2005. - 216 с.
5. Проблемы цивилизационного развития [Электронный ресурс]. - ТТ. 1-3. - Москва: Институт философии РАН, 2019-2021. - Режим доступа: <https://j.iphras.ru/index.php/civs/about>

6. Федеральный проект «Историческая память» [Электронный ресурс]. - Режим доступа: <https://proekty.er.ru/node/6599>
7. Историческая память и российская идентичность. - Москва: РАН, 2018. - 508 с.
8. Историческая память как фактор консолидации российского общества [Электронный ресурс]. - РАНХиГС, 2015. - Режим доступа: <https://social.ranepa.ru/tsentry-i-instituty/tsentr-sotsialno-politicheskogo-monitoringa/issledovaniya/6-istoricheskaya-pamyat-kak-faktor-konsolidatsii-rossijskogo-obshchestva>

9. Зарубина Н.Н. Историческая память как источник знаний о цивилизационной специфике России / Н.Н. Зарубина // *Общественные науки и современность*. – 2017. - № 2. - С. 52-63.

10. Петров М.К. Язык. Знак. Культура / М.К. Петров. - Москва: УРСС, 2004. - 328 с.

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

12. Пушкарева В.М. Налоговая система Союза ССР (1921-1930): учебное пособие / В.М. Пушкарева. - Москва: Инфра-МЮ, 2017. - 198 с.

13. Налог на доходы физлиц. История и дискуссии о возвращении прогрессивной шкалы [Электронный ресурс] / ТАСС 23.11.2020. – Режим доступа: <https://tass.ru/info/9755339>

14. Газета. Ru [Электронный ресурс]. 03.06.2021. – Режим доступа: <https://www.gazeta.ru/business/2021/06/03/13618664.shtml>

15. Поленов А.Я. О крепостном состоянии крестьян в России (1767г.) / П.Я. Поленов // *Русский архив*, 1865. - Изд. 2-е. - Москва: 1866. - С. 535-537.

16. Фроянов И.Я. Рабство и данничество у восточных славян (VI-X вв.) / И.Я. Фроянов. - Санкт-Петербург: Изд-во СПб. ун-та, 1996. - 512 с.

17. Маслова С.А. Институты ордынской власти над Русью (баскаки, даруги, послы): дис. ... канд. ист. наук: 07.00.02 / Маслова Светлана Алексеевна. - Москва: МГУ, 2015. - 169 с.

18. Маркова М.Т. Дворянские кассы взаимопомощи / М.Т. Маркова // Псков. – 2011. - № 35. - С. 117-122.

19. Сингапурское чудо: Ли Куан Ю. - Москва: АСТ, 2017. - 288 с.

20. Reut A.V. Legal measures of overcoming tax culture shocks and tax culture lags // *Financial Law Review*. 2019. № 14 (2). P. 77-95.

References:

1. Marx K., Engels F. *Soch.*, vol. 23. - Moscow: Gospolitizdat, 1961.

2. Cont O. General review of positivism / O. Cont. - Moscow: Book house "LIBROKOM", 2011. - 296 p.

3. Spencer G. *Social statics* / G. Spencer. - Moscow: Yurayt, 2020. - 424 p.

4. Ilyin V.V. *Axiology* / V.V. Ilyin. - Moscow: Publishing House of Moscow State University, 2005. - 216 p.

5. Problems of civilizational development [Electronic resource]. - ТТ. 1-3. - Moscow: Institute of Philosophy RAS, 2019-2021. – Access mode: <https://j.iphras.ru/index.php/civs/about>

6. Federal project "Historical memory" [Electronic resource]. – Access mode: <https://proekty.er.ru/node/6599>

7. Historical memory and Russian identity. - Moscow: RAN, 2018. - 508 p.

8. Historical memory as a factor in the consolidation of Russian society [Electronic resource]. - RANEPА, 2015. - Access mode: <https://social.ranepa.ru/tsentry-i-instituty/tsentr-sotsialno-politicheskogo-monitoringa/issledovaniya/6-istoricheskaya-pamyat-kak-faktor-konsolidatsii-rossijskogo-obshchestva>

9. Zarubina N.N. Historical memory as a source of knowledge about the civilizational specifics of Russia / N.N. Zarubina // *Social sciences and modernity*. - 2017. - № 2. - S. 52-63.

10. Petrov M.K. *Language. Sign. Culture* / M.K. Petrov. - Moscow: URSS, 2004. - 328 p.

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

12. Pushkareva V.M. Tax system of the USSR (1921-1930): textbook / V.M. Pushkareva. - Moscow: Infra-MU, 2017. - 198 p.

13. Personal income tax. History and discussions about the return of the progressive scale [Electronic resource] / ТАСС 11/23/2020. – Access mode: <https://tass.ru/info/9755339>

14. Newspaper. Ru [Electronic resource]. 06/03/2021. – Access mode: <https://www.gazeta.ru/business/2021/06/03/13618664.shtml>

15. Polenov A.Ya. On the serfdom of peasants in Russia (1767) / P.Ya. Polenov // *Russian archive*, 1865. - Ed. 2nd. - Moscow: 1866. - S. 535-537.

16. Froyanov I.Ya. Slavery and tributary among the Eastern Slavs (VI-X centuries) / I.Ya. Froyanov. - St. Petersburg: Publishing House of St. Petersburg. un-ta, 1996. - 512 p.

17. Maslova S.A. Institutes of Horde power over Russia (Baskaks, Darugs, ambassadors): dis. ... cand. hist. Sciences: 07.00.02 / Maslova Svetlana Alekseevna. - Moscow: MGU, 2015. - 169 p.

18. Markova M.T. Noble mutual aid funds / M.T. Markova // Pskov. - 2011. - № 35. - S. 117-122.

19. Singapore miracle: Lee Kuan Yu. - Moscow: AST, 2017. - 288 p.

20. Reut A.V. Legal measures of overcoming tax culture shocks and tax culture lags // *Financial Law Review*. 2019. No. 14 (2). P. 77-95.

5.4.4. Социальная структура, социальные институты и процессы (22.00.04 – Социальная структура, социальные институты и процессы)

Сведения об авторе:

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

УДК 364

Оценка востребованности социального контракта как механизма преодоления малообеспеченности граждан в современных российских условиях

Assessment of the relevance of the social contract as a mechanism for overcoming the poverty of citizens in modern Russian conditions

Камышова Е.В., Национальный исследовательский Мордовский государственный университет им. Н.П. Огарева, ekamyshova@yandex.ru

Соловьева Т.В., Национальный исследовательский Мордовский государственный университет им. Н.П. Огарева, tanysha_v@bk.ru

Kamyshova E., National Research Mordovia State University, ekamyshova@yandex.ru

Soloveva T., National Research Mordovia State University, tanysha_v@bk.ru

DOI: 10.51379/KPJ.2022.151.1.033

Ключевые слова: социальный контракт, малообеспеченность, малоимущие граждане, потребность в социальной помощи, востребованность, адресная социальная помощь, механизмы преодоления малообеспеченности.

Keywords: social contract, low income, poor citizens, the need for social assistance, demand, targeted social assistance, mechanisms for overcoming poverty.

Аннотация. Актуальность статьи обусловлена необходимостью теоретического обоснования, а также практического развития социального контракта как принципиально нового для России механизма адресной социальной помощи государства в адрес малоимущих граждан. Цель статьи заключается в оценке востребованности социального контракта малоимущими гражданами и выработке рекомендаций по совершенствованию практики его реализации в деятельности учреждений системы социальной защиты. Авторами доказано, что степень востребованности государственной социальной помощи на основе социального контракта в современных российских условиях является средней. Выявлены достижения и недостатки в практике реализации социальных контрактов. Сделано заключение об их влиянии на востребованность данного механизма преодоления малообеспеченности, а также предложены рекомендации по его совершенствованию. Статья предназначена для специалистов учреждений социальной защиты и их клиентов – малоимущих граждан, взаимодействующих в рамках социально-контрактных отношений.

