

ISSN 1726-846X

**КАЗАНСКИЙ
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ
ЖУРНАЛ**

Kazan Pedagogical Journal

2023, № 3

KAZAN PEDAGOGICAL JOURNAL

ISSN 1726-846X

2023, № 3 (158)

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

Founders:

Institute of pedagogy, psychology and social problems

EDITORIAL:

Head editor:

E. Levina, doctor of pedagogic sciences

Deputy editor:

S. Khusainova, doctor of psychological sciences

A. Kamaleeva, doctor of pedagogic sciences, associate professor

Editor and translator:

A. Cats, candidate of pedagogic sciences

BOARD:

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

T. Petrova, doctor of pedagogic sciences, full 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, full professor (Russia)

A. Tadić, PhD in Pedagogy (Serbiya)

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

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

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

N. Yakovleva, doctor of pedagogic sciences, full 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 or 19.07.2019.

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

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

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

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

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

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

When quoting a reference to the journal is obligatory.

КАЗАНСКИЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ

ISSN 1726-846X

2023, № 3 (158)

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

Учредитель:

ФГБНУ «Институт педагогики, психологии и социальных проблем»

РЕДАКЦИЯ ЖУРНАЛА:

Главный редактор:

Левина Е.Ю., доктор педагогических наук

Зам. главного редактора:

Хусаинова С.В., доктор психологических наук

Камалеева А.Р., доктор педагогических наук, доцент

Редактор, переводчик:

Кац А.С., кандидат педагогических наук

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ ЖУРНАЛА:

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Петрова Татьяна Николаевна, д.п.н., профессор (Йошкар-Ола, Россия)

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

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

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

Тадик Александр, доктор педагогических наук (Сербия)

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

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

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

Яковлева Надежда Олеговна, д.п.н., профессор (Краснодар, Россия)

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

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

Включён в систему Российского индекса научного цитирования (РИНЦ).

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

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

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

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

При цитировании ссылка на журнал обязательна.

СОДЕРЖАНИЕ

ПЕДАГОГИКА

Управление образованием

Чудинский Р.М., Малев В.В., Дубов В.М., Морозова В.В. СИСТЕМА ОЦЕНКИ КАЧЕСТВА ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ НА ОСНОВЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ДЕФИЦИТОВ В СУБЪЕКТАХ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ	7
Леонов С.А. РАЗВИТИЕ ВНУТРИВУЗОВСКОЙ СИСТЕМЫ ОЦЕНКИ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ: АНАЛИЗ УДОВЛЕТВОРЕННОСТИ СТУДЕНТОВ.....	17
Вильданов И.Э., Богоудинова Р.З., Сафин Р.С. КРЕАТИВНАЯ СРЕДА НАУЧНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОСТРАНСТВ: МЕТОДОЛОГИЯ, ТЕХНОЛОГИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЛИЧНОСТНОГО РАЗВИТИЯ.....	23
Шибанкова Л.А. ОСОБЕННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО КОЛЛЕКТИВА УНИВЕРСИТЕТА.....	31

Подготовка педагогов

Трегубова Т.М. ПЕРСПЕКТИВНЫЕ ТРЕНДЫ ИССЛЕДОВАНИЯ МЕЖДУНАРОДНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ОПЫТА В УСЛОВИЯХ ВЫХОДА РОССИЙСКИХ ВУЗОВ ИЗ «БОЛОНСКОГО ПРОЦЕССА».....	39
Левина Е.Ю., Кац А.С. РАЗВИТИЕ ИНСТРУМЕНТАРИЯ КОМПАРАТИВНЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ: ПОТЕНЦИАЛ КОГНИТИВНОЙ ПЕДАГОГИКИ.....	48
Кадырова Ф.З., Мингазова Г.Г. ИССЛЕДОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ДЕФИЦИТОВ ПЕДАГОГОВ В ФОРМИРОВАНИИ ЕСТЕСТВЕННО-НАУЧНЫХ И МАТЕМАТИЧЕСКИХ ГРАМОТНОСТЕЙ ОБУЧАЮЩЕГОСЯ.....	57
Жаворонко Е.С. ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ФУНКЦИОНАЛЬНО-РОЛЕВОГО РЕПЕРТУАРА БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА.....	64

Высшее образование

Силантьева Т.Л., Резниченко М.Г. ПРОБЛЕМА ФОРМИРОВАНИЯ НАВЫКОВ КОРПОРАТИВНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ В ВОСПИТАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ УНИВЕРСИТЕТА.....	72
Одарюк И.В., Колмакова В.В., Маруневич О.В. ПУТИ ФОРМИРОВАНИЯ «МЯГКИХ НАВЫКОВ» С ПОМОЩЬЮ ИНТЕРАКТИВНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ОБУЧЕНИЯ В ТЕХНИЧЕСКОМ ВУЗЕ.....	79
Шорина Т.В. СИСТЕМНОЕ ОТОБРАЖЕНИЕ ВИЗУАЛЬНОЙ СОСТАВЛЯЮЩЕЙ ИНФОРМАЦИОННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕСУРСОВ ВУЗА.....	87
Мовсисян М.М., Широкова О.А. ГОТОВНОСТЬ К САМООБРАЗОВАНИЮ В СОВРЕМЕННОМ МИРЕ: АВТОРСКИЕ МОДЕЛИ И МЕТОДЫ ДИАГНОСТИКИ.....	94
Котляренко Ю.Ю., Петрова В.И. НЕГАТИВНЫЕ ПОСЛЕДСТВИЯ ПРИМЕНЕНИЯ ЮМОРА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ ТЕХНИЧЕСКОГО ВУЗА.....	101
Топчий И.В. ТИПОЛОГИЯ СИТУАЦИИ ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНО-КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ АРХИТЕКТОРА.....	108
Цуруев Ш.Ш. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ КЕЙС-МЕТОДА В ФОРМИРОВАНИИ ТОЛЕРАНТНОГО СОЗНАНИЯ У БУДУЩИХ ПСИХОЛОГОВ.....	118
Шамсутдинов Р.Н. ДИНАМИКА РАЗВИТИЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТНО-ТВОРЧЕСКОГО КОМПОНЕНТА ПРОЕКТНОЙ КУЛЬТУРЫ СТУДЕНТОВ БАКАЛАВРИАТА ЧЕРЕЗ ПОТЕНЦИАЛ ФОТОГРАФИКИ.....	124

Зарипова З.Ф. PLARIO КАК ЦИФРОВОЙ ИНСТРУМЕНТ ПОВЫШЕНИЯ УРОВНЯ МАТЕМАТИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ-БАКАЛАВРОВ ПЕРВОГО КУРСА	131
Фоминых С.О., Иванов В.Н. РАЗВИТИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ФИЗИКИ В ПРОЦЕССЕ ИХ ПОДГОТОВКИ К СОВМЕСТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СО ШКОЛЬНИКАМИ.....	140
Гарнаева Г.И., Низамова Э.И., Шигапова Э.Д., Фадеева Е.Ю. ФОРМИРОВАНИЕ ГОТОВНОСТИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ФИЗИКИ К ОСУЩЕСТВЛЕНИЮ ГРАЖДАНСКО-ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ ШКОЛЬНИКОВ СРЕДСТВАМИ ПРЕПОДАВАЕМОГО ПРЕДМЕТА.....	148
Гончаренко И.Г., Лялин А.Е. ИНСТРУМЕНТЫ ЭЛЕКТРОННОЙ ЛЕКСИКОГРАФИИ КАК СРЕДСТВА ОБУЧЕНИЯ ЯЗЫКУ СПЕЦИАЛЬНОСТИ.....	155
Захарова М.В. РАЗВИТИЕ МОТИВАЦИИ СТУДЕНТОВ В ПРОЕКТНОМ ОБУЧЕНИИ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ МУЛЬТИПЛИКАЦИИ.....	165
Мирная Р.Р. ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ ИСПОЛНИТЕЛЬСКОЙ КУЛЬТУРЫ ЭСТРАДНО-ДЖАЗОВЫХ ВОКАЛИСТОВ.....	173
Чжоу Сяолун. КОНЦЕПТЫ МУЗЫКАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИИ: ИССЛЕДОВАНИЕ И ПОТЕНЦИАЛ АДАПТАЦИИ В КИТАЕ.....	182
Цзо Цин. РАЗРАБОТКА КРИТЕРИЕВ ЛИЧНОСТНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ПЕДАГОГА-МУЗЫКАНТА НА ОСНОВЕ АКСИОЛОГИЧЕСКИХ ДЕТЕРМИНАНТ.....	190

Общее образование

Гутник И.Ю. ОПРЕДЕЛЕНИЕ ДИАГНОСТИЧЕСКОГО ФОНА КЛАССА КАК УСЛОВИЕ ДЛЯ УСПЕШНОГО ОБУЧЕНИЯ.....	198
Русакова Т.Г. ВОСПИТАТЕЛЬНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ПРАКТИК В ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОМ РАЗВИТИИ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА.....	206

ПСИХОЛОГИЯ

Педагогическая психология

Хусанова С.В., Чернова Е.О. ПРОБЛЕМЫ ОРГАНИЗАЦИИ МЕТОДИЧЕСКОЙ И ПРОФИЛАКТИЧЕСКОЙ РАБОТЫ С НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИМИ.....	213
Додзина О.Б. СВЯЗЬ СОЦИОМЕТРИЧЕСКОГО СТАТУСА И УРОВНЯ САМООЦЕНКИ ПОДРОСТКОВ С ЛЕГКОЙ УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ.....	219

Общая психология

Гончаренко Е.В., Аргун С.Н., Тайсаева С.Б., Миквабия З.Я., Мурзова О.А., Джокуа А.А. ИССЛЕДОВАНИЕ ФИЛОГЕНЕТИЧЕСКИХ И ОНТОГЕНЕТИЧЕСКИХ АСПЕКТОВ ТРАНСОВОЙ ПАНТОМИМИЧЕСКОЙ ПРОДУКЦИИ.....	227
--	-----

Безопасность личности

Кондаурова О.П., Хайдаров Р.К. ПРОФИЛАКТИКА БУЛЛИНГА В ПОДРОСТКОВОМ КОЛЛЕКТИВЕ ПОСРЕДСТВОМ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ТРЕНИНГА.....	233
Иванов А.В., Чумаков Д.В. ОСОБЕННОСТИ ВРАЖДЕБНЫХ КОММУНИКАЦИЙ И МОББИНГ-КОНФЛИКТЫ СРЕДИ ПОДРОСТКОВ В УЛИЧНО-ШКОЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ (ПО МАТЕРИАЛАМ ПОЛЕВОГО ИССЛЕДОВАНИЯ).....	240

СОЦИОЛОГИЯ

Винокурова Н.А. ОТ (ДО) СОВЕТСКОГО К ПОСТСОВЕТСКОМУ: ПРОБЛЕМА РУССКОЙ КУЛЬТУРНОЙ ПРЕЕМСТВЕННОСТИ В ИСТОРИЧЕСКОЙ ПЕРСПЕКТИВЕ	249
--	-----

Клюйко А.В., Пастюк А.В. ОСНОВНЫЕ ТЕНДЕНЦИИ ПРЕОБРАЗОВАНИЯ ИНСТИТУТА ОБРАЗОВАНИЯ И РЫНКА ТРУДА В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВИЗАЦИИ РОССИЙСКОГО ОБЩЕСТВА.....	256
Касаркина Е.Н., Бистяйкина Д.А, Бояркина А.Г. ВЛИЯНИЕ СОЦИАЛЬНОГО ЗДОРОВЬЯ ПОЖИЛОЙ СЕМЬИ НА АДАПТИРОВАННОСТЬ В СОВРЕМЕННОМ ОБЩЕСТВЕ.....	265
Информационное письмо конференции.....	272
Информация.....	275

ПЕДАГОГИКА

Управление образованием

УДК 371

Система оценки качества педагогического образования на основе профессиональных дефицитов в субъектах Российской Федерации

A system for assessing the quality of pedagogical education based on professional deficits in the subjects of the Russian Federation

Чудинский Р.М., Воронежский государственный педагогический университет, chudinsky@mail.ru

Малев В.В., Воронежский государственный педагогический университет, mvv-mpi@mail.ru

Дубов В.М., Воронежский государственный педагогический университет, urubo@mail.ru

Морозова В.В., Воронежский государственный педагогический университет, vlada.1978@mail.ru

Chudinsky R., Voronezh State Pedagogical University, chudinsky@mail.ru

Malev V., Voronezh State Pedagogical University, mvv-mpi@mail.ru

Dubov V., Voronezh State Pedagogical University, urubo@mail.ru

Morozova V., Voronezh State Pedagogical University, vlada.1978@mail.ru

DOI: 10.51379/KPJ.2023.160.3.001

Ключевые слова: педагогическое образование, профессиональные дефициты, оценка качества, система, субъекты Российской Федерации.

Keywords: pedagogical education, professional deficits, quality assessment, system, subjects of the Russian Federation.

Аннотация. Актуальность статьи обусловлена необходимостью подготовки высококвалифицированных педагогических кадров и последующим их комплексном сопровождении в профессиональной педагогической деятельности. Данная многоаспектная проблема затрагивает всю систему образования Российской Федерации: начиная с уровня общего образования и через профессиональную педагогическую подготовку будущих учителей она переходит в систему дополнительного профессионального педагогического образования. Цель статьи заключается в определении структуры и функций системы оценки качества педагогического образования на основе профессиональных дефицитов в субъектах Российской Федерации.

Авторами разработана система оценки качества педагогического образования на основе профессиональных дефицитов в субъектах Российской Федерации, определены объекты и предметы оценивания, для каждого уровня становления педагогического работника представлены предмет оценки и соответствующие процедуры оценки, определены пять направлений механизмов управления качеством педагогического образования на основе профессиональных дефицитов в субъекте Российской Федерации и разработаны критерии их оценивания.

Система оценки качества педагогического образования на основе профессиональных дефицитов обеспечивает проведение анализа, выявление и определение проблем и дефицитов региональной системы педагогического образования в субъекте Российской Федерации.

Статья предназначена ученым, исследователям, изучающим вопросы оценки качества педагогического образования.

Abstract. *The relevance of the article is due to the need to train highly qualified teaching staff and their subsequent comprehensive support in professional pedagogical activity. This multidimensional problem affects the entire education system of the Russian Federation: starting from the level of general education and through the professional pedagogical training of future teachers, it passes into the system of additional professional pedagogical education. The purpose of the article is to determine the structure and functions of the system for assessing the quality of pedagogical education based on professional deficits in the subjects of the Russian Federation.*

The authors have developed a system for assessing the quality of pedagogical education based on professional deficits in the constituent entities of the Russian Federation, identified the objects and subjects of evaluation, for each level of formation of a pedagogical worker, the subject of evaluation and appropriate evaluation procedures are presented, five areas of quality management mechanisms of pedagogical education based on professional deficits in the subject of the Russian Federation are identified and criteria for their evaluation are developed.

The system of assessing the quality of pedagogical education based on professional deficits provides analysis, identification and identification of problems and deficits of the regional system of pedagogical education in the subject of the Russian Federation.

Введение. Одним из приоритетных направлений развития российской системы образования является подготовка высококвалифицированных педагогов и их дальнейшее комплексное сопровождение в профессиональной деятельности. Эта проблема касается всей системы образования в России, начиная с общего образования и заканчивая дополнительным профессиональным образованием педагогов.

В системе образования Российской Федерации формируются и реализуются подходы, направленные на совершенствование непрерывного педагогического образования, которые представлены в ряде основополагающих нормативно-правовых актов: Указ Президента России от 7 мая 2018 года N 204 «О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года» [19], паспорт национального проекта «Образование» [6], Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» N 273-ФЗ [4], профессиональный стандарт «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)» [10], а также в нормативно-правовых документах для уровней среднего профессионального [9;13], высшего педагогического образования [14;17], дополнительного профессионального образования [12;15;18]. Представленные концептуальные подходы обеспечивают развитие и повышение качества системы отечественного педагогического образования.

Одним из обязательных элементов реализации данной системы является формирование, развитие и диагностика профессиональных компетенций будущих учителей, действующих педагогических работников, и, соответственно, выявление у них профессиональных дефицитов для принятия

соответствующих управленческих и педагогических решений в целях ликвидации дефицитарности уровня профессиональных компетенций, различных затруднений в реализации трудовых функций.

Существующие подходы к оценке качества образования [2;3] полностью не обеспечивают оценку качества педагогического образования на основе профессиональных дефицитов, связанную с формированием профессиональных компетенций, их оценкой и выявлением профессиональных дефицитов у будущих учителей в субъектах РФ. Это связано с рядом причин, основными из которых являются следующие: отсутствие преемственности между подготовкой будущих учителей и дополнительным профессиональным педагогическим образованием в субъектах РФ; недостаточное взаимодействие органов государственной власти субъекта РФ в сфере образования и образовательных организаций высшего образования по подготовке и сопровождению будущих учителей в субъектах РФ; недостаточное взаимодействие между образовательными организациями (профессионального и высшего образования), осуществляющими подготовку учителей в субъектах РФ; отсутствие единых подходов к оценке качества педагогического образования на основе профессиональных дефицитов в субъектах РФ.

Цель исследования – разработать систему оценки качества педагогического образования на основе профессиональных дефицитов в субъектах Российской Федерации.

Материалы и методы исследования. Материалами исследования послужили научные работы и нормативные документы в области оценки качества педагогического образования, теоретические методы исследования (анализ литературных источников, систематизация, метод моделирования).

Результаты исследования. Система педагогического образования в Российской Федерации имеет исторически сложившуюся конфигурацию, которая в разное историческое время модифицировалась и видоизменялась, но основные ее структурные и функциональные элементы в той или иной модификации оставались неизменными. Это, главным образом, подготовка будущих учителей в высших и средних специальных учебных заведениях, повышение квалификации и переподготовка учителей.

Представленная на рисунке 1 модель системы педагогического образования в субъекте РФ определяет непрерывное педагогическое образование, включающее процесс становления педагогического работника, начиная со школьной скамьи (обучаясь в психолого-педагогических классах и/или базовых общеобразовательных организациях), через получение соответствующего профессионального педагогического образования и в течение профессиональной деятельности, осуществляя повышение своего педагогического мастерства.

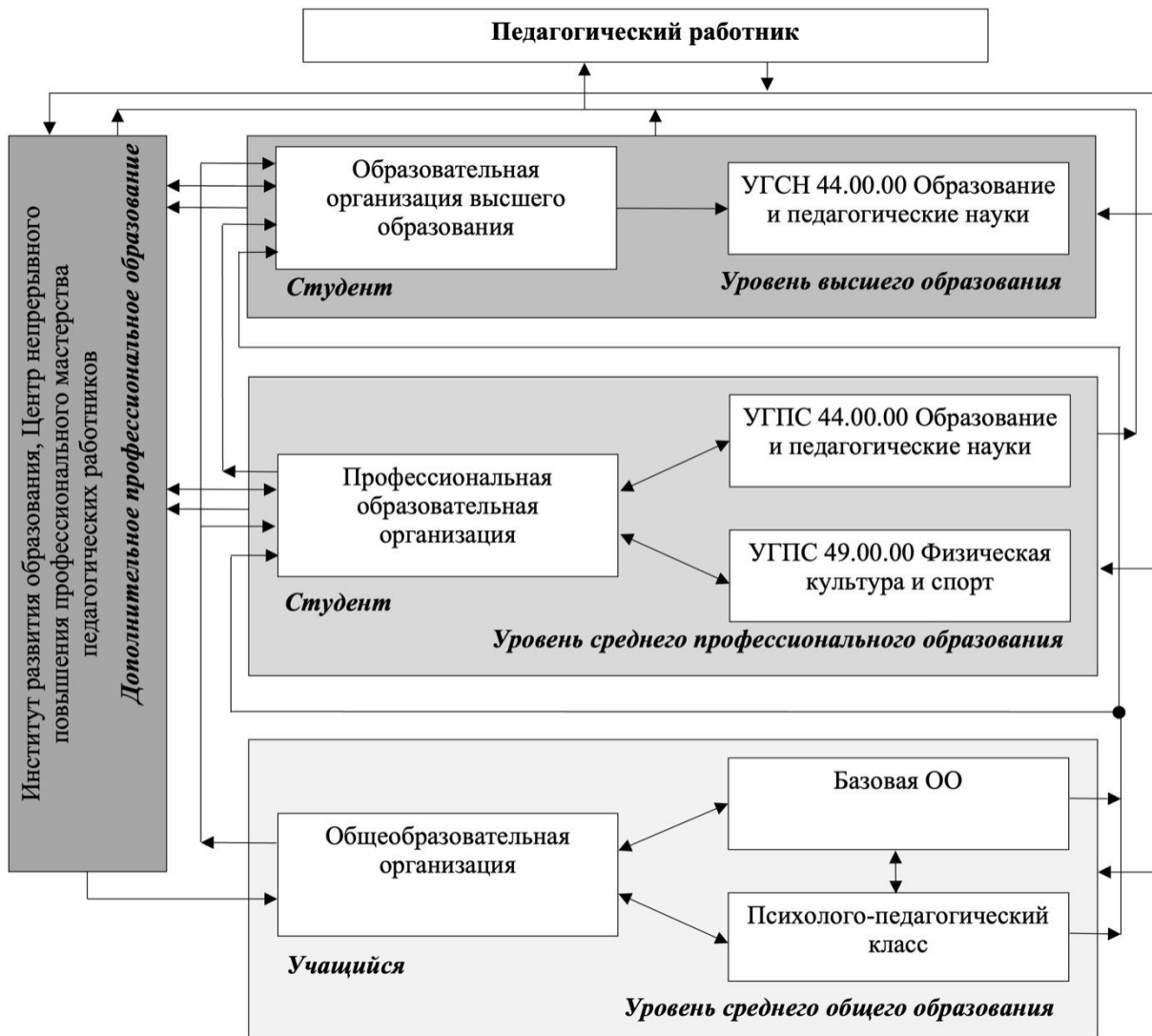


Рисунок 1. – Модель системы педагогического образования в субъекте РФ

В процессе становления педагогических работников на различных уровнях образования проводятся диагностические и оценочные процедуры, направленные на оценку соответствия федеральным образовательным стандартам и профессиональным стандартам. Одним из наиболее широко используемых методов оценки является «диагностика

профессиональных компетенций – комплекс оценочных процедур, обеспечивающих возможность установления уровня владения педагогическими работниками профессиональными компетенциями» [16, с.3], в процессе которой осуществляется «оценка профессиональных компетенций – способности и готовности успешно действовать на основе

практического опыта, знаний, умений и навыков при решении профессиональных задач» [18, с.5], и на основе данной диагностики выявляются «дефициты профессиональных (педагогических) компетенций, определяющие отсутствие или недостаточное развитие профессиональных компетенций педагогических работников, различные затруднения в реализации трудовых функций» [1, с.72; 16, с.3].

Целью системы оценки качества педагогического образования на основе профессиональных дефицитов в субъектах Российской Федерации (далее – СОКПО), модель

которой представлена на рисунке 2, является получение на основе мониторинга и статистики объективной информации о состоянии качества педагогического образования в субъекте РФ, необходимой для определения эффективности управления и обеспечения качества педагогического образования, совершенствования и принятия управленческих решений для функционирования системы педагогического образования субъекта РФ, распространения достоверной информации о качестве педагогического образования в субъекте РФ.

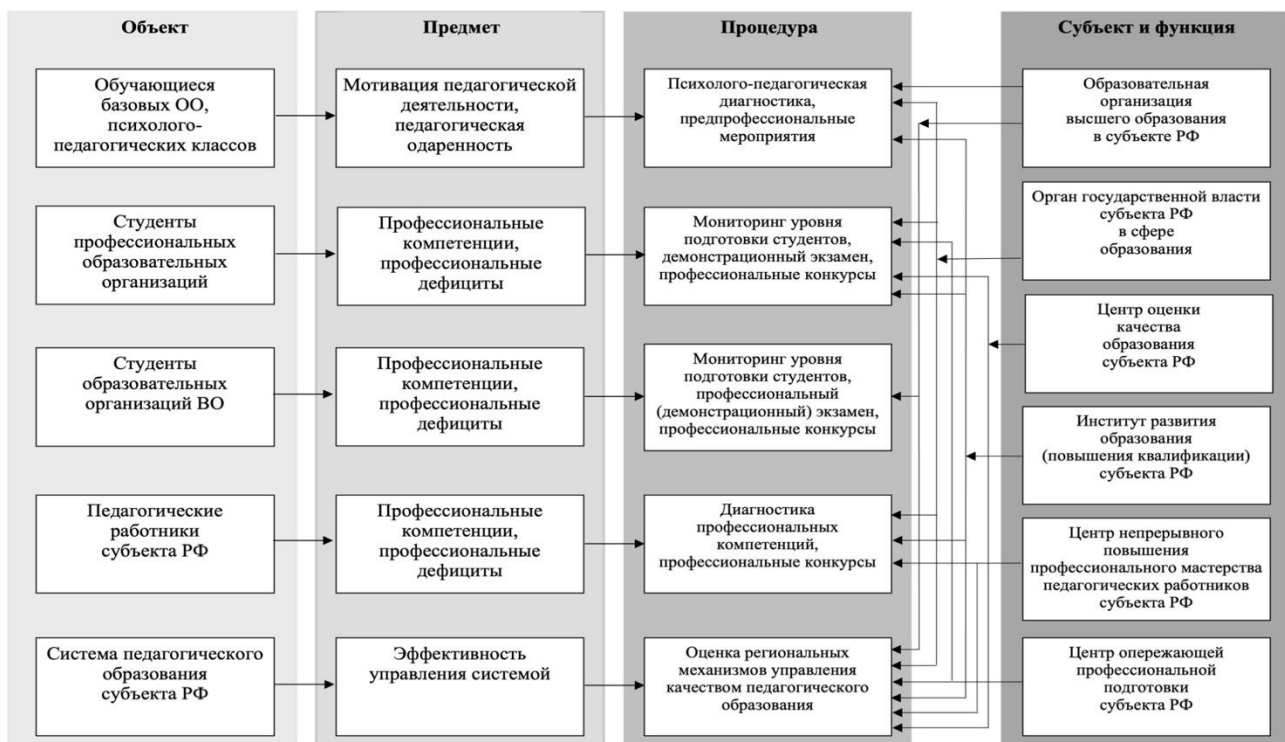


Рисунок 2. – Модель СОКПО

Как было отмечено выше, система педагогического образования в субъекте РФ берет свое начало с допрофессиональной педагогической подготовки обучающихся в общеобразовательных организациях. Ориентация школьников на профессию педагога в настоящее время является актуальным направлением государственной образовательной политики.

Реализация Программы развития педагогических образовательных организаций высшего образования в период на 2021–2024 годы [14] обеспечивает реализацию в субъектах РФ предпрофильной и профильной педагогической подготовки обучающихся в базовой общеобразовательной организации и/или психолого-педагогическом классе. Это способствует развитию психолого-

педагогических компетенций у обучающихся, осознанному выбору будущей профессии и подготовке к педагогической деятельности. Дополнительно такая работа поможет осуществить отбор абитуриентов с высоким творческим потенциалом и сформировать у них мотивацию для успешной профессиональной карьеры в области образования. Такая организация и реализация допрофессиональной педагогической подготовки обучающихся способствует «отлаженности механизмов предпрофильной и профильной подготовки обучающихся в общеобразовательных организациях в контексте формирования пула абитуриентов, мотивированных к профессиональной педагогической деятельности, формирования будущей профессиональной

позиции будущего педагога» [14, с.8]. В настоящее время предлагается реализовывать 3 основные модели деятельности психолого-педагогических классов [5;8]: модель внутришкольной профилизации, модель сетевого взаимодействия, модель ресурсного центра.

По окончании 9 класса у учащегося есть две возможные траектории педагогической подготовки: продолжение обучения в 10 – 11 классах базовой общеобразовательной организации и/или в психолого-педагогическом классе или обучение по специальностям педагогического направления в профессиональной образовательной организации.

В рамках первой траектории на уровне общего образования у учащихся еще не могут быть полноценно сформированы профессиональные компетенции и, соответственно, выявлены профессиональные дефициты. Эта подготовка призвана создать условия, которые помогут обучающимся реализовать свои идеи, интересы, способности и таланты в образовании. Она также направлена на развитие психолого-педагогических компетенций, помощь в выборе профессии, формирование устойчивого интереса к педагогической деятельности и профессии. Поэтому, несмотря на отсутствие у обучающихся в допрофессиональной педагогической подготовке профессиональных дефицитов, этот этап региональной системы педагогического образования характеризуется с точки зрения «профессиональных дефицитов» обучающихся, задачами которого являются выявление педагогически мотивированных и педагогически одаренных учащихся, развитие у них педагогических способностей и талантов.

В СОКПО на уровне допрофессиональной педагогической подготовки предметами оценки являются мотивация педагогической деятельности, педагогическая одаренность обучающихся базовых общеобразовательных организаций, психолого-педагогических классов субъекта РФ, которые осуществляются с использованием методик психолого-педагогической диагностики [7], а также по результатам участия обучающихся в предпрофессиональных мероприятиях (олимпиады, фестивали, конкурсы, конференции, региональный и/или национальный чемпионаты «Абилимпикс»).

По окончании 11 классов в базовой общеобразовательной организации и/или психолого-педагогическом классе выпускник переходит уже непосредственно к профессиональной педагогической подготовке по

специальностям педагогического направления в соответствии с ФГОС СПО и/или программам бакалавриата в соответствии с ФГОС ВО подготовки будущих учителей.

Второй траекторией учащегося по окончании 9 класса является получение профессиональной педагогической подготовки по специальностям педагогического направления в соответствии с ФГОС СПО. Выпускники, получившие квалификацию специалиста среднего звена, имеет право осуществлять профессиональную педагогическую деятельность в соответствующих образовательных организациях или продолжить свою профессиональную педагогическую подготовку в образовательных организациях высшего образования.

В СОКПО предметами оценки на уровне СПО при проведении промежуточной аттестации по учебным дисциплинам/модулям и государственной итоговой аттестации являются профессиональные компетенции, профессиональные дефициты студентов. Процедурами оценки являются: оценка уровня предметных компетенций студентов, необходимого для обучения на уровне СПО; оценка уровня подготовки студентов в соответствии с ФГОС среднего общего образования; оценка уровня общих и профессиональных компетенций студентов среднего профессионального образования; оценка профессиональных дефицитов выпускников – будущих учителей (отсутствие дефицита/минимальный уровень; средний уровень/высокий уровень); оценка уровня знаний, умений и практических навыков студентов по результатам демонстрационного экзамена; результаты профессиональных конкурсов студентов профессиональных образовательных организаций (региональный и/или национальный чемпионаты по профессиональному мастерству «Профессионалы», региональный и/или национальный чемпионаты «Абилимпикс», олимпиады, фестивали, конкурсы, конференции).

В соответствии с профессиональной педагогической подготовкой по направлениям высшего образования (бакалавриат, магистратура, специалитет) региональные системы педагогического образования обогащаются педагогическими работниками необходимыми для образовательной системы субъекта РФ. Также в состав педагогических работников субъекта Российской Федерации входят и ряд выпускников, которые не осваивали программы бакалавриата в соответствии с ФГОС ВО подготовки будущих учителей. Выпускники этих вузов могут работать учителями в

образовательных учреждениях, педагогами в дополнительном образовании и других подобных организациях. Необходимо отметить, что планируемые контрольные цифры приема на педагогические специальности и направления подготовки педагогических работников и последующий выпуск студентов должны обеспечить все субъекты РФ педагогическими кадрами.

На уровне высшего образования у студентов осуществляется оценка уровня предметных компетенций студентов, необходимого для обучения на уровне высшего образования; оценка уровня универсальных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций студентов высшего образования; оценка профессиональных дефицитов выпускников – будущих учителей (отсутствие дефицита/минимальный уровень; средний уровень/высокий уровень); оценка уровня компетенций студентов по результатам профессионального (демонстрационного) экзамена; результаты профессиональных конкурсов студентов (региональный и/или национальный чемпионаты по профессиональному мастерству «Профессионалы», региональный и/или национальный чемпионаты «Абилимпикс», олимпиады, фестивали, конкурсы, конференции).

На уровне дополнительного профессионального образования реализуется национальная система профессионального роста педагогических работников Российской Федерации, включая национальную систему учительского роста [11;12], единая федеральная система научно-методического сопровождения педагогических работников и управленческих кадров [15;18], обязательным элементом которых является диагностика профессиональных компетенций педагогических работников. В

СОКПО на уровне дополнительного профессионального образования осуществляется диагностика профессиональных компетенций (предметные, методические, коммуникативные, психолого-педагогические, воспитательные и ИКТ-компетенции) и выявление на основе данной оценки профессиональных дефицитов педагогических работников субъекта РФ. Кроме того, учитываются результаты профессиональных конкурсов педагогических работников.

Обобщая подходы к диагностике профессиональных компетенций студентов и педагогических работников необходимо отметить, что анализ результатов должен учитывать контекстные данные, характеризующие участников процедуры: «для педагогических работников – анализ результатов городских и сельских учителей, биологический пол, возраст, квалификационная категория, стаж работы и объем учебной нагрузки учителей; для выпускников – биологический пол; гражданство; работа учителем в общеобразовательных организациях» [20, с.78].

Заключительным элементом СОКПО является определение эффективности управления системой оценки качества педагогического образования субъекта РФ. Такая процедура осуществляется в ходе оценки механизмов управления качеством педагогического образования в субъекте РФ всеми субъектами оценки, см. рисунок 2, по пяти направлениям (системам), по каждому из которых оценивается сформированность цикла управления [3]: «цели и задачи; показатели; мониторинг показателей; анализ результатов мониторинга; адресные рекомендации по результатам анализа; мероприятия, меры, управленческие решения; анализ эффективности принятых мер», см. таблицу 1.

Таблица 1. – Баллы по результатам оценки механизмов управления качеством педагогического образования на основе профессиональных дефицитов в субъекте РФ

Направления	Цели и задачи	Показатели	Мониторинг показателей	Анализ результатов мониторинга	Адресные рекомендации по результатам анализа	Мероприятия, меры, управленческие решения	Анализ эффективности принятых мер	Итого
Механизмы управления качеством педагогического образования в субъекте Российской Федерации	105	360	120	180	15	88	120	988

Продолжение таблицы 1

Направления	Цели и задачи	Показатели	Мониторинг показателей	Анализ результатов мониторинга	Адресные рекомендации по результатам анализа	Мероприятия, меры, управленческие решения	Анализ эффективности принятых мер	Итого
1. Выявление, поддержка и развитие педагогических способностей и талантов у детей и молодежи	21	42	14	21	3	16	14	131
2. Самоопределение, профессиональная ориентация обучающихся и трудоустройство выпускников	21	78	26	39	3	16	26	209
3. Оценка качества подготовки студентов на уровне среднего профессионального образования	24	90	30	45	3	20	30	242
4. Оценка качества подготовки студентов на уровне высшего образования	18	84	28	42	3	18	28	221
5. Дополнительное профессиональное образование	21	66	22	33	3	18	22	185

Заключение. Практическая реализация разработанной системы обеспечивает непрерывную оценку системы педагогического образования на основе профессиональных дефицитов в субъектах РФ: от допрофессиональной педагогической подготовки учащихся в базовых общеобразовательных организациях или психолого-педагогических классах через профессиональную педагогическую подготовку по специальностям педагогического направления в соответствии с ФГОС СПО и/или программам бакалавриата в соответствии с ФГОС ВО подготовки будущих учителей и к непрерывному повышению профессионального мастерства педагогических работников.

По сравнению с дополнительным профессиональным образованием, профессиональная педагогическая подготовка будущих учителей только перестраивается под комплексную оценку профессиональных компетенций студентов и учетом профессиональных дефицитов в процессе их подготовки, ключевыми аспектами которой является оценка студентов в процессе получения

педагогического образования, оценка выпускников – будущих учителей готовности к педагогической деятельности и способности ее осуществлять на высоком профессиональном уровне.

Сбор, обработка, контроль и анализ данных оценки механизмов управления качеством педагогического образования на основе профессиональных дефицитов позволяют осуществить самооценку и самоанализ субъектами РФ реализацию системы оценки качества педагогического образования на основе профессиональных дефицитов в субъектах РФ, обеспечить каждый субъект РФ индивидуальными результатами в разрезе всех оцениваемых показателей для их последующего анализа и принятия управленческих решений, обеспечить взаимодействие между всеми субъектами региональной системы педагогического образования, реализовать единые подходы к оценке качества педагогического образования на основе профессиональных дефицитов в субъекте РФ.

Литература:

1. Алтыникова Н.В., Дорофеев А.В. Управление качеством педагогического образования на основе диагностики профессиональных дефицитов учителя: теоретико-методический аспект / Н.В. Алтыникова, А.В. Дорофеев, А.А. Музаев, С.Т. Сагитов //

Психологическая наука и образование. – 2022. – № 27(1). – С. 65-81.

2. Единая система оценки качества школьного образования в России [Электронный ресурс]. – Режим

доступа: https://obrnadzor.gov.ru/wp-content/uploads/2020/12/esoco_rus_print.pdf

3. Методические рекомендации по развитию механизмов управления качеством образования [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://fioco.ru/Media/Default/Documents/Методические%20рекомендации%20РУМ-2022.pdf>

4. Об образовании в Российской Федерации: Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ // Собрание законодательства. – 2012. – № 53. – Ч. 1. – Ст. 7598.

5. Организация деятельности психолого-педагогических классов: учебно-методическое пособие. – М.: Академия Минпросвещения России, 2021. – 392 с.

6. Паспорт национального проекта. Национальный проект «Образование» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://edu.gov.ru/application/frontend/skin/default/assets/data/national_project/main/Паспорт_национального_проекта_Образование.pdf

7. Педагогическая одаренность: актуальные психолого-педагогические решения: монография / А.А. Федоров [и др.]. – Н. Новгород: Мининский университет, 2019. – 350 с.

8. Письмо Минпросвещения России от 30 марта 2021 г. № ВБ-511/08 «О направлении методических рекомендаций» (вместе с «Методическими рекомендациями для общеобразовательных организаций по открытию классов «Психолого-педагогической направленности» в рамках различных профилей при реализации образовательных программ среднего общего образования» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://legalacts.ru/doc/pismo-minprosveshchenija-rossii-ot-30032021-n-vb-51108-o-napravlenii/#100031>

9. Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 17.05.2022 № 336 «Об утверждении перечней профессий и специальностей среднего профессионального образования и установлении соответствия отдельных профессий и специальностей среднего профессионального образования, указанных в этих перечнях, профессиям и специальностям среднего профессионального образования, перечни которых утверждены приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 29 октября 2013 г. № 1199 «Об утверждении перечней профессий и специальностей среднего профессионального образования» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://publication.pravo.gov.ru/File/GetFile/0001202206170015?type=pdf>

10. Профессиональный стандарт «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)» (Приказ Минтруда России от 18.10.2013 № 544н; с изменениями и дополнениями от 5 августа 2016 г.) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://fgosvo.ru/uploadfiles/profstandart/01.001.pdf>

11. Пуденко Т.И. Концептуальные основы модели профессионального роста педагогических работников на основе оценки уровня владения профессиональными компетенциями / Т.И. Пуденко //

Управление образованием теория и практика. – 2019. – № 4(16). – С. 4-13.

12. Распоряжение Правительства Российской Федерации от 31 декабря 2019 г. № 3273-р «Об утверждении основных принципов национальной системы профессионального роста педагогических работников Российской Федерации, включая национальную систему учительского роста» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://static.government.ru/media/files/QOjrSM8iUrAZ2bsImiNyGh0vKn0SjSAF.pdf>

13. Распоряжение Министерства просвещения Российской Федерации от 1 апреля 2020 г. № Р-36 «О внесении изменений в приложение к распоряжению Министерства просвещения Российской Федерации от 1 апреля 2019 г. № Р-42 «Об утверждении методических рекомендаций о проведении аттестации с использованием механизма демонстрационного экзамена [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://ipk.arkh-edu.ru/upload/iblock/87b/Methodicheskie-rekomendatsii-po-DE-1-aprelya-2020.pdf>

14. Распоряжение Министерства просвещения Российской Федерации от 29 октября 2020 г. № Р-118 «Об утверждении программы развития педагогических образовательных организаций высшего образования, находящихся в ведении Министерства просвещения Российской Федерации, на 2021–2024 годы» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc&base=EXP&n=802438#to100TTX2VYiQOJM>

15. Распоряжение Министерства просвещения Российской Федерации от 16 декабря 2020 г. № Р-174 «Об утверждении Концепции создания единой федеральной системы научно-методического сопровождения педагогических работников и управленческих кадров» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://apipro.ru/upload/docs/efs/7_Распоряжение%20Министерства%20просвещения%20Российской%20Федерации_P-174.pdf

16. Распоряжение Министерства просвещения Российской Федерации от 4 февраля 2021 г. N Р-33 «Об утверждении методических рекомендаций по реализации мероприятий по формированию и обеспечению функционирования единой федеральной системы научно-методического сопровождения педагогических работников и управленческих кадров» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://docs.edu.gov.ru/document/51d3c15a6842dce258550acd9236624/download/3508/>

17. Распоряжение Правительства Российской Федерации от 24 июня 2022 года № 1688-р «Об утверждении Концепции подготовки педагогических кадров для системы образования до 2030 года» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://static.government.ru/media/files/5hVUIZXA2JMcPrHoJqfohMeoToZAwA5.pdf>

18. Распоряжение Министерства просвещения Российской Федерации от 15 декабря 2022 г. № Р-303 «О внесении изменений в Концепцию создания единой федеральной системы научно-методического сопровождения педагогических работников и управленческих кадров, утвержденную распоряжением

Министерства просвещения Российской Федерации от 16 декабря 2020 г. № Р-174» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://apkrpro.ru/upload/docs/efs/Распоряжение%20от%2015.12.2022%20№%20Р-303.pdf>

19. Указ Президента России от 7 мая 2018 года № 204 «О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года» [Электронный ресурс]. – Режим доступа:

<http://static.kremlin.ru/media/acts/files/0001201805070038.pdf>

20. Чудинский Р.М., Малев В.В. Влияние контекстных данных на уровень сформированности профессиональных компетенции выпускников педагогического вуза – будущих учителей информатики / Р.М. Чудинский, В.В. Малев, А.А. Малева, С.О. Башарина // Continuum. Математика. Информатика. Образование. – 2022. – № 4(28). – С. 74-97.

References:

1. Altynikova N.V., Dorofeev A.V. Quality management of pedagogical education based on the diagnosis of professional teacher deficits: theoretical and methodological aspect / N.V. Altynikova, A.V. Dorofeev, A.A. Muzaev, S.T. Sagitov // Psychological science and education. – 2022. – № 27(1). – Pp. 65-81.

2. Unified system for assessing the quality of school education in Russia [Electronic resource]. – Access mode: https://obmadzor.gov.ru/wp-content/uploads/2020/12/esoco_rus_print.pdf

3. Methodological recommendations for the development of quality management mechanisms of education [Electronic resource]. – Access mode: <https://fioco.ru/Media/Default/Documents/Методические%20рекомендации%20ПУМ-2022.pdf>

4. On education in the Russian Federation: Federal Law No. 273-FZ of December 29, 2012 // Collection of Legislation. – 2012. – № 53. – Part 1. – Article 7598.

5. Organization of the activities of psychological and pedagogical classes: an educational and methodical manual. - Moscow: Academy of the Ministry of Education of Russia, 2021. – 392 p.

6. Passport of the national project. National project "Education" [Electronic resource]. – Access mode: https://edu.gov.ru/application/frontend/skin/default/assets/data/national_project/main/Passport_of_the_national_project_Education.pdf

7. Pedagogical giftedness: actual psychological and pedagogical solutions: monograph / A.A. Fedorov [et al.]. – N. Novgorod: Mininsky University, 2019. – 350 p.

8. Letter of the Ministry of Education of the Russian Federation dated March 30, 2021 No. WB-511/08 "On the direction of methodological recommendations" (together with "Methodological recommendations for general education organizations on the opening of classes of "Psychological and pedagogical orientation" within various profiles in the implementation of educational programs of secondary general education" [Electronic resource]. – Access mode: <https://legalacts.ru/doc/pismo-minprosveshchenija-rossii-ot-30032021-n-vb-51108-onapravlenii/#100031>

9. Order of the Ministry of Education of the Russian Federation No. 336 dated 17.05.2022 "On Approval of the Lists of professions and specialties of secondary vocational education and the Establishment of Compliance of certain professions and specialties of secondary vocational education specified in these Lists with professions and specialties of secondary vocational education, the lists of which are approved by Order of the Ministry of Education

and Science of the Russian Federation dated October 29, 2013 No. 1199 "On approval of the lists of professions and specialties of secondary vocational education" [Electronic resource]. – Access mode: <http://publication.pravo.gov.ru/File/GetFile/0001202206170015?type=pdf>

10. Professional standard "Teacher (pedagogical activity in the field of preschool, primary general, basic general, secondary general education) (educator, teacher)" (Order of the Ministry of Labor and Social Protection of Russia dated 18.10.2013 No. 544n; with amendments and additions dated August 5, 2016) [Electronic resource]. – Access mode: <https://fgosvo.ru/uploadfiles/profstandart/01.001.pdf>

11. Pudenko T.I. Conceptual foundations of the model of professional growth of teaching staff based on the assessment of the level of proficiency in professional competencies / T.I. Pudenko // Education management theory and practice. – 2019. – № 4(16). – Pp. 4-13.

12. Decree of the Government of the Russian Federation No. 3273-r dated December 31, 2019 "On approval of the basic principles of the national system of professional growth of teachers of the Russian Federation, including the national system of teacher growth" [Electronic resource]. – Access mode: <http://static.government.ru/media/files/QOjrSM8iUrAZ2bsImiNyGh0vKn0SjSAF.pdf>

13. Order of the Ministry of Education of the Russian Federation No. R-36 dated April 1, 2020 "On Amendments to the Annex to the Order of the Ministry of Education of the Russian Federation No. R-42 dated April 1, 2019 "On Approval of methodological recommendations on certification using the mechanism of a demonstration exam [Electronic resource]. – Access mode: <https://ippk.arkh-edu.ru/upload/iblock/87b/Methodicheskie-rekomendatsii-pode-1-aprelya-2020.pdf>

14. Decree of the Ministry of Education of the Russian Federation No. R-118 dated October 29, 2020 "On approval of the program for the development of pedagogical educational organizations of higher education under the Jurisdiction of the Ministry of Education of the Russian Federation for 2021-2024" [Electronic resource]. – Access mode: <https://www.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc&base=EXP&n=802438#to100TTX2VYiQOJM>

15. Decree of the Ministry of Education of the Russian Federation No. R-174 dated December 16, 2020 "On approval of the Concept of Creating a Unified Federal system of scientific and methodological support for teaching staff and managerial personnel" [Electronic

resource]. – Access mode: https://apkpro.ru/upload/docs/efs/7_Распоряжение%20Министерства%20просвещения%20Российской%20Федерации_P-174.pdf

16. Order of the Ministry of Education of the Russian Federation dated February 4, 2021 N P-33 "On approval of methodological recommendations for the implementation of measures to form and ensure the functioning of the unified federal system of scientific and methodological support of teaching staff and management personnel" [Electronic resource]. – Access mode: <https://docs.edu.gov.ru/document/51d3c15a6842dce2585500acd9236624/download/3508/>

17. Decree of the Government of the Russian Federation No. 1688-r dated June 24, 2022 "On approval of the Concept of training pedagogical personnel for the education system until 2030" [Electronic resource]. – Access mode: <http://static.government.ru/media/files/5hVUIZXA2JMPrHoJqfohMeoToZAwTA5.pdf>

18. Order of the Ministry of Education of the Russian Federation No. R-303 dated December 15, 2022 "On

Amendments to the Concept of Creating a Unified Federal System of Scientific and Methodological Support for Teaching Staff and Managerial Personnel, approved by Order of the Ministry of Education of the Russian Federation No. R-174 dated December 16, 2020" [Electronic resource]. – Access mode: <https://apkpro.ru/upload/docs/efs/Распоряжение%20от%2015.12.2022%20No.%20P-303.pdf>

19. Decree of the President of Russia dated May 7, 2018 No. 204 "On national goals and strategic objectives of the development of the Russian Federation for the period up to 2024" [Electronic resource]. – Access mode: <http://static.kremlin.ru/media/acts/files/0001201805070038.pdf>

20. Chudinsky R.M., Malev V.V. The influence of contextual data on the level of formation of professional competence of graduates of a pedagogical university □ future teachers of computer science / R.M. Chudinsky, V.V. Malev, A.A. Maleva, S.O. Basharina // Continuum. Mathematics. Computer science. Education. – 2022. – № 4(28). – Pp. 74-97.

5.8.7. Методология и технология профессионального образования

Сведения об авторах:

Чудинский Руслан Михайлович (г. Воронеж, Россия), доктор педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой информатики, информационных технологий и цифрового образования; Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Воронежский государственный педагогический университет», e-mail: chudinsky@mail.ru

Малев Василий Владимирович (г. Воронеж, Россия), кандидат педагогических наук, доцент, декан физико-математического факультета; Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Воронежский государственный педагогический университет», e-mail: mvv-mpi@mail.ru

Дубов Владислав Михайлович (г. Воронеж, Россия), кандидат педагогических наук, доцент кафедры информатики, информационных технологий и цифрового образования; Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Воронежский государственный педагогический университет», e-mail: ugubo@mail.ru

Морозова Влада Витальевна (г. Воронеж, Россия), старший преподаватель кафедры информатики, информационных технологий и цифрового образования; Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Воронежский государственный педагогический университет», e-mail: vlada.1978@mail.ru



УДК 37.062

Развитие внутривузовской системы оценки качества образования: анализ удовлетворенности студентов

Development of an intra-university system for assessing the quality of education: analysis of students' satisfaction

Леонов С.А., Санкт-Петербургский государственный университет промышленных технологий и дизайна, sergey-leonov@mail.ru

Leonov S., St. Petersburg state university of industrial technologies and design, sergey-leonov@mail.ru

DOI: 10.51379/KPJ.2023.160.3.002

Ключевые слова: анкетирование, системный подход, удовлетворенность обучающихся, качество образования, корректирующие мероприятия.

Keywords: questionnaire, systemic approach, students' satisfaction, quality of education, corrective measures.

Аннотация. Актуальность исследования обусловлена все возрастающими требованиями к качеству подготовки студентов в системе профессионального образования со стороны рынка труда. Вместе с тем особое значение приобретает организация системного подхода к оценке качества образования в образовательной организации. В статье оценивается и раскрывается значимость анкетирования обучающихся, которое позволяет оценить качество предоставляемых образовательных услуг по различным аспектам, оказывающим прямое влияние на процесс подготовки будущего специалиста. Опрос студентов, прежде всего, должен быть направлен на выявление степени удовлетворенности обучающихся образовательным процессом. Данные, полученные в результате анкетирования, являются базой для разработки корректирующих мероприятий, направленных на улучшение качества образования. Необходимо учитывать, что понятие качества образования имеет сложную и многоуровневую оценку, соответственно, проведение анкетирования требует системного подхода. В содержании статьи раскрываются особенности организации многоуровневого анкетирования обучающихся в контексте определения ключевых «разрывов» в организации образовательного процесса. Автором особо подчеркивается значимость системного подхода к проведению анкетированию обучающихся, что позволит своевременно разработать и реализовать корректирующие мероприятия, направленные на улучшения качества образования.

Abstract. The relevance of the research is due to the increasing demands on the quality of students' training in the system of vocational education from the labor market. At the same time, the organization of a systemic approach to assessing the quality of education in an educational organization is of particular importance. The article evaluates and reveals the importance of the questionnaire of students, which allows us to assess the quality of educational services provided in various aspects that have a direct impact on the process of training a future specialist. The survey of students, first of all, should be aimed at identifying the degree of students' satisfaction with the educational process, the data obtained as a result of the survey are the basis for the development of corrective measures aimed at improving the quality of education. It should be pointed out, that the concept of quality of education has a complex and multilevel assessment, respectively, conducting a questionnaire requires a systemic approach. The content of the article reveals the features of the organization of a multi-level questionnaire of students in the context of determining the key "gaps" in the organization of the educational process. The author emphasizes the importance of a systemic approach to conducting a survey of students, which will allow timely development and implementation of corrective measures aimed at improving the quality of education.

Введение. Обучающиеся выступают основными потребителями образовательных услуг, оказываемых образовательной организацией. В связи с этим, внутренняя система оценки качества образования высшего учебного

заведения при осуществлении своей деятельности должна быть основана на принципах соблюдения интересов обучающихся, государства и общества. Обеспечение конкурентоспособности образовательной организации требует

организации эффективного менеджмента качества образования, который позволит постоянно совершенствовать процесс подготовки специалистов. Качество образования имеет сложную характеристику, которая не может быть сведена к умению обучающихся выполнять различные виды профессиональной деятельности. При оценке качества предоставляемых образовательных услуг стоит учитывать множество факторов, оказывающих влияние на процесс подготовки обучающихся.