Abstract. The relevance of the article is due to the need for theoretical substantiation, as well as practical development of the social contract as a fundamentally new mechanism for targeted social assistance of the state to poor citizens in Russia. The purpose of the article is to assess the demand for a social contract by poor citizens and to develop recommendations for improving the practice of its implementation in the activities of social protection institutions. The authors have proved that the degree of demand for targeted social assistance from the state on the basis of a social contract in modern Russian conditions is average. The achievements and shortcomings in the practice of implementing social contracts are revealed. The conclusion is made about their influence on the demand for this mechanism of overcoming poverty, and recommendations for its improvement are proposed. The article is intended for specialists of social protection institutions and their clients – poor citizens interacting within the framework of social contract relations.

Введение. Проблема оценки востребованности социального контракта как принципиально нового для России механизма преодоления малообеспеченности в рамках государственной социальной поддержки в современных

российских условиях является крайне актуальной.

В условиях рыночной экономики происходит увеличение количества граждан с денежными доходами ниже прожиточного минимума. Согласно данным Росстата, в 2020 г. численность

россиян, имеющих статус малоимущих, выросла на 1,9% в сравнении с 2019 г., составив 21,1 млн. человек (это 13,7% от общей численности жителей страны) [15].

В ответ на рост числа малоимущих граждан современное российское государство реализует комплекс мер социальной поддержки (пособия, компенсации, льготы). Эти меры являются преимущественно ресурсообеспечивающими, в связи с чем, часто критикуются как вызывающие социальное иждивенчество, не способствующие развитию активной позиции малоимущих граждан в направлении преодоления проблем (например, через поиск подходящей работы, профессиональную переподготовку, повышение квалификации, развитие собственного дела и т.д.).

Социальный контракт является действительно принципиально новым для России механизмом преодоления малообеспеченности гражданам через активизацию и развитие их собственных ресурсов. Его суть (и одновременно главное отличие от традиционных ресурсообеспечивающих мер социальной поддержки) – *в оформлении специального договора* между учреждением социальной защиты и малоимущим гражданином / малоимущей семьей, в ходе реализации которого первое обязуется предоставить клиенту государственную социальную помощь, а второе – осуществить мероприятия, предполагаемые содержанием программы социальной адаптации и исключающие иждивенческие мотивы, для преодоления трудной жизненной ситуации.

Предпосылками для развития социально-контрактных отношений учреждений социальной защиты с малоимущими гражданами стало появление в 1995–2002 гг. первых программ «От пособия к зарплате» и «Самообеспечение» в Пермской области и Республике Коми [5]. В дальнейшем, пройдя в своем развитии этапы локальных проектов в отдельных регионах страны в 2003–2009 гг., а также экспериментов, реализованных на федеральном уровне в 2010–2011 гг., механизм социального контракта стал активно развиваться по всей стране (в том числе с 2013 г. в Республике Мордовия, которую представляют авторы данной статьи). Опыт его реализации, а также вопросы, касающиеся востребованности целевой группой, конечно же, требуют систематизации и всестороннего научного анализа.

Отметим при этом, что отдельные характеристики проблемы исследования уже изучены отечественными учеными. В частности:

– содержание, нормативно-правовую базу и методические основы социальной помощи на

контрактной основе анализируют З.П. Замаева [5;6], Е.В. Кравченко [8], Л.А. Прокофьева [10] и др.;

– организационно-технологические особенности социального контракта в современной России раскрывают в своих работах Е.И. Антипова [2], А.И. Просвирина [11], В.И. Семенов [13] и др.;

– практику реализации социальных контрактов в России характеризуют А.Н. Аверин [1], К.А. Воронова [3], С.В. Калашников [7] и др.

Между тем востребованность социального контракта малоимущими гражданами по-прежнему является актуальным предметом научных исследований. В теоретическом плане это связано с недостаточной разработанностью заявленной проблемы в науке; в практическом смысле – с необходимостью развития и совершенствованием данного механизма преодоления малообеспеченности в рамках государственной социальной помощи с учетом потребности в нем целевой группы. Без этого невозможно грамотно организовывать и реализовывать мероприятия, предполагаемые в программе социальной адаптации в ходе оказания адресной социальной помощи по социальному контракту.

Методология исследования.

Методологической основой данного исследования являются теории «вызова-ответа» А. Тойнби [14], концепции жизненных сил человека С.И. Григорьева [4] и др. Их положения использованы при анализе способности малоимущих граждан к решению проблем самостоятельно или с помощью учреждений социальной защиты. При этом ключевыми при анализе проблемы исследования стали положения теории социальной защиты слабо защищенных групп М. Пэйна [12] и ресурсной теории социальной работы З.П. Замаевой [5;6], через призму которых оценивалась востребованность социального контракта как ресурсоактивизирующего и ресурсоразвивающего механизма государственной социальной поддержки малоимущих граждан.

В качестве основных методов исследования применялись: 1) общенаучные: анализ научной литературы, анализ нормативно-правовых документов, вторичный анализ исследований, синтез, индукция, дедукция; 2) частнонаучные: а) методы сбора информации: анкетирование малоимущих граждан, заключивших социальный контракт; интервьюирование специалистов по социальной работе, чья профессиональная деятельность связана с заключением социальных

контрактов; б) методы обработки информации: анализ статистических данных, сравнительный анализ, ранжирование, математические и проектные методы выработки рекомендаций.

Эмпирическая база исследования:

1) статистические данные Федеральной службы государственной статистики РФ [15], Министерства труда и социальной защиты РФ [9] о количестве малоимущих граждан и числе заключенных социальных контрактов;

2) результаты вторичного анализа исследований [3;7;10;11], посвященных изучению роли социально-контрактных отношений в преодолении малообеспеченности россиян;

3) данные авторского эмпирического исследования, проведенного в Республике Мордовия на базе ГКУ «Социальная защита населения по Ковылкинскому району Республики Мордовия» с целью оценки востребованности социального контракта малоимущими гражданами и выработки рекомендации по совершенствованию практики его реализации в деятельности учреждений социальной защиты (В рамках исследования проведен опрос малоимущих граждан, заключивших социальный контракт в данном учреждении (в форме анкетирования). Опрошено 72 человека, что составляет 30,0% от величины генеральной совокупности (241 человек на 01.06.2021 г.). Выборка сформирована методом доступных случаев, обоснована желанием респондентов участвовать в опросе и их доступностью на момент исследования с учетом ограничительных мер в связи с Covid-19. Также проведен опрос (в форме полуструктурированного интервью) специалистов по социальной работе отделения срочной социальной помощи, чья профессиональная деятельность связана с заключением социальных контрактов. Всего опрошено 10 человек, выборка – целевая, ее

величина соответствует генеральной совокупности.

Результаты исследования. Анализ научной литературы, нормативно-правовых документов, статистических данных, результатов ранее проведенных социологических исследований [3;7;10;11] показал, что в современной России социальный контракт является единственным инструментом, позволяющим не только поддержать доходы гражданина (семьи) за счет предоставления им адресной социальной помощи со стороны государства, но и преодолеть причины бедности в долгосрочной перспективе.

По информации, представленной на официальном сайте Министерства труда и социальной защиты РФ, с момента внедрения в нашей стране и до настоящего времени заключено свыше 60 тыс. подобных соглашений, причем за последние годы их число выросло в 2 раза [9]. Здесь согласимся с мнением Л.А. Прокофьевой, что данный механизм преодоления бедности обнаружил свою востребованность тогда, когда работа социальных служб по поддержке малоимущих граждан подверглась критике из-за низкой результативности решения задачи обеспечения роста их экономической самостоятельности и реализации внутренних ресурсов [10, с.83].

Результаты проведенного нами исследования показывают, что значительная доля малоимущих граждан не способна решать свои проблемы самостоятельно, нуждаются в помощи государства и зависимы от нее, см. таблицу 1.

Характеризуя свое отношение к мерам государственной социальной поддержки, большинство опрошенных (60,0% специалистов по социальной работе и 66,7% малоимущих граждан) отметили «высокую» актуальность развития социального контракта, см. рисунок 1.

Таблица 1. – Ответы специалистов по социальной работе на вопрос: «Как бы Вы оценили способность малоимущих граждан решать свои проблемы самостоятельно, без государственной социальной помощи?»

№ п/п	Варианты ответов	Количество ответивших, %
1	Не способны решать свои проблемы самостоятельно, сильно зависимы от государственной социальной помощи	40,0%
2	Способны решать лишь некоторые проблемы самостоятельно, нуждаются в значительной социальной помощи государства	30,0%
3	Способны решать максимум проблем самостоятельно, потребность в государственной социальной помощи – минимальная	20,0%
4	Способны справиться со всеми проблемами самостоятельно, не испытывают потребности в государственной социальной помощи	10,0%
5	Затрудняюсь ответить	–

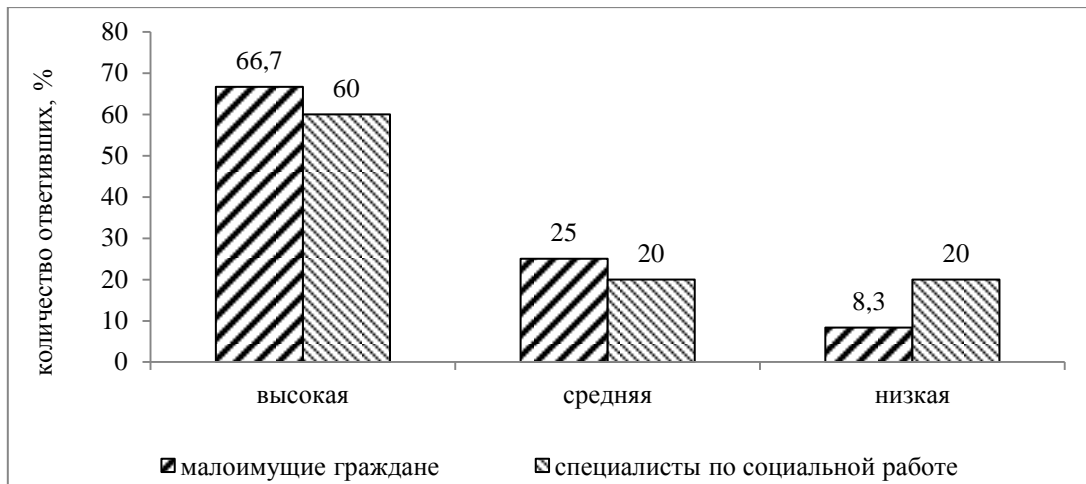


Рисунок 1. – Актуальность развития социального контракта как механизма преодоления малообеспеченности граждан в оценках опрошенных

Согласно ответам 41,7% малоимущих граждан, заключивших социальный контракт, подобное решение принималось ими самостоятельно (на основе информации из СМИ, Интернет-источников и т.д.). У 37,5% респондентов данной группы на принятие такого решения повлияли рекомендации специалистов по социальной работе. Еще 20,8% клиентов решились на заключение социального контракта,

опираясь на советы ближайшего социального окружения, уже воспользовавшихся данной формой помощи и добившихся успехов в плане выхода из ситуации малообеспеченности.

Характерно, что многие из получателей помощи изначально испытывали тревогу и сомнения относительно процедуры заключения и процесса реализации социального контракта, см. рисунок 2.

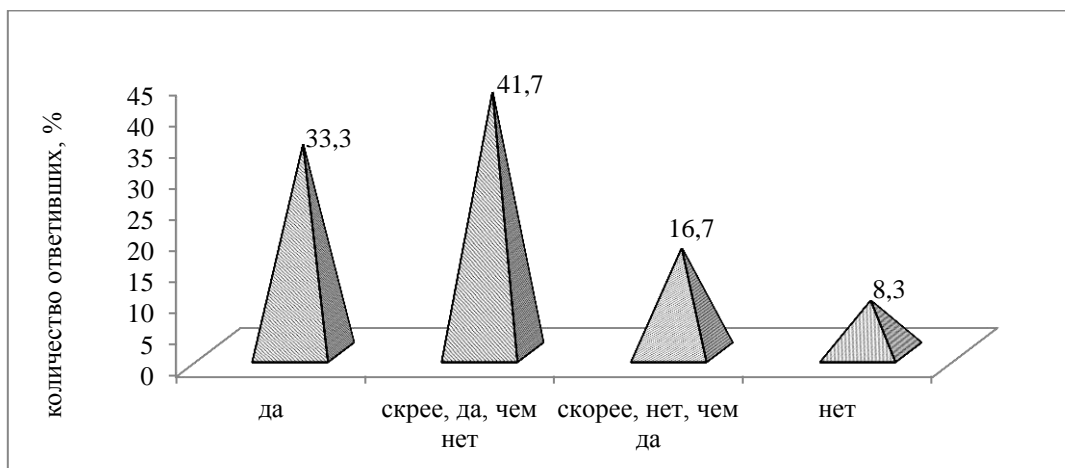


Рисунок 2. – Ответы малоимущих граждан на вопрос: «Испытывали ли Вы тревогу, сомнения, опасения относительно процедуры заключения и процесса реализации социального контракта?»

54,2% малоимущих граждан – участников исследования заключили социальный контракт с целью поиска работы, 37,5% – для начала предпринимательской деятельности, 8,3% – для развития личного подсобного хозяйства. В 12,5% случаев это сделано в целях обучения новой профессии, основам предпринимательства и ведения подсобного хозяйства.

Для 70,8% получателей помощь предоставлена в денежной форме, для 29,2% – в

натуральной. Целевые денежные выплаты получены, прежде всего, в форме: а) ежемесячных денежных пособий на реализацию мер по поиску работы, преодолению трудной жизненной ситуации; б) единовременного денежного пособия на реализацию мероприятий, связанных с осуществлением индивидуальной предпринимательской деятельности.

При этом степень соответствия результатов социального контракта потребностям в помощи

малоимущих граждан оценивается участниками исследования преимущественно как «средняя». В пользу этого высказалось большинство малоимущих граждан (45,8%) и специалистов по социальной работе (50,0%). Вместе с тем выявлен обнадеживающий факт: значительная доля респондентов (34,7% клиентов и 40,0% специалистов) считает, что степень соответствия результатов социального контракта потребностям малоимущих граждан в помощи может быть оценена как «высокая».

В целом же, по данным исследования, адресная социальная помощь на основании социального контракта позволяет решать

трудности, вызванные малообеспеченностью, и развиваться дальше. Полностью согласны с этим ровно половина (по 50,0%) клиентов и специалистов по социальной работе. Еще 33,4% получателей помощи и 40,0% специалистов выбрали вариант ответа «скорее, да, чем нет», см. рисунок 3.

Что касается востребованности адресной социальной помощи на основе социального контракта, то опрошенные в обеих группах дают ей преимущественно «средние» оценки. Показательно, что среди участников опросов велика доля тех, кто оценивает ее как «низкую», см. рисунок 4.