Вопрос методологии анкетирования обучающихся недостаточно изучен в научной литературе. Многие авторы отмечают, что в большинстве образовательных организаций проводятся мероприятия по анкетированию обучающихся, при этом опросы не регламентированы государственными законодательными актами. В этом случае, образовательные организации имеют возможность осуществлять мониторинг по значимым для них показателям и руководствоваться требованиями международных стандартов качества. Мы рассмотрим значение исследования представлений обучающихся об образовательной организации, которое позволяет определить направления работы внутренней системы качества.

Цель статьи состоит в определении значимости такого инструмента, как анкетирование, в общей системе внутренней оценки качества образования при проведении мероприятий по анализу удовлетворенности обучающихся содержанием, качеством и ресурсным обеспечением образовательного процесса.

Материалы и методы исследования В нашей работе мы опирались на работы таких авторов, как В.И. Бахтаирова, И.Э. Егорова, О.А. Велько, М.Н. Каменский, Л.В. Лукиенко, В.Я. Цыцора, Д.В. Мальцев, Д.С. Репецкий, которые рассматривали анкетирование студентов высших учебных заведений в контексте мониторинга качества образования [1;3-6].

В качестве методов исследования выступили: анализ научных источников, анализ законодательства и методических материалов в сфере образования, сравнение, индукция, дедукция, синтез.

Результаты исследования. Качество предоставляемого образования крайне важный показатель деятельности любой образовательной организации. Основная задача потребителей образовательных услуг – обучающиеся – получить востребованную специальность и стать

конкурентоспособным участником рынка труда. Ежегодно высшие учебные заведения нашей страны выпускают тысячи молодых специалистов, которые лишь частично трудоустраиваются в соответствии с полученной квалификацией [5]. Причины, по которым мы наблюдаем низкий уровень трудоустройства выпускников высших учебных заведений связаны с наличием различных несоответствий образования и требований рынка труда в целом. Несогласия, которые влияют на последующую профессиональную деятельность молодого специалиста носят разный характер, чаще всего они связаны со слабым уровнем подготовки обучающихся, отсутствием правильного понимания содержания получаемого образования со стороны студентов. Особенно, данная проблема характерна для инженерных специальностей, подготовка молодых специалистов для различных отраслей промышленности часто не вполне соотносится с процессом производства. В частности, специалисты в области технологий легкой промышленности имеют низкий уровень трудоустройства по специальности [13;14]. Закономерно, что, надеясь на эффективную самореализацию на рынке труда, обучающиеся могут предъявлять претензии к качеству своей подготовки и демонстрировать неудовлетворенность образовательным процессом. В совокупности, отрицательное отношение к деятельности образовательной организации со стороны потребителей образовательных услуг снижает уровень престижа высшего учебного заведения, приводит к сокращению контингента обучающихся. В целом, высокая конкурентоспособность высшего учебного заведения позволяет создавать больше возможностей для абитуриентов и студентов, повышая, таким образом, качество подготовки будущих специалистов и создавая благоприятную конъюнктуру на рынке труда [8]. В связи с этим, перед образовательными организациями возникает задача создания системы внутренней оценки качества своей деятельности, которая позволит скорректировать образовательный процесс согласно потребностям участников образовательных отношений. Создание системы поддержки качества и непрерывного совершенствования процесса подготовки специалистов позволит осуществлять мониторинг удовлетворенности получаемым образованием со стороны обучающихся. Данная стратегия отвечает требованиям государственных нормативных актов, таких как Федеральный закон «Об образовании в Российской

Федерации», Постановление Правительства РФ от 5 августа 2013 г. N 662 «Об осуществлении мониторинга системы образования». Основная задача образовательной организации осуществлять подготовку специалистов в соответствии с федеральным государственным образовательным стандартом (далее ФГОС). Согласно п.4.6.2 действующего ФГОС 3++ обучающиеся должны участвовать в процессе оценивания деятельности образовательной организации. Современные тенденции развития образования предполагают необходимость исследования уровня удовлетворенности обучающихся процессом подготовки к профессиональной деятельности. Вовлечение студентов в систему внутренней оценки качества образования должно привести не только к повышению эффективности подготовки будущих специалистов, но и к большей ясности протекающих процессов внутри образовательной организации [9-12].

Каждая образовательная организация, имеющая государственную аккредитацию, осуществляет свою деятельность в соответствии с Федеральным законом, ФГОС, приказами министерств и ведомств, регулирующих сферу образования и науки. При этом, в вопросах обеспечения качества своей деятельности высшие учебные заведения могут учитывать рекомендации международных стандартов и принципов обеспечения качества образования (ENQA, ISO, TQM и т.д.), основываясь на развитии сотрудничества представителей образовательной организации и обучающихся. Взаимодействие сотрудников высшего учебного заведения и студентов способствует созданию особой образовательной среды, позволяющей использовать качественные инструменты формирования будущего специалиста. Кооперация между преподавателями и обучающимися способствует полноценной реализации компетентностного подхода в образовании. Реализация принципа мобильности обеспечивает эффективное функционирование системы менеджмента качества образования, она должна реагировать на внешние и внутренние изменения. Опрос потенциальных работодателей будет являться источником информации о внешних изменениях конъюнктуры рынка труда. Для мониторинга внутренних изменений одним из действенных методов будет являться опрос обучающихся, в интересах которых осуществляется деятельность образовательной организации.

Для поддержания высокой степени качества образовательного процесса необходимо получать

обратную связь, которая даст понимание направления работы в области совершенствования деятельности образовательной организации [2]. Необходимо учитывать, что качество образования является сложным, поликомпонентным результатом деятельности образовательной организации, но при этом, оценка эффективности подготовки обучающихся строго не регламентирована. Показатели качества сложно оценить. Традиционно, при оценке результатов деятельности образовательной организации основными критериями качества образования у студентов выступают «посещаемость», «академическая успеваемость», «участие обучающихся в научно-исследовательской деятельности» [7]. Но данные количественные показатели не могут отражать все аспекты деятельности образовательной организации, оказывающие влияние на процесс подготовки обучающихся. На качество действует мотивация студентов, уровень подготовки абитуриентов, профессиональные качества сотрудников, материально-техническое обеспечение образовательной организации, взаимодействие с работодателями, организация практического обучения и др. [5]. Целесообразно вести постоянное многоуровневое (по широкому спектру вопросов) анкетирование, которое прояснит разные аспекты образовательного процесса и социальной среды образовательной организации. Основной целью опроса обучающихся будет являться выявление уровня удовлетворенности обучающихся деятельностью образовательной организации. Получение образования нельзя свести только к процессу передачи знаний, во время учебы студент вовлечен в активную социальную деятельность, поэтому удовлетворенность обучающихся складывается из нескольких слагаемых:

– *удовлетворенность образовательным процессом*, позволяющим освоить значимые для обучающегося компетенции (знания, умения, навыки), а также качеством преподавания;

– *социальная удовлетворенность* – атмосферой в образовательной организации, отношением администрации образовательной организации к обучающимся, взаимодействием с преподавателями, общением с другими студентами);

– *удовлетворенность внеаудиторной и внеобразовательной деятельностью*, реализуемой в процессе получения образования;

– *удовлетворенность образовательной средой*, которая включает в себя инфраструктуру,

сервисы, материально-техническое обеспечение образовательного процесса [3].

Заключение. Таким образом, при организации проведения опросов обучающихся по выявлению степени их удовлетворенности качеством образования необходим системный подход. Прежде всего, разработка и внедрение анкетирования требует четкого определения цели проводимого исследования, в соответствии с которой можно разрабатывать анкету, направленную на выявление удовлетворенности обучающихся одним из направлений. Возможна разработка анкет различного типа (открытые/закрытые, анонимные, офлайн/онлайн и т.д.) позволяющая оценить качественные показатели деятельности образовательной организации. Реализация системного подхода при оценке качества образования дает возможность многоуровневого анкетирования не только обучающихся, но и абитуриентов, а также выпускников. Опрос абитуриентов позволяет определить мотивацию соискателя, причины выбора конкретной образовательной организации, уровень престижа той или иной специальности. Такие данные позволяют проводить анализ конкурентоспособности образовательной организации. Анкетирование выпускников, в первую очередь, направлено на выявление востребованности полученного образования при трудоустройстве, а также оценить эффективность функционирования центров содействия трудоустройству и карьеры, которые работают во многих образовательных организациях. По данным, полученным в результате опроса молодых специалистов, большинство выпускников ищут работу самостоятельно (около 50%), менее 10% выпускников смогли трудоустроиться при помощи структур образовательных организаций, в которых проходили подготовку [5]. Анкетирование выпускников предоставляет данные о взаимодействии работодателей и молодых специалистов, что позволяет выявить несоответствия между предоставляемым образованием и требованиями рынка труда. В целом, всестороннее анкетирование обучающихся (потенциальных, настоящих и выпускников) это доступный метод получения необходимых для всесторонней оценки качества

образования данных. Проведение опросов обучающихся не требует высоких затрат при разработке, внедрении и обработке полученных данных. Тем не менее, нельзя не отметить, что анкетирование обучающихся может подвергаться критике со стороны экспертов. Студенты склонны давать субъективную оценку деятельности преподавателя и образовательной организации, а также, ответы на вопросы зачастую зависят от уровня личной мотивации обучающегося к получению образования, от качества его социального взаимодействия с другими участниками образовательного процесса, студент может заведомо давать недостоверные ответы по тем или иным причинам и т.д. Тем не менее, в случае массовости анкетирования субъективные оценки уравниваются за счет статистической обработки данных [1]. Объемный опрос обучающихся позволяет получить множество данных по разным направлениям деятельности образовательной организации, но обработка и оценка полученной в результате анкетирования обучающихся информации требует тщательно разработанной достоверной методологии. В этом случае появляется возможность проводить системный анализ качества предоставляемого образования.

Внутренняя система оценки качества образования должна оперировать достоверными данными, полученными от непосредственных потребителей образовательных услуг. Анкетирование студентов может стать ценным источником информации не только об образовательном процессе, но и об удовлетворенности ресурсным обеспечением процесса, мотивации к учебе, удовлетворенности качеством подготовки, возможности трудоустройства по специальности. Непрерывный мониторинг позволяет вести наблюдение за социальными и экономическими изменениями и выявлять причины этих изменений. Осуществлять прогнозирование развития, предупреждать нежелательные и негативные направленности в этих изменениях. Оценка эффективности образовательного процесса позволяет выявить уровень удовлетворенности студентов получаемым образованием.

Литература:

1. Бахтаирова В.И., Егорова И.Э. Анкетирование студентов как один из механизмов мониторинга качества преподавания / В.И. Бахтаирова, И.Э. Егорова

// Система менеджмента качества: опыт и перспективы. – 2015. – № 4. – С. 83-86.

2. Бухарова И.С. Качество образования в вузе: современные аспекты изучения организации

образовательной деятельности / И.С. Бухарова // Поволжский педагогический поиск. – 2022. – № 4(42). – С. 53-58.

3. Велько О.А. Современные подходы к социологическому изучению удовлетворенности студентов БГУ качеством образования: сборник / О.А. Велько // Социологический нарратив 2021: Общество в контексте новых вызовов: риски и возможности: материалы XX Всероссийской научной конференции студентов и аспирантов. – Москва, 2021. – С. 277-283.

4. Каменский М.Н. Анкетирование студентов как фактор активизации учебной деятельности и преподавателя, и студентов / М.Н. Каменский, Л.В. Лукиенко, В.Я., Цыцора // Известия Тульского государственного университета. – Педагогика. – 2020. – № 4. – С. 76-81.

5. Мальцев Д.В. Актуализация образовательных программ по результатам независимой оценки уровня подготовки выпускников университета / Д.В. Мальцев // Перспективы науки и образования. – 2021. – № 5(53). – С. 530-543.

6. Мальцев Д.В. Удовлетворённость обучающихся качеством образовательных услуг технического университета / Д.В. Мальцев, Д.С. Репецкий // Высшее образование в России. – 2020. – Т. 29. – № 5. – С. 45-52.

7. Матусков М.А. Анкетирование обучающихся как критерий качества обеспечения учебного процесса / М.А. Матусков // Наука и образование в современной конкурентной среде. – 2015. – № 1(2). – С. 16-20.

8. Пазюкова Л.Н. Анкетирование студентов как средство достижения целей / Л.Н. Пазюкова // Система

менеджмента качества: опыт и перспективы. – 2012. – № 1. – С. 35-37.

9. Постановление Правительства РФ от 5 августа 2013 г. N 662 "Об осуществлении мониторинга системы образования" [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://base.garant.ru/70429494/>

10. Россия знакомится с европейским опытом привлечения студентов к процедурам оценки и гарантии качества образования [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://obrnadzor.gov.ru/news/rossiya-znakomitsya-s-evropejskim-opytom-privlecheniya-studentov-k-proceduram-oczenki-i-garantii-kachestva-obrazovaniya/>

11. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению подготовки 29.04.01 Технология изделий легкой промышленности [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://fgosvo.ru/uploadfiles/fgosvom/290401.pdf>

12. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации»: текст с изменениями и дополнениями на 2019 г. – Москва: Эксмо, 2019. – 144 с.

13. Шепелюк О.Л. Проблема адаптации выпускников вузов к трудовой деятельности / О.Л. Шепелюк, М. Ширишиков // Глобальный научный потенциал. – 2022. – № 3(132). – С. 73-75.

14. Эксперты оценили уровень трудоустройства выпускников вузов по профилю [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.rbc.ru/society/17/06/2019/5d073be99a794764e4ce4a7>

References:

1. Bakhtairova V.I., Egorova I.E. Students' questionnaire as one of the mechanisms for monitoring the quality of teaching / V.I. Bakhtairova, I.E. Egorova // Quality management system: experience and prospects. – 2015. – № 4. – Pp. 83-86.

2. Bukharova I.S. The quality of education in higher education: modern aspects of studying the organization of educational activity / I.S. Bukharova // Volga pedagogical search. – 2022. – № 4(42). – Pp. 53-58.

3. Velko O.A. Modern approaches to the sociological study of BSU students' satisfaction with the quality of education: collection / O.A. Velko // Sociological narrative 2021: Society in the context of new challenges: risks and opportunities: materials of the XX All-Russian Scientific Conference of Students and postgraduates. – Moscow, 2021. – Pp. 277-283.

4. Kamensky M.N. Questioning of students as a factor of activation of educational activity of both teachers and students / M.N. Kamensky, L.V. Lukienko, V.Ya., Tsitsora // Izvestiya Tula State University. – Pedagogy. – 2020. – № 4. – Pp. 76-81.

5. Maltsev D.V. Updating of educational programs based on the results of an independent assessment of the level of training of university graduates / D.V. Maltsev // Prospects of science and education. – 2021. – № 5(53). – Pp. 530-543.

6. Maltsev D.V. Satisfaction of students with the quality of educational services in the technical university / D.V. Maltsev, D.S. Repetsky // Higher education in Russia. – 2020. – Vol. 29. – № 5. – Pp. 45-52.

7. Matuskov M.A. Questionnaire of students as a criterion of the quality of the educational process / M.A. Matuskov // Science and education in a modern competitive environment. – 2015. – № 1(2). – P. 16-20.

8. Pazyukova L.N. Questioning of students as a means of achieving goals / L.N. Pazyukova // Quality management system: experience and prospects. – 2012. – № 1. – Pp. 35-37.

9. Decree of the Government of the Russian Federation of August 5, 2013 No. 662 "On the monitoring of the education system" [Electronic resource]. – Access mode: <https://base.garant.ru/70429494/>

10. Russia is getting acquainted with the European experience of attracting students to the procedures of assessment and quality assurance of education [Electronic resource]. – Access mode: <https://obrnadzor.gov.ru/news/rossiya-znakomitsya-s-evropejskim-opytom-privlecheniya-studentov-k-proceduram-oczenki-i-garantii-kachestva-obrazovaniya/>

11. Federal state educational standard of higher education in the field of training 29.04.01 Technology of light industry products [Electronic resource]. – Access mode: <https://fgosvo.ru/uploadfiles/fgosvom/290401.pdf>

12. Federal Law "On Education in the Russian Federation": text with amendments and additions for 2019 – Moscow: Eksmo, 2019. – 144 p.

13. Shepelyuk O.L. The problem of adaptation of university graduates to professional activity / O.L.

Shepelyuk, M. Shirshikov // Global scientific potential. – 2022. – № 3(132). – Pp. 73-75.

14. Experts assessed the level of employment of university graduates by profile [Electronic resource]. – Access mode: <https://www.rbc.ru/society/17/06/2019/5d073be99a794764e4ce4a7>

5.8.7. Методология и технология профессионального образования

Сведения об авторе:

Леонов Сергей Андреевич (г. Санкт-Петербург, Россия), кандидат экономических наук, доцент, начальник отдела менеджмента качества образования, доцент кафедры экономической теории, ФГБОУ ВО «Санкт-Петербургский государственный университет промышленных технологий и дизайна», e-mail: sergey-leonov@mail.ru



УДК 378.1

Креативная среда научно-образовательных пространств: методология, технология профессионально-личностного развития

Creative environment of scientific and educational environment: methodology, technology of professional and personal development

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

Богоудинова Р.З., Казанский национальный исследовательский технологический университет, rozabog@bk.ru

Сафин Р.С., Казанский государственный архитектурно-строительный университет, safin@kgasu.ru

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

Bogoudinova R., Kazan National Research Technological University, rozabog@bk.ru

Safin R., Kazan State University of Architecture and Engineering, safin@kgasu.ru

DOI: 10.51379/KPJ.2023.160.3.003

Ключевые слова: образовательная среда, компоненты среды, научно-образовательные центры, пространственно-предметное обеспечение центров, профессионально-личностное развитие обучающихся.

Keywords: educational environment, components of the environment, scientific and educational centers, spatial and subject support of centers, professional and personal development of students.

Аннотация. Актуальность статьи определяется масштабностью и сложностью возникающих проблем в утверждении и формировании технологического суверенитета страны, переосмысления перехода на принципиально новые технологии решения социально-экономических задач. Данные обстоятельства требуют результатов трансформации системы образования в условиях перехода к традиционной социальной системе подготовки специалистов, научного обоснования, обогащения методологии профессиональной подготовки кадров для такой важнейшей отрасли как строительство. Многообразие методов, форм, путей, раскрытие и выявление развивающегося потенциала пространственно-предметной, информационно-образовательной, учебно-образовательной – научной среды вуза – одно из важнейших оснований трансформации образования, личностного развития специалистов. Цель статьи заключается в обосновании пространственно-предметной среды как фактора обеспечения эффективности профессионального и личностного развития обучающихся, формирования их творческого потенциала в процессе саморазвития и самообразования.

Образовательная среда в научной литературе представлена исследованием ее методологических, социальных, организационно-технологических оснований с выделением характерных для педагогического процесса компонентов – учебного, профессионального, социального, исследовательского. Авторами обоснованы и раскрыты возможности обеспечения креативными структурами вуза, определяемые как творческие пространства, объединяющие среды, условия для генерирования образовательной, социальной, экономической, культурной, знаниевой деятельности студентов, реализации процессов саморазвития, самообразования, самовоспитания. Креативные центры Казанского государственного архитектурно-строительного университета («Прочность», «Буфет», «Системы», «Технологии», «Дороги», «Городское планирование», «Цифра», «Наследие», «Архитектурная физика», «Девелопмент», «Основы» и др.) представлены как трансформирующиеся пространства учебных помещений, открытой планировки, технико-технологического наполнения в соответствии с характерными инновационными требованиями для реализации профессионального развития по направлениям подготовки специалистов для архитектурно-строительной сферы.

Abstract. The relevance of the article is determined by the scale and complexity of the problems that arise in the establishment and formation of the country's technological sovereignty, rethinking the transition to fundamentally new technologies for solving socio-economic problems. These circumstances require the results of the transformation of the

education system in the context of the transition to the traditional social system of training specialists, scientific justification, enrichment of the methodology of professional training for such an important industry as construction. The variety of methods, forms, ways, disclosure and identification of the developing potential of the spatial-subject, information-educational, educational-educational-scientific environment of the university is one of the most important foundations for the transformation of education, personal development of specialists. The purpose of the article is to substantiate the spatial-subject environment as a factor in ensuring the efficiency of the professional and personal development of students, to determine their creative potential in the process of self-development of self-education.

In general, the educational environment in the scientific literature is represented by a study of its methodological, social, organizational and technological foundations with the allocation of components characteristic of the pedagogical process – educational, professional, social, research. The authors substantiate and reveal the possibilities of providing the university with creative structures, which are essentially defined as creative spaces that unite environments, conditions for generating educational, social, economic, cultural, knowledge activities of students, implementing the processes of self-development, self-education, self-education. Creative centers of the Kazan State University of Architecture and Civil Engineering - such as "Strength", "Buffer", "Systems", "Technology", "Roads", "Urban Planning", "Digital", "Heritage", "Architectural Physics", "Development", "Basis" and others are presented as transforming environment of educational premises, open planning, technical and technological content in accordance with the characteristic innovative requirements for the implementation of professional development in the areas of training specialists for the construction industry.

Введение. Достижение технологической независимости отраслей материального производства невозможно без подготовки высокопрофессиональных специалистов и инженеров с высокой активностью в своей деятельности. Перед выпускниками технических вузов, в том числе и архитектурно-строительных, стоят задачи оптимизации производственных процессов, а это потребует знаний, новых подходов к организации бизнеса, технологических процессов. Успешность достижения новых задач технологического суверенитета страны базируется на принципиально новых бизнес-моделях. Инженерная подготовка требует опережающего смысла, студент должен в процессе профессиональной подготовки освоить операции, предпосылки, риски, смыслы трансформации технологического уклада посредством участия в производстве реального продукта инженерной деятельности в строительной сфере. В настоящее время назрела острая проблема разработки реальных проектов и производства инновационных строительных продуктов, которые требуют аналитических, прогностических, креативных коммуникативных способностей специалистов, а также максимального приближения результатов обучения к требованиям инновационного развития экономики, модернизации всей системы образования, реализации комплекса научно-педагогических подходов. Сегодня пришло понимание того, как важен высокий уровень методологической культуры, творческого владения методами познания и деятельности будущих инженеров строительной индустрии. Образование вместе с наукой призвано опережать формировать критический нестандартный творческий подход, определять наиболее

эффективный способ решения мировых проблем, соединять глобальный научно-образовательный процесс, способный переориентировать обеспечение знаний на проработку проблем. Особое место в решении обозначенной проблемы занимает обеспечение креативной структуры вуза, создающей синергию познавательной деятельности и среду для привлечения и концентрации талантов, которую можно воспринимать как творческое пространство.

Целью данной статьи является обоснование методологии и технологии развития комплексного творческого пространства вуза как наиболее прогрессивное условие для профессионально-личностного развития студентов.

Материалы и методы. Анализ литературы выявил значительный интерес к проблемам профессионального и личностного развития обучающихся в условиях когнитивной учебно-образовательной среды научно-образовательных центров вузов.

В рамках экпсихологического подхода В.И. Панов образовательную среду характеризует как совокупность условий и влияний, способствующих обучающемуся получению образования и развитию своих познавательных и профессиональных способностей [6].

В исследованиях по экологической психологии изучаются экпсихологические типы взаимодействия в системе «человек-образовательная среда» (В.И. Панов, В.А. Ясвин и др.). Так, В.И. Панов исходя из типов взаимодействия, выделяет познавательную, ситуативную, надситуативную (она может иметь репродуктивный или продуктивный характер) активность обучающегося [7].

С экпсихологической точки зрения надситуативная активность продуктивного типа

предполагает субъект – порождающее взаимодействие «обучающийся – образовательная среда». Оно приобретает совместно-распределенный характер, т.к. подчинено единой цели.

Для достижения цели необходимо объединение объектов в субъектную общность, взаимный обмен способами и операциями совместного действия. Тогда за счет процессов интериоризации и экстериоризации обучающийся добывается изменения своей субъектности [7].

По утверждению В.А. Ясвина университетская среда при стимулировании «свободной активности» предоставляет возможности их личностно-профессионального развития [8].

В.А. Ясвин в образовательной среде выделяет три компонента: пространственно-предметный, социальный, и организационно-технологический [9].

Прежде всего, уточним, что включает в себя понятие «активность». Определение понятия активность дано в Википедии. «Активность – особый вид деятельности или особая деятельность, отличающаяся интенсификацией своих основных характеристик (целенаправленности, мотивации, осознанности, владения способами и приемами действий, эмоциональности), а также наличием таких свойств, как инициативность и ситуативность» [10].

Известно, что профессиональное и личностное развитие обучающихся невозможно без активности личности.

О.И. Даниленко [11] анализируя концепцию индивидуальности Б.Г. Ананьева делает вывод о том, что активность человека проявляется в создании и изменении обстоятельств своей жизни посредством собственного труда и поведения. Выбирая и осваивая те или иные виды деятельности (профессиональные, бытовые, досуговые) он вносит изменения в обстоятельства своей жизни и создает свою среду развития.

И.Г. Дубов исследуя содержание категории «активность» в отечественной психологии приводит определение В.Д. Небылицина [12], который характеризовал ее как процесс эффективного освоения и преобразования внешней действительности.

Комплексное творческое пространство вуза, представляющее из себя интеграцию процессов обучения, профессиональной подготовки, социальной и исследовательской деятельности способствует обеспечению, организации, психологического сопровождения, формирования культуры научных исследований, самореализации

студентов [1]. Входящие в комплексное творческое пространство предметно-пространственные центры вуза представляют собой трансформирующую территорию, насыщенную технико-технологическими дополненными виртуальными мобильными разработками, мультимедийными, аудио и видео технологиями вспомогательным оборудованием. Креативная учебная структура – это активные формы и познания, комфортная для творчества и предназначена для стимулирования познавательной активности студентов. Здесь сконцентрированы инструменты познания, углубления в мир профессии, ее сущности и смыслов.

Приведем примеры некоторых предметно-пространственных центров, созданных в КГАСУ [2].

Например, предметно-пространственный центр «Буфет» условно делится на общественную и студийную части. Общественная часть состоит из следующих зон: проведения лекций, семинаров и презентаций; организации круглых столов, мастер-классов и выставок; демонстрации выполненных проектов. Студийная часть разделена на зоны проектирования и общих обсуждений, зону библиотеки и книжного магазина, макетной и столярной мастерских, зоны отдыха и приема пищи. Наличие таких зон в едином пространстве способствуют обеспечить непрерывную проектную и образовательную деятельность обучающихся.

Освоение научно-инновационных методов проектирования строительных конструкций, проведение совместных с предприятиями отрасли экспериментально-исследовательских работ предоставляет научно-образовательный центр «Прочность». Примеры бережного производства демонстрируют студентам проект пролетного строения моста из металлических конструкций вторичного применения.

В центре инженерных систем в строительстве «Системы» созданы условия для подготовки специалистов высокого уровня. Центр оснащен современными инженерными системами (отопление, вентиляция, кондиционирование, водоснабжение и водоотведение). Здесь представлено оборудование и аппаратурное обеспечение инженерных систем фирмами: Фортэкс, Техвент, Данфосс, Виссманн, ГиГаз и др. НОЦ имеет зоны проведения учебных занятий, научных исследований, делового общения, цифровизации, проведения численных вычислений и методов анализа работы инженерного обеспечения, создания компьютерного цифрового двойника объектов и

т.д. Все виды деятельности обеспечены электронными и печатными научно-методическими материалами.

Лабораторные работы на стендах действующих технических линий инженерных систем зданий (отопление, вентиляция, кондиционирование, водоснабжение и водоотведение) способствуют формированию у обучающихся умений по переносу теоретических знаний и результатов расчетов на реальные инженерные системы, в конечном итоге, способствуют освоению практико-ориентированных профессиональных компетенций, профессиональному развитию. А совместная деятельность с одногруппниками, преподавателями создают условия для личностного развития.

Обучение, исследования студентов, аспирантов и преподавателей базируется на следующих принципах: соответствии требованиям работодателя и бизнеса; единство обучения и воспитания; активности личности; открытости; эстетичности; эргономичности; гибкости; оптимальности; качества; проблемности и контекстности учебных задач; интегративности и коммуникативности в ходе обучения [2].

Среда НОЦ используется также в различных направлениях: профориентационной работе среди учащихся школ и колледжей; обучения специалистов, бакалавров и магистров; научных исследований аспирантов и преподавателей; проведение семинаров, мастер-классов совместно с работодателями; проведение научно-практических конференций и т.д., что способствует формированию у обучающихся профессионального языка в ходе общения со специалистами строительной отрасли с участниками указанных мероприятий.

Научно-образовательный и проектный центр «Технологии» позволяет обучить студентов методам научно-технического сопровождения перспективных разработок, сертификации строительной продукции, проведению семинаров и научно-практических конференций совместно с отраслевыми предприятиями и организациями. Здесь студенты совместно с преподавателями, аспирантами осуществляют разработки и испытание широкого спектра строительных материалов и изделий, изготовленных на основе керамики, полимеров, гипса, цемента, битума и др.

Научно-образовательный центр «Городское планирование» используя разноуровневость пространства, позволяет будущим архитекторам и градостроителям рассматривать улицы в

перспективе, формирует более интересные точки зрения на объекты. Обучению эффективной работы с планами, чертежами достигается использованием дизайн-кода элементов карт городов, как основной акцент. В цветовом решении стен центра использован цвет молодости, энергии – оранжевый цвет.

Многофункциональный зал, проектная мастерская, библиотека научно-методической литературы по реставрации, лаборатория комплексных научных исследований с применением цифровых технологий, мастерская реставрационных технологий спроектированы в научно-образовательном центре архитектурной реставрации «Наследие». Освоить реставрационные технологии в рамках основного и дополнительного образования обучающимся предоставляет творческая мастерская центра.

Проектирование НОЦ осуществлялось на базе следующих принципов: связность функциональных зон, гибкость и управляемость материального и технологического оборудования, возможности их усовершенствования [3]. Связность функциональных зон достигается через различные формы и методы обучения (практические, лабораторные, игровые занятия, исследовательские работы, мозговой штурм и т.д.) которые протекают как взаимообусловленные и дополняющие друг друга процессы. Гибкость и управляемость создают условия проявления у обучающихся творческой и преобразующей активности, готовности к изменению окружающего предметного мира. Это является результатом замены действующих образцов, материалов и техники на более современные, т.е. инновационные разработки. Интегративным критерием качества развивающей образовательной среды может выступать способность этой среды предоставлять систему возможностей для эффективного личностного саморазвития обучающихся [4].

Такие *креативные структуры научно-образовательных центров* раздвигают возможности познания исследования, и проектирования как учебного, так и профессионально-технологического назначения, студенты в процессе поиска истины сталкиваются с противоречиями требующие решения, которые необходимо решить в процессе поиска нового знания.

Креативная учебная среда НОЦ – это пути движения к открытию, это коллективы студентов и преподавателей, учебно-вспомогательного персонала, администрации, составляющие неразрывное целое, усилия которых направлены на созидание. Особую роль в креативной

структуре НОЦ играют дискуссионные клубы, научные сообщества, молодежные коллективы, творческие ресурсы в интернет-пространстве. Каждая локальная креативная среда характеризуется своим набором компонент, воздействующих на креативность, и представляет собой идеальный тип, собирательного образа, концентрирующего максимальный потенциал познания, воздействующей на развитие личности, в которой проявляются возможные взаимосвязи и взаимодействия. Данная креативная учебная среда представляет возможность для любого студента в реализации творческого потенциала и стремления к фантазийным идеальным проектам. Воплощением креативной учебной среды НОЦ является интеграция когнитивных, проектных, креативных, коммуникативных, организационных, технологических компетенций как преподавателей, так и студентов.

Впечатляют итоги участия наших студентов и выпускников по направлению подготовки «Строительство» на Всероссийских олимпиадах и конкурсах дипломных работ. Результаты их участия жюри оценивает в баллах. Так, за последние 5 лет итоговые баллы студентов КГАСУ 2,5–3 раза превышают баллы студентов вузов, занявших вторые и третьи места в конкурсах ВКР и олимпиадах. Выпускные квалификационные работы магистров КГАСУ – архитектора и инженера-строителя в 2022 году отмечены медалями РААСН им. И.Г. Лежавы (для архитектурных работ) и им. Н.В. Никитина (для инженеров-строителей). Медали вручаются только одной лучшей работе, из десяти-пятнадцати ВКР, занявших 1-ые места в разных номинациях на заключительном этапе Всероссийских конкурсов. Внушительны успехи работ студентов-архитекторов на различных международных конкурсах. Например, в 2022 году, работа из КГАСУ, единственная из России, отобрана на выставку «Визионеры» в Лиссабонской триенале архитектуры в числе 6 работ 6 архитектурных школ Бартлет (Великобритания), Гарварда (США), Мюнстерского технологического университета (Ирландия) и отмечена дипломом и денежной премией. В конкурсе студенческих стартапов 10 студентов и аспирантов удостоены грантов (было подано 54 работы). Это консолидированный успех внедрения в образовательный процесс НОЦ.

Структура предметно-пространственного содержания НОЦ представляет совокупность подпространств, таких как физическое – организация места обучения; виртуальное – электронные ИТ; психологические – ценности,

эмоции, убеждения; межличностные – коммуникации, социальное взаимодействие.

Личностное и профессиональное развитие обучающихся достигается за счет применения практико-, личностно-ориентированных, контекстных, проблемных технологий обучения как в ходе аудиторных, так и –неаудиторных занятий. Личностное развитие обеспечивают также: участие студентов в ежегодных декадах психологии и социологии; в воркшопах (например, разработка концепции сквера 60-летия студотрядов РТ, «Усадьбы Осокиных-арт пространство Школы креативных индустрий Казани» и др.). Организованы проектные семинары («пробуждение – для разработки концепции арт-объектов»; «научный муравейник для представления и защиты своих проектов»); рубрика «история успеха студентов, выпускников и преподавателей университета». Интересны для всех мастер-классы: по применению ТИМ (технологий информационного моделирования) как основы современных методов проектирования промышленных объектов и жилых зданий; ведущих специалистов строительной отрасли и ЖКХ; комитета земельных и имущественных отношений и т.д.; участие в волонтерских, экологических и студенческих строительных отрядах; участие на конкурсах на гранты академии наук РТ, им. Лобачевского, Минприроды РТ, «инженер года», студенческих стартапов и т.д. [5].

В процессе обучения такая деятельность может быть организована в пространственно-предметной среде.

Пространственно-предметная компонента является базовым для профессионального и личностного развития обучающегося.

Современные требования к практико-ориентированным компетенциям инженеров для различных отраслей производства, отсутствие базы производственных практик требуют создание в вузах научно-образовательных центров (НОЦ), обеспечивающих организацию учебного процесса с учетом последних достижений техники и технологии отраслей. Тогда, предметно-пространственное оснащение НОЦ позволяет реализовать в вузе обучающие, исследовательские, воспитательные и социализирующие функции образовательной среды технического вуза, способствующие личностному и профессиональному развитию обучающихся.

Предметно-пространственное содержание образовательной среды может определять активность обучающегося. Среда представляет собой совокупность условий (социокультурной

среды) для эффективного выполнения человеческой деятельности. Социокультурная среда, состоящая из совокупности предметов, представляет собой предметную форму существования культуры. Развитие личности в НОЦ будет происходить за счет проведения исследовательских, лабораторных работ с предметно-технологическим оборудованием строительной отрасли в процессе контекстной, проблемной технологий обучения [13].

Результаты исследования. Когнитивно-познавательная, предметно-пространственная компоненты учебно-образовательного пространства научно-образовательных центров вузов – это новая парадигма профессиональной подготовки специалистов в условиях технологического уклада ориентированного на технологическую независимость в современных условиях развития цивилизации.

Креативная учебно-образовательная среда НОЦ – это изменение способов мыслить, действовать, познавать на принципах добровольного обучения и развития утверждающий, что технологии средового проектирования продуцирования воспитательного процесса обуславливают образ жизни обучающего, опосредует его развитие. Технология средового продуцирования воспитательного процесса определяет образ жизни и личностное развитие. Методология креативной учебно-образовательной среды включает в себя следующие компоненты:

- педагогическая организация предметной среды обучения, влияет на поведение студентов, обуславливает их личностное развитие;

- групповые методы обучения, коммуникации, совокупность условий, ресурсов и влияний, обеспечивают возможность удовлетворения потребности человека в получении образования, в развитии своих познавательных и профессиональных способностей;

- социальные технологии, центрирующие в себе цели, содержание, и организацию образования в конкретной социокультурной ситуации, определяют вектор и состав способностей и качества человека, потенциал образования;

- система влияний, условий и возможностей для развития личности, содержится в социальном и пространственно-предметном окружении.

Заключение. Взаимодействие составляющих креативной учебно-образовательной среды – учебной, воспитательной, социализирующей и исследовательской – достигается через ее

пространственно-предметное содержание. Оно обеспечивает проведение учебного процесса, научных исследований бакалавров, магистров и аспирантов, коммуникацию и воспитание обучающихся посредством эргономического, эстетического, безопасного предметного проектирования пространственно-предметного содержания средств обучения в научно-образовательных центрах. В них предусмотрена связность функциональных ресурсов, гибкость и управляемость материального и технологического оборудования, возможности их усовершенствования [9]. Связность функциональных ресурсов достигается через различные формы и методы обучения (практические, лабораторные, игровые занятия, исследовательские работы, мозговой штурм и т.д.), которые протекают как взаимообусловленные и дополняющие друг друга процессы. Гибкость и управляемость создают условия проявления у обучающихся к творческой и преобразующей активности, готовности к изменению окружающего предметного мира. Это является результатом замены действующих образцов, материалов и техники на более современные, т.е. инновационные разработки. Интегративным критерием качества креативной учебно-образовательной среды НОЦ может выступать как система возможностей для эффективного личностного саморазвития обучающихся [4].

Оценку успешности личностно-профессионального развития у обучающихся проводили эксперты-рецензенты и эксперты-члены государственных экзаменационных комиссий (ГЭК) в ходе выполнения и защиты выпускных квалификационных работ (ВКР), различных международных, всероссийских и региональных конкурсах. В составе ГЭК работали более 100 ведущих специалистов – экспертов проектных, исследовательских институтов, крупных строительных организаций и предприятий. С 2016 года, когда начали функционировать НОЦ с современными предметно-пространственными компонентами креативной учебно-образовательной среды НОЦ, процент ВКР, защищенных на отлично, увеличился на 16% и достигло 71%. Ежегодно до 20% результатов ВКР рекомендуются к опубликованию, 17% из них к внедрению. Отметим успехи студентов КГАСУ на II Международном строительном чемпионате профессионального мастерства. В нем приняли участие 750 конкурсантов, представляющих 26 стран. Результаты их работ оценивали 550 технических экспертов и жюри, в том числе в их

составе 26 преподавателей архитектурно-строительного университета. 3 студента КГАСУ заняли первые места и 1 студент – третье место в индивидуальных номинациях. Разыгрывались призы и в командных номинациях – здесь 3 студента были первыми и 6 студентов вторыми.

Результаты участия студентов в различных конкурсах и их итоги позволяют утверждать, что

научно-образовательные центры КГАСУ являются творческими пространствами, создающими условия для генерирования образовательной, социальной, экономической, культурной, знаниевой деятельности студентов и запускают у них процессы саморазвития, самообразования, самовоспитания.

Литература:

1. Богоудинова Р.З., Царева Е.Е. Экосистемный подход в системе трансформации профессионального образования / Р.З. Богоудинова, Е.Е. Царева // Казанский педагогический журнал. – 2022. – № 6. – С. 50-57.
2. Вильданов И.Э. Научно-образовательные центры как базовый элемент формирования научно-ориентирующей среды технического вуза / И.Э. Вильданов // Казанский педагогический журнал. – 2022. – № 1(50). – С. 61-70.
3. Ясвин В.А. Технология средового проектирования / В.А. Ясвин // Социально-политические исследования. – 2020. – № 1(16). – С. 74-93.
4. Сафин Р.С., Вильданов И.Э. Технологии и технологический подход в подготовке инженеров в техническом вузе / Р.С. Сафин, И.Э. Вильданов, М.И. Халиуллин, Ш.Г. Манвелян // Вестник НЦ БЖД. – 2023. – № 1. – (в печати).
5. Все новости. Вебсайт КГАСУ [Электронный ресурс]. – Режим доступа: kgasu.ru/news/official
6. Панов В.И. Психодидактика образовательных систем: теория и практика / В.И. Панов. – СПб. – 2007. – 352 с.
7. Панов В.И. Экопсихологические взаимодействия: виды и типология / В.И. Панов // Социальная психология и общество. – 2013. – № 3. – С. 13-26.

8. Ясвин В.А. Оценка студентами университетской среды на основе метода векторного анализа / В.А. Ясвин // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Акмеология образования. Психология развития. – 2012. – Т. 1. – № 2. – С. 33-37.
9. Ясвин В.А. Технология средового проектирования / В.А. Ясвин // Социально-политические исследования. – 2020. – № 1(16). – С. 74-93.
10. Активность личности [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://ru.wikipedia.org/wiki/>
11. Даниленко О.И., Ананьев Б.Г. О противоречивости развития человеческой индивидуальности / О.И. Даниленко, Б.Г. Ананьев // Известия Саратовского университета. Новая серия. – 2012. – Т. 12. – Вып.4. – С. 62-65.
12. Дубов И.Г. Содержание категории «активность» в отечественной психологии / И.Г. Дубов // Социальная психология и общество. – 2010. – № 1. – С. 40-61.
13. Парфенова А.Г., Сафонова М.В. Проектирование предметно-пространственного компонента образовательной среды как средства развития активности обучающихся / А.Г. Парфенова, М.В. Сафонова // Герценовские чтения: психологические исследования образования. – 2021. – Вып. 4. – С. 492-500.

References:

1. Bogoudinova R.Z., Tsareva E.E. Ecosystem approach in the system of transformation of vocational education / R.Z. Bogoudinova, E.E. Tsareva // Kazan Pedagogical Journal. – 2022. – № 6. – Pp. 50-57.
2. Vildanov I.E. Scientific and educational centers as a basic element of the formation of a scientific-oriented environment of a technical university / I.E. Vildanov // Kazan Pedagogical Journal. – 2022. – № 1(50). – Pp. 61-70.
3. Yasvin V.A. Technology of environmental design / V.A. Yasvin // Socio-political studies. – 2020. – № 1(16). – Pp. 74-93.
4. Safin R.S., Vildanov I.E. Technologies and technological approach in the training of engineers at a technical university / R.S. Safin, I.E. Vildanov, M.I. Khaliullin, Sh.G. Manvelyan // Bulletin of the NC BDZ. – 2023. – № 1. – (in print).
5. All news. KSAEU website [Electronic resource]. – Access mode: kgasu.ru/news/official

6. Panov V.I. Psychodidactics of educational systems: theory and practice / V.I. Panov. – St. Petersburg. – 2007. – 352 p.
7. Panov V.I. Ecopsychological interactions: types and typology / V.I. Panov // Social psychology and society. – 2013. – № 3. – Pp. 13-26.
8. Yasvin V.A. Assessment of the university environment by students based on the vector analysis method / V.A. Yasvin // News of Saratov University. A new series. Series: Acmeology of Education. Psychology of development. – 2012. – Vol. 1. – № 2. – Pp. 33-37.
9. Yasvin V.A. Technology of environmental design / V.A. Yasvin // Socio-political studies. – 2020. – № 1(16). – Pp. 74-93.
10. Personality activity [Electronic resource]. – Access mode: <http://ru.wikipedia.org/wiki/>
11. Danilenko O.I., Ananyev B.G. On the inconsistency of the development of human individuality / O.I. Danilenko, B.G. Ananyev // News of Saratov

University. A new series. – 2012. – Vol. 12. – Issue 4. – Pp. 62-65.

12. Dubov I.G. The content of the category "activity" in domestic psychology / I.G. Dubov // Social psychology and society. – 2010. – № 1. – Pp. 40-61.

13. Parfenova A.G., Safonova M.V. Designing the subject-spatial component of the educational environment as a means of developing the activity of students / A.G. Parfenova, M.V. Safonova // Herzen readings: psychological studies of education. – 2021. – Issue 4. – Pp. 492-500.

5.8.7. Методология и технология профессионального образования

Сведения об авторах:

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

Богоудинова Роза Закировна (г. Казань, Россия), доктор педагогических наук, профессор, Казанский национальный исследовательский технологический университет, e-mail: rozabog@bk.ru

Сафин Раис Семизуллович (г. Казань, Россия), доктор педагогических наук, профессор, зав. кафедрой профессионального обучения, педагогики и социологии, ФГБОУ ВО «Казанский государственный архитектурно-строительный университет, e-mail: safin@kgasu.ru



УДК 378

Особенности профессионального развития педагогического коллектива университета

Features of professional development of the university' teaching personnel

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

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

DOI: 10.51379/KPJ.2023.160.3.004

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

Ключевые слова: когнитивная парадигма образования, высшее образование, принцип комплементарности, профессиональное развитие педагогического коллектива, доверие.

Keywords: cognitive paradigm of education, higher education, the principle of complementarity, professional development of the teaching personnel, trust.

Аннотация. В статье актуализируется тема профессионального развития педагогического коллектива университета, что обусловлено особой ролью педагогического коллектива в качественной подготовке специалиста для будущей экономики. Осуществление образовательной деятельности в условиях неопределенности и изменчивости обуславливает необходимость обновления профессиональных знаний педагогов. Цель работы – исследование особенностей профессионального развития педагогического коллектива университета для выявления оптимальных траекторий личностного и профессионального роста преподавателя высшей школы. Исследование осуществляется в контексте когнитивной парадигмы образования, одним из метапринципов которой выступает человекообразность, социокогнитивного подхода и принципа комплементарности, обуславливающего синергетический эффект педагогических взаимодействий акторов образования на всех уровнях. Информационную базу исследования составили результаты анкетирования профессорско-преподавательского состава университета. Статья рекомендована руководителям вузов, преподавателям высшей школы.

Abstract. The article actualizes the theme of professional development of university's teaching personnel, which is due to the special role of the teaching personnel in the qualitative training of a specialist for the future economy. The implementation of educational activities in conditions of uncertainty and variability makes it necessary to update teachers' professional knowledge. The purpose of the work is to study the features of the professional development of the university's teaching personnel in order to identify optimal vectors of personal and professional growth of a higher school teacher. The research is carried out in the context of the cognitive paradigm of education, one of the meta-principles of which is human conformity, a socio-cognitive approach and the principle of complementarity, which determines the synergetic effect of pedagogical interactions of educational actors at all levels. The information base of the study was made up on the results of a survey of the university's teaching personnel. The article is recommended to heads of universities, teachers of higher education.

Введение. Современный университет функционирует в условиях продолжающегося роста сложности и неопределенности, новых вызовов социально-экономического развития общества: идет формирование нового баланса сил в геополитике, происходит образование новых контуров экономических зон, наблюдается снижение доверия к глобальным и

внутристрановым социальным институтам, продолжается поиск образа будущего и целей общественного развития [1;2]. Обращение к исследованию профессионального развития педагогического коллектива университета обусловлено особой ролью педагогического коллектива университета в формировании и развитии человеческого капитала, качественной

подготовки специалиста для будущей экономики критических и сквозных технологий, осуществляемой в условиях изменчивости и неопределенности социально-экономического развития общества и трендов развития высшего образования, что требует непрерывного обновления профессиональных знаний педагогов высшей школы [3]. Успешность образовательной деятельности вуза зависит от компетентности и профессионализма педагогического коллектива, формирование и развитие которого является сложным поэтапным процессом, осуществляемым в логической последовательности.

Цель – исследование особенностей профессионального развития педагогического коллектива университета для выявления оптимальных траекторий личностного и профессионального роста преподавателя высшей школы.

Методология исследования. Исследование педагогического коллектива образовательной организации высшего образования осуществляется в контексте когнитивной парадигмы образования, базирующейся на обращении к способам, видам и технологиям мышления, восприятия и переработки информации, где центральное ядро – человек, его многогранное развитие [4]. Одним из метапринципов когнитивной парадигмы образования наряду с природосообразностью, культуросообразностью и социосообразностью выступает человекообразность, обуславливающая «ориентацию на возможности, способности, потребности обучающегося, развитие его духовной сущности и жизненную миссию при проектировании и реализации высшего образования, выступая как целостный тип мировоззрения» [5;6].

Императив социо-когнитивного подхода, трактуемый нами с точки зрения трансформации процессов профессиональной социализации и межличностного взаимодействия в контексте развития ценностно-смысловых образований личности, заложен в процессах формирования и развития педагогического коллектива образовательной организации высшего образования [7].

Синергетический эффект педагогических взаимодействий акторов образования на всех уровнях при совместном использовании взаимодополняющих ресурсов разного рода в ходе реализации образовательных процессов обуславливает принцип комплементарности, проявляющийся во внутреннем и внешнем взаимодействии, и обеспечивает

функционирование университета как системного целого.

Акторы образования (преподаватели высшей школы), являясь комплементарными, дополняют друг друга, формируют педагогический опыт. При наличии необходимого и достаточного уровня доверия в коллективе формируется организационная преданность, что обуславливает эффективность педагогической деятельности коллектива и успешность образовательной деятельности университета, поддерживается функционал открытого образовательного пространства, обладающего синергетическим эффектом взаимодействия при реализации образовательной деятельности разного характера, обеспечивая возникновение новых качеств полученной образовательной системы. Принцип комплементарности обеспечивает «движение» знаний между субъектами образования и обновление разного рода организационно-педагогических «знаний» университета [8]. В свою очередь, сам процесс генерации новых знаний в ходе педагогического взаимодействия развивает человеческий капитал образовательной организации, отождествляемый с педагогами университета.

Материалы исследования. Ранее нами были выявлены этапы создания и развития педагогического коллектива университета: формирование профессорско-педагогического состава образовательной организации; адаптация преподавателя высшей школы к условиям осуществления педагогической деятельности в университете; инвестиции со стороны вуза в человеческий капитал; слияние знаний, способностей, hard-, soft-компетенций всех сотрудников педагогического коллектива; приложение человеческого капитала при решении тактических и стратегических задач университета). «Доверие» как категория роста и модернизации в сфере образования, играет особую роль на каждом этапе данного процесса, реализуя, наряду с основной функцией «познание», такие функции, как обеспечение взаимодействия, организационная, управленческая, коммуникационная, групповая идентификации, конкордационная и психологическая [7].

Анализ взаимосвязи «организационно-управленческая структура университета – этапы создания и развития педагогического коллектива университета – «доверие»» позволил нам определить организационно-управленческие условия развития «доверия» в педагогическом коллективе университета при позиционировании педагогического коллектива как ключевого

ресурса функционирования университета. Успешное функционирование университета обеспечивает профессионализм руководителя образовательной организации, подчеркивается его особая роль в создании гибкой структуры управления университетом и создании условий для поступательного развития педагога вуза [9]. Непрерывное сопровождение преподавателя высшей школы возможно осуществлять в рамках функционирования института наставничества, деятельность которого ориентирована как на опытных педагогов, так и молодых преподавателей, с педагогическим образованием или без него.

Результаты исследования. На основании пилотного исследования взаимосвязи

профессионального развития преподавателя высшей школы и «доверия» [10] и с целью выявления особенностей профессионального развития педагогического коллектива университета нами был проведен опрос среди профессорско-преподавательского состава вуза. В опросе приняли участие 138 преподавателя высшей школы, при этом 16% (22 человека) составили руководители структурного подразделения (заведующие кафедрами).

Средний стаж педагогической деятельности респондентов составил около 25 лет, что подтверждает то, что в основном преподаватели обладают необходимыми навыками для осуществления образовательной деятельности в вузе.



Рисунок 1. – Распределение стажа педагогической деятельности исследуемой группы

Функциями «доверия» являются обеспечение взаимодействия, коммуникации и групповой идентификации. «Доверие» есть необходимое условие возникновения и развития взаимных профессиональных связей, внутреннего и внешнего взаимодействия. На рисунке 2 показан результат оценки преподавателями высшей школы «доверия» на разных внутриорганизационных уровнях вуза. Оценка уровня «доверия» как «очень высокий», свидетельствует, что для преподавателей вуза важны совместная профессиональная деятельность, формирование профессиональной идентичности, преподаватели высшей школы ориентированы на повышение качества знаний и расширение профессионально-трудовых компетенций.

Стабильность и результативность университета коррелирует с уровнем «доверия» педагогического коллектива образовательной организации к его руководителю. Преподаватели высшей школы высоко оценивают стабильность своей образовательной организации, но не уверены, что она «очень высокая», см. рисунок 3.