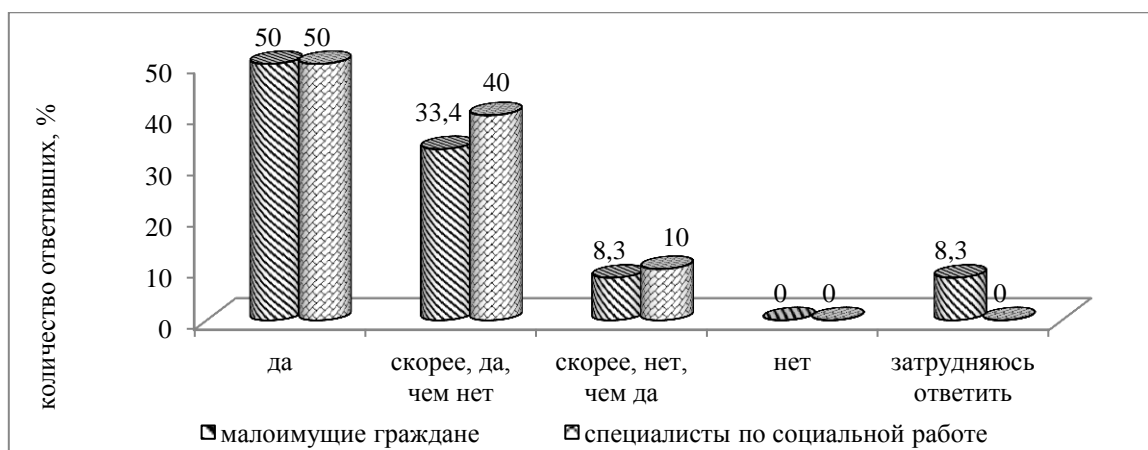


Рисунок 3. – Мнение малоимущих граждан и специалистов по социальной работе относительно того, позволяют ли результаты помощи на основании социального контракта решать проблемы, вызванные малообеспеченностью

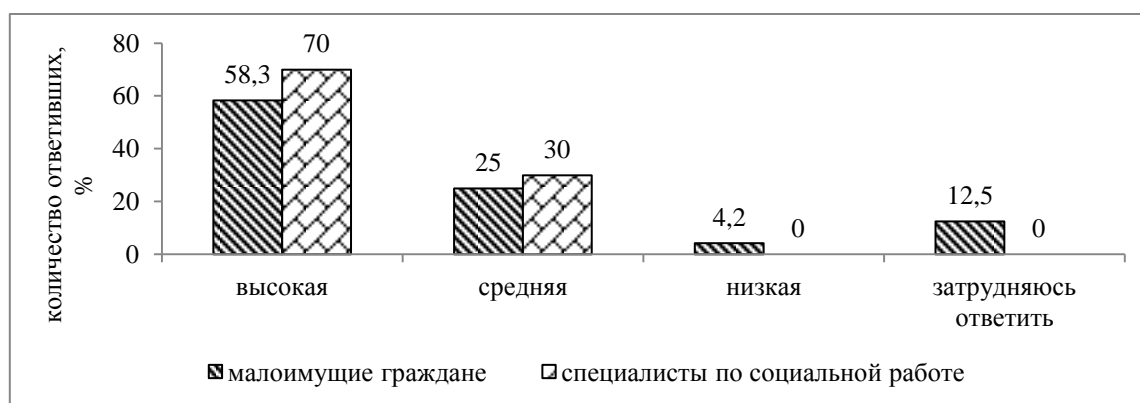


Рисунок 4. – Востребованность социального контракта в оценках малоимущих граждан и специалистов по социальной работе

Те опрошенные, которые считают, что социальные контракты являются востребованными, связывают это с тем, что в практике оказания помощи на их основе есть *значимые положительные моменты*, которые стимулируют клиентов учреждений социальной защиты заключать подобные договоры.

Так, например, респонденты из числа малоимущих граждан, отвечая на соответствующий открытый вопрос анкеты о положительных моментах оказания адресной социальной помощи на условиях социального контракта, отмечают, что данный механизм «помогает реально повышать доходы

малоимущего гражданина или семьи», «ускоряет выход из трудной жизненной ситуации или, по крайней мере, дает шанс ее преодолеть», «активизирует ресурсы малоимущих клиентов», «стимулирует активные действия клиентов в направлении преодоления финансовых и материальных трудностей с последующим выходом на самообеспечение». В этой связи малоимущие граждане в целом достаточно высоко оценивают положительную результативность социальных контрактов: 45,8% оценили ее как высокую, 37,5% – как среднюю, 8,3% – как низкую, 8,3% – затруднились ответить на вопрос.

В свою очередь, специалисты по социальной работе считают плюсами то, что граждане, реализующие социальный контракт, «реально приобретают уверенность в собственных силах», «реализуют свой трудовой потенциал», «решают вопрос о собственной занятости». Среди достижений, требующих дальнейшего развития, ими также названы: постепенное накопление опыта заключения таких соглашений с малоимущими; приобретение специалистами по социальной работе знаний, навыков и умений, необходимых для такой работы; постепенное

совершенствование механизма социально-контрактных отношений; установленные контакты с другими учреждениями, вовлеченными в практику реализации социальных контрактов. При этом среди наиболее востребованных социозащитных мер на основе социального контракта, опрошенными специалистами по социальной работе указаны: а) ежемесячное социальное пособие (40,0%); б) единовременная социальная выплата (30,0%); в) единовременное социальное пособие на развитие личного подсобного хозяйства (20,0%); г) выплата пособия на погашение части долга по оплате услуг жилищно-коммунального хозяйства (10,0%).

Между тем участники исследования называют и *проблемы* в практике предоставления адресной социальной помощи на основе социального контракта, которые соотносятся с теми причинами, которые снижают его востребованность. В качестве основной причины респонденты в обеих группах называют привычку получать социальные выплаты и пособия без собственных активных действий для улучшения материального положения, см. таблицу 2.

Таблица 2. – Причины, снижающие востребованность социального контракта как механизма преодоления малообеспеченности (при возможности выбора опрошенными нескольких вариантов ответа)

№ п/п	Вариант ответов	Доля ответивших, %	
		малоимущие граждане	специалисты по социальной работе
1	Привычка получать социальные выплаты и пособия без собственных активных действий для улучшения материального положения	87,5	90,0
2	Боязнь малоимущих граждан ответственности по социальному контракту и в связи с этим отказ от обращений за такой помощью	79,2	70,0
3	Целевая ограниченность денежных выплат и натуральной помощи, которая не отражает всего спектра проблем малоимущих граждан	58,3	60,0
4	Нежелание строго соблюдать условия программы социальной адаптации в рамках реализации социального контракта	41,7	40,0
5	Несоответствие условий социального контракта потребностям малоимущих граждан в помощи	37,5	40,0
6	Слабая информированность клиентов об условиях заключения, содержании и процедуре реализации социального контракта	70,9	40,0
7	Боязнь трудностей по время процедуры оформления и сопровождения реализации социального контракта	25,0	30,0
8	Сложности с объективной оценкой малообеспеченности граждан	20,8	30,0
9	Нежелание потенциальных получателей помощи получать ее именно на основе социального контракта	16,7	20,0
10	Нацеленность малоимущих граждан на самостоятельное решение проблем	25,0	20,0
11	Недостаток качественных методик и механизмов оценки результатов социального контракта	4,2	10,0
12	Отрицательные отзывы о взаимодействии с учреждением социальной защиты и малоимущими гражданами в рамках социального контракта	4,2	10,0
13	Другие варианты ответа	4,2	10,0

Отвечая на вопрос анкеты: «Какие виды помощи в рамках социальных контрактов представляются Вам наиболее перспективными?» (при возможности выбора нескольких вариантов ответа) респонденты отметили: поиск работы с последующим трудоустройством – 29,2%; содействие развитию индивидуальной предпринимательской деятельности – 25,0%; развитие личного подсобного хозяйства – 20,8%; выплата ежемесячного социального пособия – 20,8 %; прохождение профессионального обучения и дополнительного профессионального образования – 16,7%; участие в общественных работах, временной занятости – 12,5%; единовременная социальная выплата – 20,8%.

Заключение. Результаты проведенного исследования доказывают, что социальный контракт (в отличие от социальных выплат и пособий, закрепляющих по факту пассивное потребление населением социальной помощи государства, не ликвидируя саму проблему малообеспеченности), дает возможность развивать внутренний потенциал клиентов, стимулирует их собственную активность в направлении выхода из трудной жизненной ситуации, позволяет обретать новые источники дохода, которые помогают выйти на самообеспечение.

В целях совершенствования данного механизма преодоления малообеспеченности, в том числе в направлении повышения его востребованности у целевой группы – малоимущих граждан, требуются:

- рассмотрение на законодательном уровне возможности расширения целей социального контракта для преодоления проблемы его целевой ограниченности;

- активизация информационно-просветительской работы, связанной с разъяснением содержательной и реализационной специфики данного механизма адресной социальной помощи населению;

- участие специалистов по социальной работе, взаимодействующих с малоимущими семьями в рамках социально-контрактных отношений в работе конференций, круглых столов, семинаров, в рамках которых возможен обмен опытом реализации данной формы социальной помощи.