Представляется важным «доверие» преподавателя высшей школы как актора образования относительно «правильности» стратегии развития образовательной организации, принятия ценностей университета и, в обязательном порядке, отражения в программном документе самого преподавателя вуза и его профессиональное и личностное развитие, см. рисунок 4.



Рисунок 2. – Оценка «доверия» исследуемой группой на внутриорганизационных уровнях университета

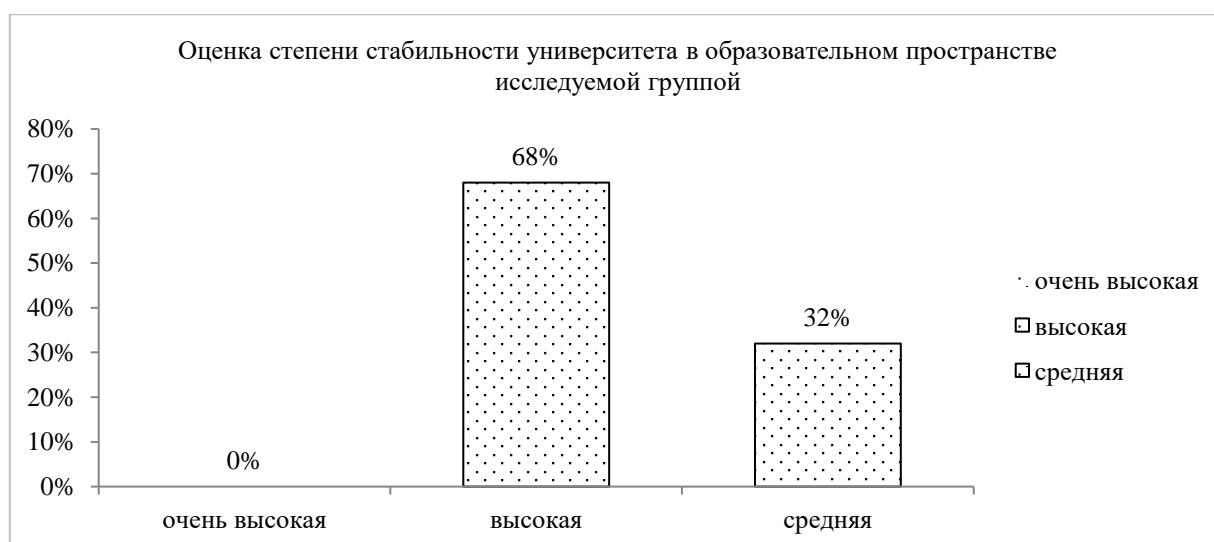


Рисунок 3. – Оценка степени стабильности университета в образовательном пространстве исследуемой группой



Рисунок 4. – Влияние стратегии развития университета на профессиональную деятельность исследуемой группы

Все респонденты отметили стремление и готовность к непрерывному профессиональному развитию и совершенствованию педагогической деятельности. При этом анализ опроса выявил, что при принятии норм и ценностей университета, участии в разработке и реализации программы развития образовательной организации, при достаточно высоком уровне «доверия» педагогического коллектива университета на разных внутриорганизационных уровнях университета, всего лишь третья часть респондентов успешны в реализации собственной педагогической карьерной стратегии, см. рисунок 5, эти преподаватели высшей школы не имеют желания переходить в другую образовательную организацию и, наоборот, где, согласно опросу,

показатели и стабильности университета в образовательном пространстве, и карьерного роста преподавателя высшей школы, не на высоком уровне, педагогический коллектив не стабилен, преподаватели готовы к выбору места работы в другой образовательной организации. Согласно анализу опроса налицо взаимообусловленность создаваемых университетом условий, необходимых для профессионального развития педагогического коллектива университета и «доверия» как необходимого условия развития устойчивых и взаимных профессиональных связей, педагогического взаимодействия и формирования профессиональной идентичности.



Рисунок 5. – Оценка исследуемой группой продвижения в профессиональной карьере

Перейдем к анализу ответов респондентов о том, какие виды профессиональной активности оказывают наибольшее влияние на их профессиональное развитие (обучение по программам ДПО; обучение на вебинарах;

обучение в «школах преподавателя»; участие в конференциях; участие в мастер-классах; конкурсах профессионального мастерства; обмен опытом с коллегами; совместная деятельность с коллегами; взаимопосещения; консультирование).



Рисунок 6. – Влияние видов профессиональной активности на профессиональное развитие исследуемой группы

Все предложенные в опросе виды деятельности преподавателей высшей школы получили высокую оценку, при этом самая высокая оценка – это обмен опытом с коллегами. Также, как и при определении степени участия университета в профессиональном развитии, респондентами высоко оценены совместная профессиональная деятельность с коллегами, обмен опытом педагогической деятельности между коллегами, консультирование, взаимопосещение как формы педагогической рефлексии и обмена опытом образовательной деятельности.

Все вышеуказанные виды профессиональной активности педагога высшей школы входят в поле деятельности института наставничества, фундаментом которого выступает наследие университета, которое наращивается и обогащается опытом совместной

профессиональной деятельности преподавателей высшей школы. Мы считаем, что наставничество (как условие сначала в профессиональном становлении молодого преподавателя вуза, затем повышения его профессионального мастерства и профессионального развития) направлено на снятие барьеров в профессиональном развитии педагогического коллектива университета. На рисунке 7 представлены возможные барьеры в профессиональном развитии педагогического коллектива университета: недостаток профессиональных знаний и опыта; ограничение в профессиональных полезных контактах; неумение планировать и реализовывать траекторию профессионального развития; недостаточность информации о программах ДПО; недостаточность информации о стажировках.



Рисунок 7. – Оценка исследуемой группой барьеров в профессиональном развитии

Заключение. Анализ результатов проведенного опроса среди профессорско-преподавательского состава университета с целью исследования особенностей профессионального развития педагогического коллектива университета позволил сделать нам следующие выводы:

– оптимальное использование потенциала преподавателя высшей школы возможно при условии создания атмосферы доверия на всех уровнях образовательной организации, во всех сегментах вертикальной и горизонтальной плоскостях университета; доверие, как необходимое условие возникновения и развития прочных профессиональных связей, необходимо

для функционирования университета как экосистемы;

– успешность и стабильность университета и высокий уровень доверия в педагогическом коллективе вуза взаимообусловлены; высокий уровень доверия, обеспечивающий формирование корпоративной преданности, обуславливает циклический переход на новые уровни развития образовательной организации и профессионального роста педагога;

– сценарий профессионального роста преподавателя высшей школы идет в унисон со стратегией развития университета при условии принятия и разделения педагогом норм, ценностей, векторов развития образовательной

организации, при высоком уровне взаимодверия «преподаватель высшей школы – университет» снижается риск размывания трека личностного и профессионального роста преподавателя вуза;

– снятие барьеров и расширение окна возможностей профессионального роста преподавателя высшей школы, выявление собственных талантов педагога, определение ближнего и дальнего горизонтов профессионального будущего и технологий его профессионального роста обеспечивает институт наставничества.

Выявленные особенности профессионального развития педагогического коллектива

университета могут быть учтены при разработке стратегии развития университета, где реализация кадровой политики образовательной организации направлена на непрерывное профессиональное развитие преподавателя высшей школы; при организации деятельности структурных подразделений (учет особенностей профессионального развития педагогического коллектива университета при проектировании дополнительных профессиональных программ отделом ДПО и планировании научной и образовательной деятельности кафедры); при проектировании треков профессионального развития преподавателя высшей школы.

Литература:

1. Левина Е.Ю. Старые новые тренды образования: конверсия университетов / Е.Ю. Левина, Л.А. Шибанкова // Непрерывное образование: XXI век. – 2021. – Вып. 4 (36). – DOI: 10.15393/j5.art.2021.7165.

2. Нестик Т.А. Образ будущего, социальный оптимизм и долгосрочная ориентация россиян: социально-психологический анализ / Т.А. Нестик // Социодиггер. – 2021. – № 9(14). – Т.2. – С. 6-48.

3. 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. – 240 с.

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

5. Левина Е.Ю., Калева А.Р., Стукалова О.В. Концептуальные основания когнитивной педагогики / Е.Ю. Левина, А.Р. Камалеева, О.В. Стукалова // Казанский педагогический журнал. – 2023. – № 1(156). – С. 27-35.

6. Хуторской А.В. Научная школа человекосообразного образования: концепция и структура / А.В. Хуторской // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. – 2009. – № 6. – С. 4-11.

7. 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.

8. Шибанкова Л.А. Применение принципа комплементарности к развитию педагогического коллектива университета / Л.А. Шибанкова // «Актуальные проблемы психологической деятельности и пути их решения»: материалы III Всероссийской научно-практической конференции (г. Казань, 06 октября 2022 года); под редакцией д-ра психол. наук С.В. Хусаиновой. – Казань: Институт педагогики, психологии и социальных проблем, 2022. – С. 127-130.

9. Шибанкова Л.А. Организационно-управленческие условия развития доверия в педагогическом коллективе университета / Л.А. Шибанкова // Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И.Я. Яковлева. – 2022. – № 4(117). – С. 196-205.

10. Шибанкова Л.А. К вопросу о профессиональном развитии педагога и доверии в педагогическом коллективе университета: сборник / Л.А. Шибанкова // «Развитие человека в эпоху цифровизации: ценности, смыслы, действия»: материалы Международной научно-практической конференции; под редакцией д-ра пед. наук, профессора Р.Х. Гильмеевой, канд. пед. наук Е.Н. Прокофьевой (г. Казань, 22 сентября 2022 года). – Казань: Институт педагогики, психологии и социальных проблем, 2022. – С. 295-298.

References:

1. Levina E.Yu. Old new trends in education: University conversion / E.Yu. Levina, L.A. Shibankova // Continuing education: XXI century. – 2021. – Issue 4 (36). – DOI: 10.15393/j5.art.2021.7165.

2. Nestik T.A. Image of the future, social optimism and long-term orientation of Russians: socio-psychological analysis / T.A. Nestik // Sociodigger. – 2021. – № 9(14). – Vol.2. – P. 6-48.

3. Genesis of the cognitive paradigm of education: monograph / E.Yu. Levina, R.Kh. Gilmeeva, A.R. Kamaleeva, A.S. Kats, L.Yu. Mukhametzyanova, E.N. Prokofieva, 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. – 240 p.

4. Cognitive pedagogy: an educational and methodical manual / R.H. Gilmeeva, A.R. Kamaleeva, A.S. Kats, E.Yu. Levina, V.Sh. Maslennikova, L.Yu. Mukhametzyanova, T.M. Tregubova, L.A. Shibankova; edited by E.Yu. Levina. – Kazan: Institute of Pedagogy, Psychology and Social Problems, 2020. – 228 p.

5. Levina E.Yu., Kalyaeva A.R., Stukalova O.V. Conceptual foundations of cognitive pedagogy / E.Yu. Levina, A.R. Kamaleeva, O.V. Stukalova // Kazan Pedagogical Journal. – 2023. – № 1(156). – P. 27-35.

6. Khutorskoy A.V. Scientific school of human-conformity education: concept and structure / A.V. Khutorskoy // News of Volgograd State Pedagogical University. – 2009. – № 6. – P. 4-11.

7. Shibankova L.A. Trust as a condition for the development of cognitive capital of the university / L.A. Shibankova // Bulletin of Chuvash State Pedagogical University named after I.Ya.Yakovlev. – 2021. – № 1(110). – P. 232-240.

8. Shibankova L.A. Application of the complementarity principle to the development of the university teaching personnel / L.A. Shibankova // "Actual

problems of psychological activity and ways to solve them": Materials of the III All-Russian Scientific and Practical Conference (Kazan, October 06, 2022); edited by Doctor of psychological sciences, S.V. Khusainova,. – Kazan: Institute of Pedagogy, Psychology and Social Problems, 2022. – P. 127-130.

9. Shibankova L.A. Organizational and managerial conditions for the development of trust in the teaching personnel of the University / L.Ashibankova // Bulletin of Chuvash State Pedagogical University named after I. Ya. Yakovlev. – 2022. – № 4(117). – P. 196-205.

10. Shibankova L.A. To the question of teacher's professional development and trust in the teaching personnel of the University / L.A. Shibankova // "Human development in the era of digitalization: values, meanings, actions": collection of materials of the International Scientific and practical Conference, edited by Dr. of pedagogical sciences, Professor R.Kh. Gilmeeva, Candidate of Pedagogical Sciences E.N. Prokofieva (Kazan, September 22, 2022). – Kazan: Institute of Pedagogy, Psychology and Social Problems, 2022. – P. 295-298.

5.8.7. Методология и технология профессионального образования

Сведения об авторе:

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



Подготовка педагогов

УДК 378

Перспективные тренды исследования международного образовательного опыта в условиях выхода российских вузов из «Болонского процесса»

Promising trends in the study of international educational experience in the context of Russian universities' exit from the "Bologna process"

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

Tregubova T., FSBSI "Institute of Pedagogy, Psychology and Social Problems", tmtreg@mail.ru

DOI: 10.51379/KPJ.2023.160.3.005

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

Ключевые слова: международный образовательный опыт, Болонский процесс, новая геополитическая ситуация, международное сотрудничество, адаптационно образовательный потенциал, цифровые форматы, образовательный бенчмаркинг.

Keywords: international educational experience, the Bologna process, a new geopolitical situation, international cooperation, adaptation educational potential, digital formats, educational benchmarking.

Аннотация. Актуальность исследования обуславливается тем обстоятельством, что выход России из единого образовательного пространства Европы в контексте Болонского процесса активизировал в российском педагогическом сообществе дискуссии о перспективах развития и модернизации отечественной системы высшего образования. Определяющее значение в пересмотре созданной в рамках Болонских требований модели высшего образования имеет синтез всего лучшего, что было создано за последние десятилетия, а также достижений советской системы образования. В связи с этим представляется важным продолжить международное научно-образовательное сотрудничество с университетами дружественных стран и активизировать исследования лучших зарубежных образовательных практик в новой геополитической обстановке. Цель статьи заключается в определении перспективных направлений (трендов) исследования накопленного мирового опыта и новых тенденций в реформировании высшей школы, выявлении того адаптационно образовательного потенциала, который заложен в них и который может служить ориентиром и ресурсом для трансформации российского высшего образования в новых условиях. Основными методами исследования явились анализ, синтез, группировки, сравнительно-педагогический анализ, комплексный подход. В ходе исследования осуществлялся анализ открытых данных, размещенных на сайтах российских и зарубежных университетов, аналитических агентств, образовательных порталах европейских университетов – партнеров Института педагогики, психологии и социальных проблем по международным консорциумам совместных проектов в рамках Программы «ERASMUS+», реализованных в 2017 – апреле 2022 годах. Результатами исследования являются определение наиболее перспективных, по мнению автора, направлений изучения международного образовательного опыта, в частности, лучших образовательных практик традиционных партнёров России по международному сотрудничеству (Китай, Вьетнам, страны, не присоединившиеся к Болонскому процессу), что способствует комплексному видению стратегии развития российской высшей школы в условиях выхода из «Болонского процесса». Статья предназначена для преподавателей вузов, ученых-исследователей, российского экспертного сообщества, занимающегося разработкой рекомендаций для повышения конкурентоспособности отечественного образования и стратегии по реформированию высшего образования в изменившихся геополитических условиях.

Abstract. *The relevance of the study is due to the fact that Russia's exit from the unified educational area of Europe in the context of the Bologna process has intensified discussions in the Russian pedagogical community about the prospects for the development and modernization of the national higher education system. Of decisive importance in the revision of the higher education model, created within the framework of the Bologna requirements, is the synthesis of all the best that has been created over the past decades, as well as the achievements of the Soviet education system. In this regard, it seems important to continue international scientific and educational cooperation with universities of friendly countries and to intensify research on the best foreign educational practices in the new geopolitical environment. The purpose of the article is to determine the promising directions (trends) for the study of the accumulated world experience and new trends in the reform of higher education, to identify the adaptation educational potential that is inherent in them and which can serve as a guide and resource for the transformation of Russian higher education in new conditions. The main research methods were analysis, synthesis, grouping, comparative pedagogical analysis, and an integrated approach. The study analyzed open data posted on the websites of Russian and foreign universities, analytical agencies, and educational portals of European universities – the partners of the Institute of Pedagogy, Psychology and Social Problems in international consortia of joint projects within the framework of the “ERASMUS +” Programme, implemented in 2017 – April 2022. The results of the study are the most promising, according to the author, directions for studying international educational experience, in particular, the best educational practices of Russia's traditional partners in international cooperation (China, Vietnam, countries that are not aligned with the Bologna process), which contributes to a comprehensive vision of the strategy for the development of the Russian higher school in the context of the exit from the “Bologna process. The article is intended for university teachers, research scientists, the Russian expert community, which is engaged in development of recommendations for improving the competitiveness of national education and strategies for reforming higher education in the changed geopolitical conditions.*

Введение. Актуальность исследования обуславливается тем обстоятельством, что выход России из единого образовательного пространства Европы в контексте Болонского процесса активизировал в российском педагогическом сообществе дискуссии о перспективах развития и модернизации отечественной системы высшего образования. Определяющее значение в пересмотре созданной в рамках Болонских требований модели высшего образования имеет синтез всего лучшего, что было создано за последние десятилетия, а также достижений советской системы образования. В связи с этим представляется важным продолжить международное научно-образовательное сотрудничество с университетами дружественных стран и активизировать исследования лучших зарубежных образовательных практик в новой геополитической обстановке.

Процессы глобализации и международной образовательной интеграции весьма зримо влияют на мировые системы высшего образования, изменяя их парадигмы, тренды и ориентиры. Содержательные характеристики данных процессов включают в себя активизацию международного сотрудничества вузов и различных видов взаимодействия региональных и глобальных практик, внедрение новых форматов разработки и реализации образовательных программ в соответствии с запросами глобального рынка труда [1-3].

Рынок образовательных услуг также становится глобальным, и университеты заинтересованы в эффективных средствах и

инструментах поддержки своего конкурентного положения на нем за счет нахождения своей уникальной ниши на международном образовательном рынке.

Однако в современных условиях развития российского общества для отечественного, как и мирового педагогического сообщества становится все более очевидным, что эпоха глобализации образования подходит к концу, так как запущены процессы формирования нового «порядка» на мировой арене, где национальные особенности и интересы становятся приоритетами, потеснив наднациональные и глобальные цели. Более того, повсеместно происходит распад международных социальных институтов, мировая система переходит к «островизации» – формированию крупных экономико-технологических блоков с собственно формируемыми стандартами, ценностями и стратегиями развития [4].

Все эти обстоятельства кардинально воздействуют на профессиональное и высшее образование как в России, так и за рубежом. Причем это проявляется не только в очевидных последствиях этих процессов, среди которых – преобладание перманентного реформирования над состоянием стабильности, определенное сокращение географического пространства, трансформирующиеся типы взаимодействия международных и региональных образовательных практик, активное функционирование сетевых структур и др. Все это отражается на процессах, прежде всего, в высшем образовании, и в данном контексте выход российских университетов из «Болонского процесса» и начало работы над построением

национальной системы высшего образования, ориентирующейся на собственные государственные интересы, представляется вполне закономерным и объективным.

Цель исследования заключается в определении перспективных направлений (трендов) исследования накопленного мирового опыта и новых тенденций в реформировании высшей школы, выявлении того адаптационно-образовательного потенциала, который заложен в них и который может служить ориентиром и ресурсом для трансформации российского высшего образования в рубежное для страны время.

Материалы и методы исследования. Основными методами исследования явились анализ, синтез, группировки, сравнительно-педагогический анализ, комплексный подход. В ходе исследования осуществлялся анализ открытых данных, размещенных на сайтах российских и зарубежных университетов, аналитических агентств, образовательных порталах европейских университетов – партнеров Института педагогики, психологии и социальных проблем (ИППСП) по международным консорциумам совместных проектов в рамках Программы «ERASMUS+», реализованных в 2017 – апреле 2022 годах.

Исследование проводилось с использованием технологии конкурентного анализа – «образовательного бенчмаркинга», которую мы усовершенствовали, чтобы было возможным не только выявлять и устранять «проблемные» аспекты в функционировании того или иного вуза в целом, но и совершенствовать образовательный процесс посредством оценивания и сравнения собственной деятельности с лучшими показателями международных образовательных организаций [5-7].

Результаты исследования. Несомненно, официальное прекращение выполнения российскими университетами требований Болонской Декларации, целью которой было создание единого образовательного пространства в Европе через гармонизацию и интеграцию национальных систем высшего образования, актуализировал общенациональный российский дискурс о перспективах и стратегиях развития отечественного высшего образования. Более того, выход из Болонского процесса сыграл роль своеобразного «триггера», стимулирующего пересмотр созданной в результате «болонских трансформаций» модели уровневого высшего образования в стране.

В ежегодном Послании Федеральному Собранию (21 февраля 2023 года), Президент РФ

В.В. Путин отметил: «Очень важный вопрос о нашей высшей школе. Здесь назрели существенные изменения с учетом новых требований к специалистам в экономике, социальных отраслях, во всех сферах нашей жизни. Необходим синтез всего лучшего, что было в советской системе образования и опыта последних десятилетий» [8].

Становится очевидным, что российскую высшую школу ожидают глубокие образовательные реформы, и высказанные руководителем страны указания во многом определяют направленность этих реформ. В обращении Президента РФ просматривается содержание стратегии реформирования российской высшей школы: учет накопленного отечественного опыта, включая советский период ее развития, потребности отечественной экономики в новой ситуации, а также лучший мировой опыт развития и совершенствования системы высшего образования. Все это свидетельствует о необходимости исследования международного образовательного опыта в новых геополитических условиях и оценки тех инноваций, которые имеют место во всех структурных компонентах деятельности высшей школы.

Российское педагогическое сообщество, обсуждая сегодня реформирование российской высшей школы после выхода из Болонского процесса, пытается дать оценку возможным рискам для отечественной практики высшего образования (ВО), а также новым возможностям для его развития, которые, несомненно, должны появиться в связи с прекращением ответственности за следование Болонским принципам развития системы ВО.

Знание международного опыта реформирования высшего образования не только стран – участниц Болонского процесса, но и особенностей организации высшей школы в странах, не присоединившихся к Болонской Декларации, может послужить определенным ориентиром и стратегическим ресурсом для российских реформаторов. Ведь, как неоднократно подчеркивалось в выступлениях на многих конференциях и круглых столах по вопросам реформирования российской высшей школы, главное – это конструктивно переосмыслить результаты прошедших за годы «болонизации» реформ, прежде всего, связанные с введением многоуровневого ВО, и избежать желания воплотить радикальные идеи, направленные на возвращение моноуровневого советского высшего образования, а также

немедленный отказ от болонских принципов функционирования системы ВО.

В процессе изучения международного образовательного опыта бурную дискуссию и острые дебаты вызывает оценка европейского образовательного опыта последних двух десятилетий с целью определения ценности участия России в Болонском процессе, и как это участие – значимо и важно в связи с национальными интересами нашей страны в области развития российской системы ВО.

Анализ многочисленных источников [3;9;10] и специальной литературы показывает, что чаще всего дается сегодня критическая оценка результатам российской интеграции в европейское образовательное пространство в контексте Болонского процесса. Тем не менее, изучение образовательного опыта также и стран – не участниц Болонского процесса показывает, что уровневая система высшего образования, студенческая и преподавательская мобильность, интернационализация образования – это все положительные результаты международной образовательной интеграции, и в российском высшем образовании они также утвердились, получили институциональное, правовое и кадровое сопровождение, поэтому российские вузы заинтересованы в их сохранении и развитии. Более того, ряд важных и рациональных инициатив, воплощенных в российской системе высшего образования в рамках Болонского процесса и закрепленных образовательными и профессиональными стандартами, касающимися многоуровневого высшего образования, приоритетности «специалитета», наличия возможностей организовать обучение по индивидуальным образовательным траекториям, «бесшовности» перехода между уровнями ВО, а также формирование у студентов не только необходимых компетенций, но и социально-нравственных ценностей, аргументировано доказывает необходимость взвешенного и адекватного подхода к планируемым в системе ВО трансформациям и изменениям [2;3].

Одновременно с этим вполне логичным является направление усилий отечественных реформаторов на использование отдельных полезных инициатив и идей «болонских» стран, а также рекомендации «неболонских» участниц интеграционных образовательных процессов при создании современной системы ВО в России, отвечающей национальным приоритетам и традициям. Иными словами, эти полезные и конструктивные идеи должны быть объективно оценены специалистами по сравнительной педагогике – компаративистами и, получив

конструктивную благоприятную оценку, могут быть реализованы в практике деятельности российских вузов.

Сегодня в новых социокультурных и геополитических условиях актуализируется исследование международного образовательного опыта стран таких Межгосударственных организаций, как Евразийского экономического союза, БРИКС и ШОС. Российское образовательное сотрудничество с этими странами способствует их объединению по образовательным и научным проблемам через сетевые университеты, совместные проекты и другие программы. Это вполне возможно, ибо все страны без исключения стремятся к единым стандартам в образовательной политике, которые обеспечивают доступность и гарантируют качество высшего образования для всех его желающих.

«Замораживание» международного сотрудничества с европейскими университетами в условиях санкций послужило триггером к переосмыслению векторов международного образовательного сотрудничества и новых образовательных возможностей с азиатскими и африканскими университетами. И если на официальном уровне поставлена цель создания, с одной стороны, модели высшего образования, полностью отвечающей национальным задачам и обеспечивающей технологический суверенитет России, но, с другой стороны, быть конкурентоспособной на мировом образовательном рынке услуг и труда, то и российские реформаторы, представители вузов и академического сообщества должны непременно быть в курсе основных направлений реформирования и трансформации зарубежной высшей школы в современных условиях.

В связи с активизацией международного сотрудничества и развитием академической мобильности российских вузов с университетами стран Азии и Африки остро встала проблема совершенствования процессов интернационализации высшего образования в условиях цифровой трансформации образовательного процесса и продвижения отечественных программ российских университетов на международный рынок высшего образования, что подразумевает не только «привести сюда, но и прийти туда» (В.А.Садовничий, Президент Российского Союза ректоров, ректор МГУ имени М.В. Ломоносова) [3].

Реализовать Федеральный проект «Экспорт образования» и привести в Россию к 2024 году на учебу 425 тысяч иностранных студентов – это

вызов всей системе образования и серьезный показатель интернационализации российской высшей школы, требующий активных маркетинговых действий от университетов для сохранения своей привлекательности и конкурентоспособности. И здесь также не обойтись без исследования международного образовательного опыта в области «социального измерения» образовательной организации и предоставляемого ею социально-педагогического сервиса и безопасности.

Знание и использование международного опыта может служить ориентиром в поиске новых форматов для сотрудничества, а также использовании существующей «линейки инструментов»: активное продвижение русского языка за рубежом; применение on-line обучения; развитие вузами филиальной сети; разработка приложений к диплому международного образца; использование грантовых механизмов и благотворительных фондов для привлечения студентов из других стран и др.

Известно, что международное сотрудничество российских вузов сегодня активно развивается с традиционными партнёрами (Китай, Вьетнам, Казахстан, Белоруссия и др.).

В частности, международное образовательное сотрудничество с научными и образовательными организациями КНР становится все более прочной и релевантной реальностью сегодня для России [11;12]. Перспективы его расширения на фоне «замораживания» научно-образовательного сотрудничества с европейскими странами обеспечивают все более широкие измерения этой реальности. Признание в КНР на государственном уровне важной роли и особого статуса университетов как «ускорителей» экономического роста страны, ее научно-технического и культурного развития; определение аутентично китайского пути развития системы высшего образования; учет конструктивного международного опыта с сохранением традиций Китая; сохранение социалистических ценностей; воспитание патриотизма и чувства долга у студентов перед обществом – все эти характеристики, достойные внимания и изучения. Привлекает в этой логике то, что развитие китайского университета тесно связано с собственными национальными условиями, и чем глобальнее высшее образование, тем выше степень индивидуальности его развития. Здесь и выход на семью, на студенческие роли как преемников социалистического движения, на общностную мозаичность китайского общества и другие составляющие.

Основная направленность модернизации китайской высшей школы – воспитание патриотически ориентированной и гармоничной личности, а роль доминанты при этом – за идеологической и политической работой в университетах [12]. Именно в этом ключе исследование китайского опыта приобретает смысл идеологической новизны для российской педагогики, и ценность этого опыта для отечественной педагогической науки и системы образования – несомненна. Все это заслуживает пристального внимания и изучения российских компаративистов с точки зрения сравнительно-педагогической характеристики реформирования высшего образования в России и Китае, направлений их развития и реализации в конкретных условиях образовательной практики.

Следует отметить очевидную актуальность проведения сравнительно-сопоставительного российско-китайского исследования в контексте социально-педагогического прогнозирования. Ведь современный Китай – не только одно из крупнейших государств планеты, но и уникальный культурно-исторический ареал, в котором проживает четверть населения Земли, и в котором сосредоточены не только мощные человеческие ресурсы, но и древняя культура, глубокие исторические традиции в области образования, определяющие всю систему социальных отношений и способов реализации творческого созидательного потенциала граждан КНР. С этих позиций китайский опыт весьма ценен для российской высшей школы в условиях ее турбулентности и трансформации [13].

Также необходимо проведение сравнительных исследований реформирования высшего, прежде всего, инженерного образования во Вьетнаме, ведь не случайно его сегодня называют «экономическим чудом» XXI века, что во многом подтверждается успехами именно инженерного образования. Российские университеты при выборе своей образовательной ниши стремятся найти те страны, сотрудничество с которыми может быть наиболее эффективным как с точки зрения востребованности имеющихся образовательных программ, так и в целях совершенствования отечественной системы образования. В качестве одной из таких стран рассматривается именно Вьетнам, с которым Россия поддерживает регулярный и содержательный политико-экономический диалог, отличающийся высокой степенью открытости и взаимного доверия [14;15]. В числе несущих опор российско-вьетнамского стратегического партнерства – сотрудничество в области науки и высшего образования. Однако

многие вопросы еще требуют дальнейшей проработки, в частности, моделирование образовательного сотрудничества России и Вьетнама, его информационное обеспечение и психолого-педагогическое сопровождение, определение содержания и условий эффективности профессионального развития профессорско-преподавательского состава вузов и другие области.

Сегодня Вьетнам по-прежнему в числе лидеров по количеству граждан, направляемых на обучение в Россию, и для нашей страны важно сохранить эту тенденцию для расширения и углубления российско-вьетнамского всеобъемлющего стратегического партнерства.

Однако необходимо также активизировать деятельность по развитию взаимодействия и поиску новых, не только из дружественных для России стран, нетрадиционных партнёров в области образовательного и научного сотрудничества для выполнения научно-образовательных проектов совместно с университетами стран Персидского залива и Латинской Америки, стран АСЕАН, организовав деятельность по взаимному признанию дипломов о высшем образовании с целью повышения конкурентоспособности и привлекательности российских вузов.

Анализ современной литературы, исследования сайтов федеральных университетов России, собственные прогностические изыскания и серьезный мониторинг официальных данных Министерства образования и науки РФ позволили выделить опережающую стратегию развития российского высшего образования на основе постановки ряда амбициозных целей в направлении международной образовательной интеграции и достижения лидирующих позиций российского высшего образования в мире за счет задействования собственных «драйверов» и ресурсов. Так как Россия претендует на роль одного из ведущих центров влияния в многополярном мире, то и высшая школа должна придерживаться такой же стратегии – стать центром влияния и притяжения. Цели в этом направлении развития заключаются в повышении конкурентоспособности отечественной высшей школы на международном пространстве, ибо концентрация только на национальных целях развития – это неперспективно и несовременно. Кроме того, фокус и приверженность только национальным особенностям могут оцениваться как серьезные преграды для усиливающихся транснациональных образовательных корпораций. И здесь велика роль государственных институтов по поддержке

российской высшей школы как центра национальной идентификации, в создании дополнительных льготных условий для продвижения ею национальных традиций, особенностей, русского языка на глобальный уровень.

Исследование и адаптация международного опыта важны сегодня в условиях санкций и сложной геополитической обстановки еще в одном направлении – в области развития «образовательной дипломатии», которая представляет собой, в отличие от международного образовательного сотрудничества, отдельное и самостоятельное направление публичной дипломатии [16].

Образовательная дипломатия направлена на достижение целей внешней политики государства, на усиление позиций страны на международной арене, а не только ставит задачи образовательного и научного развития. Это – долгосрочный подход к продвижению национального образования, включающий в себя построение многоуровневых и многосекторальных взаимодействий и партнерств для реализации поставленных целей, также за счет расширения присутствия отечественных вузов в зарубежном цифровом образовательном пространстве посредством использования цифровых технологий.

Обращение к международному образовательному опыту и поиск адаптационно образовательного потенциала, заложенного в нем, который может служить ориентиром и ресурсом для реформирования отечественной системы ВО, важно и необходимо сегодня также в направлении цифровой трансформации ВО, которая затрагивает все сферы деятельности университетов.

В современных условиях, в связи со стремительным переходом на цифровую экономику, влиянием тренда «ускоренное технологическое развитие» (Е. Левина, Л. Шибанкова), необходимостью перехода в дистанционный формат обучения в связи с распространением COVID-19, все больше актуализируется тренд «Цифровизация всех сфер деятельности» [1]. В связи с чем, современная система профессионального развития педагогов немислима без применения цифровых технологий, которые, с одной стороны, делают сложные вещи доступными для понимания за счёт высокой степени визуализации, с другой стороны, цифровые ресурсы позволяют их обрабатывать («оцифровывать»). На данном этапе, речь идёт о формировании «цифровой педагогики», которая будет соответствовать

индивидуальным, образовательным потребностям студентов поколения Z.

В связи с поэтапным переходом на цифровую экономику, произошла «цифровая трансформация», заключающаяся не только в массовом использовании цифровых технологий, но и в изменении мышления преподавателей и студентов.

Цифровая трансформация – это самовоспроизводящийся процесс, когда компоненты вузовской структуры и практики, требующие цифровизации, а также рождающиеся цифровые решения постоянно расширяются и все больше определяют образ цифрового университета будущего. В связи с этим важной стратегической задачей, стоящей перед образовательным сообществом, является развернутое и обоснованное представление такого университета, а также создание его системной модели на основе взаимосвязи цифровых технологий, охватывающих максимально возможное количество компонентов образовательного процесса в вузе, подлежащих цифровизации. Здесь необходим имеющийся опыт цифровизации других секторов экономики, возможное заимствование зарубежных передовых цифровых решений и адаптация их для нужд российского высшего образования.

Исследования лучших образовательных практик университетов КНР, Японии, Южной Кореи и других стран показывают, что национальная система ВО должна быть ориентирована на профессиональную подготовку по профессиям будущего и в связи с этим должна представлять собой систему опережающего ВО, интегрированную с реальным сектором экономики и наукой. Такая система предполагает допустимость индивидуальных образовательных траекторий обучения, допустимость реализации одновременно «коротких», «длинных» и «высокоскоростных» (гибридируемыми форматами практических навыков и технологий с ограниченной зоной социальной ответственности), практикоориентированных, фундаментальных и проектнонасыщенных образовательных программ, перманентное изменения их содержания, обеспечение междисциплинарности и узконаправленной специализации (Multidisciplinary и Interdisciplinary), транспрофессиональности и soft-skills-ориентированности [17].

Заключение. Внутренние изменения отечественной парадигмы высшего образования и ее трансформация совпали с внешними геополитическими и социокультурными изменениями. Это выводит на первый план

уникальность каждой страновой системы, важность ее исследований и возможность адаптации и внедрения эффективного опыта. Знание лучших зарубежных образовательных практик, в том числе и результатов внедрения Болонского процесса, его эффектов и полезных наработок, позволит российским реформаторам высшего образования выстроить четкую и понятную для всех акторов образования «логистику» прохождения обучения в высшей школе в рубажное для страны время.

Также существует важный государственный заказ на разработку рекомендаций для дизайнера индивидуальных образовательных маршрутов для обучающихся и для профессионального развития педагогов, направленный на разрешение возникшего парадокса: личности студента и преподавателя предоставляется право индивидуализации траектории развития, а самой системе высшего образования, при всех ее многочисленных ментальных и фундаментальных отличиях, – нет. Данное обстоятельство стимулирует разработку новых образовательных парадигм и поиск путей трансформации системы образования в целом. Разработанная учеными ИПСП когнитивная парадигма образования, практическим приложением которой выступает когнитивная педагогика, может выступать определенным ответом на данный запрос педагогического сообщества [17].

Важной характеристикой системы опережающего высшего образования может стать ее продвинутый цифровой профиль, а центральным субъектом – «цифровой университет будущего», представляющий собой систему взаимосвязанных передовых цифровых технологий и сервисов, охватывающих все основные процессы, имеющие место в современном вузе, а цифровая интернационализация – это новый тренд в развитии высшего образования.

Завершая статью укажем, что образовательный суверенитет России в области высшего образования не требует отказа от достижений мировой и, прежде всего, европейской образовательной цивилизации, но у России должно признаваться ее право «ставить их под вопрос и отказаться от политического подчинения» [8].

В целом, сравнительно-педагогические исследования – очень сложный вид исследовательской деятельности, требующий аккумулирования широчайшего кругозора, эрудиции, языковой компетентности, методологических знаний, философской

подготовленности и владения навыками анализа сложнейших педагогических феноменов, а также

ответственности за разработку рекомендаций по использованию международного опыта.

Литература:

1. 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). – DOI: 10.15393/j5.art.2021.7165.

2. Андропова И.В., Лаптева Н.В. Болонский процесс как фактор политики реформирования системы высшего образования в современной России / И.В. Андропова, Н.В. Лаптева // Известия Саратовского ун-та. Сер. Социология. Политология. – 2020. – Т. 20. – Вып. 4. – С. 464-469.

3. Садлак Я. Болонский процесс: региональный ответ на глобальные проблемы / Я. Садлак // Высшее образование сегодня. – 2007. – № 10. – С. 16-20.

4. Мир переходит к «островизации», заявил спецпредставитель Путина [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://ria.ru/20220609/ostrovizatsiya-1794135891.html>

5. Кац А.С. Адаптационный потенциал зарубежных практик профессионального развития преподавателей высшей школы (на примере Канады) / А.С. Кац // Казанский педагогический журнал. – 2023. – № 1. – С. 46-56. DOI: 10.51379/KPJ.2023.158.1.004.

6. Трегубова Т.М. Бенчмаркинг успешного международного опыта профессионального развития педагогов в условиях цифровизации образования: сборник / Т.М. Трегубова // Развитие и распространение лучшего опыта в сфере формирования цифровых навыков в образовательной организации: материалы Всероссийской научно-методической конференции с международным участием, Чебоксары, 31 декабря 2019 года. – Чебоксары: Общество с ограниченной ответственностью «Издательский дом «Среда», 2019. – С. 39-42.

7. Ossiannilsson, Ebba, Benchmarking e-learning in higher education: lessons learned from international projects University of Oulu Graduate School; Finland: University of Oulu, 2012. – 174 p.

8. Послание президента России Владимира Путина Федеральному Собранию [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.kremlin.ru/events/president/news/70565>

9. Shiveley J., Misco T. Long-Term Impacts of Short-Term Study Abroad: Teacher Perceptions of Preservice Study Abroad Experiences / J.Shiveley, T. Misco// Interdisciplinary Journal of Study Abroad. – 2015. – Vol. XXVI. – P. 107-119.

10. Григорьевский Л.Б., Иващенко Г.А., Фрейберг С.А. Болонский процесс в России: история, противоречия и перспективы / Л.Б. Григорьевский, Г.А. Иващенко, С.А. Фрейберг // Проблемы социально-экономического развития Сибири. – 2021. – № 1. – С. 97-103.

11. Донецкая С.С., Ван Б. Высшее образование в Китае: особенности системы управления в ведущих вузах страны / С.С. Донецкая, Б. Ван // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Социология. – 2022. – Т. 22. – № 1. – С. 150-167.

12. Дэн Тао. Новые тенденции развития высшего образования КНР в условиях пандемии COVID-19 / Дэн Тао // Казанский педагогический журнал. – 2023. – № 1(156). – С. 187-195.

13. Wu J., Ou G., Liu X., Dong K. How does academic education background affect top researchers' performance? Evidence from the field of artificial intelligence // Journal of Informetrics. – 2022. – Vol. 16 (2). – P. 101292.

14. Нгуен Т.Х. Сотрудничество в области науки и техники, образования и профессиональной подготовки / Т.Х. Нгуен // Российско-вьетнамские отношения: современность и история. Взгляд двух сторон. – М.: ИДВ РАН, 2013. – С. 200-211.

15. Сухристина А.С. Академическое сотрудничество России и Вьетнама: системный подход / А.С. Сухристина, Ю.Н. Зиятдинова // Мир науки, культуры, образования. – 2017. – № 4(65). – С. 81-82.

16. Лескина Н.В. «Образовательная дипломатия» Европейского союза: сборник / Н.В. Лескина: материалы всероссийской молодежной научной конференции «Гуманитарная дипломатия: личность, социум и мир» (Екатеринбург, 20-21 апреля 2018 г.). – Екатеринбург: Издательство Уральского университета. – 2018. – С. 164-169.

17. Когнитивная педагогика: практика и опыт реализации: монография / Е.Ю. Левина, А.К. Балтыков, Я.А. Баткаева, И.С. Бубнова, С.Н. Виноградов, С.И. Гильманшина, Р.Х. Гильмеева, Е.Ф. Зачиняева, А.Р. Камалеева, А.С. Кац, О.Ю. Муллер, А.Б. Панькин, Е.Н. Прокофьева, В.В. Слепушкин, О.В. Стукалова, Т.М. Трегубова, Л.А. Шибанкова; под научной редакцией Е.Ю. Левиной, А.Р. Камалеевой. – Казань: Институт педагогики, психологии и социальных проблем, 2022. – 228 с.

References:

1. Levina E.Yu., Shibankova L.A. Old new trends in education: university conversion [Electronic resource] / E.Yu. Levina, L.A. Shibankova // Continuing education: XXI century. – 2021. – Issue 4 (36). – DOI: 10.15393/j5.art.2021.7165.

2. Andronova I.V., Lapteva N.V. The Bologna process as a factor in the policy of reforming the higher education system in modern Russia / I.V. Andronova, N.V. Lapteva // Izvestia of the Saratov University. Ser. Sociology. Political science. – 2020. – Vol. 20. – Issue 4. – P. 464-469.

3. Sadlak Ya. The Bologna Process: a regional response to global problems / Ya. Sadlak // Higher education today. – 2007. – № 10. – Pp. 16-20.
4. The world is moving to "islandization", said Putin's special representative [Electronic resource]. – Access mode: <https://ria.ru/20220609/ostrovizatsiya-1794135891.html>
5. Katz A.S. Adaptive potential of foreign practices of professional development of higher school teachers (on the example of Canada) / A.S. Katz // Kazan Pedagogical Journal. – 2023. – № 1. – Pp. 46-56. DOI: 10.51379/KPJ.2023.158.1.004.
6. Tregubova T.M. Benchmarking successful international experience of professional development of teachers in the conditions of digitalization of education: collection / T.M. Tregubova // Development and dissemination of the best experience in the field of digital skills formation in an educational organization: materials of the All-Russian Scientific and Methodological conference with international participation, Cheboksary, December 31, 2019. – Cheboksary: Limited Liability Company "Publishing House "Wednesday", 2019. – Pp. 39-42.
7. Ossianniilsson, Ebba, Benchmarking e-learning in higher education: lessons learned from international projects University of Oulu Graduate School; Finland: University of Oulu, 2012. – 174 p.
8. Message of Russian President Vladimir Putin to the Federal Assembly [Electronic resource]. – Access mode: <http://www.kremlin.ru/events/president/news/70565>
9. Shiveley J., Misco T. Long-Term Impacts of Short-Term Study Abroad: Teacher Perceptions of Preservice Study Abroad Experiences / J.Shiveley, T. Misco // Interdisciplinary Journal of Study Abroad. – 2015. – Vol. XXVI. – P. 107-119.
10. Grigorevsky L.B., Ivashchenko G.A., Freyberg S.A. The Bologna process in Russia: history, contradictions and prospects / L.B. Grigorevsky, G.A. Ivashchenko, S.A. Freyberg // Problems of socio-economic development of Siberia. – 2021. – № 1. – Pp. 97-103.
11. Donetskaya S.S., Wang B. Higher education in China: features of the management system in the leading universities of the country / S.S. Donetskaya, B. Wang // Bulletin of the Peoples' Friendship University of Russia. Series: Sociology. – 2022. – Vol. 22. – № 1. – Pp. 150-167.
12. Deng Tao. New trends in the development of higher education in China in the context of the COVID-19 pandemic / Deng Tao // Kazan Pedagogical Journal. – 2023. – № 1(156). – Pp. 187-195.
13. Wu J., Ou G., Liu X., Dong K. How does academic education background affect top researchers' performance? Evidence from the field of artificial intelligence // Journal of Informetrics. – 2022. – Vol. 16 (2). – P. 101292.
14. Nguyen T.H. Cooperation in the field of science and technology, education and vocational training / T.H. Nguyen // Russian-Vietnamese relations: Modernity and history. The view of two sides. – M.: IDV RAS, 2013. – Pp. 200-211.
15. Sukhristina A.S. Academic cooperation between Russia and Vietnam: a systematic approach / A.S. Sukhristina, Yu.N. Ziyatdinova // The world of science, culture, education. – 2017. – № 4(65). – Pp. 81-82.
16. Leskina N.V. "Educational Diplomacy" of the European Union: collection / N.V. Leskina: materials of the All-Russian youth scientific conference "Humanitarian Diplomacy: personality, society and the World" (Yekaterinburg, April 20-21, 2018). – Yekaterinburg: Ural University Press. – 2018. – Pp. 164-169.
17. Cognitive pedagogy: practice and experience of implementation: monograph / E.Y. Levina, A.K. Baltykov, Ya.A. Batkaeva, I.S. Bubnova, S.N. Vinogradov, S.I. Gilmanshina, R.H. Gilmeeva, E.F. Zachinyaeva, A.R. Kamaleeva, A.S. Katz, O.Y. Muller, A.B. Pankin, E.N. Prokofiev, V.V. Slepishkin, O.V. Stukalova, T.M. Tregubova, L.A. Shibankova; under the scientific editorship of E.Y. Levina, A.R. Kamaleeva. – Kazan: Institute of Pedagogy, Psychology and Social Problems, 2022. – 228 p.

5.8.7. Методология и технология профессионального образования

Сведения об авторе:

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



УДК 378

**Развитие инструментария компаративных исследований:
потенциал когнитивной педагогики**

**Development of the toolkit for comparative studies:
potential of cognitive pedagogy**

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

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

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

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

DOI: 10.51379/KPJ.2023.160.3.006

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

Ключевые слова: когнитивная педагогика, компаративные исследования, профессиональное развитие педагогов, формализация, когнитивное моделирование.

Keywords: cognitive pedagogy, comparative studies, teachers’ professional development, formalization, cognitive modeling.

Аннотация. На пути системных трансформаций образовательных систем особая роль принадлежит поиску и регулированию собственных стратегий развития. Актуальность исследования вызвана необходимостью построения логической структуры выводных знаний компаративных и бенчмаркиговых исследований в педагогике. Адаптация успешного опыта и практик нуждается в осмыслении, проверке и прогнозном анализе при образовательном трансфере, что не всегда возможно при отсутствии формализации. Авторами предлагается инструментарий когнитивного моделирования для решения задачи формализации и логической структуризации данных компаративных исследований. Базируясь на методологии когнитивной педагогики, мы обобщаем особенности когнитивного моделирования образовательных процессов или ситуаций и предлагаем алгоритм построения когнитивной модели, визуально и формализовано отражающей исследуемый процесс. На примере полученных ранее данных компаративного исследования системы профессионального развития преподавателей высшей школы Китая построена когнитивная карта, отражающая закономерности и связи концептов предметной области. Полученная модель способна к детализации любого уровня при необходимости проведения дальнейших аналитических и сравнительных исследований.

Статья предназначена исследователям, педагогам, занимающихся вопросами компаративистики, педагогической квалиметрии и профессиональным развитием преподавателей высшей школы.

Abstract. Special role belongs to search and regulation of one’s own developmental strategies on the way of systemic transformations of educational systems. The relevance of the research is due to the need of creation of logical structure of output knowledge of both comparative and benchmarking research in pedagogy. Adaptation of successful experience and practices needs reconsideration, checking and the expected analysis at an educational transfer, which is not always possible in the absence of formalization. Authors suggest toolkit of cognitive modeling for the solution of a problem of formalization and logical structurization of data of the comparative research. Being grounded on methodology of cognitive pedagogy, we generalize features of cognitive modeling of educational processes or situations, and we would like to suggest an algorithm of creation of cognitive model, visually and formally reflecting the studied process. The cognitive map reflecting regularities and inter-connections of concepts of subject domain is constructed based on the example of the data of the comparative research of a system of university-teachers’

professional development in China, obtained earlier. The received model is capable to specification of any level in need of carrying out further analytical and comparative research.

The article is intended to researchers, teachers, dealing issues of comparativistics, pedagogical qualimetry, and university-teachers dealing with their professional development.

Введение. Скорость трансформаций, вызванных геополитическим и социокультурным кризисом XXI века, серьезным образом отражается на образовательной системе. Необходимая ей устойчивость сейчас существует в большей степени за счет собственных циклов функционирования (программа обучения – сроки обучения) и невозможности резких изменений в контексте выделенного хронотопа. Именно этот параметр обуславливает сложности создания опережающих систем образования и делает крайне скачкообразными любые инновации.

Отдельным аспектом глобального развития образовательных систем выступает подготовка педагогического состава образовательных организаций всех уровней к реализации текущих педагогических задач. Педагоги первыми должны внедрять инновационные изменения, зачастую «вслепую», без должествующих апробаций и возможности корректировок обновляя содержание, формы и технологии, и лишь потом делая организационно-педагогические выводы (именно так, осваивая все на ходу, приспособляясь ко всему было организовано обучение в период пандемии Covid-19). Концепт «Life Long Learning» и более приземленная его трактовка – «непрерывное совершенствование» в полном смысле определяет сейчас сущность педагогической деятельности любого работника системы образования.

В связи с этим, большая ответственность (безусловно, разделяемая с самим педагогом) сейчас ложится на систему дополнительного образования, должествующую предоставить новые образовательные программы, формы и методы обучения в условиях высокой турбулентности внешних и внутренних параметров образовательных систем. Для успешного функционирования системы ДПО необходима уникальная организация обучения, отвечающая локальным задачам развития педагога на определенном временном этапе. И здесь, как отмечает один из авторов статьи «...акцент делается на выборочную адаптацию наиболее успешных практик профессионального развития, что позволит не только взаимо-обогащать российскую педагогическую практику, но и сохранить уникальность и самобытность траектории развития системы дополнительного образования в России» [1]. Возникает вопрос, как при исследовании значительного числа

образовательных моделей осуществить выбор адекватных параметров для конкретной педагогической задачи подготовки педагогов? Как сделать этот поисковый этап транспарентным и построить собственную успешную образовательную модель достаточно быстро?

Цель статьи – обосновать инструментарий сравнительных (компаративных, бенчмаркингových) исследований с целью выявления потенциала адаптации передового педагогического опыта.

Методология исследования. Известный компаративист И.А. Тагунова в своей статье «Педагогическое образование за рубежом в эпоху глобальных перемен» отмечает возникновение новой парадигмы педагогического образования (согласно анализу мировых образовательных систем), обозначая *конструктивизм* как общий подход к его организации: «...цель знания — не презентация реальности, а адаптация к ней (Ж. Пиаже), обучение происходит при взаимодействии с сообществом, контекстом и культурой (Л. С. Выготский), это активный процесс, в котором обучающийся конструирует новые идеи и понятия, базирующиеся на уже приобретенных ранее знаниях (Дж. Брунер), индивидуальность человека определяется целостными внутренними структурами сознания — «конструктами», соответственно, учебный процесс — это исследование (Дж. Келли); согласно этим идеям модель конструктивного обучения базируется на принципах активности, самостоятельности, приобретения опыта, исследовательского характера обучения и мотивации учащегося (Дж. Дьюи)» [2].

Разделяя в некоторой мере эту позицию, авторы статьи, считают, что только «конструктивизма» не может быть достаточно в распространении и быстром внедрении инноваций в педагогическую практику. В ракурсе когнитивной парадигмы образования, разработанной группой ученых Института педагогики, психологии и социальных проблем [3-5], мы опираемся на новую предметность в системе педагогического знания, определяемую экспоненциальным ростом информации, формированием новой системы знаний и актуализацией определенных ценностных ориентаций для новой цивилизации. Жесткие формы обобщенных конструктов, действительно существенно упрощают реальность, но

практически исключают образную ментальность субъектов обучения и образовательной организации в развитии предметного описания и поиска новых знаний, именно с этим упрощением мы постоянно сталкиваемся в рамках компетентностного подхода, фактически выхолащивая индивидуальность и ее проявления.