- совершенствование методики и механизма оценки нуждаемости граждан в адресной социальной помощи на условиях социального контракта;

- организация повышения квалификации специалистов по социальной работе, чьи профессиональные обязанности связаны с заключением социальных контрактов и контролем над их реализацией;

- отработка процедуры социального сопровождения малоимущих граждан, заключивших социальный контракт;

- усиление контрольно-ревизионной работы за полнотой, своевременностью поступления и целевым применением россиянами, имеющими статус малоимущих, той социальной помощи, которая предоставляется в рамках социально-контрактных отношений с учреждениями социальной защиты;

- проведение в каждом конкретном случае реализации социального контракта вторичной диагностики соответствия его результатов интересам и потребностям малоимущих граждан в помощи.

Литература:

1. Аверин А.Н. Социальный контракт – инструмент государственной социальной помощи / А.Н. Аверин, А.В. Понделков, П.С. Колимбет, Н.Д. Никоненко // Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки. - 2020. - № 8. - С. 13–17.

2. Антипова Е.И. Технология социального контракта как инновация в социальной работе [Электронный ресурс] / Е.И. Антипова, Д.А. Дубовская // Вестник Брянского государственного университета. - 2016. - № 4 (30). – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/tehnologiya-sotsialnogo-kontrakta-kak-innovatsiya-v-sotsialnoy-rabote/viewer>

3. Воронова К.А. Роль социально-контрактных отношений в преодолении бедности современной российской семьи (по данным социологических исследований в Пермском крае) / К.А. Воронова, З.П. Замараева // Вестник Пермского национального исследовательского политехнического университета.

Социально-экономические науки. - 2019. - № 3. - С. 27–38.

4. Григорьев С.И. Социологическая концепция жизненных сил человека: контекст развития социальной культуры на пороге XXI в.: монография / С.И. Григорьев, А.И. Субетто. - Барнаул: Издательство АРНЦ СО РАО, 2000. - 182 с.

5. Замараева З.П. Оценка ресурсного потенциала нуждающегося в социальной защите / З.П. Замараева, Д.А. Игошина // Вестник Пермского университета. - 2017. - Вып. 2. - С. 268–274.

6. Замараева З.П. Ресурсно-потенциальный подход в системе социальной защиты населения России: монография / З.П. Замараева. - 2-е изд. - М.: Дашков и К, 2019. - 270 с.

7. Калашников С.В. Сравнительный анализ применения социальных контрактов в субъектах Российской Федерации / С.В. Калашников, В.А.

Татаринцев, Л.П. Храпылина // Вопросы государственного и муниципального управления. - 2017. - № 3. - С. 92–110.

8. Кравченко Е.В. Социальный контракт как перспективный механизм повышения эффективности социальной защиты / Е.В. Кравченко // Экономика труда. - 2019. - Т. 6. - № 2. - С. 827–840.

9. Министерство труда и социальной защиты Российской Федерации [Электронный ресурс]. - Москва, 2021. – Режим доступа: <https://mintrud.gov.ru/>

10. Прокофьева Л.А. Социальный контракт как механизм преодоления бедности в России / Л.А. Прокофьева, И.Н. Корчагина, А.И. Миронова // Журнал исследований социальной политики. - 2019. - Т. 13. - № 1. - С. 81–97.

11. Просвирина А.И. Государственная социальная помощь на основании социального контракта / А.И. Просвирина, И.И. Какадий // Вестник Евразийской науки. - 2020. - Т. 12. - № 3. - С. 48–55.

12. Пэйн М. Социальная работа: современная теория: учеб. пособие / М. Пэйн; под ред. Дж. Кампинга; пер. с англ. - М.: Академия, 2007. - 390 с.

13. Семенов В.И. Социальный контракт для малоимущих / В.И. Семенов // Вопросы социального обеспечения. - 2016. - № 1. - С. 25–29.

14. Тойнби А. Постыжение истории: монография / А. Тойнби. - М.: Айрис Пресс, 2002. - 640 с.

15. Федеральная служба государственной статистики РФ [Электронный ресурс]. - Москва, 2022. – Режим доступа: <https://www.gks.ru/>

References:

1. Averin A.N. Social contract as an instrument of state social assistance / A.N. Averin, A.V. Ponedelkov, P.S. Kolymbet, N.D. Nikonenko // Humanitarian, socio-economic and social sciences. - 2020. - № 8. - S. 13–17.

2. Antipova E.I. Technology of the social contract as an innovation in social work [Electronic resource] / E.I. Antipova, D.A. Dubovskaya // Bulletin of the Bryansk State University. - 2016. - № 4 (30). – Access mode: <https://cyberleninka.ru/article/n/tehnologiya-sotsialnogo-kontrakta-kak-innovatsiya-v-sotsialnoy-rabote/viewer>

3. Voronova K.A. The role of social contractual relations in overcoming the poverty of a modern Russian family (according to sociological research in the Perm region) / K.A. Voronova, Z.P. Zamaraeva // Bulletin of the Perm National Research Polytechnic University. Socio-economic sciences. - 2019. - № 3. - S. 27–38.

4. Grigoriev S.I. Sociological concept of human vitality: the context of the development of social culture on the threshold of the XXI century: monograph / S.I. Grigoriev, A.I. Subetto. - Barnaul: Publishing house ARNTs SO RAO, 2000. - 182 p.

5. Zamaraeva Z.P. Assessment of the personality's resource potential who is in need of social protection / Z.P. Zamaraeva, D.A. Igoshin // Bulletin of the Perm University. - 2017. - Issue. 2. - S. 268–274.

6. Zamaraeva Z.P. Resource-potential approach in the system of social protection of the population of Russia: monograph / Z.P. Zamaraev. - 2nd ed. - M.: Dashkov i K, 2019. - 270 p.

7. Kalashnikov S.V. Comparative analysis of the

application of social contracts in the constituent entities of the Russian Federation / S.V. Kalashnikov, V.A. Tatarintsev, L.P. Khrapylina // Issues of state and municipal management. - 2017. - № 3. - S. 92–110.

8. Kravchenko E.V. Social contract as a promising mechanism for increasing the effectiveness of social protection / E.V. Kravchenko // Labor Economics. - 2019. - V. 6. - № 2. - S. 827–840.

9. Ministry of Labor and Social Protection of the Russian Federation [Electronic resource]. - Moscow, 2021. - Access mode: <https://mintrud.gov.ru/>

10. Prokofieva L.A. Social contract as a mechanism for overcoming poverty in Russia / L.A. Prokofieva, I.N. Korchagin, A.I. Mironova // Journal of Social Policy Research. - 2019. - Т. 13. - № 1. - S. 81–97.

11. Prosvirina A.I. State social assistance on the basis of a social contract / A.I. Prosvirina, I.I. Kakady // Bulletin of Eurasian Science. - 2020. - Т. 12. - № 3. - S. 48–55.

12. Payne M. Social work: modern theory: manual / M. Payne; ed. J. Camping; per. from English. - M.: Academy, 2007. - 390 p.

13. Semenov V.I. Social contract for the poor people / V.I. Semenov // Issues of social security. - 2016. - № 1. - S. 25–29.