В ракурсе когнитивной парадигмы образования, предлагаемой нами, создается собственная система познания мира, обуславливающая генерацию новых знаний и обобщение закономерностей развития. Здесь исходный конструкт – только атом, часть концепта и концептосферы (личностной или организационной) каждого субъекта образования. Это движение в рамках уникальных особенностей и потребностей образовательной организации в целом и каждого субъекта образования относительно своего обучения и развития позволит, по нашему мнению, получить «на выходе» образовательной системы любого уровня Человека будущего – Человека думающего и самостоятельно мыслящего, способного к адаптации к ситуациям высокой неопределенности.

В качестве основного инструмента когнитивистики используется аппарат когнитивного моделирования, адаптированный нами с учетом педагогической реальности и ракурса исследования [6]. В авторской концепции [3;7] когнитивное моделирование в педагогике определено как поэтапный процесс разработки когнитивной модели педагогической системы, объекта, процесса, ситуации на основе знаний и психолого-педагогических закономерностей функционирования, учета причинно-следственных цепочек, отражающих систему взаимодействия рассматриваемых педагогических объектов и характеристик. Синтезируя в себе разномодальные компоненты (философско-идеологический, психологический, педагогический, управленческий, информационный и др.) и отражая субъективные представления (индивидуальные или коллективные) исследуемой педагогической проблемы, *когнитивная модель* предназначена для выявления структуры причинных связей между элементами педагогического процесса, и оценки последствий, происходящих под влиянием воздействия на эти элементы или изменения характера связей. Искусственно созданное когнитивное визуализированное представление – «образ педагогического процесса» возможно рассмотреть как при его детализации, так и глобализации в зависимости от поставленных исследователем задач. При этом, на

любом уровне исследования модель в полной мере отражает закономерности функционирования и обеспечивает получение объективной информации. Полученные данные позволяют обеспечить поддержку принятия управленческих решений на всех уровнях управления образовательными системами, структурами, процессами и ситуациями.

Алгоритм когнитивного моделирования педагогических ситуаций и процессов, предложенный ранее автором статьи Е.Ю. Левиной [7], базируется на информационно-когнитивном подходе, снижающем энтропию процессов при поиске и обнаружении новых знаний и дальнейшей их генерации.

При разработке когнитивной модели педагогических процессов, ситуаций или явлений мы опираемся на следующие положения:

1) моделируемый педагогический объект описывается конечным концептом и установленных положительных связей между ними;

2) концепт – условная единица (объект) рассматриваемого педагогического процесса (явления, ситуации);

3) причинно-следственные отношения между концептами различаются по силе действия;

4) ранжирование отношений (сила воздействия) концептов друг на друга устанавливается на основе экспертного ранжирования.

Когнитивное моделирование педагогических объектов, согласно авторскому представлению, включает в себя следующие этапы:

- постановка цели моделирования;
- формирование списка концептов изучаемого педагогического процесса (ситуации, явления);
- определение значимых отношений зависимости и связей между концептами;
- экспертное ранжирование степени влияния концептов друг на друга и их вклад в функционирование педагогического процесса;
- получение выводных и прогнозных знаний на основе исследования визуальной модели.

Результатом когнитивного моделирования является когнитивная карта события (образовательного процесса), в самом общем случае представляющая собой наглядное отражение ограниченной предметной области с ранжированным описанием причинно-следственных связей. Дальнейшее использование построенной когнитивной модели зависит от исследовательских задач. Полученное описание можно использовать в сравнительном анализе

однообразных объектов, мониторинге данных с оценкой видоизменений, прогнозировании событий и прочее.

Материалы и методы исследования. Поставленная в статье задача апробации инструментария для выявления потенциала адаптации передового педагогического опыта базируется на построении когнитивной визуальной модели. Данная задача является составной частью исследования по определению адаптационного потенциала профессионального развития преподавателей высшей школы за рубежом [8-13] для его всестороннего изучения и возможной выборочной адаптации в российскую педагогическую практику.

В качестве объекта исследования выступает система профессионального развития преподавателей высшей школы Китая, отдельное внимание в ходе нашего исследования уделяется подготовке молодых педагогов на этапе профессионального (карьерного) становления, поскольку за ними будущее педагогической профессии. В ходе нашего исследования были выбраны 15 ведущих университетов Китая, отбор осуществлялся по степени качества образования, а также среди наиболее влиятельных вузов. Базой нашего исследования послужили следующие университеты: Университет Цинхуа, Пекинский университет, Шанхайский Университет Цзяо Тун, Чжедзянский Университет, Научно-технический университет Китая, Накинский университет Китая, Пекинский педагогический университет, Сианьский университет Цзяо Тун, Уханьский университет, Хуанчжунский Университет Науки и Технологии, Цзилинский университет, Сямэньский университет, Тяньцзинский Университет, Юго-восточный университет, Сычуаньский университет. Отдельно стоит отметить Университет Саньи (Китай). Сотрудники Института педагогики, психологии и социальных проблем принимали активное участие в международном проекте ENTER («Совершенствование практики преподавания в высшей школе»), где университет Саньи являлся университетом-партнёром.

Исследование специфики профессионального развития преподавателей высшей школы в Китае осуществлялось с помощью онлайн-мониторинга: в частности, для выявления степени влиятельности использовались ресурсы сайтов <https://www.4icu.org/top-universities-asia/>, для определения качества образования – <http://www.shanghairanking.com/ARWU2020.html>, а также данные ведущих международных рейтингов стран Азии.

В исследовании были использованы: метод когнитивного анализа и когнитивного моделирования, методы анкетирования, педагогического наблюдения по специально подготовленной программе, методы экспертного оценивания, статистической и графической обработки данных. Большое значение имел метод включенного наблюдения (во время посещения европейских и китайских университетов в период реализации международных совместных проектов). Фактологический материал был отобран в результате изучения отечественной и зарубежной историко-педагогической, социологической, методической литературы по исследуемой проблеме, ранее обобщенных в авторских исследованиях.

Результаты исследования. Полученные ранее данные анализа функционирования системы профессионального развития педагогов на примере Китая [8;10;11;13] нуждаются в обобщении, типологизации и визуализации для получения выводных знаний о положительном опыте и выявления их адаптационного потенциала.

В ходе наших предыдущих исследований [8], были определены составляющие авторского алгоритма «вращения» педагога в странах Азии, т.е. были выделены наиболее успешные технологии достижения педагогического мастерства в исследуемой стране. Показано, что наиболее значимыми компонентами для преподавателей высшей школы Китая являются «культивирование» таланта педагога и социальная ценность педагогической профессии. Это обусловлено тем, что социальный статус педагога в Китае очень высокий, педагогическое мастерство передается из поколения в поколение. Методически, акцент в процессе профессионального развития педагогов делается на раскрытие педагогических способностей и индивидуальных склонностей. В ходе авторского исследования, было установлено, что научно-исследовательская деятельность является интегративной частью педагогической практики преподавателей высшей школы в Китае, по этому направлению осуществляется подготовка и переподготовка педагогических кадров. Высокая технологичность исследований учёных и преподавателей-практиков, в сочетании с их личностными качествами: трудолюбие, усердие, работоспособность могут быть рассмотрены в качестве адаптивного преимущества. Полученные в результате компаративного анализа и бенчмаркинга качественные показатели и логические выводы нуждаются в формализации для дальнейшей работы (построения

информационных страновых моделей, сравнительного анализа, выявления потенциала адаптационных практик и прочее). В этих целях мы применяем авторский алгоритм когнитивного моделирования в рамках компаративного исследования.

Продemonстрируем этапы построения когнитивной карты функционирования системы профессионального развития педагогов в Китае.

Цель когнитивного моделирования: визуализация и формализация качественных характеристик функционирования системы профессионального развития педагогов Китая.

Первый этап – описание и группировка «концептов» системы профессионального развития педагогов Китая

Системные концепты	государственно-общественное управление (K1), устойчивость системы высшего образования (K2), привлечение иностранных студентов (K3)
Организационно-педагогические концепты	приоритетные формы профессионального развития (K4), педагогическая практика (K5), наставничество (K6), организационные принципы (K7), развитие в профессии (K8), формы обучения (K9)
Методические концепты	технологии профессионального развития (K10)
Личностные концепты	личностные характеристики (K11) осознанность и мотивация (K12), самообразование (K13)

**Отмечаем, что личностные характеристики являются влияющим фактором на личностные признаки, а организационные признаки (наставничество, развитие в профессии, приоритетные формы профессионального развития) существенно воздействуют на педагогическую практику, тем самым замыкая цикл воздействия.*

Второй этап – выделение доминирующих концептов влияния на результативность системы профессионального развития педагогов

Мы полагаем, что наиболее значимыми концептами любой страновой системы профессионального развития педагогов выступают *личностные концепты развития и технологии профессионального развития*, поскольку они воздействуют непосредственно на результат моделирования. «Полупроводником» являются формы обучения, поскольку они оказывают наибольшее воздействие на

технологии профессионального развития. Выделенные концепты системы профессионального развития педагогов в Китае являются её отличительными преимуществами, поскольку в них отражены особенности высшего образования, специфика системы профессионального развития, а также социальный статус педагогов в Китае.

Третий этап – определение направлений влияния концептов друг на друга. Проведенный нами когнитивный анализ позволил получить следующие связи концептов, см. рисунок 1.



Рисунок 1.– Значимые связи концептов системы профессионального развития педагогов в Китае

Обобщим особенности выявленных связей. С одной стороны, государственно-общественное управление призвано повлиять на изменения в системе высшего образования и достижение её устойчивости (влияние реализуется за счет уникального социо-политического контекста и государственного финансирования деятельности ведущих университетов). С другой стороны, устойчивость системы высшего образования и государственно-общественное управление, в частности, выделение стипендий со стороны государства, увеличение финансирования университетов, а также конкурентоспособность ведущих университетов, их «открытость», наличие вариативных программ для адаптации иностранцев, являются привлекательными для данной целевой аудитории.

Организационные принципы являются наиболее влиятельными: они оказывают существенное воздействие на формы обучения (влияние осуществляется за счёт того, что программы профессионального развития обладают акмеологической направленностью); наставничество (влияние реализуется за счёт определения приоритетных векторов тьюторинга профессионально-педагогической деятельности); развитие в профессии (влияние рассматривается на основе выбора тем для изучения практических аспектов); приоритетные формы профессионального развития (влияние изучается в контексте отбора релевантных форм для раскрытия творческого потенциала педагога); формы обучения (влияние достигается средствами интеграции педагогической и научно-исследовательской деятельности).

Наставничество, развитие в профессии и выбор приоритетных форм профессионального развития существенно влияют на педагогическую практику, вследствие приращения профессиональных компетенций у педагога. Как отмечалось ранее, формы обучения (приоритетные форматы повышения

квалификации) призваны помочь определить характер и направленность применения технологий профессионального развития в соответствии с заданным контекстом. Наличие позитивных личностных характеристик у педагога (трудолюбие, нацеленность на результат, целеустремленность, самостоятельность, само-эффективность) влияют на осознанность и мотивацию, а также на способность к самообразованию.

Четвертый этап – экспертное ранжирование степени влияния концептов друг на друга и формализация информационных описаний процесса

Задача когнитивного анализа на данном этапе – определить степень влияния на исследуемую систему, и ранжировать это влияние от 0 до 5, где 0 – отсутствие влияния, 5 – максимальное влияние. В качестве экспертов привлекались ученые-исследователи, специализирующиеся на задачах профессионального роста педагогов (всего 8 человек). По итогам ранжирования получена матрица весов, см. таблицу 1, в которой можно выделить наиболее влиятельные «пары»: государственно-общественные отношения-устойчивость системы высшего образования (5 баллов), государственно-общественные отношения-привлечение иностранных студентов (5 баллов), формы обучения-технологии профессионального развития (5 баллов), наставничество-педагогическая практика (5 баллов), развитие в профессии-педагогическая практика (5 баллов), приоритетные формы профессионального развития-педагогическая практика (5 баллов). Наименьшее влияние встречается в следующих «парах»: привлечение иностранных студентов – организационные принципы (1 балл), самообразование – технологии профессионального развития (2 балла).

Таблица 1. – Матрица весов, полученная в результате экспертного ранжирования концептов профессионального развития педагогов Китая

	K1	K2	K3	K4	K5	K6	K7	K8	K9	K10	K11	K12	K13
K1		5	5										
K2			4				4						
K3							1						
K4					5								
K5													
K6					5								
K7				3		4		4	5				
K8					5								
K9										5			

Продолжение таблицы 1

	K1	K2	K3	K4	K5	K6	K7	K8	K9	K10	K11	K12	K13
K10													
K11												5	3
K12										4			
K13										2			

Представленный анализ призван систематизировать данные о степени влиятельности «признаков» один на другой, о возможном взаимовлиянии, и о степени влияния признаков на конечный результат.

Пятый этап – построение когнитивной карты в виде ориентированного графа, см. рисунок 2. Безусловно, система профессионального развития педагогов в Китае (и

в целом) является многомерной и значительно более сложной, чем это представлено на данной когнитивной карте. Однако в рамках нашего компаративного исследования на данном этапе важным было именно выявление принципиальной организации зарубежных систем и поиск их принципиальных отличий и особенностей.



Рисунок 2. – Когнитивная карта системы профессионального развития педагогов в Китае

Отмечено, что при переносе концептов системы профессионального развития из одной страны в другую, ведущие концепты сохраняются, но общее видение системы концептов и их связи подлежат модификации, т.е. они варьируются в зависимости от специфики профессионального развития педагогов в исследуемой стране. Это обусловлено тем, что «стартовые» условия в исследуемых странах неодинаковы, соответственно когнитивная карта

в виде ориентированного графа изменяется в зависимости от доминирования тех или иных концептов.

Шестой (завершающий) этап – проверка адекватности когнитивной модели. В ходе проверки адекватности когнитивной модели системы профессионального развития педагогов, было установлено, что 1) модель составлена с учётом организационных и психолого-педагогических закономерностей; 2) все факторы

оказывают влияние друг на друга, (следовательно, ноль-степень влияния нигде не встречается); 3) модель представляет собой замкнутый цикл, где в роли «замыкающего» выступает педагогическая практика; 4) выделены наиболее и наименее влиятельные концепты, подробно описанные на четвертом этапе; 5) результат когнитивного анализа – построение когнитивной карты в виде ориентированного графа, объединяющего в систему «признаки» профессионального развития педагогов в Китае достигнут; 6) возможна детализация любого концепта модели, когда каждый концепт может быть подвергнут дополнительной дифференциации и оценен как исследуемый процесс, в свою очередь, разбиваемый на детализирующие его концепты более низкого уровня иерархии.

Заключение. Построение образовательных стратегий развития всегда начинается с анализа успешного педагогического опыта и поиска способов его адаптации к существующим условиям реализации образовательных процессов. В условиях высокой информационной насыщенности и множественных условий успешных практик, полученных качественных характеристик бывает недостаточно для построения прогнозных сценариев реализации успешных практик. В тоже время, очевидно, что формализация педагогических параметров в силу их высокой динамичности и «человеческого» фактора носит особый характер. Разрешить данную проблему и снизить энтропию, по

нашему мнению, возможно при использовании инструментария когнитивной педагогики, работающей с построением образа и визуализацией объекта в целях получения новых закономерностей, связей и последующей генерации знаний для поддержки принятия управленческих решений.

Традиционные (информационные, структурные, функциональные) модели являются жесткими конструктами, описывающими общую структуру (что безусловно, полезно), но разрушающимися при любом функциональном изменении. Кроме того, они не предполагают ни детализации, ни изучения внутреннего влияния параметров друг на друга, в то время как когнитивные модели позволяют решить данные вопросы и имеют значительный прогнозный потенциал для управленческих и аналитических задач.

На примере результатов компаративного исследования системы профессионального развития педагогов в Китае нами раскрыты этапы когнитивного анализа и моделирования, позволившие получить когнитивную карту исследуемого процесса. Полученную модель предполагается использовать в развитии исследования страновых систем подготовки педагогических кадров для обоснования их адаптационного потенциала и развития отечественной системы профессионального развития преподавателей высшей школы.

Литература:

1. Кац А.С. Адаптационный потенциал зарубежных практик профессионального развития преподавателей высшей школы (на примере Канады) / А.С. Кац // Казанский педагогический журнал. – 2023. – № 1(156). – С. 46-56.
2. Тагунова И.А. Педагогическое образование за рубежом в эпоху глобальных перемен / И.А. Тагунова // Известия Российской академии образования. – 2021. – № 3(55). – С. 139-146.
3. Левина Е.Ю., Камалеева А.Р., Стукалова О.В. Концептуальные основания когнитивной педагогики / Е.Ю. Левина, А.Р. Камалеева, О.В. Стукалова // Казанский педагогический журнал. – 2023. – № 1(156). – С. 27-35.
4. Левина Е.Ю. Когнитивная парадигма управления образовательными системами / Е.Ю. Левина // Педагогический журнал Башкортостана. – 2018. – № 2(75). – С. 24-30.
5. 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.
6. Когнитивное моделирование в системе высшего образования в условиях цифровизации: монография / Р.Х. Гильмеева, А.Р. Камалеева, Е.Ю. Левина, В.Ш. Масленникова, Л.Ю. Мухаметзянова, С.Г. Никулин, Р.Р. Шархемуллина; под редакцией В.Ш. Масленниковой. – Казань: ИППСИ, 2019. – 156 с.
7. Левина Е.Ю. Система управления развитием высшего образования на основе информационно-когнитивного подхода: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / Левина Елена Юрьевна. – Казань. – 2018. – 414 с.
8. 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.
9. 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.
10. Кац А.С. Основные направления реформирования системы профессионального развития педагогов в Китае в эпоху цифровизации [Электронный ресурс] / А.С. Кац // Материалы международной научно-практической конференции «Образование как фактор развития интеллектуально-нравственного потенциала

личности и современного общества» (11-12 ноября 2021 г.). – Санкт-Петербург: Ленинградский государственный университет им. А.С. Пушкина, 2021. – С. 44-48. – Режим доступа: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=47283533>

11. Кац А.С. Профессионально-ценностные ориентиры подготовки специалистов-педагогов стран азиатского региона / А.С. Кац // Материалы II Международной научно-практической конференции «Горизонты образования» (22-23 апреля 2021 г.). – Омск: Омский государственный педагогический университет, 2021. – С. 238-240.

12. 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.

13. Кац А.С. Бенчмаркинг отечественного и зарубежного опыта профессионального развития педагогов как инструмент непрерывного улучшения подготовки кадров: сборник / А.С. Кац // Вызовы современности и стратегии развития общества в условиях новой реальности: материалы XII международной научно-практической конференции; статьи публикуются в авторской редакции. – Москва, 2022. – С. 64-69.

References:

1. Kats A.S. Adaptative potential of foreign practices of university-teachers' professional development (based on the example of Canada) / A.S.Kats // Kazan pedagogical journal. – 2023. – № 1(156). – P. 46-56.

2. Tagunova I.A. Pedagogical education abroad during an era of global changes / I.A. Tagunova // News of the Russian Academy of Education. – 2021. – № 3(55). – P. 139-146.

3. Levina E.Yu., Kamaleeva A.R., Stukalova O.V. Conceptual foundations of cognitive pedagogy / E.Yu. Levina, A.R. Kamaleeva, O.V. Stukalova // Kazan pedagogical journal. – 2023. – № 1(156). – P. 27-35.

4. Levina E.Yu. Cognitive paradigm of management of educational systems / E.Yu. Levina // Pedagogical journal of Bashkortostan. – 2018. – № 2(75). – P. 24-30.

5. Genesis of a cognitive paradigm of education: monograph / E.Yu. Levina R.Kh. Gilmeeva, A.R. Kamaleeva, A.S. Kats, L.Yu. Mukhametzhanova, E.N. Prokofieva, O.V. Stukalova, T.M. Tregubova, L.A. Shibankova; under scientific edition of E.Yu. Levina. – Kazan: Institute of Pedagogy, Psychology and Social Problems, 2021. – 232 p.

6. Cognitive modeling in the higher education system in the conditions of digitalization: monograph / R.Kh. Gilmeeva, A.R. Kamaleeva, E.Yu. Levina, V.Sh. Maslennikova, L.Yu. Mukhametzhanova, S.G. Nikulin, R.R. Sharkhemullina; under V.Sh. Maslennikova's edition. – Kazan: IPPSP, 2019. – 156 p.

7. Levina E.Yu. Management system of development of higher education on the basis of information and cognitive approach: dis. ... Doctor pedagogical sciences: 13.00.01 / Elena Yurevna Levina. – Kazan. – 2018. – 414 p.

8. Kats A.S. Research on approaches to university-teachers' professional development in China and Japan / A.S. Kats // Messenger of ChGPU named after I.Ya. Yakovlev. – 2021. – № 4(113). – P. 157-167.

9. Tregubova T.M. Model of teachers' professional development in the conditions of digitalization: benchmarking of successful practices / T.M. Tregubova // Business. Education. Right. – 2021. – № 3(56). – P. 364-368.

10. Kats A.S. The main directions of reforming system of teachers' professional development in China during an era of digitalization / A.S. Kats // Materials of the international academic and research conference "Education as a Factor of Development of Intellectual and Moral Potential of the Personality and Modern Society" (November 11-12, 2021). – St. Petersburg: Leningrad state university named after A.S. Pushkin, 2021. – P. 44-48. <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=47283533>

11. Kats A.S. Professional and value reference points of training of specialists-teachers of the countries of the Asian region / A.S. Kats // Materials II of the International academic and research conference "Education Horizons" (April 22-23, 2021). – Omsk: Omsk state pedagogical university, 2021. – P. 238-240.

12. Tregubova T.M., Shibankova L.A., Kats A.S. University-teachers' professional development: capitalization, potential of digital transformation / T.M. Tregubova, L.A. Shibankova, A.S. Kats // Materials of the international academic and research conference "Pedagogical readings – 2021: a humanitarian vector of education during a digitalization era" (September 22, 2021). – Kazan, Institute of Pedagogy, Psychology and Social Problems, 2021. – P. 299-305.

13. Kats A.S. Benchmarking of domestic and foreign experience of teachers' professional development as an instrument of continuous enhancing of training / A.S. Kats // Challenges of the present and the developmental strategy of society in the conditions of new reality: collection of materials XII of the international academic and research conference; articles are published in author's edition. – Moscow, 2022. – P. 64-69.

5.8.1. Общая педагогика, история педагогики и образования

Сведения об авторах:

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

Кац Александра Семеновна (г. Казань, Россия), кандидат педагогических наук, старший научный сотрудник Лаборатории «Когнитивной педагогики и цифровизации образования» ФГБНУ «Институт педагогики, психологии и социальных проблем», e-mail: cats.schura@yandex.ru

УДК 37.026

Исследование профессиональных дефицитов педагогов в формировании естественно-научных и математических грамотностей обучающегося

Research on teachers' professional deficits in the formation of natural science and mathematical literacy of student

Кадырова Ф.З., Приволжский межрегиональный центр повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования Казанского (Приволжского) федерального университета, *rabota01234@mail.ru*

Мингазова Г.Г., Приволжский межрегиональный центр повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования Казанского (Приволжского) федерального университета, *gmingazova@mail.ru*

Kadyrova F., Volga Interregional Center for Advanced Training and Professional Retraining of Educational Workers of Kazan (Volga Region) Federal University, *rabota01234@mail.ru*

Mingazova G., Volga Interregional Center for Advanced Training and Professional Retraining of Educational Workers of Kazan (Volga Region) Federal University, *gmingazova@mail.ru*

DOI: 10.51379/KPJ.2023.160.3.007

Ключевые слова: современный вызов, профессиональный дефицит, готовность учителя, функциональная грамотность школьника, естественно-научные компетенции, естественно-научные действия, математическая грамотность, исследование.

Keywords: modern challenge, professional deficit, teacher's readiness, functional literacy of a student, natural science competencies, natural science activities, mathematical literacy, research.

Аннотация. Развитие функциональной грамотности школьника является приоритетной задачей современной школы. Актуальность статьи обусловлена необходимостью выявления профессиональных дефицитов учителя в вопросах развития функциональной грамотности школьника. В статье проводится анализ результатов исследования профессиональных затруднений учителей Республики Татарстан в вопросах развития математической и естественно-научной грамотностей. Представлены методы восполнения профессиональных дефицитов, которые рекомендованы для включения в дополнительные профессиональные образовательные программы повышения квалификации работников образования. Статья предназначена для работников дополнительного профессионального образования, руководителей муниципальных образовательных организаций.

Abstract. Development of functional literacy of the school student is a priority of modern school. The relevance of the article is due to the need of identification of professional deficiencies of the teacher for issues of development of functional literacy of the school student. The article analyzes the results of the study of professional difficulties of teachers of the Republic of Tatarstan in the development of mathematical and natural science literacy. The proposed methods of filling these professional deficits are recommended for inclusion in professional educational programs of teachers' further education. The article is aimed at employees of additional professional education and heads of municipal educational organizations.

Введение. Технологический и мировоззренческий суверенитет Российской Федерации требует серьезной подготовленности учителя к развитию функциональной грамотности школьника. Обеспечение превосходства российского школьника в

овладении новыми знаниями и технологиями для решения проблем жизненных ситуаций, адаптироваться к изменяющимся условиям обучения – вызов педагогу [1]. Школьники должны научиться экстраполировать знаниями, применять базовые знания предметных областей

«Естествознание» и «Математика и Информатика» при решении заданий контекстного характера, распространять наблюдения и выводы в другие предметные области [2]. Результаты общероссийского исследования «Мягкий мониторинг» показали, что в данный момент школьник не способен опираться на взаимосвязанные естественнонаучные идеи учебных предметов «Химия», «Физика», «Биология» и «География» в научном объяснении явлений в незнакомых ситуациях, понимании основных особенностей естественно-научного исследования [3, с.3]. В области математической грамотности школьников – это компетенции необходимые людям, живущим в 21 веке: мыслить математически, формулировать ситуацию математически, уметь применять математику и интерпретировать, оценивать математические результаты. К сожалению, анализ международных исследований по модели PISA так же показывают низкий уровень компетентности учащихся решать задачи жизненных ситуаций, используя математику. При развитии функциональной грамотности, важно обращать внимание и на смысловое чтение текста, так как ее формирование в основном осуществляется через работу со сплошными и несплошными текстами. Возникает вопрос: возможно, учителя сами испытывают определенные затруднения не только в методическом направлении этого вопроса, но и по теоретическим его основам.

Цель исследования. Исследовать профессиональные затруднения учителей естественно-математического цикла в формировании и развитии у обучающихся естественно-научных и математических умений.

Материалы и методы исследования. Методология исследования подразумевает наличие данных, полученных в результате эмпирических методов исследования – тестирования педагогов. Учителям биологии, химии, физики и географии, также учителям математики Республики Татарстан, испытывающим потребность в повышении квалификации, было предложено выполнить задания на электронной платформе образования Республики Татарстан www.edu.tatar.ru. Тест

состоял из 10 вопросов-задач, которые были распределены по блокам. Первый блок заданий направлен на понимание теоретических основ функциональной грамотности и умению классифицировать предложенные задания по компетенциям математической и естественно-научной грамотностей. Второй блок заданий был направлен на умение оценивать развернутые ответы школьников. Третий блок – на выявление профессиональных дефицитов в предметной области, направленной на развитие функциональной грамотности обучающегося.

Результаты исследования и их обсуждение.

1. Результаты выполнения заданий естественно-научной направленности. При решении проблем жизненного характера необходимо формирование в школьниках понимания о единстве и целостности окружающего мира, которое опирается на применение знаний, полученных на уроках. Для формирования этих умений, учитель должен знать теоретические основы функциональной естественно-научной грамотности и уметь четко классифицировать вопросы комплексных заданий. В исследовании приняли участие 258 человек. В таблице 1 приведена информация о распределении количества человек по учебным предметам.

Диаграмма 1 демонстрирует успешность учителей в выполнении первого блока заданий.

По результатам выполнения 1 блока заданий, направленного на понимание основных понятий функциональной грамотности и умению классифицировать предложенные задания по компетенциям естественно-научной грамотности можно сделать вывод, что в основном испытывают затруднения учителя географии.

Второй блок заданий направлен на выявление профессиональных затруднений учителей в оценке развернутых ответов школьников. По предложенным критериям оценивания ответов педагоги должны были проверить работы школьников. В выборку выполнения данного задания попали 240 учителей. В таблице 2 приведена информация о распределении количества человек по учебным предметам.

Диаграмма 2 демонстрирует успешность учителей в выполнении второго блока заданий.

Таблица 1. – Распределение количества человек по учебным предметам

Учебный предмет	Количество человек
Биология	74
География	70
Физика и астрономия	59
Химия	55

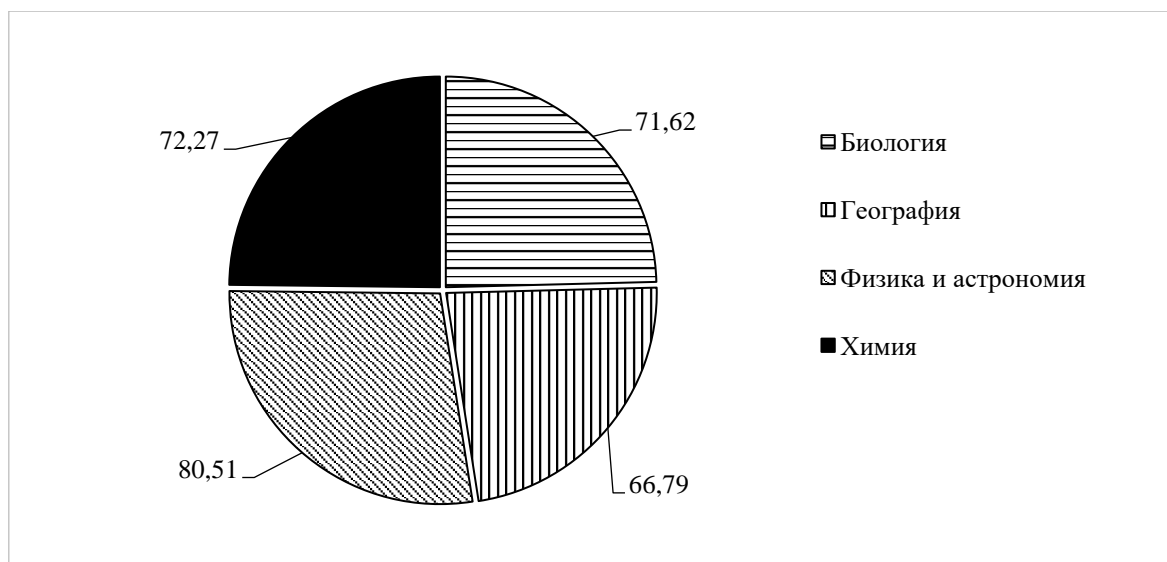


Диаграмма 1. – Успешность учителей в выполнении первого блока заданий

Таблица 2. – Распределение количества человек по учебным предметам

Учебный предмет	Количество человек
Биология	67
География	60
Физика и астрономия	50
Химия	63

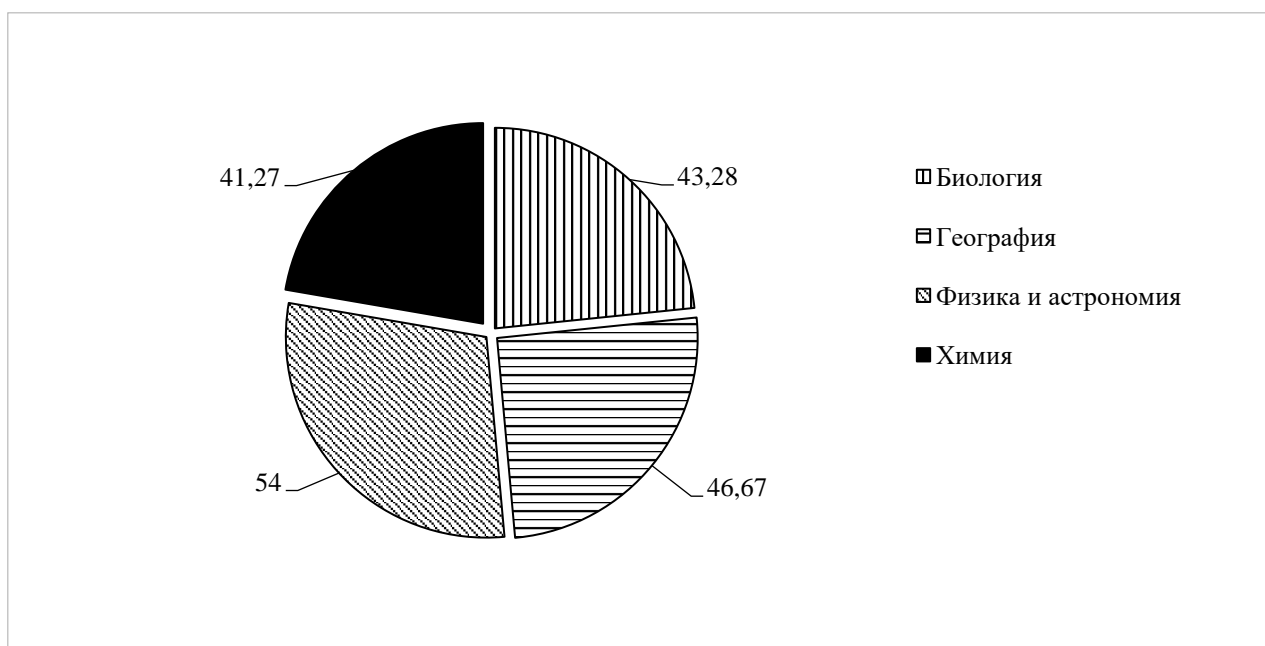


Диаграмма 2. – Успешность учителей в выполнении второго блока заданий

По результатам диаграммы можно сделать вывод, что учителя испытывают большие затруднения в этом вопросе, только чуть половины участников среди учителей физики и астрономии справились предложенными заданиями.

Третий блок заданий исследования был направлен на выявление затруднений учителя в области преподаваемого предмета. В таблице 3 приведена информация о распределении количества человек по учебным предметам.

Диаграмма 3 демонстрирует успешность учителей в выполнении третьего блока заданий.

Таблица 3. – Распределение количества человек по учебным предметам

Учебный предмет	Количество человек
Биология	218
География	159
Физика и астрономия	165
Химия	106

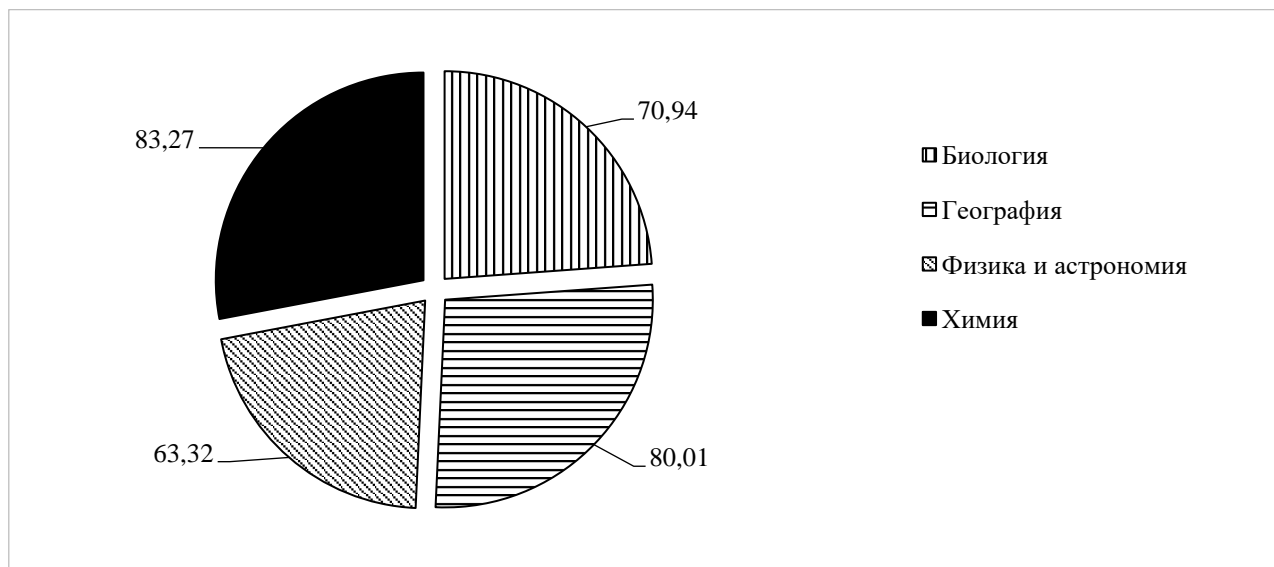


Диаграмма 3. – Успешность учителей в выполнении третьего блока заданий. Предметная часть.

Анализ данных в диаграмме показывает, что в предметной области в большей части испытывают затруднения учителя физики Республики Татарстан. В целом, у 26% учителей естественно-научного направления выявлен дефицит в понимании обучаемого предмета. Развитие естественно-научной грамотности школьника требует переноса теоретических и практических знаний из учебных предметов география, биология, химия, физика в незнакомые или частично знакомые ситуации. В случае, если у учителей на сегодняшний день будет дефицит в понимании преподаваемого предмета, обеспечить конкурентоспособность татарстанского школьника внутри Российской Федерации будет крайне сложно.

2. Результаты выполнения заданий математической направленности.

В исследованиях приняли участие 598 учителей математики Республики Татарстан. Для определения профессиональных затруднений им были предложены задания из различных областей содержания математики: «Изменения и зависимости» – алгебра, «Пространство и форма» – геометрия, «Неопределенность и данные» –

теория вероятности и «Количество» – математика. Диаграмма 4 демонстрирует успешность учителей в выполнении первого блока заданий.

По диаграмме видно, что участники исследования испытывают значительные теоретические затруднения в развитии компетенций математической грамотности учащихся в области «Теории вероятностей» и «Математики», более успешны в области «Алгебра» и «Геометрия». Это объясняется тем, что на уроках рассматриваются задачи направленные исключительно на предметные компетенции, в учебниках практически отсутствуют задания практико-ориентированного характера, формирующие математическую грамотность ученика. Возникает необходимость учителю самому научиться отбирать, конструировать такого рода заданий и включать в учебный процесс. Эту проблему осветили Л.О. Рослова и И.И. Карамова, по результатам их исследований 42% опрошенных учителей испытывают именно затруднения в методической поддержке [4, с.20].

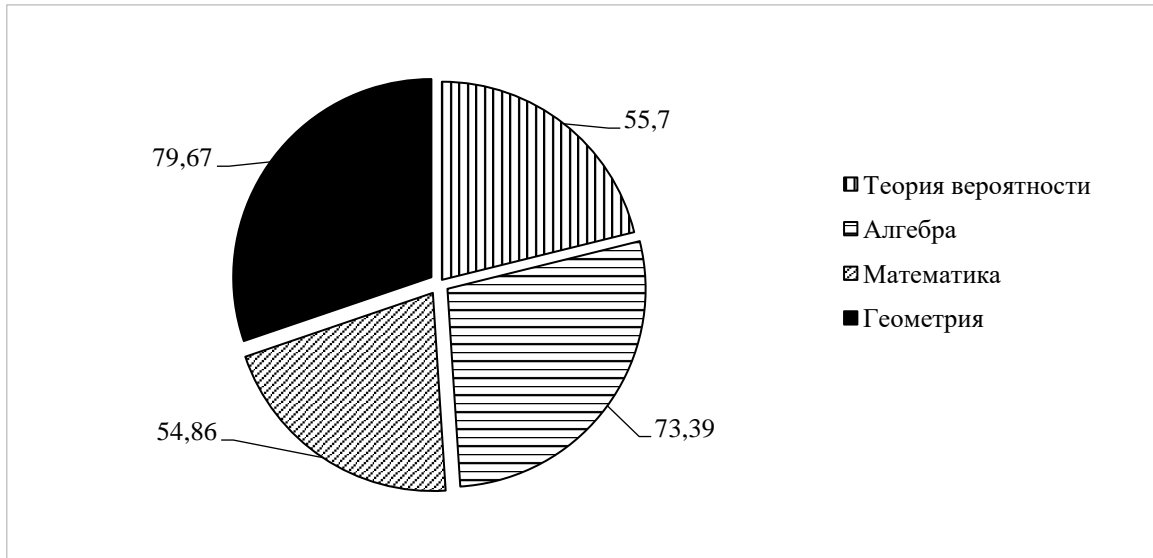


Диаграмма 4. – Успешность учителей в выполнении первого блока заданий

Во втором блоке были предложены задания на оценку работ учащихся с развернутыми ответами по выявлению уровня развития математической грамотности: формулировать,

применять, интерпретировать и рассуждать. Диаграмма 5 демонстрирует успешность учителей в выполнении второго блока заданий.

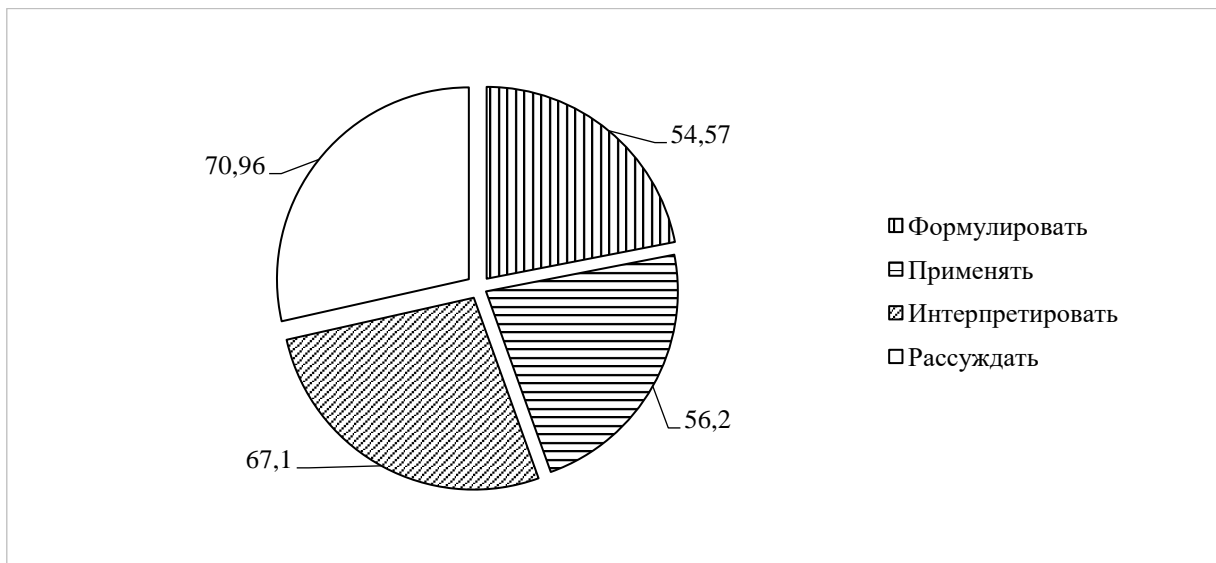


Диаграмма 5. – Успешность учителей в выполнении второго блока заданий

Наибольшие затруднения участники исследования испытывали при оценивании заданий на умение формулировать ситуацию математически – 54,57%. По результатам международных исследований PISA у российских учащихся наблюдалась отрицательная динамика именно в этом направлении: в 2012 году – 38%, в 2025 году – 36%, а в 2018 году только 33% учащихся справились с предложенными заданиями [5, с.52]. Понятно, что учитель низкого

уровня компетентности в этом вопросе не может формировать и развивать эти умения у своих учащихся.

Третий блок заданий было направлено на выявление предметных затруднений учителя связанных с основными компетенциями математической, читательской, естественно-научной и финансовой грамотностями. Диаграмма 6 демонстрирует успешность учителей в выполнении третьего блока заданий.

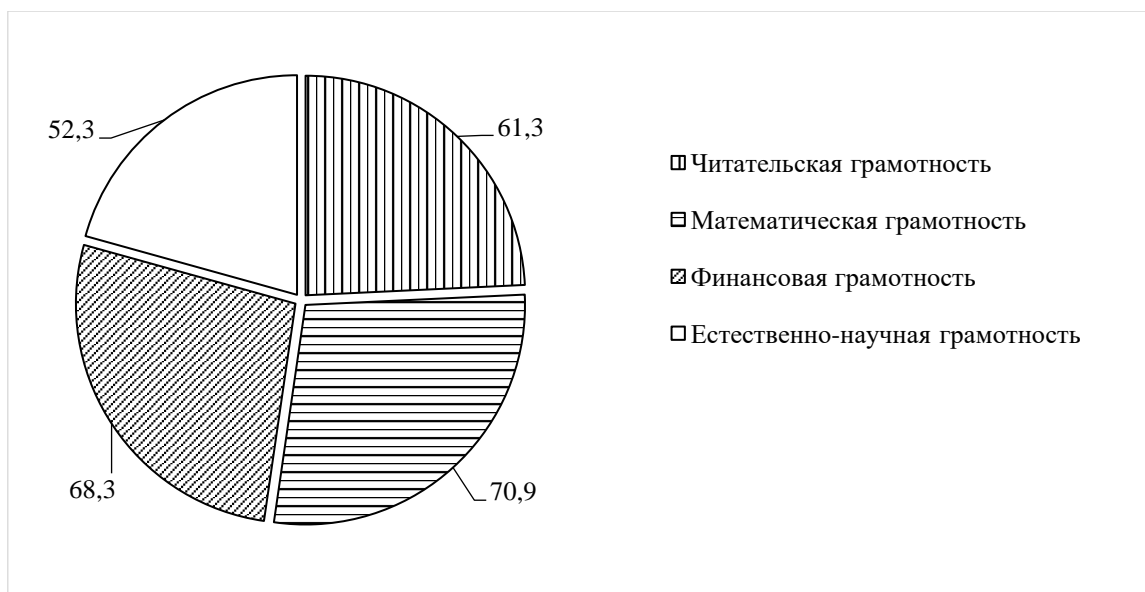


Диаграмма б. – Успешность учителей в выполнении третьего блока заданий

Результаты диагностики показывают, что учителя республики в недостаточной мере готовы применять знания в предметной области к формированию функциональной грамотности школьников [6]. В математике очень много заданий, где необходимо владеть знаниями из других областей науки. Выявлен не высокий уровень межпредметной коммуникации. Настораживает, что учителя демонстрируют низкий уровень читательских компетенций математических текстов. Только 61,3% справились с предложенными заданиями.

Выводы. По результатам исследования профессиональных дефицитов педагогов в формировании естественно-научной и математической грамотностей авторами установлено, что учителя испытывают затруднения в понимании теоретических основ функциональной грамотности, умения оценивать ответы школьников по готовым критериям и в области предметных знаний.

Следовательно, с целью восполнения выявленного профессионального дефицита учителя, можно рекомендовать включение практических работ на выработку понимания содержания групп умений, тренингов по оценке ответов обучающихся, лекций и практикумов предметного содержания в дополнительные профессиональные образовательные программы повышения квалификации работников образования.

Заключение. Практическая значимость исследования определена тем фактом, что для учителей необходимо создать единое

образовательное пространство для восполнения определенных профессиональных дефицитов. Во первых это – оказание методической помощи. На муниципальном уровне возможна организация ряда мероприятий: семинары, методический десант в образовательные организации, на региональном уровне – научно-практические конференции, педагогические чтения, конкурсы и др. Во вторых – для учителей предметников введение обязательной дополнительной профессиональной образовательной программы повышения квалификации работников образования, обеспечивающей совершенствование профессиональных компетенций педагога с учетом его индивидуальных затруднений. В третьих, для прослеживания динамики результатов ввести в региональную систему оценки качества образования систематические общереспубликанские мониторинги по оценке уровня сформированности естественнонаучных и математических компетенций и школьника, и учителя [6;7].

Навыки 21 века требуют от гражданина не только академических знаний, но и определенных жизненных умений: работать в команде, креативно и критически мыслить, быть финансово грамотными [8-10]. Межпредметная интеграция и личностные качества позволят подрастающему поколению комфортно существовать в быстроразвивающемся мире. Для достижения этих целей, необходим грамотный и компетентный учитель!

Литература:

1. Шайхелисламов Р.Ф. Попасть в десятку: готовность регионов к реализации задач, связанных с формированием функциональной грамотности / Р.Ф. Шайхелисламов // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2019. – Т. 1. – № 4(61). – С. 218-235.
2. Шляйхер Андреас. Образование мирового уровня. Как выстроить школьную систему XXI века? / А. Шляйхер; пер. с англ. И.С. Денисенко, И.Ю. Облачко; предисловие С.С. Кравцова. – М.: «Национальное образование», 2019. – 336 с.
3. Басюк В.С., Ковалева Г.С. Инновационный проект Министерства просвещения «Мониторинг формирования функциональной грамотности»: основные направления и первые результаты / В.С. Басюк, Г.С. Ковалева // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2019. – Т. 1(61). – № 4.
4. Рослова Л.О., Карамова И.И. Готовность учителя к формированию математической грамотности: результаты опроса / Л.О. Рослова, И.И. Карамова // Математика. – 2020. – № 2. – С. 25.
5. Краткие результаты исследования PISA-2018 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: www.centeroko.ru
6. Аналитический отчёт по результатам апробации

- диагностики профессиональных компетенций педагогических работников с 5 по 14 сентября 2022 года в государственной информационной системе «Электронное образование Республики Татарстан». – С. 175.
7. Кларин М.В. Инновационные модели обучения. Исследование мирового опыта: монография / М.В. Кларин. – М.: Луч, 2017. – 640 с.
8. Пентин А.Ю., Никифоров Г.Г., Никишова Е.А. Формы использования заданий по оцениванию и формированию естественнонаучной грамотности в учебном процессе / А.Ю. Пентин, Г.Г. Никифоров, Е.А. Никишова // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2019. – Т. 1. – № 4(61). – С. 177-195.
9. Пентин А.Ю., Ковалёва Г.С. Состояние естественнонаучного образования в российской школе по результатам международных исследований TIMSS и PISA / А.Ю. Пентин, Г.С. Ковалёва, Е.И. Давыдова и др. // Вопросы образования. – 2018. – № 1. – С. 79-109.
10. Рослова Л.О., Квитко Е.С. Проблема формирования способности «применять математику» в контексте уровней математической грамотности / Л.О. Рослова, Е.С. Квитко, Л.О. Денищева, И.И. Карамова // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2020. – Т. 2. – № 2(70). – С. 74-99.

References:

1. Shaikhelislamov R.F. To get into the top ten: the readiness of regions to implement tasks related to the formation of functional literacy / R.F. Shaikhelislamov // Domestic and foreign pedagogy. – 2019. – Т. 1. – № 4(61). – Pp. 218-235.
2. Schleicher Andreas. World-class education. How to create a school system of the XXI century? / A. Schleicher; translated from English by I.S. Denisenko, I.Y. Cloud; foreword by S.S. Kravtsov. – M.: "National education", 2019. – 336 p.
3. Basyuk V.S., Kovaleva G.S. Innovative project of the Ministry of Education "Monitoring the formation of functional literacy": main directions and first results / V.S. Basyuk, G.S. Kovaleva // Domestic and foreign pedagogy. – 2019. – Vol. 1(61). – № 4.
4. Roslova L.O., Karamova I.I. Teacher's readiness to form mathematical literacy: survey results / L.O. Roslova, I.I. Karamova // Mathematics. – 2020. – № 2. – P. 25.
5. Brief results of the PISA-2018 study [Electronic resource]. – Access mode: www.centeroko.ru
6. Analytical report on the results of testing the diagnostics of professional competencies of teaching staff from September

- 5 to September 14, 2022 in the state information system "Electronic education of the Republic of Tatarstan". – P. 175.
7. Klarin M.V. Innovative learning models. Research of world experience: monograph / M.V. Clarin. – M.: Luch, 2017. – 640 p.
8. Pentin A.Yu., Nikiforov G.G., Nikishova E.A. Forms of using tasks on assessment and formation of natural science literacy in the educational process / A.Yu. Pentin, G.G. Nikiforov, E.A. Nikishova // Domestic and foreign pedagogy. – 2019. – Т. 1. – № 4(61). – Pp. 177-195.
9. Pentin A.Yu., Kovaleva G.S. The condition of natural science education in the Russian school according to the results of international studies TIMSS and PISA / A.Yu. Pentin, G.S. Kovaleva, E.I. Davydova et al. // Questions of education. – 2018. – № 1. – Pp. 79-109.
10. Roslova L.O., Kvitko E.S. The problem of forming the ability to "apply mathematics" in the context of levels of mathematical literacy / L.O. Roslova, E.S. Kvitko, L.O. Denishcheva, I.I. Karamova // Domestic and foreign pedagogy. – 2020. – Т. 2. – № 2(70). – Pp. 74-99.

5.8.7. Методология и технология профессионального образования

Сведения об авторах:

Кадырова Фарида Задитовна (г. Казань, Россия), кандидат педагогических наук, старший преподаватель отделения общего образования Приволжского межрегионального центра повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования Казанского (Приволжского) федерального университета, эксперт всероссийской комиссии мониторинга и оценки функциональной грамотности школьников по направлению «Математическая грамотность», e-mail: rabota01234@mail.ru

Мингазова Гульнара Габдулахатовна (г. Казань, Россия), старший преподаватель отделения общего образования Приволжского межрегионального центра повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования Казанского (Приволжского) федерального университета, эксперт всероссийской комиссии мониторинга и оценки функциональной грамотности школьников по направлению «Естественнонаучная грамотность», e-mail: gmingazova@mail.ru

УДК 378.4

Организационно-педагогические условия формирования функционально-ролевого репертуара будущего педагога

Organizational and pedagogical conditions for the formation of the functional-role repertoire of the future teacher

Жаворонко Е.С., Сургутский государственный педагогический университет, ya_zhavoronko@mail.ru

Zhavoronko E., Surgut State Pedagogical University, ya_zhavoronko@mail.ru

DOI: 10.51379/KPJ.2023.160.3.008

Ключевые слова: экспертная оценка, будущий педагог, организационно-педагогические условия, функционально-ролевой репертуар.

Keywords: expert assessment, future teacher, organizational and pedagogical conditions, functional-role repertoire.

Аннотация. Актуальность данного исследования обусловлена необходимостью в качественной подготовке будущих педагогов, владеющих новыми технологиями и методиками обучения, готовых к работе в изменчивых условиях образовательной среды. Цель исследования – выявить и обосновать комплекс наиболее значимых организационно-педагогических условий формирования функционально-ролевого репертуара будущего педагога. В статье на основе анализа и уточнения позиций разных авторов к определениям терминов «педагогические условия», «организационные условия» уточнена сущность понятия «организационно-педагогические условия». В качестве метода исследования использовался метод экспертных оценок для выявления комплекса организационно-педагогических условий. Представлены результаты экспериментальной работы по внедрению организационно-педагогических условий. В заключении статьи делается вывод, что профессиональное становление личности будущего педагога будет эффективным, если внедрить в образовательный процесс вуза выявленные организационно-педагогические условия, которые способствуют формированию его функционально-ролевого репертуара в цифровой образовательной среде. Материалы исследования могут быть полезны для преподавателей педагогических вузов.

Abstract. The relevance of this study is due to the need in high-quality training of future teachers who own new technologies and teaching methods, ready to work in a changing educational environment. The purpose of the study is to identify and substantiate the complex of the most significant organizational and pedagogical conditions for the formation of the functional-role repertoire of the future teacher. In the article, the essence of the concept of «organizational and pedagogical conditions» is clarified, based on the analysis and clarification of the positions of different authors to the definitions of the terms «pedagogical conditions», «organizational conditions». As a research method, the method of expert assessments was used to identify a set of organizational and pedagogical conditions. The results of experimental work on the introduction of organizational and pedagogical conditions are presented. The article concludes that the professional development of the personality of a future teacher will be effective if the identified organizational and pedagogical conditions are introduced into the educational process of the university, which contribute to the formation of its functional and role repertoire in the digital educational environment. The research materials can be useful for teachers of pedagogical universities.

Введение. В современной системе образования актуальными являются вопросы, связанные с профессиональной подготовкой будущего учителя, способного отвечать новым вызовам и требованиям общества. В год Педагога и наставника личности учителя уделено особое внимание, а именно следующим аспектам:

1. Признание особого статуса педагогических работников, в том числе выполняющих наставническую деятельность, и повышение престижа профессии учителя.

2. Повышение интереса молодежи к педагогике, привлечение в педагогические вузы творческих, способных, активных абитуриентов,

которые после окончания вуза будут работать в образовательных учреждениях.

3. Совершенствование организационных механизмов повышения профессионального уровня и распространения опыта лучших педагогических работников и наставников.

Вышеперечисленные аспекты указывают на конкретные требования к профессиональной подготовке учителя, совершенствованию его функциональных ролей, а значит, актуализируют потребность в формировании его функционально-ролевого репертуара.

Актуальность исследования позволила определить следующую проблему: каковы организационно-педагогические условия формирования функционально-ролевого репертуара будущего педагога в цифровой образовательной среде?

Проблема выявления особых организационно-педагогических условий состоит в том, что каждый обучающийся имеет свои индивидуальные способности, которые необходимо учитывать при организации учебного процесса. Кроме того, необходимо постоянно совершенствовать методы обучения и применять новые технологии, чтобы сделать учебный процесс более эффективным для будущих педагогов. Все это связано с формированием функционально-ролевого репертуара будущего педагога, т.е. с его способностью выполнять различные роли и функции в цифровой образовательной среде.

Для понимания проблемы данного исследования необходимо рассмотреть понятие «организационно-педагогические условия» с позиции разных авторов.

В работах отечественных авторов (А.Н. Афанасьев, А.А. Богданов, А.И. Наумов, В.Н. Садовский и др.) «организационные условия» рассматриваются как:

- основа для понимания организационной структуры и процессов организации для управления организацией и ее развития;

- совокупность элементов организационной системы, которые обеспечивают ее целостность и функционирование;

- основа для создания и развития организационных систем, включающих три основных типа организационных структур: линейные, функциональные и линейно-функциональные [1;2;4].

Итак, «организационные условия» рассматриваются как основа организационной структуры, системы управления и процессов в организации, влияющая на эффективность работы

организации и способность к адаптации к изменяющимся условиям внешней среды.

Однако в рамках педагогического исследования значимыми являются «педагогические условия», которые становятся важной составляющей педагогического процесса и должны быть направлены на формирование у обучающихся способности самостоятельно учиться, осваивать новые функциональные роли будущего педагога.

Автор А.Я. Найн определяет «педагогические условия» как комплекс факторов, которые обеспечивают эффективное формирование знаний, умений, навыков и личностных качеств учащихся, включающих в себя содержание образования, методы обучения, формы организации учебного процесса и материально-техническую базу [3].

Таким образом, под «педагогическими условиями» понимается характеристика педагогической системы, включающая в себя три основных компонента: *организационный* (организация учебного процесса и его планирование, распределение нагрузки между преподавателями и студентами, определение структуры и содержания обучения), *методический* (выбор методов обучения и их применение в зависимости от целей и задач обучения, а также учет индивидуальных особенностей студентов) и *психологический* (создание благоприятной атмосферы в коллективе, учет психологических особенностей студентов, мотивация и стимулирование их к обучению).

В представленном исследовании определены организационно-педагогические условия, обуславливающие успешность формирования функционально-ролевого репертуара будущего педагога.

Итак, исходя из анализа понятий «организационные условия» и «педагогические условия» дадим характеристику «организационно-педагогическим условиям»: это *совокупность обеспечивающих успешность образовательного процесса потенциальных возможностей образовательной среды, реализация которых должна быть тщательно продумана для достижения максимальной эффективности формирования функционально-ролевого репертуара будущего педагога в цифровой образовательной среде.*

В связи с чем, одной из задач в рамках нашего исследования мы определили создание организационно-педагогических условий на основе анализа исследований, раскрывающих проблему формирования функционально-

ролевого репертуара будущего педагога и опроса экспертов, в частности учителей, преподавателей и студентов педагогического образования.

Методология исследования. В качестве методологических оснований, влияющих на выбор организационно-педагогических условий, определены следующие подходы: личностно-деятельностный, компетентностный и средовой, которые в своем единстве обеспечивают целостность процесса формирования функционально-ролевого репертуара будущего педагога.

Личностно-деятельностный подход позволил изучить формирование функционально-ролевого репертуара как процесс, который зависит от индивидуальных особенностей личности и ее деятельности. Данный подход рассматривает личность как активного субъекта деятельности, который взаимодействует с другими субъектами в образовательном пространстве. При таком взаимодействии личность сталкивается с различными ситуациями, которые требуют от нее определенных действий, что позволяет приобретать опыт и формировать свой функционально-ролевой репертуар.

Компетентностный подход позволил оценить не только знания и умения, но и личностные качества будущего педагога, его способность к саморазвитию и адаптации к изменяющимся условиям цифровой образовательной среды. Данный подход позволил нам рассмотреть процесс и результат освоения цифровой компетентности будущих педагогов, необходимой для формирования функционально-ролевого репертуара.

Средовой подход позволил организовать учебную деятельность через погружение в цифровую образовательную среду вуза, способствующую развитию личностных и профессиональных качеств будущего педагога и представляющую возможности для самореализации и саморазвития личности.

В качестве метода исследования использовался метод экспертных оценок. В работах таких отечественных ученых, как С.Д. Бешелев, Ф.Г. Гурвич, Ю.В. Сидельникова и др., особое внимание уделялось методу экспертных оценок [5;6]. Экспертная оценка – это вид исследования, основанный на опыте, знаниях и суждениях эксперта в определенной области, проводимого с целью определения наилучшего решения проблемы, выявления рисков и принятия решений [7;8].

Для проведения экспертной оценки используются различные методы экспертного опроса, такие как анкетирование,

интервьюирование, и подходы к оценке – ранжирование, нормирование, рейтинг и др.

Таким образом, экспертная оценка является важным методом в педагогических исследованиях и позволяет получить более объективную и достоверную информацию о качестве педагогических исследований.

Результаты исследования. Опишем последовательность наших действий по выявлению организационно-педагогических условий формирования функционально-ролевого репертуара будущего педагога.

Экспертная оценка проводилась индивидуально с каждым экспертом путем опроса преподавателей БУ ВО «Сургутского государственного педагогического университета» и практикующих педагогов. Однако, чтобы получить объективные и точные результаты, экспертная оценка проводилась с учетом всех возможных факторов:

1. Квалификация экспертов: эксперты имеют достаточный уровень знаний и опыта в области, которую они оценивают.

2. Объективность: эксперты оставались независимыми при оценивании педагогических условий.

3. Надежность: эксперты давали одинаковые оценки при повторном опросе.

4. Валидность: экспертная оценка связана с реальными результатами, которые можно измерить.

5. Практическая применимость: экспертная оценка имела практическую ценность и оставалась применимой в практике.

Таким образом, на основе полученных результатов для ранжирования был определен перечень следующих организационно-педагогических условий:

1. Целенаправленное формирование у будущих педагогов системы знаний о выбранной ими профессии.

2. Развитие мотивации будущих педагогов к педагогической деятельности с учетом этапов формирования функционально-ролевого репертуара.

3. Активизация познавательного интереса будущих педагогов к формированию функционально-ролевого репертуара в цифровой образовательной среде вуза.

4. Вовлечение педагога во взаимодействие со студентами с целью создания личностных образовательных траекторий в ходе профессиональной работы.

5. Мониторинг формирования функционально-ролевого репертуара будущего

педагога с помощью диагностического комплекса.

6. Внедрение интерактивных и рефлексивных образовательных технологий.

7. Ресурсное обеспечение цифровизации образования, включающее цифровую образовательную среду вуза.

8. Внедрение информационно-коммуникационных, цифровых и интерактивных технологий обучения в процесс профессиональной подготовки, направленной на формирование функционально-ролевого репертуара.

9. Вовлечение будущих педагогов в самостоятельную работу в процессе учебной деятельности.

10. Развитие активности, субъект-субъектных отношений, рефлексии будущих педагогов как компонентов формирования функционально-ролевого репертуара.

Результаты ранжирования показали, что по относительному весу все условия можно распределить на три группы:

1. К первой группе с высоким относительным весом можно отнести – 2, 3, 8, 10 условия.

2. Ко второй группе со средним относительным весом – 7 и 9 условия.

3. К третьей группе с низким относительным весом – 1, 4, 5, 6 условия.

Таким образом, в качестве организационно-педагогических условий определены:

– развитие мотивации будущих педагогов к педагогической деятельности с учетом этапов формирования функционально-ролевого репертуара;

– активизация познавательного интереса будущих педагогов к формированию функционально-ролевого репертуара в цифровой образовательной среде вуза;

– внедрение информационно-коммуникационных, цифровых и интерактивных технологий обучения в процесс профессиональной подготовки, обеспечивающей формирование функционально-ролевого репертуара;

– развитие активности, субъект-субъектных отношений, рефлексии будущих педагогов как компонентов функционально-ролевого репертуара.

Рассмотрим каждое организационно-педагогическое условие более подробно.

Реализация *первого условия* – развитие мотивации будущих педагогов к педагогической деятельности с учетом этапов формирования функционально-ролевого репертуара – осуществляется через учебные дисциплины:

«Диагностическая и коррекционно-развивающая деятельность педагога», «Основы учебной деятельности», «Психолого-педагогическое взаимодействие участников образовательного процесса», «Проектная деятельность педагога», «Основы саморазвития личности», «Введение в профессию», «Информационные технологии в профессиональной деятельности». В содержание вышеуказанных дисциплин включены такие темы для изучения как «Успешный студент как основа будущей профессиональной деятельности», «Профессиональное становление и развитие педагога», «Организация самостоятельной работы студентов в вузе», «Психолого-педагогическое взаимодействие участников образовательной среды», «Проектирование содержания образования», «Информационные технологии в активизации познавательной деятельности обучающихся» и др.

Однако следует подчеркнуть, что конкретной дисциплины, обеспечивающей формирование функционально-ролевого репертуара, в учебном плане направлений 44.03.03 и 44.03.05 «Педагогическое образование» не предусмотрено. В связи с чем, нами разработана и реализована дисциплина по выбору «Основы формирования функционально-ролевого репертуара в профессиональной деятельности педагога». Данные дисциплины в своем единстве более полно раскрывают сущность и содержание функционально-ролевого репертуара будущего педагога и выполняемые им функции в цифровой образовательной среде.

Реализация *второго условия* – активизация познавательного интереса будущих педагогов к формированию функционально-ролевого репертуара в цифровой образовательной среде вуза – осуществляется посредством использования современных активных методов обучения в высшем образовании, ориентированных на создание информационных продуктов и накопление опыта профессиональной деятельности в цифровой образовательной среде.

Однако стоит отметить, что погружение в цифровую образовательную среду требует от учебных заведений материально-технического оснащения, наличия цифровых устройств, программного обеспечения, различных приложений и социальных сетей для удовлетворения профессиональных потребностей и результатов обучения будущих педагогов. Проанализировав цифровую образовательную среду «Сургутского государственного педагогического университета», можно заключить, что в данном вузе созданы все

условия для широкого использования и применения информационных технологий в учебном процессе. Усовершенствованная технологиями образовательная среда позволила применять новые стратегии обучения, организовать его и управлять им, а также получить доступ к полезным источникам информации. Навыки создания цифровых ресурсов относятся к когнитивному компоненту и показывают способность и готовность будущих педагогов к выполнению функционально-ролевого репертуара в условиях цифровой образовательной среды. Познавательный интерес поддерживается использованием различных форм деятельности студентов на занятиях, как основными факторами формирования мотивации к профессиональной деятельности.

Реализация *третьего условия* – внедрение информационно-коммуникационных, цифровых и интерактивных технологий обучения в процесс профессиональной подготовки, направленной на формирование функционально-ролевого репертуара – осуществляется через использование потенциала цифровой образовательной среды вуза. Цифровые технологии позволяют студентам получать доступ к учебным материалам и ресурсам, а также взаимодействовать с преподавателями и другими студентами в режиме реального времени. Одним из примеров внедрения цифровых технологий в процесс обучения является использование виртуальных классов на портале Сургутского государственного педагогического университета – <https://els.surgpu.ru>. Это позволяет студентам изучать материал в удобное для них время и независимо от места пребывания, а также получать обратную связь от преподавателей. Также стоит отметить, что внедрение цифровых технологий улучшает качество обучения, так как позволяет преподавателям использовать интерактивные методы обучения, такие как видеоуроки тесты и задания, которые помогают студентам лучше усваивать материал [9;10]. Кроме того, использование онлайн-ресурсов и платформ для совместной работы позволяет студентам обмениваться знаниями и опытом с другими студентами, что способствует развитию новых функциональных ролей будущего педагога, таких как разработчик образовательных траекторий, преподаватель цифровой этики и безопасности, игромастер/игропедагог и др.

Реализация *четвертого условия* – развитие активности, субъект-субъектных отношений, рефлексии будущих педагогов как компонентов формирования функционально-ролевого

репертуара – достигается за счет освоения дисциплины по выбору «Основы формирования функционально-ролевого репертуара в профессиональной деятельности», которая позволила студентам овладеть инструментами и технологиями работы в цифровой образовательной среде, работой с информацией и использовать ее не только в учебной, но и в профессиональной деятельности, реализовать свои информационные потребности и интересы, мотивирующие их обращаться к источникам информации и полноценно включаться в цифровую образовательную среду. При этом при рефлексии деятельности будущие педагоги, работающие с применением визуальных средств, обращают внимание на процесс формирования функционально-ролевого репертуара будущего педагога в условиях цифровой образовательной среды. С развитием интернет-технологий онлайн-обучение стало важным методом профессионального развития будущих учителей в дополнение к очным подходам.

Реализация данных условий в рамках нашей экспериментальной работы в период с 2020 по 2022 годы, в которой приняли участие 126 студентов направлений подготовки 44.03.01 и 44.01.05 «Педагогическое образование» (уровень бакалавриата), показала следующие результаты:

– по ценностно-мотивационному компоненту рост составил 33,5% (с 28,1% до 60,6%). У студентов высоко проявлена внутренняя мотивация к осуществлению профессиональной деятельности, способность к достижению поставленных целей, выражена потребность в профессиональном развитии, самоактуализации и самоутверждении, ориентация на педагогические ценности, готовность к реализации функционально-ролевого репертуара;

– по когнитивному компоненту рост составил 29,9% (с 19,9% до 49,8%). Студенты высоко оценивают свою цифровую компетентность, знают компьютерные программы, поисковые системы и другие средства и используют их в цифровой среде. Студенты уверенно отвечают на вопрос о сущности функционально-ролевого репертуара педагога в цифровой образовательной среде;

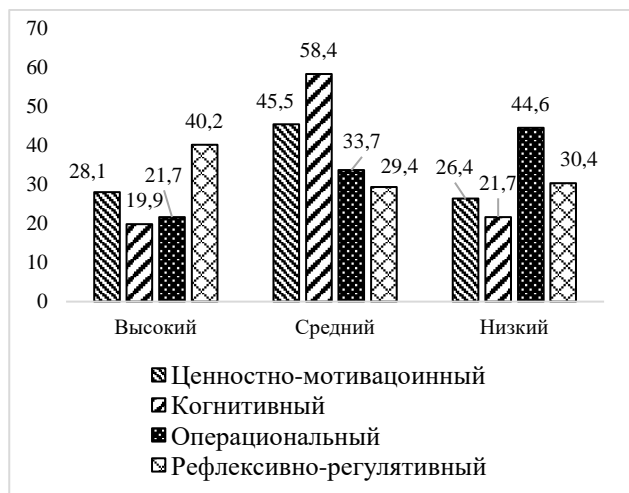
– по операциональному компоненту рост составил 28,5% (с 21,7% до 50,2%). Студенты уверенно выполняют поставленные перед ними функциональные роли, создают информационные материалы, также проявлена способность к саморазвитию и самообразованию. Будущие педагоги стали отмечать безграничные

возможности и потенциал цифровой образовательной среды вуза;

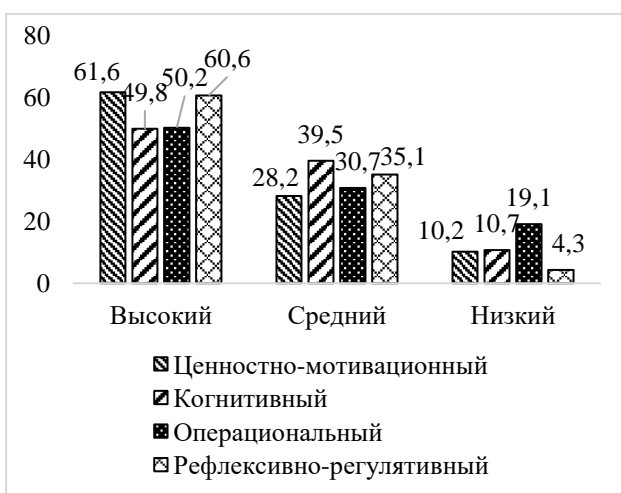
– по рефлексивно-регулятивному компоненту рост составил 20,4% (с 40,2% до 60,6%). Студенты безошибочно определяют роль педагога и соответствующую ей функцию в условиях цифровой образовательной среды вуза, понимают необходимость овладения

функционально-ролевым репертуаром, способны реально оценивать свои возможности и фактический уровень владения той или иной функциональной ролью.

Сравнительные результаты сформированности функционально-ролевого репертуара будущего педагога представлены на рисунке 1 и 2.

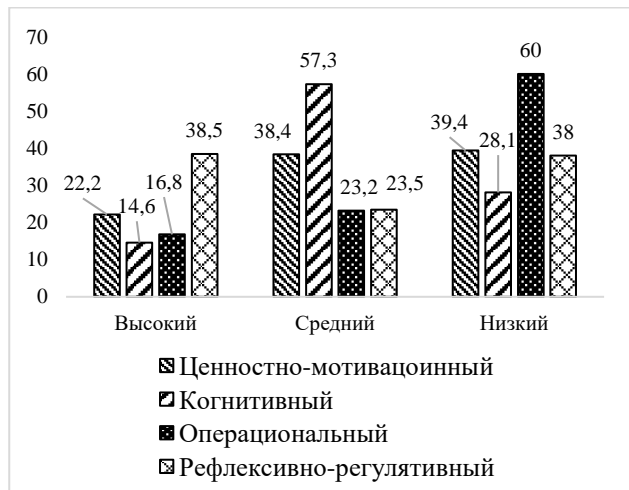


а) констатирующий этап

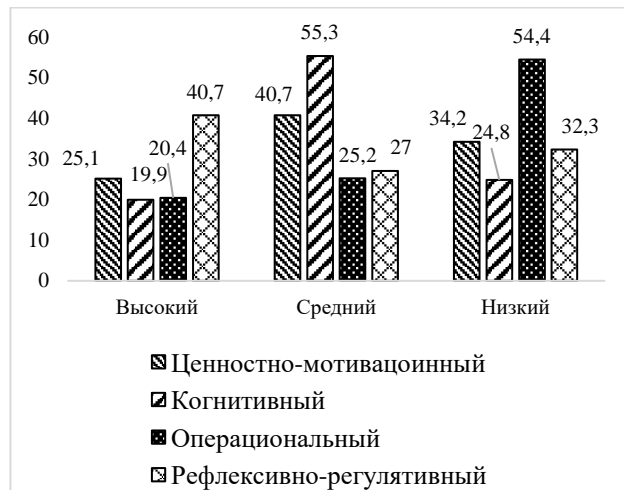


б) контрольный этап

Рисунок 1. – Сравнительные результаты сформированности функционально-ролевого репертуара будущего педагога (экспериментальная группа, %)



а) констатирующий этап



б) контрольный этап

Рисунок 2. – Сравнительные результаты сформированности функционально-ролевого репертуара будущего педагога (контрольная группа, %)

Заключение. Таким образом, на основе использования метода экспертных оценок автором выделены организационно-педагогические условия, способствующие формированию функционально-ролевого репертуара будущего педагога:

– развитие мотивации будущих педагогов к педагогической деятельности с учетом этапов

формирования функционально-ролевого репертуара;

– активизация познавательного интереса будущих педагогов к формированию функционально-ролевого репертуара в цифровой образовательной среде вуза;

– внедрение информационно-коммуникационных, цифровых и интерактивных технологий обучения в процесс

профессиональной подготовки, обеспечивающей формирование функционально-ролевого репертуара;

– развитие активности, субъект-субъектных отношений, рефлексии будущих педагогов как компонентов функционально-ролевого репертуара.

Предложенный набор организационно-педагогических условий считается необходимым и оптимальным, однако может корректироваться и дополняться, поскольку социальный заказ формируется под влиянием требований ФГОС ВО 3++ направлений подготовки 44.03.01 и 44.01.05 «Педагогическое образование» (уровень бакалавриата).

Теоретическая значимость исследования заключается в уточнении понятия «организационно-педагогические условия» и их обосновании. Практическая значимость исследования заключается в повышении уровня сформированности функционально-ролевого репертуара будущего педагога в период реализации экспериментальной работы и

возможности воспроизведения полученных результатов по внедрению в образовательный процесс организационно-педагогических условий.

Проведенное экспериментальное исследование позволило сделать вывод о том, что организационно-педагогические условия отражают социальный заказ, связанный с потребностью государства и общества в подготовке будущих педагогов, способных к организации образовательного процесса с применением цифрового образовательного контента, информационных систем и ресурсов платформы цифровой образовательной среды, обеспечивающих формирование современного функционально-ролевого репертуара будущего педагога.

Результаты исследования могут быть полезны для преподавателей педагогических вузов для обеспечения эффективного процесса формирования функционально-ролевого репертуара будущего педагога.

Литература:

1. Философский энциклопедический словарь; ред. Л.Ф. Ильичев, П.Н. Федосеев, С.М. Ковалев, В.Г. Панов. – М.: Советская энциклопедия, 1983. – 840 с.
2. Ипполитова Н. Анализ понятия «педагогические условия»: сущность, классификация / Н. Ипполитова, Н. Стерхова // *General and Professional Education*. – 2012. – № 1. – С. 8-14.
3. Найн А.Я. О методологическом аппарате диссертационных исследований / А.Я. Найн // *Педагогика*. – 1995. – № 5. – С. 44-49.
4. Савва Л.И. Педагогические условия, способствующие развитию умений самоорганизации времени студентов вуза [Электронный ресурс] / Л.И. Савва, Е.И. Рабина // *Вестник ЮУрГУ Серия: Образование. Педагогические науки: электронный журнал*. – 2011. – № 3(220). – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/pedagogicheskie-usloviya-sposobstvuyuschie-razvitiyu-umeniy-samoorganizatsii-vremeni-studentov-vuza>

5. Бешелев С.Д., Гурвич Ф.Г. Экспертные оценки / С.Д. Бешелев, Ф.Г. Гурвич. – М.: Наука. – 1997. – 103 с.
6. Сидельников Ю.В. Теория и организация экспертного прогнозирования / Ю.В. Сидельников. – М.: ИМЭМО АН СССР, 1990. – 220 с.
7. Перегудов Ф.И., Тарасенко Ф.П. Введение в системный анализ / Ф.И. Перегудов, Ф.П. Тарасенко. – М.: Высшая школа, 1989. – 182 с.
8. Орлов А.И. Экспертные оценки. Учебное пособие / А.И. Орлов. – М.: ИВСТЭ. – 2002. – 224 с.
9. V. Gan, T. Menkhoff, R. Smith, Enhancing students' learning process through interactive digital media: New opportunities for collaborative learning, *Comput. Hum. Behav.* 51 (2015) 652–663.
10. M.G. Domingo, A.B. Garganté, Exploring the use of educational technology in primary education: teachers' perception of mobile technology learning impacts and applications' use in the classroom, *Comput. Hum. Behav.* 56 (2016) 21–28.

References:

1. Philosophical Encyclopedic Dictionary; ed. L.F. Ilyichev, P.N. Fedoseev, S.M. Kovalev, V.G. Panov. – M.: Soviet Encyclopedia, 1983. – 840 p.
2. Ippolitova N. Analysis on the concept of "Pedagogical education": meaning, classification / N. Ippolit, N. Strogova // *General and vocational education*. – 2012. – № 1. – Pp. 8-14.
3. Nain A.Ya. On the methodological apparatus of dissertation research / A.Ya. Nain // *Pedagogy*. – 1995. – № 5. – Pp. 44-49.

4. Savva L.I. Pedagogical conditions contributing to the development of self-organization skills of university students' time [Electronic resource] / L.I. Savva, E.I. Rabina // *Bulletin of SUSU Series: Education. Pedagogical sciences: electronic journal*. – 2011. – № 3(220). – Access mode: <https://cyberleninka.ru/article/n/pedagogicheskie-usloviya-sposobstvuyuschie-razvitiyu-umeniy-samoorganizatsii-vremeni-studentov-vuza>
5. Beshelev S.D., Gurvich F.G. Expert assessments / S.D. Beshelev, F.G. Gurvich. – M.: Nauka. – 1997. – 103 p.

6. Sidelnikov Yu.V. Theory and organization of expert forecasting / Yu.V. Sidelnikov. – М.: IMEMO of the USSR Academy of Sciences, 1990. – 220 p.

7. Peregudov F.I., Tarasenko F.P. Introduction to system analysis / F.I. Peregudov, F.P. Tarasenko. – М.: Higher School, 1989. – 182 p.

8. Orlov A.I. Expert assessments. Textbook / A.I. Orlov. – М.: IVSTE. – 2002. – 224 p.

9. B. Gan, T. Menkhoff, R. Smith, Improving the learning process of students using interactive digital media: new opportunities for collaborative learning, Computational Drone. Behaviour. 51 (2015) 652-663.

10. M.G. Domingo, A.B. Gargante, Research on the use of educational technologies in primary education: teachers' perception of the impact of mobile technologies on learning and the use of applications in the classroom, Computational Hum. Behaviour. 56 (2016) 21-28.

5.8.7. Методология и технология профессионального образования

Сведения об авторе:

Жаворонко Елена Сергеевна (г. Сургут, Россия), старший преподаватель кафедры педагогического и специального образования, Сургутский государственный педагогический университет, e-mail: ya_zhavoronko@mail.ru



Высшее образование

УДК 378

Проблема формирования навыков корпоративного взаимодействия обучающихся в воспитательном пространстве университета

The problem of forming the skills of corporate interaction of students in the educational space of the university

Силантьева Т.Л., Самарский национальный исследовательский университет имени академика С.П. Королёва, silantievatl@yandex.ru

Резниченко М.Г., Самарский национальный исследовательский университет имени академика С.П. Королёва, rezmary@mail.ru

Silantieva T., Samara National Research University named after academician S.P. Korolev, silantievatl@yandex.ru

Reznichenko M., Samara National Research University named after academician S.P. Korolev, rezmary@mail.ru

DOI: 10.51379/KPJ.2023.160.3.009

Ключевые слова: *навык, взаимодействие, корпорация, навыки корпоративного взаимодействия, надпрофессиональные навыки, студент, сотрудник предприятия, воспитательное пространство.*

Keywords: *skill, interaction, corporation, corporate communication skills, transprofessional skills, student, company employee, educational environment.*

Аннотация. *Актуальность статьи обусловлена проблемой формирования навыков корпоративного взаимодействия студентов.*

Цель статьи заключается в подтверждении актуальности и значимости формирования навыков корпоративного взаимодействия у студентов на этапе их обучения и воспитания в вузе.

Авторами сформулировано понятие «навык корпоративного взаимодействия», на основе анализа подходов к определению понятий «навык», «взаимодействие» и «корпорация». Использован метод опроса студентов и сотрудников предприятий, проведён анализ результатов опроса и предложены практические рекомендации по формированию навыков корпоративного взаимодействия студентов.

Доказана актуальность и значимость формирования навыков корпоративного взаимодействия на примере сравнения и анализа самооценки сотрудников предприятий и студентов вуза.

Результаты опроса показали приоритетный навык корпоративного взаимодействия «способность принимать решения», по мнению студентов, в отличие от сотрудников, которые выделили «способность устанавливать и поддерживать коммуникации в коллективе». Этот факт доказывает необходимость формирования навыков корпоративного взаимодействия у студентов вуза.

Заключение. Формирование навыков корпоративного взаимодействия позволит улучшить качество подготовки молодого поколения специалистов к будущей профессиональной деятельности. Статья предназначена для профессорско-преподавательского состава высших учебных заведений, сотрудников корпораций и предприятий, студентов-первокурсников, а также специалистов, осуществляющих воспитательную работу с обучающимися.

Abstract. *The relevance of the article is due to the problem of forming group communication between students.*

The purpose of the article is to confirm the relevance and sensitivity of the formation of a corporate feeling among students for their education and upbringing at the university.

The authors introduced "the skill of corporate interaction", based on the analysis of approaches to the concepts of "skill", "interaction" and "corporation". The method of interviewing students and employees was used, the analysis of

the results of the survey was carried out, and practical recommendations were proposed for the formation of students' corporate interaction skills.

The relevance and importance of the formation of corporate interaction skills is proved on the example of comparison and analysis of self-assessment of employees of enterprises and university students.

The results of the survey showed the priority skill of corporate interaction "the ability to make decisions", according to students, in contrast to employees, who singled out "the ability to establish and maintain communications in a team." This fact proves the need for to form corporate interaction skills among university students.

Conclusion. The formation of corporate interaction skills will enhance the quality of training the young generation of specialists for future professional activities. The article is intended for the teaching staff of higher educational institutions, employees of corporations and enterprises, first-year students, as well as specialists who carry out educational work with students.

Введение. В настоящее время студенту, как будущему специалисту в профессиональной среде, актуально владеть навыками корпоративного взаимодействия, с целью освоения конкурирующего навыка коммуникации на рынке труда среди молодых специалистов, а также для успешной деятельности в рабочем коллективе. В воспитательном и образовательном процессах в университете достигается цель обучения и воспитания современного и конкурентоспособного молодого специалиста.

Анализируя работы исследователей в области корпоративного взаимодействия, таких как И.А. Коршунов, Н.Н. Ширкова, Е.Н. Сженов (о необходимости развития надпрофессиональных компетенций) [1, с.12.], Д.А. Карпова (о коммуникационных проблемах разных возрастных групп) [2, с.67], В.К. Власова, Р.Р. Хаматвалиева (об учебном (корпоративном) взаимодействии) [3], Е.В. Чистова (об организационной, корпоративной, производственной и других коммуникациях) [4], И.Э. Вильданов (о формировании компетенций корпоративной культуры у выпускников вуза) [5], О.В. Архипова (о формировании коммуникативной компетентности сотрудников) [6], О.В. Черкасова (о признаках взаимодействия коллектива) [7], Е.А. Попов (об академической культуре студентов как системе взаимодействия субъектов образовательного процесса) [8], Е.Н. Малюга (о принципах корпоративной коммуникации и корпоративной социальной ответственности) [9], Я.Ю. Баранова (о трансформации форм профессионального взаимодействия) [10], В.Д. Кольчев (о развитии методов эффективной коммуникации) [11] и др., можно утверждать, что «корпоративное взаимодействие» касается различных предметных областей: экономики, менеджмента, бизнеса, педагогики, лингвистики, филологии, психологии, социологии. На данный момент в стране повышается интерес к педагогике, воспитанию обучающегося, особенно в рамках объявленного Года педагога и наставника в РФ, в связи с чем, формирование навыков

корпоративного взаимодействия студентов является одной из ведущих целей воспитательно-образовательного процесса в университетах.

Несмотря на то, что студент-первокурсник ещё мало знает о профессии, он уже находится на первой ступени профессионального образования и проходит этапы развития и становления, как специалист, от теоретической до практической ступени (наставник, мастер).

Профессорско-преподавательский состав университета воспринимает студента, как будущего специалиста в своей деятельности. В университете для такого специалиста создается комфортная многогранная воспитательная среда [12, с.71], в которой студент развивает навык корпоративного взаимодействия. Студенту необходимо научиться коммуницировать в группе, в коллективе. Социально-коммуникативное развитие человека впервые формируется в дошкольном возрасте и далее развивается в школьном возрасте, особенно в подростковый период, где присутствуют физиологические особенности развития. После этого все недостатки социально-коммуникативного развития проявляются в период обучения в университете.

Понятие «навык» фигурирует в ФЗ №273 «Об образовании в Российской Федерации» [13] в терминах «обучение», «профессиональное образование», «образование», «практическая подготовка», но до конца не определён. Зачастую в научных работах [14;15;16] «навык» охарактеризован, как «действие», «умение», которое вырабатывается до автоматического повторения и становится привычкой. В рамках данного исследования наиболее характеризующим понятие «навык» является определение П.Н. Новикова: «Понятие «навык» является рамочным с точки зрения различных аспектов жизнедеятельности человека, в том числе учебной деятельности обучающегося, профессиональной деятельности работника, и отражает успешное действие – учебное, трудовое и другие» [17]. Стоит обратить внимание, что ключевое значение в данном определении – это

«успешное действие». В результате коммуникации между объектами взаимодействия должна быть достигнута взаимовыгодная цель, которая является «успешным действием». Понятие «взаимодействие» характеризуется в педагогике как «взаимопонимание, взаимопознание, взаимоотношениям и взаимные действия» [18]. Понятие «корпорация» произошёл от новолат. «corporation» - объединение. Опираясь на вышерассмотренные понятия, можно самостоятельно раскрыть содержание понятия «*навык корпоративного взаимодействия*» как успешное действие участников корпоративных отношений организации в процессе коммуникационного взаимодействия, направленное на достижение общего взаимовыгодного результата. Обратимся к выделенным навыкам корпоративного взаимодействия для метода опроса студентов и сотрудников предприятий.

Материалы и методы исследования. В данном эмпирическом исследовании был проведён метод анализа источников по основным навыкам (способностям) корпоративного взаимодействия, использован метод опроса студентов 1 – 3 курсов и сотрудников предприятий, а также выполнен метод сравнения результатов опроса. На I этапе исследования была составлена анкета значимости корпоративного взаимодействия для студента и сотрудника предприятия. В анкете было указано 16 навыков (способностей), одинаковых для каждого респондента: 1) способность анализировать корпоративную культуру; 2) способность управлять эмоциональным состоянием [19]; 3) способность устанавливать и поддерживать коммуникации в коллективе; 4) способность к взаимодействию с администрацией предприятия; 5) способность к самооценке, самоанализу и самокритике; 6) способность принимать решения; 7) способность привлекать и удерживать внимание; 8) способность к созданию межличностной коммуникации; 9) способность восприятия изменений в коллективе и в работе; 10) способность к самоопределению в коллективе; 11) способность к ролевому самоопределению; 12) способность к командному взаимодействию; 13) способность к уравниванию творческого климата [20]; 14) способность к сотрудничеству и взаимопониманию; 15) способность к соблюдению деловой этики; 16) гибкость в стиле

поведения. На II этапе был письменный очный опрос каждого респондента, которому предлагалось заполнить анкету значимости корпоративного взаимодействия, а именно расставить числа от «1» до «16» по степени значимости навыка корпоративного взаимодействия, по их мнению. В ходе данного опроса количество респондентов составило 144 человека, из которых было 102 студента Самарского университета (1 курс – 68 чел., 2 курса – 20 чел., 3 курс – 14 чел.) и 42 сотрудника различных предприятий Самары, см. рисунок 1. Респонденты-сотрудники являлись на момент опроса работникам таких учреждений, как Самарский университет, научно-исследовательские лаборатории, Физический институт имени П.Н. Лебедева РАН, ООО «Аналит-сервис», ООО НИПП «Вальма», АО «Авиакор-авиационный завод», ЧУЗ «КБ «РЖД-Медицина», АО «РКЦ «Прогресс», АО «Систэм Электрик», АО «Арконик Самарский металлургический завод», АО «СКК», АО «Авиаагрегат», «Мегафон», «Московский центр автоматизированного воздушного движения», ООО «ЛАНИТ Экспертиза», ОАО «Открытый КОД», ООО «Софтлинк», «ОДК-Кузнецов». III этап заключался в анализе результатов опроса.

Навыки корпоративного взаимодействия можно разделить на 3 группы, согласно методике диагностики направленности личности Б. Басса: 1. личностная (направленность на себя); 2. деловая (направленность на задачу); 3. коллективистская (направленность на взаимодействие). К 1 группе навыков относятся следующие способности: анализировать корпоративную культуру; управлять эмоциональным состоянием; самооценка, самоанализ, самокритика; принимать решения; привлекать и удерживать внимание; самоопределение в коллективе; стиль поведения. 2 группа навыков – способность восприятия изменений в коллективе и в работе; способность к уравниванию творческого климата; способность к соблюдению деловой этики. 3 группа навыков – способность устанавливать и поддерживать коммуникации в коллективе; способность к взаимодействию с администрацией; способность к созданию межличностной коммуникации; способность к командному взаимодействию; способность к сотрудничеству и взаимопониманию.

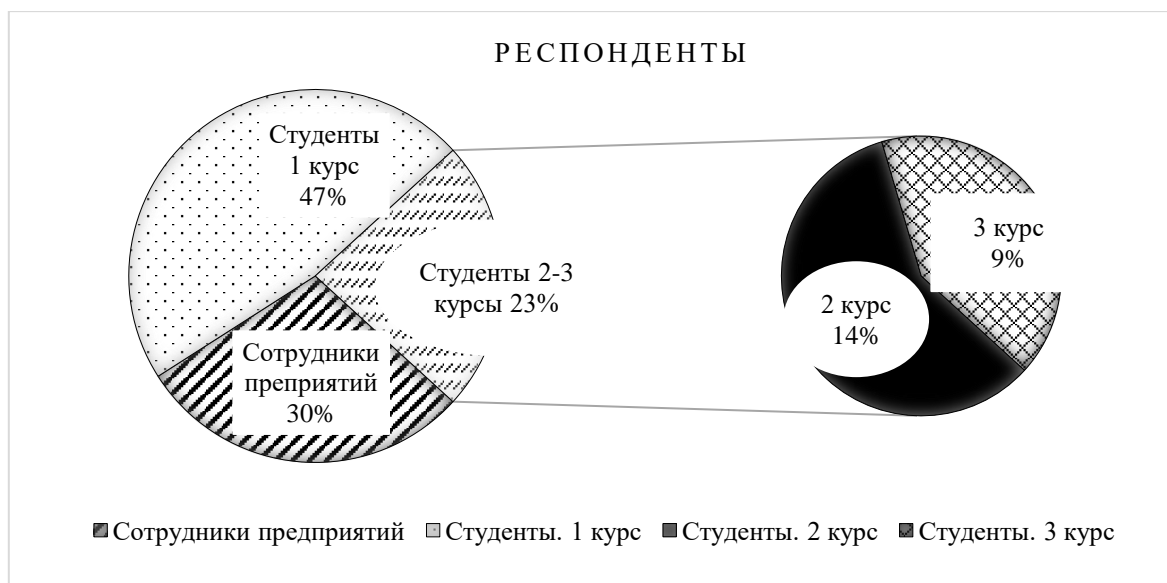


Рисунок 1. – Процентное количество респондентов опроса

Результаты исследования. Материалы опроса показали приоритетный навык корпоративного взаимодействия, по мнению студентов, «способность принимать решения», в отличие от сотрудников, которые выделили «способность устанавливать и поддерживать коммуникации в коллективе». В процессе воспитательного и образовательного пространства в вузе, по результатам опроса видно динамику формирования навыков корпоративного взаимодействия, характерных для реальных практических условий взаимодействия в рабочем

коллективе. В связи с этими действенными процессами в вузе доказывается формирование мышления у студентов старших курсов аналогичным сознанию работающих сотрудников, в плане совпадения приоритетной способности на III месте «способность к командному взаимодействию». Самооценка значимости навыков (способностей) корпоративного взаимодействия по мнению студентов университета и сотрудников предприятий приведены в таблице 1.

Таблица 1. – Результаты опроса о навыках корпоративного взаимодействия студентов и сотрудников предприятий

	I место	II место	III место
1 курс	Способность принимать решения	Способность к самооценке, самоанализу и самокритике	Способность управлять эмоциональным состоянием
2 курс		Способность управлять эмоциональным состоянием	Способность устанавливать и поддерживать коммуникации в коллективе
3 курс		Способность привлекать и удерживать внимание	Способность к командному взаимодействию
Сотрудники	Способность устанавливать и поддерживать коммуникации в коллективе	Способность принимать решения	

В исследовании была выполнена задача сравнения представлений о навыках корпоративного взаимодействия студентов и сотрудников предприятий. Респондентам был предложен перечень навыков корпоративного взаимодействия, который необходимо было

проранжировать, чтобы проследить различие между их представлениями. Задача воспитательного и образовательного процессов в вузе состоит в подготовке молодого специалиста по окончании обучения, владеющего навыками корпоративного взаимодействия, с целью

правильной социализации в рабочем пространстве и коллективе.

По результатам опроса сотрудники предприятий выделили три основные способности для корпоративного взаимодействия: 1. Способность устанавливать и поддерживать коммуникации в коллективе; 2. Способность принимать решения; 3. Способность к командному взаимодействию.

Первый навык. Для поддержания коммуникации студент должен обладать эмпатией, навыками самопрезентации, осуществлять социальное взаимодействие, реализовывать свою роль в команде, владеть устной и письменной деловой коммуникацией. Студенты не придают значения этому навыку, для них важнее всего «способность принимать решения», в отличие от сотрудников, у которых эта способность на II месте. Необходимо сформировать первую способность у студентов в процессе их обучения и воспитания в университете. Для этого необходимо вовлечение студентов в воспитательное пространство вуза, где проявляются в комфортной среде навыки коммуникации в коллективе. Воспитательное пространство вуза состоит из педагогических событий, которые ярко и масштабно реализуются во внеучебной деятельности студента.

Второй навык («способность принимать решения») действительно необходим для социализации в студенческом и рабочем коллективе, с целью самоопределения и самопознания в обществе. Студенту для владения данным навыком нужно решать учебные и научные проблемы в ходе образовательного процесса, анализировать и искать решения для оперативного действия. Такие навыки могут быть развиты на форумах, конференциях, семинарах, выездных школах.

Третий навык («способность к командному взаимодействию») по результатам опроса совпало с мнением сотрудников предприятий, что доказывает подсознательное понимание студентами процесса формирования корпоративного взаимодействия на старшем курсе. Именно навык командного взаимодействия развивает коммуникативность, критический анализ и оценку работы в команде для достижения взаимовыгодного результата, организует и дисциплинирует студента для успешного взаимодействия в коллективе.

Заключение. В результате исследования выявлено различие между значимостью навыков корпоративного взаимодействия студентов и навыков корпоративного взаимодействия сотрудников в коллективе: студенты в первую

очередь выделяют навыки личностного роста и саморазвития («способность принимать решения»), которые являются не главными в корпоративном взаимодействии, в отличие от сотрудников предприятий, которые выделяют «способность устанавливать и поддерживать коммуникации в коллективе» первостепенной в корпоративном взаимодействии. Проблема исследования в данном аспекте состоит в том, что представление о навыках корпоративного взаимодействия в процессе трудоустройства и в процессе вступления в вуз у студентов не совпадает, студенты ориентированы на себя. И это является проблемой формирования навыков корпоративного взаимодействия. Направленность студента только на свои потребности, установки, ценности, принципы неминуемо ведёт к саморазрушению корпоративного взаимодействия в обществе, и студент не сможет сформировать навыки корпоративного взаимодействия при такой направленности.

Для правильной расстановки приоритетных навыков корпоративного взаимодействия студентам необходимо показать контекст профессиональной деятельности, поэтому основными современными методами для данного исследования выступают кейс-методы, видео-методы, диспут и дискуссия, мозговой штурм, метод проектов, метод работы в малых группах, круглый стол, тренинги, деловые и ролевые игры и др. По итогам завершения обучения студента в вузе приоритетные навыки корпоративного взаимодействия становятся упорядоченными в правильной последовательности корпоративного взаимодействия, как было выявлено у сотрудников, работающих в коллективе.

Проблема «индекса крутящихся дверей» напрямую связана с формированием навыков корпоративного взаимодействия. Сотрудник, у которого в приоритете собственные успехи, а не успехи компании, останавливается в саморазвитии, достигая своих целей, теряет мотивацию для работы в коллективе и уходит из компании, в поисках новой самореализации. Корпоративные цели и навыки корпоративного взаимодействия такого сотрудника не интересуют. В качестве решения данной проблемы предлагается проводить тренинги на взаимодействие, реализовывать проекты различной направленности, создавать проектную деятельность.

Теоретическое значение проведенного исследования может применяться при подготовке программы учебной дисциплины с компетенциями УК-1-6. Практическая значимость исследования подтверждается

результатами опроса о необходимости формирования навыков корпоративного взаимодействия студентов на этапе образования в вузе, поскольку руководители российских предприятий отдают предпочтение молодым специалистам с развитыми

надпрофессиональными навыками, навыками корпоративного взаимодействия. Формирование данных навыков позволит улучшить качество подготовки молодого поколения специалистов к будущей профессиональной деятельности.

Литература:

1. Управленческие практики и результативность вузов в реализации непрерывного образования / И.А. Коршунов, Н.Н. Ширкова, Е.С. Сженев [и др.] // Высшее образование в России. – 2023. – Т. 32. – № 1. – С. 9-34. DOI 10.31992/0869-3617-2023-32-1-9-34.
2. Карпова Д.А. Проблемы взаимодействия работников разновозрастных групп в бюджетной организации (на примере ФАУ "росдони") / Д.А. Карпова // Научные дискуссии. – 2023. – Т. 3. – № 1. – С. 65-69.
3. Власова В.К. Специфика цифровой образовательной среды вуза в обучении будущих учителей начальной школы / В.К. Власова, Р.Р. Хаматвалиева // Современные проблемы науки и образования. – 2023. – № 1. – С. 44. – DOI 10.17513/spno.32453.
4. Чистова Е.В. Идентификация понятия «профессиональная коммуникация» в ряду смежных русскоязычных терминов и трактовок / Е.В. Чистова // Профессиональная коммуникация: актуальные вопросы лингвистики и методики. – 2023. – № 16. – С. 254-262.
5. Вильданов И.Э. Педагогическая характеристика экосистемы технического университета / И.Э. Вильданов // Казанский педагогический журнал. – 2023. – № 1(156). – С. 83-91. – DOI 10.51379/KPJ.2023.158.1.008.
6. Архипова О.В. Формирование коммуникативной компетентности и корпоративной сплочённости сотрудников сферы услуг / О.В. Архипова, А.Л. Зелезинский, Д.В. Ходос // Экономический вектор. – 2023. – № 1(32). – С. 43-49. – DOI 10.36807/2411-7269-2023-1-32-43-49.
7. Черкасова О.В. Коллектив как важная составляющая менеджмента / О.В. Черкасова, Б.М. Мусаева, А.О. Лыкова // Естественно-гуманитарные исследования. – 2023. – № 1(45). – С. 444-447.
8. Попов Е.А. Академическая культура студентов в оценках профессоров классических университетов / Е.А. Попов // Высшее образование в России. – 2023. – Т. 32. – № 3. – С. 103-117. – DOI 10.31992/0869-3617-2023-32-3-103-117.
9. Malyuga E.N. A corpus-based approach to corporate communication research / E.N. Malyuga // Russian Journal of Linguistics. – 2023. – Vol. 27. – № 1. – P. 152-172. – DOI 10.22363/2687-0088-33561.
10. Баранова Я.Ю. Трансформация процессов адаптации для новых сотрудников в крупных компаниях / Я.Ю. Баранова, Г.Цой // Вестник Национального Института Бизнеса. – 2023. – № 1(49). – С. 12-21.
11. Кольчев В.Д. Вовлечённость студентов и НИП как показатель оценки корпоративной культуры и инструмент формирования кадрового резерва вуза / В.Д. Кольчев, Н.А. Буданов // Высшее образование в России. – 2022. – Т. 31. – № 2. – С. 42-57. – DOI 10.31992/0869-3617-2022-31-2-42-57.
12. Луканенкова Д.М. Понимание воспитательного пространства вуза как ключевого элемента реализации воспитательной программы российского студенчества / Д.М. Луканенкова // Человеческий капитал. – 2022. – № 6(162). – С. 70-75. – DOI 10.25629/НС.2022.06.08.
13. Российская Федерация. Законы. Об образовании в Российской Федерации: Федеральный закон №273-ФЗ: [принят Государственной думой 21 декабря 2012 года; одобрен Советом Федерации 26 декабря 2012 года]. Москва: от 29 декабря 2012 г. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/
14. Ожегов С.И. Толковый словарь русского языка / С.И. Ожегов, Н.Ю. Шведова. – М.: ИТИ Технологии. – Изд. 4-е, доп., 2006. – 944 с.
15. Волошина И.А. Понятие навыка в составе образовательной и профессионально-трудовой терминологии / И.А. Волошина, П.Н. Новиков // Социально-трудовые исследования. – 2020. – № 3(40). – С. 68-80.
16. Вишнякова С.М. Профессиональное образование: словарь. Ключевые понятия, термины, актуальная лексика // С.М. Вишнякова. – Москва: НМЦСПО, 1999. – 538 с.
17. Новиков П.Н. Общие подходы к понятию навыка / П.Н. Новиков // Актуальные вопросы современной экономики. – 2020. – № 1. – С. 627-636.
18. Родина О.Н. Социальное взаимодействие в педагогическом процессе: к определению понятия / О.Н. Родина // Мир науки, культуры, образования. – 2019. – № 5(78). – С. 47-49.
19. Пашкевич М.С. Развитие навыков корпоративного взаимодействия у студентов в процессе формирования их профессиональной компетентности / М.С. Пашкевич // Вестник Оренбургского государственного университета. – 2010. – № 9(115). – С. 184-188.
20. Давыдов В.Н. Корпоративная культура как способ социального взаимодействия и воспитания в вузе / В.Н. Давыдов // Образование и наука. – 2008. – № 1(49)17. – С. 18.