14. Toynbee A. Comprehension of history: monograph / A. Toynbee. - M.: Iris Press, 2002. - 640 p.

15. Federal State Statistics Service of the Russian Federation [Electronic resource]. - Moscow, 2022. - Access mode: <https://www.gks.ru/>

5.4.4. Социальная структура, социальные институты и процессы (22.00.04 – Социальная структура, социальные институты и процессы)

Сведения об авторах:

Камышова Екатерина Викторовна (г. Саранск, Россия), кандидат социологических наук, доцент кафедры социологии и социальной работы ФГБОУ ВО «Национальный исследовательский Мордовский государственный университет им. Н.П. Огарёва», e-mail: ekamyshova@yandex.ru

Соловьева Татьяна Владимировна (г. Саранск, Россия), кандидат социологических наук, доцент кафедры социологии и социальной работы ФГБОУ ВО «Национальный исследовательский Мордовский государственный университет им. Н.П. Огарёва», e-mail: tanysha_v@bk.ru

УДК 364

Социологический аспект управления проектной деятельностью в образовательных системах

The sociological aspect of project management in educational systems

Турлаков Д.Г., АНО «Научно – методический центр развития и сопровождения образовательных и социально-экономических программ и проектов «Моя страна»», dmi-turlakov@yandex.ru

Turlakov D., ANO "Scientific and Methodological Center for the development and support of educational and socio-economic programs and projects "My country"", dmi-turlakov@yandex.ru

DOI: 10.51379/KPJ.2022.151.1.034

Ключевые слова: социология управления, проектное обучение, проектная деятельность, метод проектов, образовательные системы, высшая школа, студенческая молодежь.

Keywords: sociology of management, project training, project activity, project method, educational systems, higher school, student youth.

Аннотация. Актуальность статьи обусловлена проблемами проектного обучения в процессе профессиональной подготовки студентов высших учебных заведений, связанными с недостаточностью прикладной направленности проектной деятельности. Рассмотрен вопрос актуальности применения социально-управленческих механизмов в современных системах образования, способных повысить уровень формирования у студентов проектных компетенций, деловой проектной активности и социально-значимых личностных качеств. Статья носит исследовательский и аналитический характер.

Цель статьи состоит в рассмотрении основных концептов проектного обучения в русле исследования и анализа его функциональных особенностей, содержания, предназначения и роли в подготовке кадров нового поколения, способных отвечать на «большие вызовы» времени, интегрировать знания из разных областей науки, трансформировать учебный опыт в стартапы предпринимательской и иной проектной деятельности.

Abstract. The relevance of the article is due to the problems of project-based learning in the process of professional training of students of higher educational institutions associated with the insufficiency of the applied orientation of project activities. The question of the relevance of the use of social and managerial mechanisms in modern education systems that can increase the level of formation of students' project competencies, business project activity and socially significant personal qualities is considered. The article is of a research and analytical nature.

The purpose of the article is to consider the main concepts of project-based learning in the context of research and analysis of its functional features, content, purpose and role in the training of a new generation of personnel capable of responding to the "big challenges" of the time, integrating knowledge from different fields of science, transforming educational experience into startups of entrepreneurial and other project activities.

Введение. В условиях стремительного прорыва во всех приоритетных отраслях экономики Российской Федерации, особое значение приобретают вопросы, связанные с институциональной и структурной перестройкой всех форм и методов управления в народном хозяйстве, что предполагает непрерывное воспроизводство высококвалифицированных кадров, обладающих управленческой компетентностью, деловой проектной активностью и социально-значимыми личностными качествами, которые формируются в системе высшего образования, поскольку

именно «высокоинтеллектуальная система высшего образования обеспечивает специалистами будущую экономику, и изменения в этой системе отражают не только ныне актуальные, но востребованные в будущем состояния общества» [4].

Сегодня управление проектами (лат. projectus – брошенный вперед) является неотъемлемой частью многоплановой работы на предприятиях, в научной, образовательной, социальной и профессиональной сферах деятельности специалиста. В педагогике суть проектного обучения состоит в том, что обучающиеся в

процессе работы над учебным проектом познают реальные процессы и объекты своей будущей профессии, развивают проектные компетенции, навыки интеграции знания из разных областей науки и трансформации учебного опыта в стартапы предпринимательской и иной проектной деятельности.

Отметим, что в процессе проектного обучения идея (замысел) проекта в большей степени определяется самими студентами на основе личностного видения конкретной проблемы, которая может быть не только производственно-ориентированной на получаемую профессию, но и направленной на решение самых разнообразных социально-значимых проблем социума. Кроме того, студентами под «наставническим» управлением и сопровождением педагогическими кадрами образовательного учреждения, определяются цели и задачи проекта, формируется комплекс организационно-педагогических условий их достижения, а также проектная команда, т.е. создается открытое социально-образовательное пространство, в котором осуществляется проектное обучение: от замысла проекта до его «внедрения в жизнь».

По мнению Пастуховой Л.С., «участие студенческой молодежи в создании и реализации реальных социально-ориентированных проектов позволяет ей соприкоснуться с жизнедеятельностью человека, общества, страны, отдельных территорий и их проблемами. Эта новая система отношений предстает как своеобразное воспитательное пространство, порождаемое инициативной социально-проектной деятельностью молодежи: с момента обнаружения актуальной проблемы и доведения его в коллективной творческой деятельности до полезного для окружающих» [10].

Сегодня студенческая молодежь России – это студенты бакалавриата, специалитета, магистратуры и аспирантуры, выпуск которых только в 2020 году составил более одного миллиона человек [9]. Выпускники высшей школы всегда являлись самой активной и трудоспособной частью общества, а также носителями огромного интеллектуального и творческого потенциала и определенной временем гражданской позиции.

К тому же, студенческая молодежь еще в процессе профессионального обучения проявляет социальную активность, выраженную в стремлении лично-профессионального поиска и проверки своих возможностей в социальных проектах. Мощным стимулом *социальной активности* молодежи является их

участие в проектах, направленных на решение социально-значимых проблем различных муниципальных образований, в первую очередь, территорий их малой родины, в которой еще в детско-юношеском возрасте прошло их становление как личности, были выбраны интеллектуальные и духовные ценности, образовательное и профессиональное будущее.

В своей работе, под социальной активностью студенческой молодежи мы понимаем ее стремление к образовательной и общественно-полезной деятельности, связанной с преобразованием действительности «посредством инноваций, свежих идей и мыслями, способными изменить традиционные взгляды общества на решение социальных проблем и дать толчок к развитию культуры, производства, технологий и т.д.» [2].

Многие исследователи в области социологии, рассматривают «современное образование как многоуровневую систему, реализующую четыре основных и взаимосвязанных процесса: формирования у индивидов знаний о мире, в котором они живут и действуют; цивилизационно-культурных изменений общественного сознания; социализации личности, ее воспитания» [12].

Однако, несмотря на успешное развитие проектного обучения в высшей школе, присутствуют также и факторы, которые «тормозят» раскрытие его образовательного и социального потенциала, а именно:

- 1) образовательные проекты и их результаты не всегда имеют прикладную направленность;
- 2) отмечается недостаточное вовлечение студентов в социально-значимую для регионов проектную деятельность, что снижает у определенной части студентов мотивацию на качественную разработку и реализацию проекта;
- 3) организация проектной деятельности еще недостаточно интегрируется со стратегическими планами «третьей миссии университетов»;
- 4) в процессе разработки и реализации проекта не в полной мере используются возможности сетевого взаимодействия вузов с предприятиями реального сектора экономики, индустриальными партнерами, центрами научно-технических инноваций и социальными институтами, которые могли бы выступать заказчиками проектов и содействовать развитию предпринимательских компетенций студентов.

Учитывая известные высказывания исследователей, что в образовательных системах формируются и развиваются определенные учебные и социальные отношения, «образование является не только и даже не столько трансляция

информации, сколько апелляция к чувствам, к индивидуально неповторимому внутреннему миру человека, к его мироощущению, мировосприятию, мировидению, т.е. созиданию социальной личности» [3], нами поставлена задача поиска эффективных социально-управленческих механизмов, способных решить как образовательные, так и социальные задачи современного профессионального образования.

По мнению Е.М. Бабосова, «социальное управление осуществляется путем целенаправленного влияния на условия деятельности личности и ее ценностной ориентации, что входит в задачи обеспечения хорошо скоординированной деятельности, как отдельных ее участников, так и социальной организации» [1].

Анализ источников по проблеме исследования, которые попали в поле наших научных интересов, позволили сформулировать вывод, что сегодня не в полной мере исследованы социологические аспекты управления проектной деятельностью в образовательных системах, не определена их роль и функциональное предназначение, что предполагает расширить исследования по обозначенному выше полю.