References:

1. Management practices and the efficiency of universities in the implementation of continuing education / I.A. Korshunov, N.N. Shirikova, E.S. Szhenov [et al.] // Higher education in Russia. – 2023. – Vol. 32. – № 1. – Pp. 9-34. DOI 10.31992/0869-3617-2023-32-1-9-34.
2. Karpova D.A. Problems of interaction of workers of different age groups in a budget organization (on the example of the FAU "Rosdonia") / D.A. Karpova // Scientific discussions. – 2023. – Vol. 3. – № 1. – Pp. 65-69.
3. Vlasova V.K. Specifics of the digital educational environment of the university in the training of future primary school teachers / V.K. Vlasova, R.R. Hamatvalieva // Modern problems of science and education. – 2023. – № 1. – P. 44. – DOI 10.17513/spno.32453.
4. Chistova E.V. Identification of the concept of "professional communication" in a number of related Russian-language terms and interpretations / E.V. Chistova // Professional communication: topical issues of linguistics and methodology. – 2023. – № 16. – Pp. 254-262.
5. Vildanov I.E. Pedagogical characteristics of the ecosystem of the technical University / I.E. Vildanov // Kazan Pedagogical Journal. – 2023. – № 1(156). – Pp. 83-91. – DOI 10.51379/KPJ.2023.158.1.008.
6. Arkhipova O.V. Formation of communicative competence and corporate cohesion of employees in the sphere of services / O.V. Arkhipova, A.L. Zelezinsky, D.V. Khodos // Economic vector. – 2023. – № 1(32). – Pp. 43-49. – DOI 10.36807/2411-7269-2023-1-32-43-49.
7. Cherkasova O.V. Collective as an important component of management / O.V. Cherkasova, B.M. Musaeva, A.O. Lykova // Natural sciences and humanities research. – 2023. – № 1(45). – Pp. 444-447.
8. Popov E.A. Academic culture of students in the assessments of professors of classical universities / E.A. Popov // Higher education in Russia. – 2023. – Vol. 32. – № 3. – pp. 103-117. – DOI 10.31992/0869-3617-2023-32-3-103-117.
9. Malyuga E.N. A corpus-based approach to corporate communication research / E.N. Malyuga // Russian Journal of Linguistics. – 2023. – Vol. 27. – № 1. – P. 152-172. – DOI 10.22363/2687-0088-33561.
10. Baranova Ya.Yu. Transformation of adaptation processes for new employees in large companies / Y.Y. Baranova, G.Tsoi // Bulletin of the National Institute of Business. – 2023. – № 1(49). – Pp. 12-21.
11. Kolychev V.D. Involvement of students and NPR as an indicator of corporate culture assessment and a tool for the formation of the personnel reserve of the university / V.D. Kolychev, N.A. Budanov // Higher education in Russia. – 2022. – Vol. 31. – № 2. – Pp. 42-57. – DOI 10.31992/0869-3617-2022-31-2-42-57.
12. Lukanenkova D.M. Understanding the educational environment of the university as a key element in the implementation of the educational program of Russian students / D.M. Lukanenkova // Human capital. – 2022. – № 6(162). – Pp. 70-75. – DOI 10.25629/HC.2022.06.08.
13. Russian Federation. Laws. On education in the Russian Federation: Federal Law No. 273-FZ: [adopted by the State Duma on December 21, 2012; approved by the Federation Council on December 26, 2012]. Moscow: from December 29, 2012 [Electronic resource]. – Access mode: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/
14. Ozhegov S.I. Explanatory dictionary of the Russian language / S.I. Ozhegov, N.Yu. Shvedova. – M.: ITI Technologies. – Ed. 4th, supplement, 2006. – 944 p.
15. Voloshina I.A. The concept of skill as part of educational and professional-labor terminology / I.A. Voloshina, P.N. Novikov // Socio-labor research. – 2020. – № 3(40). – Pp. 68-80.
16. Vishnyakova S.M. Vocational education: dictionary. Key concepts, terms, actual vocabulary // S.M. Vishnyakova. – Moscow: NMTSPO, 1999. – 538 p.
17. Novikov P.N. General approaches to the concept of skill / P.N. Novikov // Topical issues of modern economics. – 2020. – № 1. – Pp. 627-636.
18. Rodina O.N. Social interaction in the pedagogical process: to the definition of the concept / O.N. Rodina // The world of science, culture, education. – 2019. – № 5(78). – Pp. 47-49.
19. Pashkevich M.S. Development of corporate interaction skills among students in the process of forming their professional competence / M.S. Pashkevich // Bulletin of the Orenburg State University. – 2010. – № 9(115). – Pp. 184-188.
20. Davydov V.N. Corporate culture as a way of social interaction and education at the university / V.N. Davydov // Education and science. – 2008. – № 1(49)17. – C. 18.

5.8.7. Методология и технология профессионального образования

Сведения об авторах:

Силантьева Татьяна Леонидовна (г. Самара, Россия), аспирант кафедры социальных систем и права, педагог-организатор отдела сопровождения воспитательной работы, ФГАОУ ВО «Самарский национальный исследовательский университет имени академика С.П. Королёва» (Самарский университет), e-mail: silantievat1@yandex.ru.

Резниченко Мария Геннадьевна (г. Самара, Россия), доктор педагогических наук, профессор кафедры социальных систем и права, начальник управления внеучебной работы, ФГАОУ ВО «Самарский национальный исследовательский университет имени академика С.П. Королёва» (Самарский университет), e-mail: rezmary@mail.ru

УДК 378.147.227

Пути формирования «мягких навыков» с помощью интерактивных технологий обучения в техническом вузе

Ways to develop «soft skills» through interactive learning technologies at a technical university

Одарюк И.В., Ростовский государственный университет путей сообщения, *odar-irina@yandex.ru*

Колмакова В.В., Донской государственный технический университет, *vkklm07@mail.ru*

Маруневич О.В., Московский физико-технический институт (национальный исследовательский университет), *oks.marunevich@mail.ru*

Odaryuk I., Rostov State Transport University, *odar-irina@yandex.ru*

Kolmakova V., Don State Technical University, *vkklm07@mail.ru*

Marunevich O., Moscow Institute of Physics and Technology (National Research University), *oks.marunevich@mail.ru*

DOI: 10.51379/KPJ.2023.160.3.010

Ключевые слова: мягкие навыки, универсальные компетенции, интерактивные технологии, будущие инженеры, технический вуз.

Keywords: soft skills, universal competencies, interactive technologies, future engineers, technical university.

Аннотация. Актуальность данной статьи обусловлена развитием современного общества и необходимостью формирования нового поколения будущих инженеров. Раскрыты сущность и значимость «мягких навыков» для профессиональной деятельности выпускников технических вузов. Отмечается прямая связь «мягких навыков» и универсальных компетенций, которые являются едиными для всех направлений подготовки в соответствии с уровнями образования. Определен набор «мягких навыков», активно влияющих на готовность будущих инженеров осуществлять самостоятельную трудовую деятельность. Предложены пути развития «мягких навыков» с помощью современных интерактивных технологий. Статья представляет интерес для преподавателей вузов, методистов, занимающихся изучением и разработкой педагогических технологий в профессиональном образовании.

Abstract. The relevance of the article is determined by the development of an up-to-date society and the need to form a new generation of engineers. The paper is focused on the concept and key features of soft skills for the graduates' professional activity in a technical university. We have managed to find a direct connection between soft skills and universal competencies, which are the same across all training domains and educational levels. Besides, we have defined a set of soft skills that directly affects the future engineers' readiness to engage independent professional activities. Additionally, we have suggested strategies for enhancing soft skills with the aid of advanced interactive technologies. The paper will be useful for university teachers, methodologists involved in the study and development of teaching technologies in the professional education.

Введение. Стремительное развитие современного общества требует разработки новейших технологий обучения, способствующих формированию нового образа будущего инженера, возрастает потребность в сотрудниках, владеющих абсолютно новым набором профессиональных качеств. Основными требованиями, предъявляемыми сегодня к профессионалам, стали такие качества как

мобильность мышления, креативность, коммуникабельность, умение работать в команде, постоянное стремление к самосовершенствованию на протяжении всей профессиональной жизни. Перечисленные качества относят к конкурентоспособным навыкам, которые состоят не в определенном комплексе теоретических знаний, а детерминируются качествами личности

специалиста и позволяют ему легко адаптироваться в быстроизменяющихся современных условиях, а также искать и находить оригинальные, креативные решения поставленных задач [13].

Указанные навыки, в терминологии зарубежных ученых – “soft skills”, определяют как гибкие [7;8] или мягкие [1;3;6;12;13] навыки. В рамках данного исследования употребляется понятие «мягкие навыки», под которыми понимают личностные качества специалиста, способствующие повышению производительности труда и эффективному взаимодействию в трудовом коллективе. Считается, что развитию таких навыков способствуют нестандартные подходы к сбору, анализу и систематизации информации, нешаблонные задания и оригинальные пути их решений [12]. Однако, как показал анализ применяемых в образовательном процессе учебно-методических материалов и педагогических технологий, вся система обучения в вузах чаще всего основывается на традиционном представлении учебного материала и классических формах взаимодействия, обучающих и обучающихся [12;13]. В связи с этим очевидной является проблема: развитие и формирование мягких навыков требует создания иных дидактических материалов, а также использования обновленных или разработки новых, творческих, нестандартных технологий профессионального обучения. В решении этой проблемы представляется актуальность данного исследования.

В научной литературе активно дискутируется вопрос формирования и развития мягких навыков: исследуются дефиниция, сущность и содержание мягких навыков [6]; проводятся эмпирические исследования по изучению влияния мягких навыков на трудоустройство выпускников вузов и успешное развитие их карьеры [1;3]; обсуждаются возможности формирования мягких навыков в образовательной системе вуза [8]; рассматривается дидактический потенциал дисциплины «Иностранный язык» в профессионально-ориентированном обучении студентов-международников [11], студентов технического вуза [7].

Целью данного исследования является поиск возможностей для формирования мягких навыков в процессе изучения образовательных дисциплин в техническом вузе. В задачи исследования входит: определение значимости мягких навыков как «надпрофессиональных» качеств специалистов [7]; выявление причин,

препятствующих формированию мягких навыков у будущих инженеров; применение технологий кооперативного обучения для формирования мягких навыков в образовательном процессе технического вуза. Предметом исследования являются мягкие навыки как личностные качества сотрудников, необходимые для осуществления профессиональной деятельности. Объектом исследования является весь образовательный процесс университета, способствующий формированию и развитию мягких навыков.

Материалы и методы исследования. В ходе исследования проведен анализ теоретических и эмпирических материалов, посвященных изучению и разработке технологий профессионального образования. Применены следующие общенаучные методы: описание, анализ, систематизация, обобщение и классификация теоретического материала и практического опыта.

В задачи современных выпускников вузов входит все в большей степени не умение применять полученные знания, а умение приспосабливаться к окружающему миру, его требованиям и запросам, а, главное, к постоянной динамике [1]. Позиция работодателей также претерпевает изменения, теперь она состоит в предъявлении новых требований к сотрудникам, заключающихся в наличии определенных личностных качеств и «надпрофессиональных» умений. Востребованность мягких навыков, в отличие от твердых (hard skills) с их узконаправленной сферой применения, объясняется возможностью использования не только в профессиональной деятельности. Актуальность их применения в инженерной деятельности может быть связана с различными, довольно частыми переменами, происходящими в технических сферах по мере роста динамики развития технологий и их цифровизации. К таким изменениям можно отнести различного рода реорганизации на предприятиях, влекущие за собой изменения целей, задач и условий работы, разработку и освоение новейших технологий, смену рода деятельности, повышение в связи с карьерным ростом, интеграцию в новый рабочий коллектив и, соответственно, изменение круга общения в трудовом коллективе [3, с.71].

Анализ ФГОС ВО (3++), проделанный в работе Н.Н. Локтаевой [6, с. 32-33], показывает взаимосвязь между «мягкими навыками» и универсальными компетенциями (УК). Так, например, УК 1, включенная в ФГОС ВО 3++ по уровню бакалавриата, повествует о способности выпускников «осуществлять поиск, критический анализ и синтез информации, применять

системный подход для решения поставленных задач» и соотносится с мягким навыком «умения мыслительной деятельности высшего порядка». В УК-3 говорится о способности «осуществлять социальное взаимодействие и реализовывать свою роль в команде», что позволяет соотнести ее с «мягким навыком», имеющим практически подобную формулировку «социальное взаимодействие и способность работать в команде» и т.д. Приведенное сопоставление мягких навыков с универсальными компетенциями позволяет соотнести также способы их формирования. В исследовании Е.И. Огаревой и Н.В. Лик, посвященном возможностям формирования мягких навыков в образовательной системе вуза, компетенция определяется как «единица измерения» эффективности образовательного капитала [8, с.104-105], утверждается, что знания, умения, способности, личностные качества являются условиями для формирования компетенций. По мнению И.А. Зимней, под компетенцией понимают когнитивные образования, в основе которых находится образ деятельности, формируемый на основе социального запроса или задания. В соответствии с новой моделью субъектной трансформации компетенций изменения, происходящие в образовательном процессе, заключаются «в переходе от внешне заданного объективного содержания к

внутренней программе действий через включение психических свойств как инструментов этой трансформации» [2, с.24]. И тогда на первый план выступает субъект учебной деятельности, т.е. обучающийся, с его личностной, мотивационной включенностью в процесс овладения компетенциями.

С целью выявления комплекса наиболее значительных мягких навыков, а также их логической последовательности, требуемых для эффективной деятельности выпускников инженерного профиля технических вузов, А.П. Исаевым и Л.В. Плутниковым был проведен опрос среди студентов, преподавателей, инженеров и руководителей предприятий. Получен набор из восьми мягких навыков, обязательных для инженеров современных промышленных предприятий [3, с.67-70]. Выявлены также приоритетные мягкие навыки в обучении инженерным специальностям, которые изображены на рисунке 1. Следует отметить, что руководство предприятий придает большое значение мягким навыкам для успешной деятельности молодых инженеров, а большинство преподавателей и студентов оценили их значимость довольно низко. Первый в данной последовательности мягкий навык «способность к саморазвитию и самообучению» получил наиболее высокие оценки у всех участников опроса.



Рисунок 1. – Перечень приоритетных мягких навыков, необходимых будущим инженерам [по: 2]

Приведенный анализ указывает на необходимость совершенствования преподавания инженерных дисциплин, развивая и расширяя методический арсенал учебного процесса, интенсивно внедряя интерактивные технологии обучения. Очевидно, что традиционные технологии обучения, имеющие целью изучение основ специальности, освоение терминологии и механизмов действия технологических процессов, основанные на решении стандартных вопросов и задач, не в полной мере отвечают ожиданиям современных студентов. По мнению ученых [1;3;4;8;11;12], современный образовательный процесс в высших учебных заведениях предполагает новый подход, имеющий в своей основе такие средства обучения, которые способствуют накоплению интеллектуального и творческого потенциала, развитию вариативности мышления будущих инженеров, а также созданию возможностей активного участия обучающихся в учебном процессе и влияния на его содержание и методы. И в этой связи в научном сообществе все чаще обсуждается вопрос активной вовлеченности студентов в образовательную деятельность.

Что касается мягких навыков «открытость новому» и «способность адаптироваться», см. рисунок 1, то они занимают последние (7 и 8) места в перечне. Этот факт можно объяснить недостаточной готовностью представителей предприятий, преподавателей и студентов к тем изменениям, которые постоянно происходят в современном обществе. Непонимание масштабности и динамики цифровой трансформации всей инженерной отрасли ведет к торможению развития специалистов в этой области. Поэтому весьма актуальным является развитие мягкого навыка «открытость новому» у преподавателей вузов и работодателей [3, с.71]. Совершенствование данного навыка у преподавателей будет активизировать их деятельность по разработке, освоению и апробированию в учебном процессе новейших педагогических технологий.

Следует обратить внимание на мягкий навык «взаимодействие и командная работа», находящийся на втором месте в предложенной последовательности, см. рисунок 1. Данный навык является востребованным с точки зрения всех участников опроса, однако неожиданной стала более низкая оценка преподавателями этого навыка по сравнению с оценками работодателей несмотря на то, что в общекультурных и универсальных компетенциях образовательных стандартов и рабочих программ по инженерным специальностям содержится данный навык [3,

с.72]. Сложившуюся ситуацию можно объяснить тем, что зачастую развитие и формирование навыка социального взаимодействия и командной работы включается как компонент в другие мягкие навыки и реализуется только теоретически, в связи с чем снижается его практическая значимость. Изучение проблем межличностного взаимодействия, закономерностей групповых процессов, сотрудничества в команде на основе традиционных методик не будет способствовать формированию у обучающихся надлежащих мягких навыков.

Отсюда логичным стало бы пересмотр образовательных программ вузов с последующим включением в них гуманитарных дисциплин, реализация их с помощью интерактивных технологий обучения, стимулирующих формирование и развитие мягких навыков. Хотя, как утверждают авторы [1], это все же не способствует полному осознанию студентами взаимосвязи между изучаемыми дисциплинами, освоенными компетенциями и будущей работой. Для того, чтобы в представлениях студентов эти три компонента объединились в единое целое, необходимо создать условия для актуализации междисциплинарных связей. Суть данного процесса заключается в выстраивании такой позиции изучаемой дисциплины, которая будет представлять ее как основу для формирования активных отношений с разными сферами знаний и разными профессиями.

Результаты исследования. Несмотря на признание важности мягких навыков в профессиональной деятельности будущих инженеров, сегодня не существует универсальных технологий для их формирования и развития. Причина этого, по-видимому, кроется в различиях при формировании мягких навыков у студентов технических специальностей и гуманитариев. Сущность этих различий определяется врожденными индивидуально-психологическими особенностями индивида, спецификой процесса формирования соответствующих качеств личности будущего специалиста, коррелирующих с изучаемой профессией. Так, социальная направленность студентов-гуманитариев связана с желанием быть в центре событий, удивлять свое окружение оригинальностью, эмоциональностью, лидировать в своей группе. В отличие от гуманитариев для обучающихся технических специальностей характерными чертами являются нежелание общаться с людьми, стремление к взаимодействию с техникой, саморазвитию, совершенствованию процессов деятельности,

самостоятельность в принятии решений, стабильность в поведении, но есть сложности с реализацией лидерских качеств. Очевидно, что перечисленные различия личностных качеств обучающихся, обусловленные их врожденной предрасположенностью, актуализированной при выборе соответствующей профессии, требуют и соответствующих технологий формирования мягких навыков в учебном практике.

Кроме того, разница в образовательных программах гуманитарных и технических специальностей является еще одной причиной, затрудняющей формирование мягких навыков, в частности, коммуникативной компетенции. В соответствии с УК-4 ФГОС 3++ обучающийся должен владеть способностью вести устно и письменно деловую коммуникацию на русском и иностранном(ых) языке(ах). Для этих целей студентам гуманитарных направлений подготовки предлагаются средства многих образовательных дисциплин, у обучающихся же технических направлений этот навык формируется обычно лишь в процессе изучения русского и иностранного языков. К тому же эти дисциплины изучаются, в основном, в первом и втором семестрах, а ведь, как известно, только постоянная практика способствует эффективности коммуникации.

С целью устранения указанных проблем нами предлагается применение в учебной деятельности технических вузов интерактивных технологий кооперативного обучения. Под кооперативным обучением или обучением в сотрудничестве понимается педагогическая методика, охватывающая комплекс интерактивных методов и технологий, применяемых в определенной

последовательности для выполнения заданной учебной задачи. Основными взаимосвязанными и взаимообусловленными принципами кооперативного обучения являются: стремление к достижению успеха в ходе совместной работы; вклад каждого участника группы способствует эффективности совместной работы; возможность достижения заданной цели только при условии учета индивидуальной работы каждого члена группы; помощь и поддержка участниками друг друга в процессе личного взаимодействие; активное сотрудничество в процессе выполнения задания с целью развития мягких навыков [9, с.315-316]. При условии реализации вышеперечисленных принципов создается такая уникальная образовательная среда, в которой становится возможным эффективное формирование мягких навыков.

Основными этапами реализации методики кооперативного обучения обычно являются: создание рабочей группы или команды, совместное планирование и распределение заданий, работа по выполнению задания и созданию продукта, представление результатов или конечного продукта, рефлексия. Подробная организация учебного процесса с использованием технологий кооперативного обучения, главные положения которых являются основой студент-центрированного подхода, представлены далее, см. таблицу 1. Как видим, особое внимание уделяется условиям организации учебного взаимодействия, т.к. именно в процессе совместной работы одновременно с созданием продукта (выполнением задания) происходит активное формирование мягких навыков.

Таблица 1. – Пути формирования мягких навыков с помощью технологий кооперативного обучения

Компоненты КО	Пути формирования мягких навыков
Позиция обучающегося	Активная, самостоятельная деятельность обучающегося
Позиция обучающего	Организует и консультирует групповую работу, фасилитатор в процессе решения коммуникационных задач, посредник при обучении навыкам сотрудничества
Учебные материалы	Расположение материалов в соответствии с поставленными целями занятия. Участники команды самостоятельно подбирают соответствующие учебные материалы, обсуждают их, обмениваются ими
Виды деятельности	Различные виды учебной деятельности, направлены на включение обучающихся в обсуждение, обмен информацией, согласование планов по выполнению задания и достижению результата, на проработку его содержания
Варианты межличностного взаимодействия	Активное общение между студентами, взаимодействие только в случае необходимости между преподавателем и студентами
Размещение в учебном пространстве	Группы (команды) студентов, объединенные совместной работой, располагаются в учебной аудитории автономно (за круглым столом)
Ожидания обучающихся	Все обучающиеся активно работают для успеха своей команды (группы), дают оценку своей работе и работе своих коллег
Отношения обучающихся и обучающихся	Равноправие и сотрудничество всех участников процесса обучения

К технологиям кооперативного обучения можно отнести различные виды проектов, технология «перевернутый класс» [13], кейс-технологии [5], тренинги [8], учебные симуляции [12], технология «QR- код» [10]. Применение принципов кооперативного обучения в профессионально-ориентированном обучении письменной речи на иностранном языке позволило сформировать технологию кооперативного письма [9]. Данная технология предполагает коллективную работу в малых группах, используется для обучения письменной речи и создания письменных продуктов, способствует развитию коммуникативных навыков на иностранных языках, в процессе личного взаимодействия и сотрудничества ведет к формированию мягких навыков обучающихся. Применение технологии кооперативного письма на основе онлайн-редакторов Web 2.0, а именно, популярной Wiki-платформы, повышает ее интерактивность и привлекательность для студентов. С ее помощью возможно в процессе обучения письменной профессиональной коммуникации реферировать специальные технические тексты, аннотировать научные статьи, создавать технические инструкции, писать деловые письма. К многочисленным плюсам кооперативного письма с использованием Wiki следует отнести использование аутентичных платформ, на которых актуализируется межкультурное взаимодействие представителей мирового пространства; развитие цифровых знаний всех участников образовательного процесса; многогранность образовательной среды, в которой студенты берут на себя разные роли, участвуют в различных видах письменной коммуникации и повышают свою письменную компетенцию. В рамках нашего исследования отметим, что процесс создания совместного письменного продукта становится более коммуникативным, кооперативным и творческим, ведущим к эффективному формированию мягких навыков у студентов.

Заключение. Мягкие навыки представляют собой компонент социально-психологических умений профессионала, которые коррелируют с универсальными компетенциями и способствуют успеху, как в профессиональной, так и в социальной жизни. Но их формирование и развитие затрудняется в рамках традиционного образовательного процесса технических университетов. Первостепенную роль в формировании мягких навыков у выпускников технических вузов играют новые концептуальные подходы и новые педагогические технологии в организации образовательного процесса.

Для решения данной проблемы авторами предложена методика кооперативного обучения, к числу преимуществ которого относят активизацию командного взаимодействия студентов для выполнения поставленной учебной задачи и развития коммуникативных навыков. Специфика организации учебного процесса заключается в том, что студенты обучаются навыкам работы в команде, активно задействованы в планировании, организации и контроле учебного процесса. Эффективность данной технологии была доказана в процессе профессионально-ориентированного обучения иностранным языкам студентов инженерных специальностей. Технология кооперативного письма на основе цифровых Web-платформ способствует повышению мотивации и качества обучения при формировании умений и навыков, составляющих иноязычную профессиональную компетенцию, а также формированию и развитию мягких навыков у будущих инженеров.

Практическая значимость исследования состоит в том, что его результаты могут стать подспорьем для разработки передовых интерактивных технологий в профессиональном образовании, способствующих формированию мягких навыков, что и представляется перспективой для дальнейших изысканий.

Литература:

1. Бондарева Л.В. Влияние «мягких» навыков на готовность к самостоятельному трудоустройству: опыт самооценки будущих инженеров / Л.В. Бондарева, Т.В. Потемкина, Г.С. Саулембекова // Высшее образование в России. – 2021. – Т. 30. – № 12. – С. 59-74. DOI: 10.31992/08693617-2021-30-12-59-74.
2. Зимняя И.А. Компетентностный подход. Каково его место в системе современных подходов к проблемам образования (теоретико-методологический аспект) / И.А. Зимняя // Высшее образование сегодня. – 2006. – № 8. – С. 20-26.

3. Исаев А.П. Мягкие навыки для успешной карьеры выпускников инженерного профиля / А.П. Исаев, Л.В. Плотников // Высшее образование в России. – 2021. – № 1. – С. 63-77. DOI: 10.31992/0869-3617-2021-30-10-63-77.
4. Карпушина Ю.А. О проблеме формулирования универсальных компетенций ФГОС ВО (3++) (уровень бакалавриата) / Ю.А. Карпушина, О.Ю. Иванова // Ученые записки Орловского государственного университета. – 2019. – № 2(83). – С. 239-242.

5. Колмакова В.В. Кейс-технологии в проектной деятельности как инструмент формирования универсальных компетенций в рамках реализации ФГОС 3++ / В.В. Колмакова, Д.Ю. Шалков // Реклама и связи с общественностью: традиции и инновации: материалы IX Международной научно-практической конференции. Ростов-на-Дону. – 2021. – С. 234-242.

6. Локтаева Н.Н. Понятие «мягкие навыки» как педагогическая категория: сущность и содержание / Н.Н. Локтаева // Инновационные проекты и программы в образовании. – 2019. – № 4. – С. 28-44.

7. Меньшенина С.Г. Потенциал дисциплины «Иностранный язык» для формирования гибких навыков студентов технических вузов / С.Г. Меньшенина, П.Г. Лабзина // Вестник СГТУ. Серия «Психолого-педагогические науки». – 2019. – № 2.

8. Огарева Е.И. Возможности формирования «гибких навыков» (soft skills) в образовательной системе вуза / Е.И. Огарева, Н.В. Лик // Гуманизация образования. – 2019. – № 5. – С. 97-110.

9. Одарюк И.В. Преимущества кооперативных методов в профессионально-ориентированном обучении иностранным языкам студентов технических вузов / И.В. Одарюк, Ю.Ю. Котляренко // Самарский научный вестник. – 2022. – Т. 11. – № 1. – С. 314-319.

10. Симонова О.Б. Теоретическое обобщение

опыта использования QR кодов в преподавании иностранного языка в вузе / О.Б. Симонова, О.В. Маруневич // Проблемы современного педагогического образования. – 2021. – № 70-3. – С. 160-164.

11. Слезко Ю.В. Формирование «мягких навыков» в процессе профессионально-ориентированного обучения иностранному языку студентов-международников / Ю.В. Слезко // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – Тамбов: Грамота, 2019. – Т. 12. – Вып. 9. – С. 417-423.

12. Современные цифровые и информационно-коммуникационные технологии формирования универсальных компетенций обучающихся университета в процессе преподавания иностранных языков: коллективная монография / Т.Е. Исаева, А.Н. Колесниченко, Ю.Ю. Котляренко [и др.]; под науч. ред. Т.Е. Исаевой; ФГБОУ ВО РГУПС. – Ростов н/Д, 2020. – 232 с.

13. Сырина Т.А. Методы и технологии формирования мягких навыков на занятиях по иностранному языку для специальных целей [Электронный ресурс] / Т.А. Сырина, Н.Г. Померанцева // Мир науки. Педагогика и психология. – 2021. – Т. 9. – № 5. – Режим доступа: <https://mir-nauki.com/PDF/20PDMN521.pdf>

References:

1. Bondareva L.V. Influence of "soft" skills on readiness for independent employment: experience of self-assessment of future engineers / L.V. Bondareva, T.V. Potemkina, G.S. Saulembekova // Higher education in Russia. – 2021. – Vol. 30. – № 12. – Pp. 59-74. DOI: 10.31992/08693617-2021-30-12-59-74.

2. Zimnaya I.A. Competence-based approach. What role does it play in the system of modern approaches to the problems of education (theoretical and methodological aspect) / I.A. Zimnaya // Higher education today. – 2006. – № 8. – Pp. 20-26.

3. Isaev A.P. Soft skills for a successful career of engineering graduates / A.P. Isaev, L.V. Plotnikov // Higher education in Russia. – 2021. – № 1. – Pp. 63-77. DOI: 10.31992/0869-3617-2021-30-10-63-77.

4. Karpushina Yu.A. On the problem of formulating universal competencies of the Federal State Educational Standard (3++) (bachelor's degree level) / Yu.A. Karpushina, O.Yu. Ivanova // Scientific Notes of the Oryol State University. – 2019. – № 2(83). – Pp. 239-242.

5. Kolmakova V.V. Case technologies in project activity as a tool for the formation of universal competencies within the framework of the implementation of the GEF 3++ / V.V. Kolmakova, D.Y. Shalkov // Advertising and public relations: traditions and innovations: materials of the IX International Scientific and Practical Conference. Rostov-on-Don. – 2021. – Pp. 234-242.

6. Loktaeva N.N. The concept of "soft skills" as a pedagogical category: essence and content / N.N. Loktaeva // Innovative projects and programs in education. – 2019. – № 4. – Pp. 28-44.

7. Menshenina S.G. The potential of the discipline "Foreign language" for the formation of flexible skills of

students of technical universities / S.G. Menshenina, P.G. Labzina // Bulletin of SSTU. The series "Psychological and pedagogical sciences. – 2019. – № 2.

8. Ogareva E.I. Opportunities for the formation of "flexible skills" (soft skills) in the educational system of the university / E.I. Ogareva, N.V. Lik // Humanization of education. – 2019. – № 5. – Pp. 97-110.

9. Odaryuk I.V. Advantages of cooperative methods in professionally oriented teaching of foreign languages to students of technical universities / I.V. Odaryuk, Yu.Yu. Kotlyarenko // Samara Scientific Bulletin. – 2022. – Vol. 11. – № 1. – Pp. 314-319.

10. Simonova O.B. Theoretical generalization of the experience of using QR codes in teaching foreign language in higher education / O.B. Simonova, O.V. Marunovich // Problems of modern pedagogical education. – 2021. – № 70-3. – Pp. 160-164.

11. Slezko Yu.V. Formation of "soft skills" in the process of professionally-oriented teaching of a foreign language to international students / Yu.V. Slezko // Philological sciences. Questions of theory and practice. – Tambov: Diploma, 2019. – Vol. 12. – Issue 9. – С. 417-423.

12. Modern digital and information and communication technologies for the formation of universal competencies of university students in the process of teaching foreign languages: a collective monograph / T.E. Isaeva, A.N. Kolesnichenko, Yu.Yu. Kotlyarenko [et al.]; under the scientific editorship of T.E. Isaeva; FGBOU IN RGUPS. – Rostov n/A, 2020. – 232 p.

13. Syrina T.A. Methods and technologies of formation of soft skills in foreign language classes for special purposes [Electronic resource] / T.A. Syrina, N.G.

5.8.7. Методология и технология профессионального образования

Сведения об авторах:

Одарюк Ирина Васильевна (г. Ростов-на-Дону, Россия), кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры «Иностранные языки», ФГОУ ВО «Ростовский государственный университет путей сообщения», e-mail: odar-irina@yandex.ru

Колмакова Валентина Васильевна (г. Ростов-на-Дону, Россия), кандидат филологических наук, доцент, д-р педагогических наук, профессор кафедры «Документоведение и языковая коммуникация», Донской государственной технической университет, e-mail: vvklm07@mail.ru

Маруневич Оксана Викторовна (г. Долгопрудный, Россия), кандидат филологических наук, доцент, доцент Департамента иностранных языков, Московский физико-технический институт (национальный исследовательский университет), e-mail: oks.marunevich@mail.ru



УДК 378.147

Системное отображение визуальной составляющей информационных образовательных ресурсов вуза

Systematic display of the visual component of information educational resources of the university

Шорина Т.В., ФГАОУ ВО «Казанский государственный энергетический университет»,
shorina.t.v@mail.ru

Shorina T., Kazan state power engineering university, shorina.t.v@mail.ru

DOI: 10.51379/KPJ.2023.160.3.011

Ключевые слова: наглядность, визуальная информация, визуальная составляющая информационных образовательных ресурсов, высшая школа, системный подход.

Keywords: visibility, visual information, visual component of information educational resources, higher school, systematic approach.

Аннотация. Актуальность исследования обусловлена поиском механизмов целенаправленного, системного совершенствования отражения визуальной составляющей информационными образовательными ресурсами вуза.

Цель статьи: выделить и раскрыть существенные для исследования основания, связанные с отображением визуальной информации вуза.

Исследование системы «визуальная составляющая информационных образовательных ресурсов вуза», позволило выделить ее основные компоненты, внешние и внутренние системные и межсистемные связи. На основе теоретического анализа конкретизированы данные по вопросу отражения визуальной информации в учебной деятельности, определены аспекты наглядности, значимые в условиях современного образования, выделены концептуальные идеи теоретического обоснования визуальной составляющей информационных образовательных ресурсов, сформулированы требования к его реализации в высшем образовании. Системность отображения визуальной учебной информации предполагает взаимосвязь компонентов образовательной деятельности на всех уровнях его реализации, способствуя формированию профессионально-значимого опыта выбранной сферы. Изложенные в данной работе положения могут быть использованы при создании современных информационных ресурсов, учебно-методических комплексов, в дистанционном обучении, медиаобразовании и др.

Abstract. The relevance of the research is caused by search of mechanisms of purposeful, system improvement of reflection of a visual component of information educational resources of higher education institution.

The purpose of the article is to allocate and reveal the foundations, essential to the research, connected with display of visual information of higher education institution.

The system «visual component of the information educational resources of the university» is being studied, the main components are distinguished, external and internal systemic and intersystem communications are revealed. On the basis of theoretical analysis, data on the issue of visual information reflection in educational activities are concretized, aspects of visibility that are significant in the conditions of modern education are identified, conceptual ideas of theoretical justification of the visual component of information educational resources are identified, and requirements for its implementation in the system of higher education are formulated. The systematic display of visual educational information implies the interconnection of the components of educational activity at all levels of its implementation, contributing to the formation of professionally significant experience in the chosen field. The provisions, outlined in this paper, can be used in the creation of modern information resources, educational and methodological complexes, in distance learning, media education, etc.

Введение. Системность присуща образовательному процессу в целом. Учебная деятельность всегда имеет определенную цель.

Цель обучения в вузе сформировать компетенции согласно требованиям ФГОС. С позиции технологического подхода к обучению цель

педагогической системы определяется на основе идеального предвидения, прогнозирования желаемого состояния. При этом системность предполагает упорядоченность взаимосвязи компонентов и в тоже время их единство при взаимодействии с окружающей средой.

Выделенные противоречия оказали влияние на выбор *проблемы исследования*: каковы теоретические основания отражения визуальной составляющей информационными образовательными ресурсами вуза.

В данном исследовании мы рассматриваем визуальную составляющую информационных образовательных ресурсов как компонент более общей системы, а также раскрываем ее взаимодействие с подчиненными компонентами более низкого уровня. На основе изложенных идей, в статье формулируется ряд требования к системному отображению визуальной информации вуза.

Применение системного подхода к отображению визуальной составляющей информационных образовательных ресурсов вуза позволяет конкретизировать вопросы, связанные с ее теоретическим обоснованием. Проводя анализ «визуальной составляющей информационных образовательных ресурсов вуза» в качестве системы в работе сформулированы системные цели обучения, которые в дальнейшем найдут свое отражение в используемом для своего отображения содержании образования, а также применяемых средствах обучения. На основе предложенных идей выделяются концептуальные положения системного подхода, применяемые для отражения визуальной составляющей информационных образовательных ресурсов вуза. При этом учитывается, что каждому этапу обучения присущи свои образовательные цели. Кроме того, в высшем образовании существенное место отводится формированию опыта работы с профессионально-значимой информацией.

Методология исследования. Детально, методология исследования раскрывается автором в диссертационном исследовании [1]. В данной статье приведены основные концептуальные идеи, лежащие в основе названного исследования.

Поскольку выше были упомянуты термины «педагогическая система», «цель обучения», «содержание образования», «средства обучения» определим, что в литературе понимается под ними. Изложение начнем с понятия «педагогическая система». В.П. Беспалько, говоря о педагогической системе, рассматривает «совокупность средств, методов и процессов организованного, целенаправленного и

преднамеренного педагогического влияния на формирование личности с заданными качествами» [2]. Ю.К. Бабанский в качестве системы понимает «определенную общность элементов, функционирующих по внутренним присущим ей законам» [3].

Исследование системы, связанной с отображением визуальной информации информационными образовательными ресурсами вуза, начнем с выделения ее компонентов, надсистемы и подсистемы, а также описания условий, в которых она функционирует. Данную систему будем рассматривать с учетом внешней среды. Внешней средой (или системным окружением) является надсистема «содержание образования», так как информационными образовательными ресурсами вуза отражается именно оно. Вместе с тем, подсистемой служит система «средства обучения», так как не все средства отображения визуальной информации имеют образовательное назначение (например, оформление информационного ресурса относится больше к эргономическим предпочтениям его администратора).

Для изучения системы связанной с отображением визуальной информации информационными образовательными ресурсами вуза необходимо провести ее теоретическое обоснование, которое позволит определить и предсказать ее поведение во времени. Во ФГОС нового поколения «во главу угла поставлен принцип фундаментальности образования» [4]. Таким образом, раскрытие обозначенных задач, начнем с описания ведущих для высшего образования принципов обучения. В данной работе мы придерживаемся трактовки, предложенной В.И. Загвязинским: «Принципы обучения являют собой методически выверенное познание законов и закономерностей, которое позволяет использовать их в качестве регулятивных норм, рассматриваемое в категориях деятельности и включающее знание о целях, сущности, содержании и структуре обучения» [5]. Значимость применения принципа фундаментализации в вузе обозначает нацеленность высшего образования «на овладение универсальными обобщенными знаниями, формирование общенаучной культуры, ознакомление с фундаментальными основами обработки информации» [1]. Кроме того, высшее образование требует формирования не только научно-фундаментальной системы знания, но и получения опыта профессиональной деятельности – в этом и заключается основа принципа профессионализации. Реализация данного принципа предполагает: в раскрытии

сущности научных законов опираться на их применение в выбранной сфере производства; рассмотрение проблемных вопросов и решение практических задач осуществлять в профессионально-ориентированном ключе; анализ профессиональной документации, аппаратуры и оборудования, контроля за результатами технико-технологических процессов реализовать в контексте выбранной деятельности.

Принцип наглядности лежит в основе учебной деятельности с использованием визуальной составляющей информационных образовательных ресурсов вуза. Реализация принципа наглядности в современном обучении связано с активным применением информационных образовательных ресурсов и предполагает целенаправленный и систематический характер в отражении в них визуальной информации вуза. При этом, визуальная составляющая информационных образовательных ресурсов вуза должна сочетать различные виды наглядности (конкретную наглядность: фотоизображения, технический рисунок, схема и др.; абстрактную: таблица, график, формула и др.), а также иметь адекватное сопровождение вербальной, знаково-символьной информацией, на основе анализа, сопоставления, применения индуктивных и дедуктивных методов ее переработки, отображения наглядно-образными и логико-символическими моделями. Существенная роль, в том числе, отводится соответствию визуальной составляющей информационных образовательных ресурсов эргономическим, эстетическим, культурным и индивидуальным предпочтениям субъекта образования.

Выделенные выше принципы обучения направляют педагогическую деятельность к заданному результату, вместе они отражают ее особенности и служат для достижения целей обучения. Цели обучения оказывают определяющее влияние на отбор содержания, форм, методов и средств обучения. «В традиционной дидактике целеполагание рассматривается как процесс присваивания (интериоризации) внешне заданных целей» [4].

Итак, системообразующим фактором системы «визуальная составляющая информационных образовательных ресурсов вуза» будут выступать «цели обучения». Наиболее существенным для изучения данной системы, исследуемой с позиций системного подхода, служит положение о том, что ее «цель не складывается только из совокупности целей ее элементов». Соответственно, в контексте системы

«визуальная составляющая информационных образовательных ресурсов вуза» недостаточно отдельно рассматривать научно-фундаментальные и прикладные цели обучения, они должны найти свое отражение в совокупной цели подготовки будущего специалиста. В данном случае цель системы «визуальная составляющая информационных образовательных ресурсов вуза» формулируется на основе сочетания инновационных приемов обработки информации, фундаментальных и прикладных способов отображения информации в учебной деятельности.

Таким образом, обучение в вузе представляет собой целенаправленную деятельность по обучению, воспитанию и развитию личности путем организованных учебных и профессиональных видов деятельности, которые в единстве с самообразованием обеспечивают усвоение учебной информации на уровне не ниже ФГОС. Использование визуальной составляющей информационных образовательных ресурсов вуза сопровождается разработкой новых способов отображения научно-фундаментальной и прикладной визуальной информации, что ведет к поиску путей дальнейшего совершенствования работы со зрительной информацией, получившей свои истоки в традиционном принципе наглядности.

На следующем этапе, рассмотрим взаимодействие системы «визуальная составляющая информационных образовательных ресурсов вуза» и ее надсистемы «содержание образования». Современные информационные образовательные ресурсы, учебно-методические комплексы и другие ресурсы образовательного назначения отражают «содержание образования». В литературе под термином «содержание образования» (И.Я. Лернер, М.Н. Скаткин), понимается «педагогически адаптированный социальный опыт, тождественный по структуре человеческой культуре» [6]. Данный опыт состоит из: «знаний о мире, природе, обществе, человеке, технике; опыта различных способов деятельности для обеспечения репродуктивного развития общества; опыта творческой деятельности для обеспечения дальнейшего развития культуры; опыта эмоционально-ценностного отношения к действительности, собственной деятельности, формирование убеждений, идеалов, ценностей и др.» [6].

В.В. Краевский обосновывая «содержание образования» с позиции системного анализа, выделяет уровни его формирования: «общее теоретическое представление, учебный предмет,

учебный материал, процесс обучения, структура личности» [7].

«На общем теоретическом уровне содержание образования представляет собой заказ общества. На уровне учебного предмета содержит элементы репродуктивной, продуктивной, творческой деятельности, соответственно манере научного познания представленные в виде фактов, теорий, законов и др. На уровне учебного материала представляет собой учебную информацию, входящую в курс по отдельному учебному предмету. Первые три уровня отражают проектируемое содержание образования. Четвертый уровень – отражает взаимодействие субъектов образовательной деятельности. Пятый уровень – представляет собой результат обучения, проявляющийся в формировании структуры личности» [7].

Таким образом, авторская позиция, обосновывающая применение «визуальной составляющей информационных образовательных ресурсов вуза» как системы, базируется на сложившихся в педагогической литературе трактовках, состоит из следующих положений: системообразующим фактором системы «визуальная составляющая информационных образовательных ресурсов вуза» являются совокупные фундаментальные и прикладные цели; информационными образовательными ресурсами вуза отражается современное содержание образования; в содержании образования выделяются уровни его формирования: общее теоретическое представление (заказ общества), учебный предмет, учебный материал, процесс обучения, структура личности (результат обучения). Для каждого уровня реализации содержания образования требуется своя система отображения визуальной информации вуза. При этом системность предполагает, что на всех уровнях содержания образования визуальная информация реализуются на основе единых требований, только тогда на уровне структуры личности сформируется в достаточной мере опыт информационной деятельности по выбранному направлению.

И, наконец, рассмотрим взаимодействие системы «визуальная составляющая информационных образовательных ресурсов вуза» с ее подсистемы «средства обучения». Так как именно посредством подсистемы средства обучения в конечном итоге предъявляется информация конечному пользователю – обучающемуся. В данной связи необходимо рассмотреть, что в литературе понимается под термином «средства обучения». В литературе к

«средствам обучения» относят «различные материальные объекты, носители учебной информации, инструменты деятельности субъектов образовательного процесса» [8]. П.И. Пидкасистый к средствам обучения относит «материальный или идеальный объект, который «помещен» между преподавателем и обучающимся и используется для усвоения теоретических знаний или опыта практической деятельности» [8].

Выделяются следующие функции средств обучения: информационная – как источник информации; адаптивная – направлена на индивидуализацию обучения; управленческая – управление учебной деятельностью (в том числе ее оценка); интегративная – сопоставление информации из различных источников; интерактивная – обеспечение взаимодействия в учебной деятельности (реализации в том числе обратной связи); мотивационная – активизация процесса познания (постановка проблемы, оценка результатов обучения, корректировка образовательного маршрута и др.).

Попытки классифицировать средства обучения предпринимаются многими исследователями. В литературе встречаются следующие основания классификаций средств обучения: по характеру восприятия информации (аудиовизуальная, мультимедийная); по способам предъявления (технические, нетехнические); по динамическому отображению (статические, динамические)» и др. В данном контексте представляется полезной точка зрения Л.М. Босовой [9], которая рассматривает пространственно-временные мультимедийные составляющие образовательного контента: динамический реалистический и синтезированный визуальный ряд (видео опыты, видео экскурсии, 3D-панорама с изменением точек зрения, анимация; виртуальные трехмерные модели объектов и пр.). Например, объекты и процессы, проявляющиеся в динамике, (динамический видеоряд) в котором погружение в предмет достигается за счет всплывающих подсказок, масштабируемости объектов (сферические фото, видео панорамы, интерактивные трехмерные модели и т.д.). Наиболее близкой к данному исследованию является позиция Г.И. Кириловой [10], которая, рассматривая информационные образовательные ресурсы высшей школы, выделяет специфические их свойства, характеризующиеся динамикой во времени и динамикой в пространстве.

В данной работе предлагается классифицировать визуальную составляющую информационных образовательных ресурсов вуза

разделяя ее на реально-абстрактные или пространственно-временные базовые характеристики объектов [1;12]. При этом специфика визуальной составляющей информационных образовательных ресурсов вуза связывается с профессионально-значимыми способами отображения ее на экране компьютера и базируется на ведущих для профессии инструментах и результатах труда. Данный анализ можно провести по характеру информационной деятельности, которая протекает в определенной среде, а стало быть, обладает специфическими характеристиками (например, приложения пакета MS Office, справочно-правовые системы, системы автоматизации бухгалтерского учета и др.).

Поясним сказанное, разделение по образно-символическим ведущим характеристикам информации помогает определить, какие типы объектов предпочтительно отбирать для их отображения (образные – фотоизображения, наглядно-образные модели, диаграммы и др. или символические – схематические, логико-символические модели, формульную информацию и др.). Разделение же на пространственно-временные характеристики позволит определить, какими свойствами должны обладать объекты (2D или 3D, статическими или динамическими) [1;12]. Для уточнения какие объекты требуется использовать в визуальной информации, следует знать, к какому направлению обучения относится студент (гуманитарному или техническому). Для гуманитарного направления предпочтительно использовать визуальные объекты с опорой на образный характер, а для технического направления – с опорой на их символический характер [1;12].

Результаты исследования. Активное применение информационных технологий во многих сферах деятельности ведет к необходимости формировать компетенции работы с информацией по выбранному направлению. Обеспечение этого в вузе достигается при формировании опыта работы с информацией фундаментального и прикладного характера в контексте выбранной сферы деятельности [13]. Все это позволяет координировать усилия педагогических работников для решения вопросов, связанных с реализацией государственной политики цифровизации высшего образования, а также способствует достижению требуемых ФГОС компетенций.

На основе изложенного выше, сформулируем требования к визуальной составляющей

информационных образовательных ресурсов вуза: а) достижение достаточного разнообразия визуальной информации; б) обеспечение ее фундаментальной и прикладной направленности; в) осуществление учета специфики выбранной сферы деятельности.

Достижение достаточного разнообразия визуальной информации позволяет сочетать различные виды наглядности для обеспечения каждого студента понятной и доступной информацией и связано это с различным субъективным опытом деятельности. Обеспечение фундаментальной и прикладной направленности учебной информации предполагается осуществлять на основе сочетания инновационных, фундаментальных и прикладных способов отображения учебной информации [14]. Осуществление учета специфики выбранной сферы деятельности предлагается осуществлять на основе отбора базовых характеристик объектов с разделением в их реализации на реально-абстрактные или пространственно-временные свойства.

Таким образом, учебный процесс в вузе является целенаправленной деятельностью, специфической особенностью которого является сочетание учебных и профессиональных видов деятельности. Вместе с тем, визуальная составляющая информационных образовательных ресурсов вуза должна способствовать формированию компетенций обработки информации той сферы деятельности, к которой готовится будущий специалист. Все это требует применения инновационных способов отображения визуальной информации, а это ведет к поиску механизмов, позволяющих осуществлять дальнейшее совершенствование работы со зрительной информацией.

Заключение. Итак, на основе теоретического анализа педагогической литературы по проблеме исследования в статье систематизированы данные по вопросу «обоснования системности» визуальной составляющей информационных образовательных ресурсов вуза, определены аспекты наглядности, значимые в условиях современного образования, выделены концептуальные идеи теоретического ее обоснования в условиях реализации в системе высшего образования. В целом, работа опирается на трактовку наглядности в контексте обеспечения требуемого качества познавательных процессов. Формирование опыта работы в рамках системного подхода связывается с целенаправленной работой с визуальной информацией на основе фундаментальных и прикладных способов отображения ее

отображения. Специфические особенности применяемых средств обучения, в данном изложении, предлагается систематизировать на основе ведущих для профессии инструментов и результатов труда и классифицировать с разделением на реально-абстрактные и пространственно-временные свойства объектов, используемых для отображения учебной информации. Кроме того, обосновывается необходимость системности в отображении визуальной составляющей информационных образовательных ресурсов вуза на каждом уровне реализации содержания образования, предлагая для этого выбор собственной системы средств обучения. Комплексное теоретическое

обоснование системы «визуальная составляющая информационных образовательных ресурсов вуза» трудоемкая и многоаспектная задача, от успеха осуществления, которой на практике зависит сформированный опыт деятельности студентов, их конкурентоспособность на рынке труда в качестве специалиста определенной высокотехнологичной сферы деятельности.

Концептуальные положения, изложенные в данном исследовании, могут быть использованы при создании современных информационных ресурсов, учебно-методических комплексов, в дистанционном обучении, медиаобразовании и др.

Литература:

1. Шорина Т.В. Педагогическая технология визуализации учебной информации в высшей школе: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Шорина Татьяна Владиславовна. – Казань, 2017. – 181 с.
2. Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии / В.П. Беспалько. – Москва: Педагогика, 1989. – 192 с.
3. Бабанский Ю.К. Интенсификация процесса обучения: избранные педагогические труды / Ю.К. Бабанский. – Москва: Педагогика, 1989. – 560 с.
4. Ибрагимов Г.И. Теория обучения / Г.И. Ибрагимов, Е.М. Ибрагимова, Т.М. Андрианова. – М.: ВЛАДОС, 2011. – 383 с.
5. Загвязинский В.И. Теория обучения: современная интерпретация: учебное пособие / В.И. Загвязинский. – Москва: Издательский центр «Академия», 2001. – 192 с.
6. Лернер И.Я. Развивающее обучение с дидактических позиций / И.Я. Лернер // Педагогика. – 1996. – № 2. – С. 7-14.
7. Краевский В.В. Содержание образования: вперед к прошлому / В.В. Краевский // Сибирский учитель. – 2011. – № 1(74). – С. 71-75.
8. Педагогика: учебник и практикум для вузов / П.И. Пидкасистый [и др.]; под редакцией П.И. Пидкасистого. – 4-е изд., перераб. и доп. – Москва: Издательство Юрайт, 2023. – 408 с.

9. Босова Л.Л. Обработка символьных данных: от простого к сложному / Л.Л. Босова, Н.А. Аквиланов // Информатика в школе. – 2022. – № 6(179). – С. 5-11.
10. Кирилова Г.И. Принципы информационно-средового подхода к модернизации профессионального образования / Г.И. Кирилова // Казанский педагогический журнал. – 2018. – № 8. – С. 54.
11. Шорина Т.В. Обоснование визуального компонента информационных образовательных ресурсов высшего образования / Т.В. Шорина // Современные проблемы науки и образования. – 2021. – № 2. – С. 81.
12. Шорина Т.В. Взаимосвязь компонентов педагогической технологии визуализации учебной информации высшего образования / Т.В. Шорина // Современные наукоемкие технологии. – 2021. – № 4. – С. 251-255.
13. Ибрагимов Г.И. Дидактическое наследие А.А. Вербицкого и современность: к 80-летию со дня рождения / Г.И. Ибрагимов // Казанский педагогический журнал. – 2021. – № 4(147). – С. 7-13.
14. Власова В.К. Инновационные технологии саморазвития студентов педагогической магистратуры в контексте индивидуализации обучения / Г.Г. Сафина, В.К. Власова // Вестник Казанского государственного университета культуры и искусств. – 2022. – № 4. – С. 20-27.

References:

1. Shorina T.V. Pedagogical technology of visualization of educational information in higher school: dis. ... Candidate of pedagogical Sciences: 13.00.01 / Shorina Tatiana Vladislavovna. – Kazan, 2017. – 181 p.
2. Bespalko V.P. The components of pedagogical technology / V.P. Bepalko. – Moscow: Pedagogika, 1989. – 192 p.
3. Babansky Yu.K. Intensification of the learning process: selected pedagogical works / Yu.K. Babansky. – Moscow: Pedagogika, 1989. – 560 p.
4. Ibragimov G.I. Theory of learning / G.I. Ibragimov, E.M. Ibragimova, T.M. Andrianova. – M.: VLADOS, 2011. – 383 p.

5. Zagvyazinsky V.I. Theory of learning: modern interpretation: textbook / V.I. Zagvyazinsky. – Moscow: Publishing Center "Academy", 2001. – 192 p.
6. Lerner I.Ya. Developing learning from didactic positions / I.Ya. Lerner // Pedagogy. – 1996. – № 2. – Pp. 7-14.
7. Kraevsky V.V. The content of education: forward to the past / V.V. Kraevsky // Siberian teacher. – 2011. – № 1(74). – Pp. 71-75.
8. Pedagogy: textbook and workshop for universities / P.I. Pidkasty [et al.]; edited by P.I. Pidkasty. – 4th ed., reprint. and additional – Moscow: Yurayt Publishing House, 2023. – 408 p.

9. Bosova L.L. Processing of symbolic data: from simple to complex / L.L. Bosova, N.A. Aquilyanov // ICT at school. – 2022. – № 6(179). – Pp. 5-11.

10. Kirilova G.I. Principles of information and environmental approach to the modernization of vocational education / G.I. Kirilova // Kazan Pedagogical Journal. – 2018. – № 8. – P. 54.

11. Shorina T.V. Justification of the visual component of information educational resources of higher education / T.V. Shorina // Modern problems of science and education. – 2021. – № 2. – P. 81.

12. Shorina T.V. Interrelation of components of pedagogical technology of visualization of educational

information of higher education / T.V. Shorina // Modern high-tech technologies. – 2021. – № 4. – Pp. 251-255.

13. Ibragimov G.I. A. Verbitsky's didactic heritage and modernity: to the 80-th anniversary of his birth / G.I. Ibragimov // Kazan Pedagogical Journal. – 2021. – № 4(147). – Pp. 7-13.

14. Vlasova V.K. Innovative technologies of students' of pedagogical magistracy self-development in the context of individualization of education / G.G. Safina, V.K. Vlasova // Bulletin of the Kazan State University of Culture and Arts. – 2022. – № 4. – Pp. 20-27.

5.8.1. Общая педагогика, история педагогики и образования

Сведения об авторе:

Шорина Татьяна Владиславовна (г. Казань, Россия), кандидат педагогических наук, доцент кафедры информационных технологий и интеллектуальные системы, ФГАОУ ВО «Казанский государственный энергетический университет», e-mail: shorina.t.v@mail.ru



УДК 378.147:378.018.43

Готовность к самообразованию в современном мире: авторские модели и методы диагностики

Readiness for self-education in the modern world: author's models and diagnostic methods

Мовсисян М.М., Кубанский государственный технологический университет, m10movsisyan@gmail.com

Широкова О.А., Казанский федеральный университет, shirokova2602@mail.ru

Movsisyan M., Kuban State Technological University, m10movsisyan@gmail.com

Shirokova O., Kazan Federal University, shirokova2602@mail.ru

DOI: 10.51379/KPJ.2023.160.3.012

Ключевые слова: самообразование, готовность, модель, диагностика, универсальная компетенция.

Keywords: self-education, readiness, model, diagnostics, universal competence.

Аннотация. Успешность самообразования индивида в решающей мере зависит от соответствующей универсальной компетенции, т.е. готовности к самообразованию. Авторами настоящей статьи представлены первичные модели готовности к самообразованию, а также методы её диагностики. При выделении критериев поведенческого компонента указанной компетенции авторы настоящей статьи учитывали её связь с академической и профессиональной мобильностью, а процесса самообразования – с формальным образованием. Теоретическая значимость результатов исследования – в возможности дальнейшего осмысления феномена самообразования (особенно факторов его успешности в современном мире), практическая значимость – в возможности использования в системах педагогического мониторинга. Методы исследования: анализ научной психолого-педагогической литературы и передового опыта формирования универсальных компетенций, моделирование, методы квалиметрии, многопараметрический анализ систем, метод дедукции. Методологические основы исследования: компетентностный, деятельностный, системный, метасистемный, личностно-ориентированный, социологический, вероятностно-статистический, квалиметрический и информационно-когнитивный подходы.

Abstract. The success of an individual's self-education depends crucially on the corresponding universal competence, i.e. readiness for self-education. The authors of this article present primary models of readiness for self-education, as well as methods of its diagnosis. When identifying the criteria of the behavioral component of this competence, the authors of this article took into account its inter-connection with academic and professional mobility, and the process of self-education – with formal education. The theoretical significance of the research results lies in the possibility of further understanding of the phenomenon of self-education (especially the factors of its success in the modern world), the practical significance lies in the possibility of using it in pedagogical monitoring systems. Research methods: analysis of scientific psychological and pedagogical literature and best practices in the formation of universal competencies, modeling, methods of qualimetry, multiparametric analysis of systems, method of deduction. Methodological foundations of the research: competence-based, activity-based, systemic, metasytem, personality-oriented, sociological, probabilistic-statistical, qualimetric and information-cognitive approaches.

Введение. В настоящее время нет необходимости доказывать принципиальную важность самообразования. Трудно не согласиться с современным специалистами, что личностно-профессиональное развитие индивида не должно сводиться к формированию компетенций, востребованных в конкретных (современных) условиях; оно должно быть «ориентировано на будущее» [1–20].

Действительно, по-настоящему образованный человек должен «гибко приспосабливаться и быстро реагировать на постоянные изменения внешней среды» [4;6;7;9;12;14;15]. Но образование направлено на гармонизацию деятельности человека и общества, поэтому формирование готовности индивида к саморазвитию не может не стать предметом профессиональной подготовки.

По мнению современных специалистов, наиболее конкурентоспособными индивидами в современных условиях являются транспрофессионалы, а одна из характерных особенностей транспрофессионализма – готовность к самообразовательной деятельности, т.е. к саморазвитию [4]. Нельзя не отметить возрастающую роль инклюзивного образования, которое также весьма тесно связано с самообразованием [8].

Поэтому одной из проблем профессиональной подготовки является формирование компетенции профессионального саморазвития, позволяющей быстро перестраивать свою деятельность, оценивать свои возможности, определять стратегию дальнейшего личностно-профессионального развития и соотносить уровень своей компетентности со сложностью решаемых задач – жизненных, творческих и профессиональных [1;2;5;6;9;11]. Немаловажно, что важность такой проблемы, как становление готовности к самообразованию и саморазвитию, признана официально, т.е. в федеральных государственных образовательных стандартах высшего образования. Для бакалавриата выделена универсальная компетенция УК-6 – «Способен управлять своим временем, выстраивать и реализовывать траекторию саморазвития на основе принципов образования в течение всей жизни», для магистратуры – УК-6 – «Способен определять и реализовывать приоритеты собственной деятельности и способы её совершенствования на основе самооценки».

В дальнейшем под готовностью к самообразованию будем понимать способность человека приобретать нужные ему знания и умения посредством самостоятельных занятий и без помощи педагога. Как видно, готовность к самообразованию и саморазвитию следует отличать от готовности к самостоятельной работе. Действительно, самостоятельная работа студентов – процесс, сопровождаемый педагогом. Самостоятельная работа студентов – часть формального образования, хотя и происходит без непосредственного участия педагога (в рабочих программах и методических указаниях по организации самостоятельной работы отражают её объём и содержание). В то же время, самообразование, в отличие от планируемой в учебном заведении самостоятельной работы, должно (в «идеале») быть непрерывным, т.е. происходить в течение всей жизни. В то же время, и успешная самостоятельная работа, и успешное самообразование (саморазвитие) требуют высокого уровня универсальных компетенций,

точнее, метакогнитивных умений и способностей, например, самостоятельности, информационной культуры личности (т.е. культуры мышления), интеллектуальных способностей и т.д.

В настоящее время сложились предпосылки для создания моделей готовности к саморазвитию и самообразованию. Это – разработанные современными специалистами универсальные модели компетенций и личностно-профессиональных качеств [5;10;17;18]. Согласно современным воззрениям, они – подсистемы социально-профессиональной компетентности, изоморфные её, включающие стандартные компоненты: операционный (соответствующие знания и умения), мотивационно-ценностный (мотивы, ценности, отношения, интересы, потребности), эмоционально-волевой, рефлексивный и поведенческий (личный опыт индивида в соответствующих видах деятельности). Быть готовым к определённому виду деятельности (в том числе к самообразованию и саморазвитию) означает обладать всеми необходимыми свойствами, необходимыми её субъекту.

Несмотря на то, что проблеме эффективности самообразования и успешности становления такой компетенции, как готовность к саморазвитию, уделяют всё большее внимание, по-прежнему не в полной мере разработаны модели и методы диагностики указанной компетенции; в свою очередь, это сдерживает развитие систем педагогического мониторинга, как информационного механизма управления качеством образования. *Проблема исследования* – вопрос: каким образом объективно диагностировать готовность индивида к самообразованию? *Цель исследования* – разработка модели готовности индивида к самообразованию, важнейшая задача – разработка метода её объективной диагностики. *Объект исследования* – становление готовности индивида к самообразованию, *предмет исследования* – модели указанной компетенции и критерии её сформированности.

Материалы и методы исследования. Применявшиеся методы исследования: анализ научной психолого-педагогической литературы и передового опыта формирования универсальных компетенций, моделирование, метод дедукции, методы квалитетрии, многопараметрический анализ систем.

Методологические основы исследования: компетентностный подход (рассматривает успешность самообразования как главный критерий образованности индивида, его способности управлять сложившимися знаниями

и умениями), деятельностный подход (рассматривает самообразовательную деятельность как важнейший механизм становления конкурентоспособной личности в современном мире), личностно-ориентированный подход (рассматривает готовность к самообразованию как фактор академической и профессиональной мобильности), системный подход (рассматривает диагностику компетенций, в том числе готовности к самообразованию, как обязательную составляющую педагогического мониторинга), социологический подход (рассматривает образовательную среду как социально обусловленный фактор развития личности обучающегося, а конкурентоспособную личность – как человеческий капитал для инновационной экономики), квалиметрический подход (провозглашает необходимость многокритериальной диагностики готовности к самообразованию), вероятностно-статистический подход (рассматривает диагностику компетенций, в том числе готовности к самообразованию, как статистическое измерение, а самообразование – как вероятностный процесс), метасистемный подход (рассматривает социально-профессиональную компетентность индивида как совокупность относительно автономных компетенций и личностно-профессиональных качеств, изоморфных ей) и информационно-когнитивный подход (рассматривает образовательную и самообразовательную деятельность как информационные процессы, а модели компетенций – как научную основу для выделения критериев их сформированности).

Прототипом полученных авторами настоящей статьи результатов являются модели и методы готовности обучающегося к самостоятельной работе (отражены в публикации [10]).

Результаты исследования и их обсуждение. Исходя из универсальных моделей компетенций и используя метод дедукции, выделим в составе готовности к самообразованию операционный, ориентировочный, мотивационно-ценностный, рефлексивный, эмоционально-волевой и поведенческий (творческо-деятельностный) компоненты. С точки зрения авторов настоящей статьи, готовность к самообразованию и саморазвитию немислима без ориентировочного компонента (не является стандартным компонентом компетенций). Отразим содержание компонентов готовности к самообразованию и саморазвитию.

Операционный компонент указанной готовности включает следующие знания и умения: знания о самообразовании, его роли в современном мире, факторах его успешности;

умение самостоятельного поиска информации (в том числе при помощи современных компьютерных технологий); умение работать с информационными ресурсами (в том числе с базами данных) по заданной теме; умение оформлять полученные собственные результаты (в том числе в виде изложения с элементами аннотирования, эссе); умение самостоятельной подготовки вопросов для коммуникации (в том числе устной); умение самостоятельной работы с учебно-научной информацией (осваиваемым материалом); умение создавать собственный способ реализации учебно-профессиональной деятельности, рождающийся на основе диагностики и оценки своих способностей, возможностей, качеств, свойств, направленности, установки; умение рефлексировать выполненные задания, анализировать причины успеха и ошибок, неточности в ответах выполненных упражнений, позволяющие указать на личностные и профессиональные сложности реализуемой учебно-профессиональной деятельности; умение самостоятельно выбрать подходящие методы, средства, необходимые для преодоления возникающих личностно-профессиональных барьеров в осуществляемой деятельности [14].

Ориентировочный компонент включает умения личностной и профессиональной самоорганизации. Современные специалисты выделяют пять групп таких умений: умения самоопределения в жизнедеятельности, учебной и профессиональной деятельности (всего четыре умения), диагностико-прогностические умения (всего пять умений), организационно-творческие умения (всего шесть умений), проектировочные умения (всего два умения), умения саморегуляции (всего шесть умений); более подробно указанные умения представлены в работе [15].

Мотивационно-ценностный компонент включает: понимание принципиальной важности самообразования, мотивы к самообразованию, потребности в самообразовании, интерес к саморазвитию.

Важнейшей составляющей эмоционально-волевого компонента являются волевые качества, настойчивость и иные психологические качества (свойства), обеспечивающие устойчивость индивида к трудностям в саморазвитии и самообразовательной деятельности.

Поведенческий компонент готовности – личный опыт индивида в самообразовании и саморазвитии. Представим его критерии.

Пусть Q – множество компетенций, сформированных у индивида в рамках

формального образования, q – множество компетенций, сформированных исключительно благодаря самообразовательной деятельности. Очевидно, что первый критерий $K_1 = card(q)$, где $card$ – мощность множества. Но разные компетенции могут быть сформированы на разных уровнях, поэтому более точен второй

критерий: $K_2 = \sum_{j=1}^{K_1} \lambda_j$, где λ_j – число, соответствующее уровню сформированности j -й компетенции по номинальной шкале. Например, для владения в совершенстве, профессионального уровня, порогового продвинутого, порогового, предпорогового и уровня выживания это могут быть, соответственно, 1,25, 1, 0,8, 0,6, 0,4 и 0,2. Более точно определить весовые коэффициенты для уровней можно на основе известного алгоритма Саати. Если интегративную сформированность компетенции можно отразить

по линейной шкале, то $K_3 = \sum_{j=1}^{K_1} \mu_j$, где μ_j – уровень сформированности j -й компетенции по линейной шкале (метод оценки представлен в работе [1]). Отметим, что показатели K_2 и K_3 можно также считать и критериями академической и профессиональной мобильности индивида.

В то же время, нельзя забывать и о компетенциях, сформированных благодаря сочетанию формального и неформального образования. В таком случае, четвёртый критерий

$K_4 = \sum_{j=1}^{card(Q)} \left[\ln \left(\frac{M_j}{m_j} \right) \right]$. Здесь: M_j – уровень j -й компетенции по линейной шкале, m_j – уровень j -й компетенции, который был бы без самообразовательной деятельности. Если невозможно определить m_j , то принимают: $m_j = M_j$. Отметим, что показатель K_4 можно также считать и критерием эффективности формального образования (в какой мере созданы предпосылки для саморазвития индивида?).

Пятый и шестой критерии – параметры, отражающие трудности индивида в самоорганизации образовательной деятельности (в работе [10] это шестой и седьмой критерии, однако это не меняет сути).

Седьмой критерий K_7 – количество освоенных индивидом массовых открытых онлайн-курсов, восьмой критерий учитывает

качество их освоения: $K_8 = \sum_{j=1}^{K_7} (Z_j \cdot V_j)$. Здесь: Z_j

– качество освоения j -го курса по линейной шкале, V_j – объём j -го курса.

Готовность к самообразованию и саморазвитию неразрывно связана с иными подсистемами социально-профессиональной компетентности. Роль готовности к самообразованию и саморазвитию для становления иных компетенций очевидна (является важнейшим фактором становления знаний, умений и опыта их применения в условиях неформального образования). Представим роль иных компетенций для становления готовности к самообразованию и саморазвитию.

В более раннем исследовании, проведенном автором статьи совместно с Хорошун К.В., Труновой Е.А. [16] было доказано, что компетенции, сформированные в ходе формального образования, – когнитивная база и для самообразования, и для дальнейшего формального образования.

Развивая эту идею, отметим, что значимость конкретных компетенций, развиваемых благодаря самообразованию, обусловлена следующим обстоятельством. Компетенции – сложные системы, подчиняющиеся законам синергетики. Текущий уровень сформированности компетенции – принципиально важный фактор её дальнейшего развития. Например, едва ли возможно осваивать вузовские курсы физики и химии (для формирования естественнонаучной компетентности), не освоив соответствующие школьные курсы. Сформированность компетенций – одновременно и критерий, и фактор личностно-профессионального развития. Отсюда неизбежно следует: вероятность положительного опыта дальнейшего развития тех или иных компетенций (в процессе самообразования) напрямую зависит от фактического уровня их сформированности. Напомним, что положительный опыт самообразования (саморазвития) – прежде всего, положительный опыт самостоятельного формирования компетенций.

Приведём примеры. Для того, чтобы понять книгу Б. Ляпунова «Неоткрытая планета» (о Земле), необходимо обладать (хотя бы минимальными) познаниями в географии, естествознании, биологии, т.е. читать данную книгу учащемуся лучше всего после 6 – 7 класса общеобразовательной школы. Или, например, чтобы читать книгу Э. Александровой и В. Левшина «Искатели необычайных автографов» возможно (для полноценного понимания) не ранее чем после 6 класса общеобразовательной

школы: необходимы познания в математике, истории и географии.

Значимость физической культуры личности состоит в том, что соматическое здоровье – важный фактор успешной самообразовательной деятельности.

В условиях информационного общества (цифровой экономики) существенно возрастает роль информационной компетентности (цифровых компетенций) для самообразовательной деятельности. Действительно, в современном мире важнейший источник информации – цифровые системы (в том числе Интернет). Современные специалисты всерьёз говорят о массовых открытых онлайн-курсах как о факторе повышения качества непрерывного самообразования [7;19;21]. Но возможность использования указанных информационных ресурсов в решающей мере зависит от цифровых компетенций; следовательно, в значительной мере зависит и накопление положительного опыта самообразовательной деятельности.

Немаловажной является роль коммуникативной компетентности, толерантности, конфликтологической компетентности и иных компетенций, детерминирующих успешность социального взаимодействия. Действительно, взаимодействие с окружающей социальной средой (а не только техногенной) – чрезвычайно важный фактор саморазвития (достаточно сказать о неформальных профессиональных сообществах, о наставничестве и т.д.). Окружающая социальная среда – неформальная образовательная среда для индивида, но она будет обладать высоким развивающим потенциалом (говоря терминами В.А. Ясвина, модальностью) в том случае, если индивид с ней адекватно взаимодействует. В рамках статьи авторы считают допустимым напомнить слова А.М. Горького: учитесь у всех, но никому не позволяйте себя учить. Также следует особо отметить роль такой подсистемы коммуникативной компетентности, как иноязычная компетенция. Владение иностранным языком даёт возможность доступа к информации на этом языке. Например, если научный работник слабо владеет английским языком, то он не сможет читать зарубежные научные публикации (без цифровых систем, например, Яндекс-переводчика «translate.yandex.ru»).

Таким образом, предложенная модель готовности к самообразованию основана на трудах современных специалистов, а методы диагностики данной универсальной компетенции – на основе авторской модели.

Из великих людей самым типичным примером эффективности самообразования может служить М. Фарадей: он не имел университетского образования, однако стал величайшим учёным (нельзя не учесть и того, что за свою жизнь провёл 16041 эксперимент!).

Заключение. Авторы настоящей статьи считают необходимым сопоставить результаты собственных исследований с прототипом (работа [10]): логика и структура оценки готовности к самостоятельной работе и к самообразованию сходна в определённой мере. Авторы работы-прототипа связывали критерии готовности к самостоятельной работе со множеством осваиваемых учебных дисциплин, авторы настоящей статьи – со множеством компетенций. Авторы работы-прототипа связывали критерии готовности к самостоятельной работе с успешностью самостоятельной работы по различным учебным дисциплинам, автор настоящей статьи – с успешностью становления компетенций индивида. Кроме того, авторы настоящей статьи, в отличие от авторов работы-прототипа, учитывали опыт использования информационных ресурсов в самообразовательной деятельности, в том числе онлайн-курсов. Больше число авторских критериев готовности к самообразованию, по сравнению с критериями готовности к самостоятельной работе, обусловлено объективной причиной: возможных форм и направлений самообразования (т.е. неформального образования) значительно больше, чем самостоятельной работы (компонента формального образования, нормативно регулируемого образовательного процесса). Также авторы настоящей статьи связали готовность к самообразованию с академической и профессиональной мобильностью. В то же время, заслуга современных специалистов (авторов работы [10]) в том, что они поставили вопрос о возможности количественной оценки (диагностики) опыта самостоятельной образовательной деятельности, а также верно определили, что именно математическая теория множеств и отношений должна быть основой информационно-семантического моделирования и количественной диагностики самостоятельной работы.

Перспективы исследования – разработка информационно-вероятностных моделей становления готовности студента к самообразованию, происходящей в условиях цифровой экономики, в целом, университетской цифровой образовательной среды, в частности.

Литература:

1. Абрамова И.Е. Формирование навыков самоорганизации и самооценки студентов в конкурентной иноязычной обучающей среде: практический опыт / И.Е. Абрамова, Е.П. Шишмолина // Образование и наука. – 2020. – Т. 22. – № 10. – С. 161-185.
2. Айхель Н.В. Типологическая модель познавательных умений / Н.В. Айхель // Проблемы современного образования. – 2021. – № 6. – С. 95-106.
3. Александрова Е.А. Форматы педагогического сопровождения в цифровой образовательной среде / Е.А. Александрова // Сибирский педагогический журнал. – 2022. – № 2. – С. 30-43.
4. Банникова Т.И. Самообразовательная деятельность как важнейшее педагогическое условие развития транспрофессиональных компетенций магистрантов-дизайнеров / Т.И. Банникова // Казанский педагогический журнал. – 2021. – № 1. – С. 94-100.
5. Беликова Н.Ю. К вопросу о формировании универсальных компетенций в системе высшего образования / Н.Ю. Беликова, Е.Ф. Кузмина // Общество: социология, психология, педагогика. – 2022. – № 8(100). – С. 180-185.
6. Валеева Н.Ш. Технология формирования компетенции профессионального саморазвития у студентов / Н.Ш. Валеева, Ф.Ф. Фролова // Казанский педагогический журнал. – 2019. – № 1. – С. 75-80.
7. Гончарук Н.П. Использование массовых открытых онлайн-курсов как способ повышения качества непрерывного самообразования / Н.П. Гончарук, Е.И. Хромова // Казанский педагогический журнал. – 2020. – № 5. – С. 77-83.
8. Жаворонкова Л.В. Многоуровневое управление развитием региональной системы инклюзивного образования / Л.В. Жаворонкова // Ярославский педагогический вестник. – 2022. – № 2(125). – С. 8-16.
9. Зеер Э.Ф. Инновационная модель социально-профессионального развития личности обучающегося / Э.Ф. Зеер, В.С. Третьякова, М.В. Зиннатова // Образование и наука. – 2020. – Т. 22. – № 3. – С. 83-115.
10. Косачев Я.В. Современные модели и методы диагностики готовности студентов к самостоятельной работе / Я.В. Косачев, М.Л. Романова, В.Л. Шапошников, Н.В. Ходаринова // Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. – 2021. – № 2(192). – С. 142-146.
11. Кремнева А.С. Индивидуальный образовательный маршрут как инструмент организации работы с обучающимися с признаками одаренности / А.С. Кремнева, Н.Г. Маркова, М.М. Гумерова // Проблемы современного образования. – 2021. – № 1. – С. 152-160.
12. Низамова Ч.И. Частные навыки самоорганизации студентов в учебном процессе / Ч.И. Низамова, С.Г. Добротворская // Проблемы современного образования. – 2020. – № 1. – С. 250-257.
13. Рожков М.И. Педагогическое сопровождение саморазвития подростков в дополнительном образовании / М.И. Рожков, И.В. Иванова // Ярославский педагогический вестник. – 2021. – № 1(118). – С. 37-47.
14. Соколова И.И. Формирование навыков самообразования у студентов медиков в процессе изучения английского языка в вузе / И.И. Соколова, И.Г. Корнева // Казанский педагогический журнал. – 2020. – № 5. – С. 119-123.
15. Филоненко В.А. Моделирование процесса формирования умений профессиональной самоорганизации у будущих педагогов / В.А. Филоненко, В.А. Петков // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 3: Педагогика и психология. – 2014. – № 3(143). – С. 93-99.
16. Хорошун К.В., Трунова Е.А., Мовсисян М.М. Самообразовательная деятельность в современном мире: авторские модели и методы диагностики / К.В. Хорошун, Е.А. Трунова, М.М. Мовсисян // Казанский педагогический журнал. – 2023. – № 2. – С. 52-60.
17. Шапошникова Т.Л. Диагностика компетенций и личностно-профессиональных качеств студентов на основе инфометрии / Т.Л. Шапошникова, В.В. Вязанкова, Т.Г. Тедорадзе // Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. – 2020. – № 10(188). – С. 428-435.
18. Boonsri S., Pupat P., Suwanjan P. (2019) «Dual Vocational Students` Competency: A Second Order Confirmatory Factor Analysis of Occupational Competency in Enterprise», *Mediterranean Journal of Social Sciences*, Vol. 10, No 1, pp. 105-115.
19. Eryilmaz M. (2015) «The Effectiveness of Blended Learning Environment», *Contemporary Issues in Education Research*, Vol. 8, No 4, pp. 251-256.
20. Griffioen D.M.E., Doppenberg J.J., Oostdam R.J. (2018) «Are more able students in higher education less easy to satisfy?», *Higher Education*, Vol. 75, No 5, pp. 891-907.
21. Klavans R., Boyack K. (2017) «Research portfolio analysis and topic prominence», *Journal of Informetrics*, Vol. 11, No 1, pp. 1158-1174.

References:

1. Abramova I.E. Formation of students' self-organization and self-assessment skills in a competitive foreign-language learning environment: practical experience / I.E. Abramova, E.P. Shishmolina // *Education and Science*. – 2020. – Vol. 22. – № 10. – Pp. 161-185.
2. Aichel N.V. Typological model of cognitive skills / N.V. Aichel // *Problems of modern education*. – 2021. – № 6. – Pp. 95-106.
3. Alexandrova E.A. Formats of pedagogical support in the digital educational environment / E.A. Alexandrova // *Siberian Pedagogical Journal*. – 2022. – № 2. – Pp. 30-43.

4. Bannikova T.I. Self-educational activity as the most important pedagogical condition for the development of transprofessional competencies of design undergraduates / T.I. Bannikova // Kazan Pedagogical Journal. – 2021. – № 1. – Pp. 94-100.
5. Belikova N.Yu. On the formation of universal competencies in the system of higher education / N.Yu. Belikova, E.F. Kuzemina // Society: sociology, psychology, pedagogy. – 2022. – № 8(100). – Pp. 180-185.
6. Valeeva N.S. Technology of formation of competence of professional self-development among students / N.S. Valeeva, F.F. Frolova // Kazan Pedagogical Journal. – 2019. – № 1. – Pp. 75-80.
7. Goncharuk N.P. Implementation of massive open online courses (MOOC) as a way to improve the quality of continuous self-education / N.P. Goncharuk, E.I. Khromova // Kazan Pedagogical Journal. – 2020. – № 5. – Pp. 77-83.
8. Zhavoronkova L.V. Multilevel management of the development of the regional system of inclusive education / L.V. Zhavoronkova // Yaroslavl Pedagogical Bulletin. – 2022. – № 2(125). – Pp. 8-16.
9. Zeer E.F. Innovative model of socio-professional development of a student's personality / E.F. Zeer, V.S. Tretyakova, M.V. Zinnatova // Education and science. – 2020. – Vol. 22. – № 3. – Pp. 83-115.
10. Kosachev Ya.V. Modern models and methods of diagnostics of students' readiness for independent work / Ya.V. Kosachev, M.L. Romanova, V.L. Shaposhnikov, N.V. Khodarinova // Scientific Notes of the P.F. Lesgaft University. – 2021. – № 2(192). – Pp. 142-146.
11. Kremneva A.S. Individual educational route as a tool for organizing work with students with signs of giftedness / A.S. Kremneva, N.G. Markova, M.M. Gumerova // Problems of modern education. – 2021. – № 1. – Pp. 152-160.
12. Nizamova Ch.I. Private skills of self-organization of students in the educational process / Ch.I. Nizamova, S.G. Dobrotvorskaya // Problems of modern education. – 2020. – № 1. – Pp. 250-257.
13. Rozhkov M.I. Pedagogical support of self-development of adolescents in additional education / M.I. Rozhkov, I.V. Ivanova // Yaroslavl pedagogical Bulletin. – 2021. – № 1(118). – Pp. 37-47.
14. Sokolova I.I. Formation of self-education skills among medical students in the process of learning English at a university / I.I. Sokolova, I.G. Korneva // Kazan Pedagogical Journal. – 2020. – № 5. – Pp. 119-123.
15. Filonenko V.A. Modeling of the process of formation of skills of professional self-organization among future teachers / V.A. Filonenko, V.A. Petkov // Bulletin of the Adygea State University. Series 3: Pedagogy and Psychology. – 2014. – № 3(143). – Pp. 93-99.
16. Khoroshun K.V., Trunova E.A., Movsisyan M.M. Self-educational activity in the modern world: authors' models and diagnostic methods / K.V. Khoroshun, E.A. Trunova, M.M. Movsisyan // Kazan Pedagogical Journal. – 2023. – № 2. – Pp. 52-60.
17. Shaposhnikova T.L. Diagnostics of competencies and personal and professional qualities of students based on infometry / T.L. Shaposhnikova, V.V. Vyazankova, T.G. Tedoradze // Scientific notes of the P.F. Lesgaft University. – 2020. – № 10(188). – Pp. 428-435.
18. Bunsri S., Pupat P., Suwanjan P. (2019) "Competence of students of dual vocational education: confirmatory factor analysis of professional competence in a second-order enterprise", Mediterranean Journal of Social Sciences, Volume 10, No. 1, pp. 105-115.
19. Eriilmaz M. (2015) "The effectiveness of the mixed learning environment", Modern problems of research in education, Volume 8, No. 4, pp. 251-256.
20. Griffioen D.M.E., Doppenberg J.J., Ostdam R.J. (2018) "Is it more difficult to meet the needs of more capable students in the system Higher education?", Higher Education, Volume 75, No. 5, pp. 891-907.
21. Klavans R., Boyak K. (2017) "Analysis of the research portfolio and the popularity of the topic", Journal of Informetrics, Volume 11, No. 1, pp. 1158-1174.

5.8.7. Методология и технология профессионального образования

Сведения об авторах:

Мовсисян Марина Мхитаровна (г. Краснодар, Россия), заместитель директора Центра студенческого предпринимательства ФГБОУ ВО «КубГТУ», Кубанский государственный технологический университет, e-mail: m10movsisyan@gmail.com

Широкова Ольга Александровна (г. Казань, Россия), кандидат физико-математических наук, доцент кафедры высшей математики и математического моделирования Института математики и механики им. Н.И. Лобачевского, Казанский федеральный университет, e-mail: shirokova2602@mail.ru

УДК 378.147.227

Негативные последствия применения юмора в образовательном процессе технического вуза

Negative consequences of the use of humor in the educational process of a technical university

Котляренко Ю.Ю., Ростовский государственный университет путей сообщения, kotlakot@rambler.ru

Петрова В.И., Ростовский государственный университет путей сообщения, volunteerpvi@yandex.ru

Kotliarenko I., Rostov State Transport University, kotlakot@rambler.ru

Petrova V., Rostov State Transport University, volunteerpvi@yandex.ru

DOI: 10.51379/KPJ.2023.160.3.013

Ключевые слова: юмор, педагогический прием, функции юмора, негативные последствия, образовательный процесс, технический вуз.

Keywords: humor, pedagogical technique, functions of humor, negative consequences, educational process, technical university.

Аннотация. Актуальность данного исследования обусловлена необходимостью обновления имеющихся и разработки новых педагогических приемов и технологий. Целью статьи является изучение негативных последствий юмора, применяемого в образовательном процессе технического вуза. Авторами проанализированы основные функции юмора в педагогической деятельности. Определены возможности юмора в создании позитивной образовательной среды вуза. Классифицированы учебные ситуации, в которых использование юмора может привести к негативным последствиям. Предложены пути нейтрализации отрицательного влияния юмора на учебный процесс и межличностное взаимодействие обучающихся и преподавателей. Научная новизна исследования заключается в том, что данная тема впервые рассматривается применительно к образовательному процессу технического вуза. Статья предназначена для учителей, преподавателей-практиков, ученых, занимающихся разработкой современных технологий профессионального образования.

Abstract. The relevance of this study is due to the need to update existing and develop new pedagogical techniques and technologies. The purpose of the article is to study the negative consequences of humor used in the educational process of a technical university. The authors analyzed the main functions of humor in pedagogical activity. The possibilities of humor in creating a positive educational environment of the university are determined. Educational situations in which the use of humor can lead to negative consequences are classified. Ways to neutralize the negative impact of humor on the educational process and interpersonal interaction between teachers and students are proposed. The scientific novelty of the study lies in the fact that this topic is considered for the first time in relation to the educational process of a technical university. The article is intended for teachers, practitioners, scientists involved in the development of modern technologies for vocational education.

Введение. Исследования, проводимые в настоящее время в области профессионального образования, имеют своей целью разработку новейших технологий обучения, обусловленную развитием современного общества и формированием нового поколения обучающихся. Основными требованиями, предъявляемыми к современным специалистам, стали такие качества как гибкость мышления, креативность, умение

коммуницировать, работать в команде, стремление к самообучению и самосовершенствованию в течение всей профессиональной деятельности. Соответственно, обучение специалистов новой формации возможно только в процессе применения нестандартных подходов к анализу и систематизации информации, решения нешаблонных задач [12]. Формирование

профессиональных компетенций возможно с помощью цифровых технологий и условий, позволяющих управлять уровнем заинтересованности студентов в изучении той или иной дисциплины [13].

Поиск актуальных технологий обучения стал причиной изучения юмора в качестве эффективного приема, способствующего созданию положительной образовательной среды и повышению качества обучения. Использование юмора в учебной деятельности не является абсолютно новым явлением. Можно с уверенностью заявить, что практически все обучающиеся в той или иной мере используют юмор в своей профессиональной деятельности.

Результаты исследований в этом направлении представлены в работах многих авторов, например: юмор рассматривается как один из инструментов повышения качества и эффективности обучения студентов [1;2]; изучаются дидактические возможности юмора в обучении различным дисциплинам, в том числе, и в техническом вузе [5-7]; юмор анализируется с точки зрения межличностных взаимоотношений между обучающим и обучающимися [8]; юмористический текст исследуется в плане взаимосвязи с культурой и ментальностью нации [15]; анализируется потенциал юмора для создания благоприятной атмосферы в ходе учебного занятия [3]; определяются перспективы использования юмора в образовательном процессе в контексте трансформации современного образования [4].

Уделяется внимание изучению негативных последствий неудачного применения юмористических приемов в учебном и межличностном дискурсе [9;10]. По мнению авторов [4], это происходит потому, что обучающиеся используют юмор зачастую неосознанно и не всегда корректно. Кроме того, многие преподаватели, особенно имеющие маленький стаж педагогической деятельности, считают недопустимым применение юмора на учебном занятии [1, с.7]. Проблема применения юмора преподавателями старшего поколения связана с разницей в возрасте преподавателя и студентов, с различным культурным опытом [2]. Однако анализ существующих подходов по вопросу присутствия юмора в обучении позволяет утверждать, что умелое использование положительных свойств юмора и при этом нейтрализация отрицательных проявлений в ходе учебного процесса будет способствовать мотивации обучающихся и эффективности всего процесса обучения. В доказательстве данной

точки зрения видится актуальность представляемого исследования.

Целью исследования является изучение отрицательного влияния юмора, применяемого в образовательном процессе технического вуза. Определенные для изучения задачи заключаются в рассмотрении функций и возможностей юмора в создании благоприятной и динамичной образовательной среды вуза, в выявлении и классификации ситуаций, ведущих к негативным последствиям, в поиске путей устранения отрицательного влияния при применении юмористических приемов на учебный процесс и межличностные взаимоотношения участников образовательного процесса. Предметом исследования являются негативные последствия юмористического дискурса в педагогической практике. В качестве объекта рассматривается юмор как педагогический прием.

Материалы и методы исследования. Проанализированы теоретические и эмпирические материалы, изложенные в научных статьях, представленных в списке литературы. Применены общенаучные методы: описание, анализ, систематизация, обобщение и классификация теоретического материала и практического опыта.

Результаты исследования. В научной литературе нет единой дефиниции юмора применительно к педагогической практике. Юмор определяется как инструмент стратегии обучения [7], педагогическая технология [9], научный юмор [5], педагогическое средство [1], педагогическая техника [4]. Приведенная терминология не отражает в полной мере цели, задачи и функции использования юмора в образовательной деятельности. В рамках данного исследования, юмор представляется как педагогический прием, т.е. как определенный элемент технологии обучения, имеющийся в общей или личной педагогической культуре обучающего и способствующий эффективности образовательного процесса.

Выделены основные функции юмора, коррелирующие с образовательным процессом: дидактическая, проявляющаяся в организации учебного процесса, мотивации обучающихся, способствующая эффективному восприятию и запоминанию информации; воспитательная, позволяющая по-доброму, позитивно организовывать поведение обучающихся; психологическая, снимающая напряжение, стресс, боязнь, ведущая к сплочению учебной группы, успешному межличностному и внутригрупповому взаимодействию [1, с.5]. Бесспорно, что все функции важны в

педагогической деятельности, однако, именно дидактический потенциал юмора предоставляет возможность стимулирования мыслительной деятельности, быстрой обработки информации, решения сложных нестандартных задач, запоминания и прочного сохранения в памяти полученных знаний, поддержания интереса и вовлеченности в учебную деятельность [10, с.175]. Подробно, с приведением большого количества примеров показаны дидактические возможности юмора в обучении физике в исследовании Н.В. Кирюхиной и Н.А. Плехановой [5], заключающиеся в представлении ключевых понятий, определений, терминов в форме шутки, остроумных комментариев, ассоциативных рядов. По мнению С.В. Коноваловой и Л.А. Алексеенко [6], целесообразным является применение юмора в обучении специальному иностранному языку студентов технических вузов. Авторы предлагают различные варианты юмористических материалов, как например, занимательные тексты, комиксы, деловые игры с юмористической направленностью, а традиционный ассоциативно-рефлекторный метод в новом юмористическом исполнении считают инновационным и продуктивным. Реализация воспитательной и психологической функций юмора способствует снятию напряжения у обучающихся, поддержанию дисциплины на занятии, созданию доброжелательных отношений в учебной группе, формированию положительного образа преподавателя и позитивной образовательной среды в вузе [1, с.6-7].

Наделение юмора перечисленными функциями происходит в процессе превращения его из черты характера в средство обучения. В основу юмористических приемов закладывается поиск несоответствий с целью создания комического эффекта и акцентирования внимания на важных моментах [1, с.7]. При этом, следует отметить, что комический эффект проявляется в ситуации, если человеку известны объект юмора, пародии, иронии. Если же контекстуальные составляющие вызывают трудности у обучающихся при восприятии, вышеупомянутые несоответствия не приводят к смеху, а вызывают противоположную реакцию (непонимание, испуг, отторжение). Подобную реакцию вызывают также нарушения необходимой для игровой ситуации дистанции между участниками образовательного процесса [15, с.96].

В настоящее время в научной литературе активно изучаются ситуации, связанные с

различными отрицательными последствиями использования юмора (непонимание, дезориентация, отрицание, неприятие) в учебном процессе и в межличностном взаимодействии [1;2;9-11]. Результаты, полученные в ходе анализа и систематизации негативных последствий, проявляющихся при применении юмористических приемов в образовательном процессе и в воспитательной работе вузов, представлены далее.

Поскольку в центре образовательного процесса находится обучающий, то он же является инициатором и организатором применения педагогических технологий. От его умения пользоваться юмором как педагогическим приемом зависит успех восприятия и усвоения учебного материала. Но преподаватель с «серьезными», пессимистичными чертами характера, не умеющий использовать юмор в повседневных ситуациях, имеет трудности в этом вопросе и в профессиональной сфере. К тому же юмору как социальному навыку и педагогическому приему, к сожалению, не обучают в вузе [9, с.177]. М. Лешманн отмечает, что юмористические приемы не рассматриваются в процессе подготовки, переподготовки и повышения квалификации преподавателей [7, с.69]. Как следствие, попытки таких преподавателей использовать юмор на занятии в качестве педагогических приемов заканчиваются часто неудачно, не воспринимаются обучающимися, и ведут к формированию отрицательного отношения к самому обучающему и к преподаваемой им дисциплине.

Анализ практического опыта указывает на такую особенность юмора как стихийность и непредсказуемость, в связи с чем преподаватели зачастую предпочитают не применять его на учебных занятиях, при проведении которых требуется строгое планирование, организация и управление каждым этапом [7, с.70]. В.Я. Гельман пишет о возможном спонтанном применении юмора на определенных видах занятий, например, практических занятиях, семинарах. Но поскольку довольно сложно создавать шутки, остроты, юмор непосредственно в процессе занятия, то преподавателю следует быть морально готовым к появлению не совсем удачных юмористических приемов [2, с.40]. С осторожностью следует использовать юмор в новой, незнакомой аудитории, поскольку реакция такой аудитории может быть непредсказуемой.

Следующим фактором, усложняющим применение юмора в учебном процессе, являются трудности смыслового восприятия, связанные с особенностями мышления обучающихся

[1;2;9;11;14]. При этом студенты, имеющие затруднения, основанные на недостаточной развитости дивергентного, т.е. многовариантного мышления, не видят неожиданных, маловероятных вариантов развития событий, не могут оценить такие повороты событий, часто не понимают шуток, острот или им нужно больше времени, чтобы воспринять и оценить юмор. У обучающихся, имеющих проблемы с логическим мышлением, когда требуется выполнение нескольких последовательных логических операций, сложный, замысловатый юмор может вызвать непонимание и, соответственно, отрицательное отношение к преподавателю и изучаемой теме. Замечено также, что недостаток знаний по изучаемой дисциплине или, другими словами, «фоновых знаний» [9], отрицательно влияет на восприятие юмористических приемов. И в результате незнание обучающимися терминов, понятий, правил, применяемых в юмористическом ракурсе, зачастую приводит к непониманию не только содержащегося в них юмора, но и в целом изучаемого содержания.

К негативным последствиям в образовательном процессе может привести нарушение этических норм обучающим при применении юмора. К основным правилам, которых следует придерживаться при интеграции юмора в процесс обучения, следует отнести: тактичность при произнесении шуток, касающихся личностных качеств обучающихся, их настроения, здоровья, внутреннего мира; готовность доброжелательно воспринять шутку студентов, даже по отношению к самому себе. Соблюдение дистанции между обучающим и обучающимся, не позволяющей формирование нетактичных отношений; запрет на высмеивание того, что человек изменить не в состоянии; не смеяться над собственной шуткой, особенно первым, над неправильными ответами обучающихся – вот основные правила тактичного поведения на занятии. Что касается стиля обучения педагога, то в исследованиях отмечается недопустимость авторитарности в процессе применения юмористических приемов, указывается на ограничение использования сатиры и пародии [1, с.8-9; 11]. В противном случае это может привести к отрицательным результатам в обучении, подорвать доверие к преподавателю, нанести ущерб его авторитету. В связи с уместным применением юмора на занятиях отмечается изменение роли преподавателя и превращение его в фасилитатора учебного процесса, что способствует развитию позитивных взаимоотношений между

участниками образовательного процесса [9, с.178].

Далее важно отметить значение качества юмора, используемого в обучении. Юмор, применение которого в педагогической практике, может спровоцировать отрицательное отношение обучающихся, иметь негативные последствия, определяют в исследованиях как нежелательный юмор [2, с.44-45], отрицательный юмор [10, с.175], токсичные формы юмора, инструмент дезинтеграции [4, с.9]. Основными характеристиками его являются конфликтность, агрессивность, недоброжелательность, пошлость, шутки на запретные темы. Сарказм, недобрая ирония, насмешка, сатира, неосторожная пародия, непolitкорректный юмор – вот основные формы юмора, вызывающего отторжение не только у участников образовательного процесса, но, пожалуй, у всякого здравомыслящего человека [8, с.21; 9, с.177]. Естественно, что в учебной аудитории нет места подобному юмористическому дискурсу, а целью современного преподавателя становится научение студенческого сообщества использовать высокоинтеллектуальный и позитивный юмор как на занятиях в вузе, так и во внеаудиторном общении. В этой связи не вызывает сомнения утверждение: «Если юмор воспринимается негативно, то он не является учебным» [10, с.173].

Следует рассмотреть еще один фактор, способный при неправильном применении снизить результативность юмористических приемов в обучении. Речь идет об ограничении количества юмора на учебном занятии. Результаты педагогических исследований настоятельно указывают на то, что большое количество юмора (его чрезмерность, избыточность) отвлекает от изучаемого материала, способствует ожиданию возможности расслабиться, снижает рабочий настрой, уровень дисциплины обучающихся, что, соответственно, мешает управлению учебным коллективом и нарушает весь ход учебного процесса [1, с.8; 9, с.176; 10, с.174]. По мнению Н.Е. Браженской, оптимальным вариантом является введение в структуру вузовского занятия не более 6 юмористических приемов [1, с.8].

Для нейтрализации негативных последствий в процессе применения юмора как педагогического приема разработан ряд рекомендаций, соблюдение которых, наверняка, приведет к нивелированию отрицательного влияния, повышению мотивации и эффективности процесса обучения. Обобщенные результаты исследования приведены в таблице 1.

Таблица 1. – Негативные последствия интеграции юмора в образовательный процесс и пути их нейтрализации

Факторы, ведущие к негативным последствиям при применении юмористических приемов в образовательном процессе	Пути нейтрализации негативных последствий применения юмористических приемов в образовательном процессе
Неумение обучающего использовать юмористические приемы в педагогической практике	Постоянная работа над развитием чувства юмора, самонаблюдение и самоанализ собственных юмористических навыков
Стихийность и непредсказуемость юмора, его спонтанность	Стремление к планированию юмористических приемов, домашние заготовки шуток и анекдотов, подготовка набора юмористических материалов по темам
Трудности смыслового восприятия юмористических приемов, недостаточная развитость дивергентного и логического мышления обучающихся	Не следует сразу интегрировать многошаговые, трудные для понимания шутки. Постепенное развитие мышления студентов, в том числе, с помощью юмористических приемов, последовательное использование юмора
Недостаточное владение обучающимися базовыми знаниями	Соответствие юмористических приемов уровню развития студентов и их готовности воспринимать юмор
Нарушение этических норм при применении юмористических приемов в учебной деятельности	Продуманность юмористических приемов, исключение из педагогического арсенала отрицательного юмора, нарушающего этические нормы
Авторитарный стиль обучения преподавателя, отрицательная эмоциональная атмосфера на занятиях	Развитие эмоционального интеллекта, обучающего и обучающихся
Недостаточное качество юмористических приемов, используемых в учебной аудитории	Уместность, корректность, избирательность юмористических приемов, привязка к изучаемому материалу
Избыточность юмористических приемов при использовании на занятии	Развитие чувства меры, соблюдение баланса при использовании юмористических приемов на занятии

Рекомендации относительно возможностей использования юмористических приемов применимы и для образовательного процесса технических вузов. В учебных планах этих вузов преобладают специальные дисциплины, для которых характерны точность, нормативность, нейтральность изучаемой информации, профессиональная терминология, отражающая предметные особенности и причинно-следственные связи определенной сферы знаний, например, информатики, геодезии, строительной механики, логистики. Поэтому, на первый взгляд, интеграция юмора в процесс обучения инженерным специальностям вызывает сомнения. Однако исследования [5;6] доказывают, что включение готовых юмористических приемов и создание собственных материалов на основе юмора предоставляет большие дидактические возможности при изучении технических дисциплин.

Заключение. Юмор как педагогический прием является эффективным элементом, интегрируемым обучающим в состав педагогической технологии. Наряду с положительными свойствами в случае неудачного применения юмористический прием влечет за собой негативные последствия. Для

устранения отрицательного влияния юмора на процесс обучения разработаны и систематизированы пути нейтрализации факторов, снижающих результативность его применения. Знание особенностей юмора и учет ограничений при использовании в педагогической практике способствует преодолению возможного негативного влияния на образовательный процесс.

Научная новизна представленной работы состоит в систематизации факторов, снижающих результативность применения юмора в образовательном процессе технического вуза, а также в разработке рекомендаций и путей нейтрализации отрицательного влияния при использовании юмористических приемов в обучении. Практическая значимость исследования заключается в возможности использования результатов исследования в образовательной деятельности учебных заведений.

В перспективе предполагается изучение возможностей педагогического юмора в прагматингвистическом аспекте, т.е. изучение регулирующей функции юмора, его способности воздействовать на взаимоотношения участников образовательного процесса.