Материалы и методы исследования. Основными методами исследования, использованными в статье, является анализ научных и методических материалов, раскрывающих сущность, содержание и существующие подходы к исследованию состояния и перспективы развития проектной деятельности в образовательных системах, в первую очередь в высшей школе.

Информационной и аналитической основой нашего исследования является просветительский Всероссийский конкурс молодежных авторских проектов и проектов в сфере образования «Моя страна – моя Россия», в рамках которого только в 2021 году победителями стали 250 участников, представивших свои проекты, большая часть из которых являются проектными стартапами, разработанными студентами еще в процессе их обучения в высшей школе.

Для достижения цели исследования использовались теоретические методы, в частности, анализ публикаций российских и зарубежных авторов, аналитических докладов и исследовательских отчетов по проблеме управления учебной проектной деятельностью, их сравнение, классификация и обобщение, а также эмпирические и диагностические методы исследования, систематизация экспериментальных данных.

Также изучались вопросы, связанные с

социологией принятия управленческих решений, с закономерностями проектной деятельности в контексте определения всех факторов успешного решения сложных и многогранных задач проекта в образовательных системах.

Результаты исследования. В задачи нашего исследования входило определение содержательной сущности основных концептов проектного обучения, определение роли и предназначения социологических аспектов управления в проектной деятельности в образовательных системах, которые мы рассматриваем с точки зрения социологии и педагогики.

Отметим, что в отечественной социологии понятие «проект» употребляется в следующих смыслах: как полный цикл работ по какой-либо исследовательской проблеме; как модель будущего объекта; как общая концепция общественного устройства или значимого социального института [7].

Природа проектной деятельности в образовании рассматривается как педагогическая категория и как процесс, предполагающий разработку проекта, его направленности, формирование проектной команды, определение алгоритма решения проектных задач и доведения его результата до «внедрения в жизнь».

Система управления проектной деятельностью в образовательном процессе состоит из двух подсистем: 1) управляемой подсистемы (обучающиеся – субъекты проектной деятельности); 2) управляющей подсистемы (педагогические кадры и специалисты, сопровождающие учебный проект).

Важным в социологии управления проектами является соблюдение ведущих системообразующих принципов, которыми должны руководствоваться субъекты управления и педагогические кадры, сопровождающие проектную деятельность, а именно: *принцип целенаправленности*, выраженный в целях, задачах и ориентации проектной команды на успешное решение его ключевых задач; *принцип системности*, посредством которого проект имеет свои индивидуальные системные позиции, закономерности развития и возможность разделения системы проектного обучения на подсистемы и др.; *принцип конкретности*, выраженный в целях и задачах управленческого воздействия на процесс разработки и реализации проекта; *принцип выделения основной задачи управления*, выраженный в определении ведущей (системообразующей) задачи проекта среди всего комплекса взаимосвязанных целей и задач проекта; *принцип развития потенциала действия*

проектной команды, предполагающий, что уровень интеллектуального потенциала, качество субъектности и деловой активности проектной команды является основой успешной разработки и реализации проекта, обязательное определение поля деятельности всех участников проекта и их ответственности за результаты работы; *принцип адресности*, предполагающий выделение конкретных целей и задач «командного выполнения проектов полного жизненного цикла» в учебной проектной деятельности и др.

В своей работе мы придерживаемся мнения Н.Н. Ниязбаевой, что «субъектность это не столько способность человека быть субъектом деятельности, сколько способностью быть решительным и самостоятельным, четким и свободным, своеобразным в своих намерениях ... чувствующим свой опыт и переживания, осмысливающим ценностное наполнение событий» [8].

Наши исследования выявили, что проектное обучение интегрирует в себе совокупность деятельностей, таких как образовательная, социально-управленческая, исследовательская, поисковая, организационная и др., что говорит о целесообразности разработки новых моделей интеграции педагогического сопровождения проектной деятельности студентов, включающей социологические аспекты управления данным процессом, что обеспечит более успешное развитие проектной активности и деловых коммуникаций внутри проектной команды, решение самых разнообразных проблем субъектности ее участников, определения поля их деятельности и ответственности за результаты своей работы.

Известными учеными Э.Ф. Зеером и С.Н. Уткиной, выделяется следующая закономерность: более широкое «вовлечение обучающихся в проектную деятельность, не только способствует осознанному усвоению обучающимся содержания изучаемой дисциплины, обеспечивает связь теории и практики, но и создает условия для развития личности, овладения навыками *сотрудничества*, работы с информацией, приобретения *опыта* решения проблем» [5].

Возвращаясь к факту социальной активности современной молодежи выделим классификацию данного феномена по сферам деятельности, разработанную известным ученым С.В. Тетерским, который представил ее пятью уровнями, а именно: 1) человек-человек (благотворительный уровень); 2) человек-производство (социально-экономический уровень); 3) человек-природа (экологический); 4)

человек-государство (социально-политический); 5) человек-общество (культурный и информационный уровень) [11].

Учитывая все выше сказанное и результаты наших исследований по обозначенной теме, мы пришли к выводу о возможности добавления в классификацию социальной активности молодежи по профессору С.В. Тетерскому, шестого уровня: человек-образование (интеллектуально-развивающий и социально-проектный уровень).

Далее выделим важный вопрос сегодняшнего дня, который волнует многих исследователей в сфере проектного обучения: «на каком этапе образования и благодаря чему формируются способность *проектно* мыслить и действовать, умение презентовать и отстаивать свою идею, навыки лидерства и работы в команде. Когда студенты и школьники учатся видеть коммерческий или социальный потенциал от реализации своих идей или разработок?» [6].

В поиске ответа, выделим приоритетный проект «Вузы как центры пространства создания инноваций», в паспорте которого выделено, что: «к 1 декабря 2025 года все образовательные программы инженерного, социально-экономического и программы естественно-научного и гуманитарного профилей должны содержать *практико-ориентированные* компоненты, предполагающие командное выполнение *проектов полного жизненного цикла*, и обеспечат устойчивую конкурентоспособность ведущих российских университетов на глобальном рынке высшего образования, науки и инноваций» [13].

Учитывая все выше сказанное, можно говорить о том, что именно высшей школе отводится ведущая роль в становлении проектного профессионализма у выпускников вузов, освоивших образовательные программы (инженерного, социально-экономического, отдельных программ естественно-научного и гуманитарного профилей), в которых проектный подход является ключевым в профессиональной подготовке будущих специалистов, развития социально-значимых личностных качеств и навыков «командного выполнения проектов полного жизненного цикла» от уровня к уровню высшего образования (бакалавриат, магистратура, аспирантура и далее).

Данное заключение можно отнести ко всем уровням непрерывного образования, включая общеобразовательные программы школьного и среднего профессионального образования, при условии, что проектное обучение будет носить практико-ориентированную направленность

(полного жизненного цикла), а также приближенных и ориентированных на решение реальных социально-значимых проблем муниципальных образований (малой родины) обучающихся или места их профессионального обучения.

Заключение. Проектное обучение предполагает сопряжённость педагогического и социально-управленческого сопровождения данного вида учебной деятельности, направленной на самостоятельность и самоорганизацию проектной команды, которая имеет признаки целостности и открытости, нелинейности и одновременно с этим эмерджентность успеха, что обуславливается следующим рядом факторов:

Во-первых, студенческая молодежь является уникальным аккумулятором разных идей, поскольку находится на перекрестке множества информационных потоков (Интернет, социальная среда, система непрерывного образования, профессиональная деятельность и др.).

Во-вторых, студенческая молодежь более восприимчива к инновациям и может предложить новые подходы к решению региональных социально-значимых проблем, заинтересована в развитии компетенций, когнитивных, интеллектуальных и социальных способностей, которые необходимы их решения, а также позволит успешно «принимать участие в социально ориентированных проектах,

соприкоснуться с жизнедеятельностью общества, страны, отдельных территорий, их проблемами, людьми; внести свой посильный вклад в решение различных вопросов развития российских территорий (городов и сел)» [10].

В-третьих, представители молодого поколения способны более продуктивно трансформировать свой образовательный, профессиональный и творческий потенциал в активную социальную деятельность, а также легче находят взаимопонимание в процессе поиска идеи, создания проектной команды и выстраивания в ней профессионально-деловых коммуникаций.

Таким образом, социальный аспект управления проектной деятельностью в системе высшего образования существенно меняет «стиль» учебной деятельности студенческой молодежи: студенты в большей степени мотивированы на проектную деятельность прикладного характера, проявляют социальную активность, самостоятельность и самоорганизованность в проектной команде, трудолюбие, при этом самым главным является развитие у студенческой молодежи проектных компетенций, навыков интегрировать знания из разных областей науки трансформировать учебный опыт в стартапы предпринимательской и профессиональной проектной деятельности.

Литература:

1. Бабосов Е.М. Социология управления / Е.М. Бабосов. - Минск: ТетраСистемс, 2001. – 287 с.
2. Балог А.И. Социальная активность студенческой молодежи / А.И. Балог // Историческая и социально-образовательная мысль. - 2015. - Т.7. - № 6. - С. 143-146.
3. Гершунский Б.С. Философия образования для XXI века: (В поисках практ.-ориентир. образоват. концепций) / Б.С. Гершунский; Рос. акад. образования. Ин-т теории образования и педагогики. - М.: Совершенство, 1998. – 427 с.
4. Гулякин Д.В. Современный вуз как среда, реплицирующая культуру общества / Д.В. Гулякин // Научное обозрение. Гуманитарные науки. - 2012. - № 6. - С. 91-96.
5. Зеер Э.Ф. Проективная дидактика: монография / Э.Ф. Зеер, С.Н. Уткина. - Екатеринбург: Изд-во РГППУ, 2017. – 131 с.
6. Евстратова Л.А. и др. Проектное обучение: практики внедрения в университетах / Л.А. Евстратова; под ред. Л.А. Евстратовой, Н.В. Исаевой, О.В. Лешукова; Нац. исслед. ун-т «Высшая школа экономики», Ин-т образования. – М.: Изд. дом Высшей школы экономики, 2018. – 150 с.
7. Карповцева А. Социологический анализ понятия «проект» в социальном проектировании и управлении / а. Карповцева // Известия Уральского федерального университета. Серия 1: проблемы образования, науки и культуры. – 2010. – Т. 85, № 6. – С. 252–262.
8. Ниязбаева Н.Н. Субъектность человека как возможность самоосуществления / Н.Н. Ниязбаева // Контекст и рефлексия: философия о мире и человеке. - 2019. – Том 8. - № 5А. - С. 211-218.
9. Образование в цифрах: 2020: краткий статистический сборник / Л.М. Гохберг, О.К. Озерова, Е.В. Саутина, Н.Б. Шугаль; Нац. исслед. ун-т «Высшая школа экономики». – М.: НИУ ВШЭ, 2020. – 120 с.
10. Пастухова Л.С. Социально – деятельность как открытое воспитательное пространство формирования гражданских качеств молодежи: монография / Л.С. Пастухова; науч. ред. С.В. Иванова. – М.: ИНФРА, 2018. – 114 с.
11. Тетерский С.В. Воспитание социальной инициативности детей и молодежи: автореф. ... д-ра пед. наук / С.В. Тетерский. – Тамбов, 2004. – 39 с.
12. Шмарион Ю.В. Социологические аспекты проектирования образовательных систем

[Электронный ресурс] / Ю.В. Шмарин. - Москва: Научная цифровая библиотека. - Режим доступа: <http://portalus.ru/modules/shkola/rus>

13. Паспорт приоритетного проекта «Вузы как центры пространства создания инноваций» (утв.

президиумом Совета при Президенте Российской Федерации по стратегическому развитию и приоритетным проектам (протокол № 9 от 25.10.2016).

References:

1. Babosov E.M. Sociology of management / E.M. Babosov. - Minsk: TetraSystems, 2001. - 287 p.

2. Balog A.I. Social activity of student youth / A.I. Balog // Historical and socio-educational thought. - 2015. - V.7. - № 6. - S. 143-146.

3. Gershunsky B.S. Philosophy of Education for the 21st Century: (In Search of Practical Orientation Educational Concepts) / B.S. Gershunsky; Ros. acad. education. Institute of Theory of Education and Pedagogy. - M.: Perfection, 1998. - 427 p.

4. Gulyakin D.V. Modern university as an environment that replicates the culture of society / D.V. Gulyakin // Scientific Review. Humanitarian sciences. - 2012. - № 6. - S. 91-96.

5. Zeer E.F. Projective didactics: monograph / E.F. Zeer, S.N. Utkin. - Yekaterinburg: Publishing House of RGPPU, 2017. - 131 p.

6. Evstratova L.A. and others. Project-based learning: implementation practices at universities / L.A. Evstratov; ed. L.A. Evstratova, N.V. Isaeva, O.V. Leshukov; National research University "Higher School of Economics", Institute of Education. - M.: Ed. house of the Higher School of Economics, 2018. - 150 p.

7. Karpovtseva A. Sociological analysis of the concept of "project" in social design and management / A. Karpovtseva // Proceedings of the Ural Federal University.

Series 1: problems of education, science and culture. - 2010. - Т. 85. - № 6. - S. 252-262.

8. Niyazbayeva N.N. Human subjectivity as an opportunity for self-fulfillment / N.N. Niyazbayeva // Context and reflection: philosophy about the world and man. - 2019. - Volume 8. - № 5A. - S. 211-218.

9. Education in numbers: 2020: a brief statistical collection / L.M. Gokhberg, O.K. Ozerova, E.V. Sautina, N.B. Shugal; National research University "Higher School of Economics". - M.: NRU HSE, 2020. - 120 p.

10. Pastukhova L.S. Socially - activity as an open educational space for the formation of civic qualities of youth: monograph / L.S. Pastukhov; scientific ed. S.V. Ivanova. - M.: INFRA, 2018. - 114 p.

11. Tetersky S.V. Education of social initiative of children and youth: author. ... Dr. ped. Sciences / S.V. Tetersky. - Tambov, 2004. - 39 p.

12. Shmarion Yu.V. Sociological aspects of the design of educational systems [Electronic resource] / Yu.V. Shmarion. - Moscow: Scientific Digital Library. - Access mode: <http://portalus.ru/modules/shkola/rus>

13. Passport of the priority project "Universities as centers of space for creating innovations" (approved by the Presidium of the Presidential Council for Strategic Development and Priority Projects under the President of the Russian Federation (Minutes No. 9 dated October 25, 2016).

5.4.4. Социальная структура, социальные институты и процессы (22.00.04 – Социальная структура, социальные институты и процессы)

Сведения об авторе:

Турлаков Дмитрий Геннадьевич (г. Москва, Россия), руководитель АНО «Научно – методический центр развития и сопровождения образовательных и социально-экономических программ и проектов «Моя страна»», e-mail: dmi-turlakov@yandex.ru



Информация

УСЛОВИЯ ПОДПИСКИ

НА «КАЗАНСКИЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ»

Журнал выходит 6 раз в год и предназначен для научных и практических работников в области образования, профессорско-преподавательского состава, аспирантов, соискателей, студентов. В отделениях почтовой связи по Каталогу изданий можно оформить подписку по индексу 16885.

SUBSCRIPTION TO KAZAN PEDAGOGICAL JOURNAL

The Journal appears six times a year. It is intended for researchers and practitioners in the field of education, for academic staff, postgraduate students, applicants and students. The subscription is available at post office through the publications directory of the index is 16885.

Научное издание

КАЗАНСКИЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ

2022, №1 (150)

Официальный сайт: [http:// kp-journal.ru](http://kp-journal.ru)

E-mail: kpj07@mail.ru

Дата выхода в свет 05.03.2022. Форм.бум.60*84*1*8
Бумага офсетная. Печать ризографическая.

Отмечатано с готового оригинал макета
В типографии «Вестфалика» (ИП Колесов В.Н.)
420111, г. Казань, ул. Московская, 22. Тел. 292-98-92
E-mail: westfalika@inbox.ru