Литература:

1. Браженская Н.Е. Юмор как инструмент повышения эффективности образовательного процесса / Н.Е. Браженская // Педагогический журнал. – 2016. – Т. 6. – № 5А. – С. 5-12.
2. Гельман В.Я. Использование юмора в процессе обучения / В.Я. Гельман // Современное образование. – 2021. – № 4. – С. 38-46.
3. Головин Г.В. Юмор как средство создания благоприятного психологического климата на уроке иностранного языка / Г.В. Головин // Совершенствование качества образования: материалы XIII (XXIX) Всероссийской научно-методической конференции. – Изд-во Братский государственный университет, 2016. – Ч. 2. – С. 129-134.
4. Губанов Н.Н., Рокотянская Л.О., Губанов Н.И., Мальцева О.Н. Перспективы использования юмора в контексте современных педагогических тенденций [Электронный ресурс] / Н.Н. Губанов, Л.О. Рокотянская, Н.И. Губанов, О.Н. Мальцева // Гуманитарный вестник. – 2019. – Вып. 4. – Режим доступа: <http://dx.doi.org/10.18698/2306-8477-2019-4-619>
5. Кирюхина Н.В., Плеханова Н.А. Дидактический потенциал научного юмора в обучении физике [Электронный ресурс] / Н.В. Кирюхина, Н.А. Плеханова // Проблемы современного педагогического образования. – Ялта: РИО ГПА, 2020. – № 68-1. – С. 147-151. – Режим доступа: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=44207584>
6. Коновалова С.В., Алексеенко Л.А. Юмористические аспекты в обучении иностранному языку студентов технического вуза / С.В. Коновалова, Л.А. Алексеенко // Глобальный научный потенциал. – 2020. – № 1(106). – С. 82-85.
7. Лешманн М. Юмор как неотъемлемая часть обучения немецкому языку как иностранному: сборник трудов конференции / М. Лешманн // Юмор и сатира в координатах XXI века. – 2015. – С. 68-72.
8. Литинский Б.Б. Использование юмора в общении между педагогом и обучающимися как способ проявления педагогического лидерства / Б.Б. Литинский // Международный научно-исследовательский журнал. – 2019. – № 9(87). – Ч. 3. – С. 20-23.
9. Малкова Т.А., Хисматулина Н.В., Пугачева С.А. Некоторые особенности использования юмористического дискурса в обучении в контексте возможного негативного влияния на восприятие студентами преподавателя и учебной среды / Т.А. Малкова, Н.В. Хисматулина, С.А. Пугачева // Проблемы современного педагогического образования. – Ялта: РИО ГПА, 2022. – Вып. 76. – Ч. 3. – С. 176-179.
10. Малкова Т.А., Хисматулина Н.В., Пугачева С.А. Факторы, снижающие результативность интеграции юмористического дискурса в процесс обучения / Т.А. Малкова, Н.В. Хисматулина, С.А. Пугачева // Проблемы современного педагогического образования. – Ялта: РИО ГПА, 2022. – Вып. 76. – Ч. 3. – С. 174-176.
11. Муталаров И.И. Позитивные и негативные функции юмора в образовании / И.И. Муталаров // Гуманитарный научный журнал. – 2018. – № 1.2.
12. Одарюк И.В., Котляренко Ю.Ю. Анализ готовности преподавателей вузов к внедрению цифровых технологий в образовательный процесс (на основе опроса ППС кафедры иностранных языков) / И.В. Одарюк, Ю.Ю. Котляренко // Самарский научный вестник. – Самара: СГСПУ, 2021. – Т. 10. – № 2. – С. 294-99.
13. Симонова О.Б., Котляренко Ю.Ю. Проблемы формирования положительной мотивации к изучению иностранного языка студентов неязыковых специальностей в условиях цифровизации процесса обучения / О.Б. Симонова, Ю.Ю. Котляренко // Мир науки. Педагогика и психология. – 2021. – Т. 9. – № 1.
14. Черкасова М.Н., Тактарова А.В. Деструктивная поведенческая модель поколения Z: лингвопрагматический анализ медиа-текстов / М.Н. Черкасова, А.В. Тактарова // Гуманитарные и социальные науки. – 2022. – Т. 91. – № 2. – С. 97-103.
15. Ярмина Т.Н. Юмористический текст – проводник в культурную ментальность: межвузовский сборник научных трудов / Т.Н. Ярмина // Когнитивно-семантические исследования предложения и текста. – Пятигорск: ПГЛУ, 2014. – Вып. XIII. – С. 91-97.

References:

1. Brazhenskaya N.E. Humor as a tool for enhancing efficiency of the educational process / N.E. Brazhenskaya // Pedagogical Journal. – 2016. – Vol. 6. – № 5А. – Pp. 5-12.
2. Gelman V.Ya. The use of humor in the learning process / V.Ya. Gelman // Modern education. – 2021. – № 4. – Pp. 38-46.
3. Golovin G.V. Humor as a means of creating a favorable psychological climate in a foreign language lesson / G.V. Golovin // Enhancing the quality of education: materials XIII (XXIX) All-Russian Scientific and Methodological Conference. – Publishing house of Bratsk State University, 2016. – Part 2. – Pp. 129-134.
4. Gubanov N.N., Rokotyanskaya L.O., Gubanov N.I., Maltseva O.N. Prospects of using humor in the context of modern pedagogical trends [Electronic resource] / N.N. Gubanov, L.O. Rokotyanskaya, N.I. Gubanov, O.N. Maltseva // Humanitarian Bulletin. – 2019. – Issue 4. – Access mode: <http://dx.doi.org/10.18698/2306-8477-2019-4-619>
5. Kiryukhina N.V., Plekhanova N.A. Didactic potential of scientific humor in teaching physics [Electronic resource] / N.V. Kiryukhina, N.A. Plekhanova // Problems of modern pedagogical education. – Yalta: RIO GPA, 2020. – № 68-1. – Pp. 147-151. – Access mode: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=44207584>
6. Konovalova S.V., Alekseenko L.A. Humorous aspects in teaching a foreign language to students of a technical university / S.V. Konovalova, L.A. Alekseenko // Global scientific potential. – 2020. – № 1(106). – Pp. 82-85.

7. Leshmann M. Humor as an integral part of teaching German as a foreign language: proceedings of the conference / M. Leshmann // Humor and satire in the coordinates of the XXI century. – 2015. – Pp. 68-72.

8. Litinsky B.B. The use of humor in communication between a teacher and students as a way of showing pedagogical leadership / B.B. Litinsky // International Research Journal. – 2019. – № 9(87). – Part 3. – Pp. 20-23.

9. Malkova T.A., Hismatulina N.V., Pugacheva S.A. Some features of the use of humorous discourse in teaching in the context of a possible negative impact on students' perception of the teacher and the learning environment / T.A. Malkova, N.V. Hismatulina, S.A. Pugacheva // Problems of modern pedagogical education. – Yalta: RIO GPA, 2022. – Vol. 76. – Part 3. – Pp. 176-179.

10. Malkova T.A., Hismatulina N.V., Pugacheva S.A. Factors reducing the effectiveness of the integration of humorous discourse into the learning process / T.A. Malkova, N.V. Hismatulina, S.A. Pugacheva // Problems of modern pedagogical education. – Yalta: RIO GPA, 2022. – Vol. 76. – Part 3. – Pp. 174-176.

11. Mutalopov I.I. Positive and negative functions of humor in education / I.I. Mutalopov // Humanitarian Scientific Journal. – 2018. – № 1.2.

12. Odaryuk I.V., Kotlyarenko Yu.Yu. Analysis of the readiness of university teachers to introduce digital technologies into the educational process (based on a survey of teaching staff of the Department of Foreign Languages) / I.V. Odaryuk, Yu.Yu. Kotlyarenko // Samara Scientific Bulletin. – Samara: SSSPU, 2021. – Vol. 10. – № 2. – Pp. 294-99.

13. Simonova O.B., Kotlyarenko Yu.Yu. Problems of formation of positive motivation to study a foreign language of students of non-linguistic specialties in the conditions of digitalization of the learning process / O.B. Simonova, Yu.Yu. Kotlyarenko // The world of science. Pedagogy and psychology. – 2021. – Vol. 9. – № 1.

14. Cherkasova M.N., Taktarova A.V. Destructive behavioral model of generation Z: linguo-pragmatic analysis of media texts / M.N. Cherkasova, A.V. Taktarova // Humanities and Social Sciences. – 2022. – Vol. 91. – № 2. – Pp. 97-103.

15. Yarmina T.N. Humorous text – guide to cultural mentality: interuniversity collection of scientific papers / T.N. Yarmina // Cognitive-semantic studies of sentences and text. – Pyatigorsk: PGLU, 2014. – Issue XIII. – Pp. 91-97.

5.8.7. Методология и технология профессионального образования

Сведения об авторах:

Котляренко Юлия Юрьевна (г. Ростов-на-Дону, Россия), кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Иностранные языки» ФГБОУ ВО «Ростовский государственный университет путей сообщения», e-mail: kotlakot@rambler.ru

Петрова Вера Ивановна (г. Ростов-на-Дону, Россия), старший преподаватель кафедры «Иностранные языки» ФГБОУ ВО «Ростовский государственный университет путей сообщения», e-mail: volunteerpvi@yandex.ru



УДК 378.14

Типология ситуации формирования социально-коммуникативной компетенции архитектора.

The typology of situation of the architect's social and communicative competence formation

Топчий И.В., Московский архитектурный институт (Государственная академия),
top@markhi.ru

Topchiy I., Moscow Architectural Institute (State Academy), top@markhi.ru

DOI: 10.51379/KPJ.2023.160.3.014

Ключевые слова: социально-коммуникативная компетенция архитектора, научно-образовательная ситуация, инверсия профессионального сознания, психология архитектурного обучения, этапы архитектурного образования.

Keywords: social-communicative competence of the architect, scientific and educational situation, inversion of the professional mentality, psychology of the architectural education, stages of architectural education.

Аннотация. Обучение будущих архитекторов взаимодействию в социально-культурной среде города и междисциплинарном пространстве строительного сектора экономики является актуальной задачей профессионального образования. Современная проектная практика показывает, что в результате ошибочных представлений архитекторов о «социальном заказе» общества, могут быть социальные конфликты и заброшенные городские территории. В мире накоплен значительный опыт обеспечения социальной устойчивости города за счет согласования архитектурно-градостроительных проектов с представителями разных социальных групп общества и обучения этому процессу студентов архитектурных специальностей. Учитывая интересы разных социальных групп и находя между ними компромиссы, архитектор часто меняет (инвертирует) свои первоначальные представления о будущем проекте. Что доказывает важность формирования у будущих архитекторов умения критически оценивать имеющиеся профессиональные представления, исследуя изменяющиеся социально-экономические, инженерно-технические, художественно-стилистические и другие ожидания общества от пространственной среды жизнедеятельности. Все эти качества предлагается объединить в социально-коммуникативную компетенцию архитектора.

Статья посвящена разработке системы научно-образовательных ситуаций, обеспечивающих приобретение социально-коммуникативной компетенции архитектора. Автором раскрыта сущность инверсивных процессов в профессиональной ментальности архитектора, означающая смену приоритетов в системе знаний («полей») об архитектуре в результате социально-культурного взаимодействия, дано определение новой, универсальной социально-культурной компетенции архитектора. Под данной компетенцией понимается умение проектировать устойчивую пространственную среду жизнедеятельности, учитывая интересы разномасштабных социальных общностей, реагируя на новые социально-экономические требования и научно-технические новшества.

На основании сравнительного анализа выявлены различия в психолого-педагогических характеристиках этапов обучения будущих архитекторов в одноуровневой и двухуровневой системах профессионального образования. Описаны и классифицированы формы социально-культурных научно-образовательных практик в архитектуре, их зависимость от целей и этапов профессионального обучения и решаемых задач. Разнообразные типы коммуникативных ситуаций в архитектурной практике сопоставлены с психологическими этапами современной системы подготовки зодчих и распространёнными формами взаимодействия. Ситуации формирования социально-коммуникационной компетенции объединены в систему. Установлено направление развития данного исследования – разработка компонентов содержания социально-коммуникативной компетенции, методов ее оценки, апробации полученных результатов.

Статья предназначена преподавателей и педагогов-исследователей, работающих в области профессионального архитектурного образования и педагогики.

Abstract. Training the future architects to interact in the socio-cultural environment of the city and the interdisciplinary space of the construction sector of the economy is an urgent task of professional education. Modern design practice shows that the result of erroneous ideas of architects about the "social order" of society can be social conflicts and abandoned urban areas. The world has accumulated considerable experience in ensuring the social sustainability of the city by coordinating architectural and urban planning projects with representatives of different social groups of society and teaching this process to students of architectural specialties. Taking into account the interests of different social groups and finding compromises between them, the architect often changes (inverts) their initial ideas about the future project. This proves the importance of forming the ability of future architects to critically evaluate existing professional ideas, responding to changing socio-economic, engineering, artistic, stylistic and other expectations of society from the spatial environment of life. It is proposed to mixure all these qualities into the social and communicative competence of the architect.

This article is devoted to the development of a system of scientific and educational situations that ensure the acquisition of social and communicative competence of an architect. The author reveals the essence of the inverse processes in the professional mentality of the architect, which means a change of priorities in the system of knowledge ("fields") about architecture as a result of socio-cultural interaction, defines a new, universal socio-cultural competence of the architect. This competence means the ability to design a stable spatial environment of vital activity, taking into account the interests of diverse social communities, responding to new socio-economic requirements and scientific and technical innovations.

Based on the comparative analysis, differences in the psychological and pedagogical characteristics of the training stages of future architects in single-level and two-level systems of vocational education are revealed. The forms of socio-cultural scientific and educational practices in architecture are described and classified, their dependence on the goals and stages of professional training and the tasks to be solved. Various types of communicative situations in architectural practice are compared with the psychological stages of the modern system of training architects and widespread forms of interaction. The situations of the formation of social and communication competence are combined into a system. The direction of development of this research is established, as the development of components of the content of social and communicative competence, methods of its assessment, testing of the results have been obtained.

The article is intended for students of architectural faculties, teachers and scientists working in the field of professional architectural education and pedagogy.

Введение. Социально-экономический и научно-технический прогрессе непрерывно меняют отношение общества к архитектуре, выдвигая новые требования к уровню комфорта, безопасности, экологичности качествам антропогенной среды. Общество как заказчик, инвестор и потребитель, является носителем ценной для архитектора информации. При этом, общество состоит из разномасштабных социальных групп, с широким спектром культурных представлений и экономических интересов, которые могут конфликтовать между собой. В архитектурной практике существуют много примеров социально-культурных практик, помогающих найти общий «вектор» интересов. Но в архитектурном образовании взаимодействию с внешней средой уделяется недостаточное внимание, а выпускники испытывают дефицит социально-коммуникативных навыков.

Данная проблема может быть решена при создании образовательных ситуаций, моделирующих различные типы социально-культурных практик в архитектуре и соотнесения ситуаций с психологическими этапами обучения архитекторов.

Идея подготовки практико ориентированных специалистов с помощью формирования компетенций была теоретически обоснована в большом числе научных публикаций и глубоко

внедрена в педагогическую практику. Сериков В.В., дифференцируя понятия компетентности и компетенции отмечает, что компетентность – это результат обучения, проявляющийся как готовность выпускника создавать некий профессиональный «продукт», отвечающий области и направлению профессиональной подготовки [1]. Тогда как, по мнению большинства ученых, «компетентностью» понимается, как умение применять профессиональные знания в нестандартных ситуациях. Он же относит коммуникационную компетенцию к ключевым компетенциям специалиста.

Компетентностный подход в профессиональном обучении имеет личностно-ориентированную основу, которая реализуется в формах ситуативного обучения [2].

Целью статьи является разработка типологии научно-образовательных ситуаций, обеспечивающих приобретение будущими архитекторами социально-коммуникативной компетенции.

Задачи:

- дать определение социально-коммуникативной компетенции архитектора;
- на основании психолого-педагогических исследований выявить специфические цели и этапы формирования профессионального

мастерства будущего архитектора в системе образования;

– разработать комплекс научно-образовательных ситуаций, формирующих социально-коммуникативную компетенцию будущего архитектора, соотнести данные ситуации с психолого-педагогическими этапами формирования профессионального мастерства будущего архитектора.

Материалы и методы. Для решения поставленных задач используются аналитические научные методы: анализ литературы по обозначенной проблеме и архитектурной практики в РФ в целом, исследующие и описывающие научно-образовательные коммуникации и методы обучения архитекторов; методы и методики ситуативного обучения; методы процессуального анализа; метод соответствия при классификации типов научно-образовательных ситуаций.

При разработке социокультурных ситуаций необходимо учитывать, что в практике архитектуры они происходят в городской среде, и подразумевают взаимодействие архитекторов с представителями социальных групп города. Влияние на принятие решений в архитектуре будущих пользователей столь велико, что их следует выделить в отдельную группу «непрофессиональных» субъектов архитектурной деятельности.

Теоретическим исследованиям архитектурного образования посвящены число работ многих российских архитекторов-педагогов. Наибольший интерес ученых вызывали компоненты содержания архитектурного обучения, методы архитектурного проектирования, включая сопоставление систем подготовки архитекторов в России и за рубежом, психологии архитектуры и градостроительства. Были разработаны принципы организации пространства зданий и городской среды, учитывающей восприятие жителями, обеспечивающие комфорт и безопасность жизнедеятельности. Системные исследования психологии обучения архитектуре были выполнены в монографии «Психология и архитектура» [3]. Авторы Степанов А.В., Иванова Г.И., Нечаев Н.Н. Авторы выявили психологические этапы обучении архитектурному проектированию, которые отразили сложившиеся традиции методов подготовки архитекторов в российской архитектурной школе. Бали выделены четыре этапа становления профессионального мастерства, объединяющие довузовское обучение и вузовскую подготовку специалистов.

Преимущество архитектурно-художественного довузовского и вузовского образования рассматривалось в работах архитекторов-педагогов. В частности, автором статьи была доказана необходимость существования довузовской ступени в системе подготовки архитектурных кадров с целью оценки творческого потенциала будущих зодчих и сокращения времени на их художественно-визуализационную и композиционную подготовку [4]. Е.Л. Дорошок рассматривая научно-образовательные коммуникации в системе дополнительного архитектурного образования детей, определила, что они представляют собой систему взаимоотношений субъектов, в которой происходит перенос личностных и профессиональных ценностей между поколениями, присвоение профессиональных ценностей архитектуры будущим зодчими [5].

В исследованиях дополнительного профессионального архитектурного образования Баженовой Е. С. подчеркивалась важность практической работы под руководством опытного архитектора для повышения профессионального мастерства начинающего зодчего [6]. В более ранних работах архитекторов, обосновывавших принципы непрерывного архитектурного обучения архитекторов в системе двухуровневого образования, основное внимание уделялось важности сохранения преемственности методов подготовки отечественных зодчих [7]. Не были обоснованы теоретико-методологические основания дополнительного профессионального обучения архитекторов, учитывающих социальные аспекты деятельности архитекторов в современных условиях.

Критика компетентностного подхода в профессиональном образовании указывает на противоречия между сложившейся системой обучения, в которой результатом обучения являются оценки, зафиксированные в дипломах и сертификатах об образовании, и не слабой разработанностью способов оценивания умения участвовать уникальных по своей сути в процессах и ситуациях. В архитектуре уникальность ситуаций обусловлена разнообразием географических, экономических и социально-культурных условий, трудно воспроизводимых в условиях образовательной среды вуза [8].

В исследованиях преподавателей архитектурного проектирования ряда зарубежных университетов, например, Алжира, Франции и других, отмечается, что будущих архитекторов учат, преимущественно, невербальным средствам

коммуникации (рисунка, чертежа, макета), обеспечивающих взаимопонимание преподавателей и студентов. Все остальные формы взаимодействия студенты осваивают самостоятельно [9].

Обратим внимание на то, что научно-образовательное взаимодействие в отечественном архитектурном образовании происходит, преимущественно, между профессиональными субъектами, входящими в состав внутренней социальной среды архитектурной школы. Тогда как внешние коммуникации остаются «за кадром». Опрос кафедр МАРХИ, проведенный в феврале 2023 года в связи с разработкой новой стратегии развития вуза, показал, что все научные и образовательные подразделения проводят ежегодно около четырехсот культурно-образовательных практик, что создает базу для формирования открытой образовательной среды и формирования социально-коммуникационной компетенции будущего архитектора.

Результаты исследования. Авторское видение социально-коммуникационной компетенции архитектора заключается в представлении ее как особого умения проектировать устойчивую пространственную среду жизнедеятельности, учитывая интересы разномасштабных социальных общностей, реагируя на новые требования социально-экономического и научно-технического прогресса.

Разнообразие современных идейно-содержательных оснований архитектурной деятельности происходит из многообразия философских течений, и объясняет различия в восприятии разных полей архитектуры и объясняет причины появления социальных конфликтов. Выделим умение понимать причины социально-культурных различий в архитектуре как один из компонентов социально-коммуникационной компетенции. И дадим следующее определение социально-коммуникативной компетенции:

Исследование опыта социально-коммуникативного взаимодействия в архитектуре позволили классифицировать социально-коммуникативные практики в зависимости от их целей, форм, состава участников и результатов. Данные практики систематизируются по принципу их соответствия с психологическими этапами обучения архитектуре и объединяются в систему научно-образовательных социально-культурных ситуаций, формирующих социально-коммуникативную компетенцию архитектора.

Осуществим сопоставление психологических характеристик архитектурного образования с видами научно-образовательных социально-

культурных ситуаций. При внедрении в систему российского образования Болонского соглашения произошла вынужденная модификация методов обучения и унификация направлений в архитектурном образовании. Регулирующие основания системы профессионального образования привели к консервации дидактических принципов профессионального обучения на уровне бакалавр, и значительной трансформации их на уровне магистратуры. Преемственность содержания уровней образования в настоящий момент происходит за счет развития перехода от общекультурных компетенций к профессиональным в направлении схожих по наименованию профессиональных компетенций. Уникальные для архитектуры профессиональные проектные компетенции (ПК-1-ПК-5) продолжают формироваться с помощью методов, предложенных Бархиным Б.Г. [10]. В тот период обучение архитекторов проектированию велось комплексно, изучение сопутствующих дисциплин происходило параллельно и учитывало постепенное усложнение функции, формы объектов, конструктивных схем, технологий. При переходе на Болонскую систему принцип комплексного проектирования во внутренней образовательной среде вуза, разработанный российскими архитекторами-педагогами, был заменен на принцип модульного изучения дисциплин. Был нарушен принцип системности и комплексности. С положительной стороны, модульное изучение дисциплин, введенное административно, способствовало академической мобильности, позволяло оперативно менять траекторию профессионального развития при изменении личных обстоятельств или рынка труда.

Сопоставление современных рабочих программ крупнейших архитектурных школ РФ по дисциплине «Архитектурное проектирование» МАРХИ (Москва), НГУАДИ (Новосибирск), Урал ГАХА (Екатеринбург) показали, что подготовка Бакалавров «Архитектуры» происходит на трех последовательных уровнях обучения: начальный уровень (1 – 2 курсы) с графической, композиционной и проектной подготовкой; второй уровень проектирования (3 – 4 курсы), нацеленный на овладение методикой архитектурного проектирования с использованием полученных теоретических и практических профессиональных знаний; третий уровень – дипломное проектирование как самостоятельная проектная работа, синтезирующая полученные компетенции, см. таблицу 1 [11].

Концепция формирования содержания, методов и средств обучения магистров «Архитектуры» опирается на принципы сохранения взаимосвязи между научными исследованиями и практикой проектирования, выбор актуальной проблематики научных

исследований для разных типов зданий, личностно ориентированный подход к оцениванию результатов (комплексная НИРС, концептуальная работа, архитектурно-средовая работа, традиционная типологическая работа) [12;13].

Таблица 1. – Сопоставление этапов формирования профессионального мышления архитектора в системе профессиональной архитектурной подготовки в РФ (1998 и 2023 г.)

Этапы подготовки будущего архитектора		Психолого-педагогические характеристики	
		Психологические основания обучения архитектуре в середине–конце XX века	Дидактика архитектурного обучения в 2010–2020-х гг. XXI века
Допрофессиональный (довузовский) период		<i>предметный</i> – освоение предметных характеристик деятельности: художественно-визуализационных и семантических	<i>мотивационно-предметный</i> – присвоение профессиональных ценностей архитектурной профессии, освоение средств художественной визуализации и семантических характеристик объёмно-пространственных форм
Бакалавр «Архитектуры»	1–2 курсы		
	3–4 курсы	<i>репродуктивно-теоретический</i> – моделирование проектных ситуаций в пределах репродуктивной деятельности, индивидуализация творческого метода и творческое самоопределение	<i>продуктивно-теоретический</i> – овладение методикой архитектурного проектирования сложных объёмно-пространственных, функциональных, конструктивно-технических объектов с использованием опыта предшественников
	5 (6) курсы		<i>креативно-практический</i> – вхождение в самостоятельную проектную практику
Магистр «Архитектуры»	1–2 курсы	<i>практический</i> – выработка индивидуального почерка; <i>достижение «мастерства»</i> уровня	<i>концептуализация проектной культуры</i> – наличие умения инвестировать профессиональное мышление в зависимости от условий

Типология социально-культурных практик и подходов, лежащих в основе типологии научно-образовательных ситуаций, была выполнена автором в процессе изучения современного отечественного и зарубежного опыта архитектурного проектирования в 2021 году [14].

Ситуации *профессиональной ориентации* в архитектуре имеют разные формы:

- односторонний обмен информацией в форме архитектурных лекций, докладов, рассказов об архитектуре для детей;

- многосторонние интеллектуальные коммуникации в форме семинаров, круглых столов, дискуссий, симуляционных игр и т.п.;

- в практико-ориентированном довузовском обучении в структурированной образовательной среде: программы дополнительного обучения по художественно-графическим дисциплинам, мастер-классы, архитектурные квесты и т.п.;

- в оценивающих соревновательных мероприятиях: творческих олимпиадах,

конкурсах, фестивалях, турнирах, тестах, викторинах и т.п.).

Компонентой довузовского архитектурного обучения, используемой в программах и ситуациях профориентации является работа с семантическими (семиотическими) свойствами объёмно-пространственных форм. В обучении архитекторов *художественно-семантическая ситуация* возникает в процессе научно-образовательных коммуникаций во внутренней образовательной среде ВУЗА (ситуация 2). Преследуется цель обучения пониманию будущих зодчих знакового «языка архитектуры», смыслов и знаков, заложенных в пространственных системах [15]. Проанализируем содержание этапов обучения архитектора с точки зрения возможности включения в нее социально-культурных практик и использования интеллектуального потенциала субъектов их внешней среды.

На этапе довузовского архитектурного образования социокультурные практики имеют

мотивационно-предметный характер и преследуют двоякую цель: повышение общекультурного уровня при знакомстве с архитектурой, развитие интеллектуальных способностей, освоение основ архитектурного творчества и средств художественной визуализации, оценка способностей подрастающего поколения к художественно-пластическому творчеству. На довузовском уровне начинается переход от бытового представления об архитектуре к творческо-преобразующему, освоение специфических графических языков архитектуры. Традиционным способом сравнительного анализа результатов творческой деятельности будущих архитекторов являются выставки и конкурсы рисунков и концептуальных проектов, в процессе которых происходит сравнение имеющихся бытовых представлений с профессиональными образцами, понимание многообразия творческого самовыражения. Получение знаний об архитектурных объектах и смыслах, заложенных в них авторами, происходит посредством рисунков, чертежей, моделей, фотографий и других способов визуальной информации, дополняются текстовыми документами, которые выступают материальными объектами-посредниками в субъектно-субъектном взаимодействии между архитекторами прошлого и будущего. Так, в процессе сопоставления и анализа визуальных образов и обсуждения творческих работ происходит инверсия бытового сознания в сторону профессионального.

Бытовое восприятие семантических свойств формы и цвета зависит от социально-культурного контекста и может отличаться от профессионального, что подтверждает вывод о том, что семантический подход к научно-образовательным отличает начало вхождения в профессию на довузовском и первом этапе профессионального обучения, выполняет функцию «калибровки» ядра профессиональной ментальности – представлений будущего архитектора о красоте.

«Презентационная» ситуация в обучении архитектуре происходит из понимания сервисного характера профессии, а именно необходимости представления и объяснения проекта потенциальному «заказчику», психологическое воздействие с целью привлечения внимания, повышения авторитета, получения заказа. Цели и характер презентационных ситуаций в архитектуре имеют сходство с аналогичными ситуациями в рекламе, менеджменте, спорте других профессиональных сферах. Основной формой

«презентационного» научно-образовательного взаимодействия в архитектуре являются выставки творческих работ обучающихся и студентов всех уровней, конкурсы проектов, рисунков, макетов, моделей, в статической и динамической формах, в том числе, цифровых, с использованием нетрадиционных материалов и техник. На первых этапах обучения, включая мотивационно-предметный и практический, презентационные ситуации моделируются с участием представителей академического сообщества (преподавателей и студентов), позже – с привлечением субъектов их внешней среды.

На этапе подготовки к самостоятельной проектной практике и выполнению квалификационной работы дипломники проектируют «сценарий» жизни будущего архитектурного объекта, стараясь выявить систему психоэмоциональных установок группы будущих пользователей объекта. Выделим *сценарный (импрессионистский)* подход в организации образовательных ситуаций, в которых присутствует вариативность и ориентированность на разные эстетические концепции архитектуры.

На втором этапе профессионального обучения (3–4 курсы уровня бакалавриата) происходит переход от абстрактного проектирования к работе с проектными ситуациями, усложняются пространственные формы, типы и функции зданий. В настоящее время обучение студентов на уровне бакалавр осуществляется, преимущественно, в образовательной среде архитектурной школы, с привлечением представителей проектных бюро для оценки дипломных работ.

Задачи по освоению базовых социально-коммуникативных, системно-проектировочных и инверсионных умений и навыков могут быть реализованы в открытой образовательной среде города, проблемы которой могут быть решены при участии специалистов из смежных профессиональных областей: инженеров, технологов, дизайнов архитектурной среды, инвесторов, реставраторов и других. Рассматривая условия обеспечения устойчивости пространственной среды, выделим потенциал инженерно-технических новшеств, важность нахождения единого вектора при принятии решений о реконструкции объектов и среды, а также снижение уровня эмоциональной депривации горожан при планировании программы городского дизайна. Соотнесём основные направления междисциплинарного сотрудничества в городской среде с научно-образовательными ситуациями,

соответствующим целям обучения на продуктивном этапе: реконструкция архитектурной среды и новое строительство в существующих городах – восстановительная ситуация; исследование условий внедрения инженерно-строительных инноваций в строительную сферу – инновационная ситуация; трансформация пространственной среды средствами науки, техники и искусства – импрессионистская ситуация. Данные ситуации отличает включение в состав субъектов научно-образовательных коммуникаций представителей смежных специальностей. Формы взаимодействия: междисциплинарные и присущие смежным специальностям методы научно-исследовательской работ: социологические, действенные эмпирические, математические и другие.

Квалификационная работа на уровне бакалавр «Архитектуры» знаменуют собой этап вхождения в самостоятельную проектную практику. У студента достаточно опыта для индивидуализации работы над проектом, проведении предпроектных исследований с привлечением других субъектов архитектурной деятельности. В ведущих зарубежных школах архитектуры помощь во вхождение в самостоятельную практику проводится в форме лично-инициированных волонтерских проектов. Студенты выявляют проблемы современного города, ищут способы их решения совместно с социумом [16]. В волонтерских проектах студенты развивают свойства когнитивные способности и личностные качества (инициативность, социальную активность, эмпатию).

По оценке архитекторов-педагогов, разрабатывающих принципы подготовки архитекторов на уровне «магистратуры», содержание обучения на уровне Магистр отличается от уровня Бакалавр усиленной научно-исследовательской компонентой содержания образовательный процесс за счет возможности выбора направления работы (концептуально-теоретической, историко-типологической, комплексной научно-исследовательской работы, типологической или

прикладной) и персонификации схемы итоговой аттестации.

Условием обучения в магистратуре является наличие степени «бакалавр» и опыта практической работы, личностных качеств, таких как осознанность выбора, социальная и профессиональная ответственность, лидерские качества. Совпадение требований к магистрам «Архитектуры» с их возможностями и желаниями делают реализуемыми социально-культурные практики с экономическими и административно-управленческими основаниями, реализующими *маркетинговый, корпоративной и краудфандинговый подходы*.

Маркетинговый тип социально-коммуникативной практики в архитектуре указывает на задачу определения общественных запросов и тенденций в архитектуре. Формы взаимодействия отработаны в практике маркетинга и менеджмента в других областях знаний и реализуются в форме деловых игр и научно-исследовательских проектах.

Краудфайдинговые (от англ. crowd – толпа) социально-культурные практики нацелены на объединение источников финансирования архитектурных проектов. Готовность разделить финансовую нагрузку означает поддержку идеи и проекта в целом. Индикатором освоения данной практики является умение использовать крауд-технологии в архитектуре.

Корпоративные социально-культурные практики в архитектуре являются способом создания и развития корпоративной культуры, индивидуализацию и популяризацию проектно-строительной и образовательной организации в сфере архитектуры. В их процессе происходит инверсия индивидуального сознания и профессиональных управленческих компетенций, результатом освоения являются умение формировать корпоративную культуру и образ организации во внешней социально-культурной среде.

Последовательность подключения социально-культурных практик к освоению основных образовательных программ архитектурных школ и формированию социально-коммуникативной компетенции архитектора обосновывается в таблице 2.

Таблица 2. – Включение социально-коммуникативных ситуаций в процесс формирования профессионального мастерства будущего архитектора

№№	Этапы вхождения в профессию – уровни архитектурного образования	Цели социально-культурных практики в обучении архитектуре	Типы научно-образовательных ситуаций									
			профориентационные	компаративные	презентационный,	худ.-семантическая	восстановительный	инновационный	импрессионистский	краудфандинговый,	маркетинговый	корпоративный
I	Мотивационно-предметный	Ориентировка в научно-образовательной среде вуза	+	+	+	+	-	-	-	-	-	-
II	Теоретический	Освоение базовых социально-коммуникативных, системно-проектировочных и инверсионных навыков в научно-образовательной городской среде	-	+	+	+	+	+	+	-	-	-
III	Продуктивный	Вхождение в пространство творческих архитектурных практик	-	+	+	+	+	+	+	-	-	-
IV	Креативно-практический	Индивидуализация творческого метода в процессе межпредметных научно-образовательных практик	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+

Заключение. Предложенные формы социально-культурных научно-образовательных коммуникаций отвечают современным принципам гибкости образовательных траекторий, личностно ориентированному и практико ориентированному подходам в профессиональном образовании, а также многообразию задач архитектурной деятельности в пространстве города.

Разработанная типология фокусирует внимание на возможности применения социально-культурных практик для оценки результатов образовательной деятельности студентов в процессе социально-профессионального взаимодействия.

Выявленные ситуации формирования социально-коммуникативной компетенции архитектора предполагается развивать в направлении исследования организационных условий, содержания социально-

коммуникативной компетенции и разработки методов оценивания степени сформированности социально-коммуникативной компетенции. Еще одним направлением развития данного исследования является практическая реализация выявленных ситуаций СКК в образовательной практике.

Сопоставление психологических этапов формирования профессионального мышления архитектора в системах одно и двухуровневого профессионального обучения, выявило тенденцию сохранения преемственности дидактических оснований архитектурного обучения на уровне бакалавр «Архитектуры», что указывает на существующую тенденцию к формированию системы социально-культурных научно-образовательных практик в опробованных практикой формах.

Расширение форм, содержания и методов научно-образовательных возможностей студентов

на уровне магистр «Архитектуры», сопровождающее гибкую, личностно и практико-ориентированную траекторию подготовки, создают основу для широко внедрения социально-культурных практик в экспериментальных формах волонтерских программ, краудфандинговых и маркетинговых проектах, инновационных социальных научных исследованиях.

Структурирование и целенаправленное использование социально-культурных практик на уровне бакалавр «архитектуры» будет способствовать апробации, оценке и популяризации результатов научно-образовательной деятельности преподавателей и студентов, тем самым повысив качество выпускаемых специалистов.

Литература.

1. Данилова Л.Н., Сериков В.В. Применение педагогических ситуаций в процессе формирования культуры межэтнического общения у старшеклассников / Л.Н. Данилова, В.В. Сериков // Вестник ЧГПУ им. И.Я. Яковлева. – 2022. – № 2(115). – С. 177-184.
2. Закиева Р.Р., Сериков В.В. Проблемы модернизации высшей школы в формате компетентного подхода / Р.Р. Закиева, В.В. Сериков // Образовательный вестник «Сознание». – 2022. – Т. 24. – № 6. – С. 14-21. DOI: 10.26787/nydha-2686-6846-2022-24-6-14-21.
3. Степанов А.В. Архитектура и психология: учебное пособие для вузов (2-е изд.) / А.В. Степанов, Г.И. Иванова, Н.Н. Нечаев. – Москва: Издательство Юрайт. 2023. – 355 с.
4. Топчий И.В. Формирование модели профессионального довузовского образования на примере Московской архитектурной школы: дис. ... канд. архитектуры: 18.00.01 / Топчий Ирина Владимировна. – М., 2005. – 212 с.
5. Дорошок Е.Л. Социальная коммуникация: социально-философский аспект стратегии управления / Е.Л. Дорошок // Вестник Челябинского государственного университета. – 2008. – № 10. – С. 79-84.
6. Баженова Е.С. К вопросу о построении модели профессиональной подготовки выпускников архитектурных вузов в Российской Федерации / Е.С. Баженова // Архитектура и строительство России. – 2017. – № 2(222). – С. 52-55.
7. Кудрявцев А.П., Степанов А.В. Архитектурное образование: проблемы развития / А.П. Кудрявцев, А.В. Степанов, Н.Ф. Метленков, Ю.П. Волчок. – Изд. 2. – URSS. – 2009. – С. 152.
8. Клячина М.В. Диалектика реализации компетентного подхода в обучении студентов

среднего профессионального образования / М.В. Клячина. – МНИЖ. – 2015. – № 2-4 (33).

9. Aiche M., & Derradji M. Teaching the Architecture Project: Educational Practices and Communication Competences // 2012. Open Science Repository Architecture. – Online(open-access). doi:10.7392/Architecture.70081915.

10. Пуляевская О.В. Градостроительство: основы педагогической деятельности и мастерства: учебное пособие // О.В. Пуляевская // Иркутский НИТУ. – 2018. – 120 с. – С. 34.

11. Ауров В.В. Методические указания по выполнению дипломного проекта по дисциплине «Архитектурное проектирование» для студентов по направлению «Архитектура», уровень подготовки: Архитектор / В.В. Ауров. – М., 2013. – 16 с.

12. Холодова Л.П. Магистратура в архитектуре: учебное пособие; сост. Л.П. Холодова // Архитектон. – Екатеринбург. – 2010. – 308 с., ил.

13. Янковская Ю.С. Архитектурное проектирование и исследования в магистратуре: учебное пособие / Ю.С. Янковская // Архитектон. – Екатеринбург. – 2014. – С. 52.

14. Топчий И.В. Теоретические основания педагогических коммуникаций в архитектурном образовании / И.В. Топчий // Азимут научных исследований: педагогика и психология. – 2021. – Т. 10. – № 4(37). – С. 216-221. DOI: 10.26140/anip-2021-1004-0052.

15. Бархин Б.Г. Методика архитектурного проектирования: учебно-методическое пособие / Б.Г. Бархин. – 2-е изд. – М.: Стройиздат. – 1987. – 224 с.

16. Волонтерские инициативы с участием архитекторов в университете Принстон (Princeton) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://pace.princeton.edu/search?keys=architecture>

References:

1. Danilova L.N., Serikov V.V. Application of pedagogical situations in the process of forming the culture of interethnic communication among high school students / L.N. Danilova, V.V. Serikov // Bulletin of Chuvash State Pedagogical University named after I.Ya. Yakovlev. – 2022. – № 2(115). – P. 177-184.
2. Zakieva R.R., Serikov V.V. Problems of modernization of higher educational institution in the format of a competence-based approach / R.R. Zakieva,

V.V. Serikov // Educational bulletin "Consciousness". – 2022. – Vol. 24. – No. 6. – pp. 14-21. DOI: 10.26787/nydha-2686-6846-2022-24-6-14-21.

3. Stepanov A.V. Architecture and psychology: a textbook for universities (2nd ed.) / A.V. Stepanov, G.I. Ivanova, N.N. Nechaev. – Moscow: Yurayt Publishing House. 2023. – 355 p.

4. Topchiy I.V. Formation of a model of professional pre-university education on the example of the Moscow

Architectural School: dis. ... cand. architecture: 18.00.01 / Topchy Irina Vladimirovna. – M., 2005. – 212 p.

5. Doroshok E.L. Social communication: socio-philosophical aspect of management strategy / E.L. Doroshok // Bulletin of Chelyabinsk State University. – 2008. – № 10. – С. 79-84.

6. Bazhenova E.S. To the question of creating a model of professional training of graduates of architectural universities in the Russian Federation / E.S. Bazhenova // Architecture and Construction of Russia. – 2017. – № 2(222). – Pp. 52-55.

7. Kudryavtsev A.P., Stepanov A.V. Architectural education: problems of development / A.P. Kudryavtsev, A.V. Stepanov, N.F. Metlenkov, Yu.P. Volchok. – Ed. 2. – URSS. – 2009. – С. 152.

8. Klyachina M.V. Dialectics of the implementation of the competence-based approach in teaching students of secondary vocational education / M.V. Klyachina. – MNIZH. – 2015. – № 2-4 (33).

9. Aiche M., & Derradji M. Teaching the Architecture Project: Educational Practices and Communication Competences // 2012. Open Science Repository Architecture. – Online(open-access). doi:10.7392/Architecture.70081915.

10. Pulyaevskaya O.V. Urban planning: foundations of pedagogical activity and mastery: textbook // O.V.

Pulyaevskaya // Irkutsk NUST. – 2018. – 120 p. – С. 34.

11. Aurov V.V. Methodological guidelines for the implementation of the diploma project in the discipline "Architectural design" for students in the direction of "Architecture", training level: Architect / V.V. Aurov. – M., 2013. – 16 p.

12. Kholodova L.P. Magistracy in architecture: textbook; comp. L.P. Kholodova // Architecton. – Yekaterinburg. – 2010. – 308 p., ill.

13. Yankovskaya Yu.S. Architectural design and research in the magistracy: textbook / Yu.S. Yankovskaya // Architecton. – Yekaterinburg. – 2014. – С. 52.

14. Topchy I.V. Theoretical foundations of pedagogical communications in architectural education / I.V. Topchy // Azimut of scientific research: pedagogy and psychology. – 2021. – Т. 10. – № 4(37). – Pp. 216-221. DOI: 10.26140/anip-2021-1004-0052 .

15. Barkhin B.G. Methodic of architectural design: educational and methodical manual / B.G. Barkhin. – 2nd ed. – M.: Stroyizdat. – 1987. – 224 p.

16. Volunteer initiatives with the participation of architects at Princeton University (Princeton) [Electronic resource]. – Access mode: <https://pace.princeton.edu/search?keys=architecture>

5.8.7. Методология и технология профессионального образования

Сведения об авторе:

Топчий Ирина Владимировна (г. Москва, Россия), кандидат архитектуры, директор подготовительных курсов ФБГОУ ВО «Московский архитектурный институт (Государственная академия)», член Союза Московский архитекторов, член-корреспондент Ассоциации «Академия профессионального образования» (ААПО), e-mail: top@markhi.ru



УДК 378

Использование кейс-метода в формировании толерантного сознания у будущих психологов

The use of the case method in the formation of tolerant consciousness at future psychologists

Цуруев Ш.Ш., Чеченский государственный педагогический университет, stsuruyev@mail.ru

Tsuruev Sh., Chechen State Pedagogical University, stsuruyev@mail.ru

DOI: 10.51379/KPJ.2023.160.3.015

Ключевые слова: кейс-метод, толерантное сознание, будущие психологи, безопасная среда, профессиональная подготовка, психологическая диагностика, психологическое консультирование.

Keywords: case method, tolerant consciousness, future psychologists, safe environment, professional training, psychological diagnostics, psychological counseling.

Аннотация. Актуальность исследования связывается с необходимостью компетентной профессиональной подготовки будущих бакалавров психологического профиля, важностью формирования толерантного сознания у студентов. Исходя из проведенного анализа научных исследований, делается вывод о целесообразности использования кейс-метода в профессиональной подготовке будущих психологов. Ставится цель исследования, связанная с описанием процесса формирования толерантного сознания у будущих психологов с использованием кейс-метода. Научная новизна состоит в характеристике новых педагогических инструментов, обеспечивающих формирование профессионально-значимых качеств студентов. Теоретическая значимость работы состоит в описании методологических позиций совершенствования педагогики высшего образования. Практическая значимость исследования обеспечивается тем, что представлены авторские кейсы, составленные с учётом интеграции межпредметных знаний, необходимых для создания безопасной образовательной среды и обеспечивающих формирование личностных качеств, образующих толерантное сознание будущих психологов. Данные кейсы могут использоваться в профессиональной подготовке будущих психологов.

Abstract. The relevance of the study is associated with the need for competent professional training of future bachelors of a psychological profile, the importance of the formation of tolerant consciousness among students. Based on the analysis of scientific research, it is concluded that it is expedient to use the case method in the professional training of future psychologists. The purpose of the study is to describe the process of formation of tolerant consciousness in future psychologists using the case method. Scientific novelty lies in the characteristics of new pedagogical tools that ensure the formation of professionally significant qualities of students. The theoretical significance of the work lies in the description of the methodological positions of improving the pedagogy of higher education. The practical significance of the study is ensured by the fact that the author's cases are presented, compiled taking into account the integration of interdisciplinary knowledge necessary to create a safe educational environment and ensure the formation of personal qualities that form the tolerant consciousness of future psychologists. These cases can be used in the professional training of future psychologists.

Введение. Работа современного психолога достаточно сложна и ответственна. Большинство людей не могут справиться с высокой тревогой, испытывают хронический стресс, характеризуются повышенной конфликтностью. Не совладав с эмоциональными переживаниями, не получив компетентной психологической помощи, некоторые люди проявляют агрессию, стремятся покончить жизнь самоубийством, уходят от проблем в изменённое состояние

сознания путем употребления психоактивных веществ и пр. Соответственно профессиональная подготовка будущих психологов должна быть очень качественной, отвечать вызовам современности, предполагать не только формирование профессиональных компетенций, но и развитие личностных качеств, высоко значимых для работы с людьми. Одним из таких качеств выступает толерантное сознание, которое рассматривается, как способность личности

проявлять сочувствие, уважать права другого человека, демонстрировать мировоззренческую зрелость.

Учеными утверждается, что толерантное сознание является частью общественного сознания, которое направлено на формирование логической мысли человека [1]. Указывается, что толерантным сознанием обладает воспитанный, образованный, культурный человек [2, с.29]. Соответственно становление и развитие данного качества представляет собой длительный процесс, который должен быть специально организованным, педагогически управляемым. Поэтому для формирования толерантного сознания у студентов-психологов требуется организовать их погружение в решение сложных профессиональных ситуаций, теоретическое моделирование социального контекста отношений психолога и клиента. Наиболее эффективно этот процесс осуществляется в результате решения кейсов.

Вопросы формирования толерантности у будущих психологов раскрываются в значительном количестве исследований. Т.Ю. Фадеева пишет о целесообразности формирования данного качества у будущих педагогов-психологов в образовательном процессе вуза. Автором предлагается для реализации данной задачи использовать социально-психологический тренинг и группы встреч, начиная с первого курса обучения студентов психологического профиля [3]. Данный метод является достаточно релевантным для совершенствования личностных качеств будущих психологов, однако он может применяться не на всех учебных дисциплинах.

М.М. Мишина рассматривает фрустрационную толерантность у будущих психологов как показатель профессиональной и личностной зрелости, сформированность которой способствует реализации личностного потенциала студента по преодолению действия неблагоприятных факторов [4]. Вполне очевидно, что для оказания квалифицированной психологической помощи гражданам психолог сам должен обладать методами саморегуляции, способами преодоления негативных жизненных факторов, отличаться личностной зрелостью. Соответственно его толерантность может рассматриваться как важное качество для оказания помощи людям и осуществления самопомощи.

С данными выводами соглашаются и другие исследователи. Так, Г.С. Кожухарь утверждает, что толерантные психологи обладают высоким уровнем самопрезентации, они способны к

разностороннему самоанализу, их идентичность интегрирована, целостна и пластична [5, с.48]. При этом указывается, что интолерантные психологи профнепригодны. Они не смогут квалификационно осуществлять различные виды психологической помощи людям, особенно находящимся в остром кризисном состоянии, например в ситуации переживания горя. Поэтому задачей вуза является повышение эмпатийности, развитие профессиональных качеств, обеспечивающих, в конечном счете, формирование толерантного сознания у будущих психологов.

В этой связи требуется поиск результативных инструментов развития толерантности, которые способствовали бы ее совершенствованию до уровня толерантного сознания у студентов-психологов. При решении подобной задачи Е.В. Барышников рассматривает наиболее эффективные методы формирования профессиональной компетентности будущих педагогов-психологов, указывая перспективные возможности метода кейсов. Отмечается, что кейс представляет собой «описание реальной ситуации, которая произошла в определенной сфере деятельности человека и содержит проблему» [6, с.95]. Причем указывается, что в профессиональную компетентность входят не только знания, умения, но и личностные качества (инициативность, ответственность, толерантность).

В.В. Кузовкин предлагает использовать кейс-метод в профессиональной подготовке психологов-консультантов, указывая, что он содержит не только образовательные, но и воспитательные ресурсы. Указываются этапы применения кейсов: введение в изучаемую проблему, постановка задачи, групповая работа над ситуацией, групповая дискуссия, итоговая беседа (обсуждение метода конкретных ситуаций), подведение итогов занятия и домашнее задание [7]. Такая поэтапная работа позволяет наиболее качественно рассмотреть различные профессиональные ситуации, интегрировать теоретические знания с практическими умениями, необходимыми будущему психологу.

Стоит отметить, что кейс-метод активно используется не только в обучении будущих, но и действующих специалистов. Учеными указывается, что кейс-метод применяется в повышении квалификации работников образования. Его рекомендуется использовать в первую очередь для совершенствования психолого-педагогических знаний учителей и руководящих работников образовательных

организаций. Описывается практика применения метода кейсов для расширения представлений педагогов о способах профилактики социальной эксклюзии в предметно-пространственной среде образовательной организации [8], развития психолого-педагогической компетентности учителей, взаимодействующих со сложными контингентами обучающихся [9]. Таким образом, данный метод обладает большими возможностями в осуществлении профессиональной подготовки и повышения квалификации специалистов системы образования, в том числе будущих психологов.

Соответственно цель исследования уместно связать с описанием процесса формирования толерантного сознания у будущих психологов с использованием кейс-метода.

Методология исследования. В данном исследовании используется комплекс методов: метод анализа психолого-педагогической литературы, метод обобщения научных выводов, кейс-метод. В качестве методологического основания считаем уместным использовать идеи Г.Л. Бардиер, разработавшей положения социальной психологии толерантности. Ученый рассматривает толерантность, как инструмент обеспечения социального согласия между людьми и группами, чьи ценности различаются; как способность человека позитивно реагировать на окружающие его социальные различия; как условие осуществления диалога культур [10]. Для будущего психолога данное качество важно, чтобы успешно взаимодействовать с разными людьми, имеющими свои ценностные установки, этнокультурные проявления, характерологические и возрастные особенности.

Результаты исследования. С целью формирования толерантного сознания у будущих психологов в практике нашей профессиональной длительности активно используется кейс-метод. Он применяется со студентами, начиная со второго курса обучения в рамках различных учебных дисциплин. Это обусловлено тем, что первый курс связан с накоплением теоретических знаний, вхождением в профессию, последующие же годы обучения будущие психологи осваивают практические умения, приобретая необходимые компетенции.

Рассмотрим ряд кейсов, которые мы разработали при реализации дисциплины «Психологическая безопасность образовательной среды». Данная дисциплина осваивается студентами в третьем семестре и предполагает развитие у них необходимых профессиональных компетенций в области реализации такой трудовой функции, указанной в

профессиональном стандарте «Педагог-психолог (психолог в сфере образования)» как «Психологическая экспертиза (оценка) комфортности и безопасности образовательной среды образовательных организаций». Итак, для того, чтобы будущие психологи освоили необходимые компетенции в области проектирования безопасной образовательной среды, им предлагаются подобные кейсы.

Кейс № 1. Классный руководитель обнаружил на странице в социальной сети одного из своих учеников ссылки на группы и сообщества, пропагандирующие экстремистскую идеологию. При этом в поступках ученика педагог не замечал никаких подозрительных признаков, указывающих на его склонность к девиантному и противоправному поведению. Учителя насторожил данный факт, поэтому он обратился к педагогу-психологу с целью проведения психологической диагностики на предмет выявления склонности ученика к экстремистскому поведению. Какие методы исследования может использовать педагог-психолог? Какие специалисты в общеобразовательной организации могут оказать содействие педагогу-психологу в этом процессе? Какие рекомендации педагог-психолог может дать классному руководителю для проведения профилактической работы с учеником? Можно ли сказать, что подросток характеризуется толерантным сознанием? Какие практики развития толерантности у данного обучающегося может использовать педагог-психолог?

Кейс № 2. В 5 класс пришла новенькая девочка другой национальности, которая сразу заявила о своей уникальности и одарённости. Тем самым она создала барьер на пути взаимодействия со сверстниками и оказалась в социальной изоляции. Спустя несколько месяцев девочка обратилась к педагогу-психологу с просьбой помочь ей наладить контакт со сверстниками. Предложите ряд мероприятий (тренингов, классных часов, командообразующих игр и пр.), которые позволят сформировать толерантность у одноклассников новенькой девочки? Какие рекомендации можно предложить ученице по коррекции своего поведения? К каким последствиям может привести социальная изоляция подростка и интолерантность по отношению к нему сверстников?

Кейс 3. К школьному психологу обратилась мама ученика 3 класса. Она указала следующую проблему: в последние несколько недель ее сын не хочет посещать школу. Он жалуется на головную боль, боль в животе, общее

неудовлетворительное самочувствие. Посещение врача показало отсутствие оснований для беспокойств по поводу здоровья ребенка. Мама подозревает, что произошла какая-то конфликтная ситуация в школе (с учителем или одноклассниками), в результате которой ребенок пережил психоэмоциональный стресс. На вопросы матери, что произошло, он ничего не отвечает, избегает разговоров на данную тему. При этом недавно мама обнаружила у ребенка множество замечаний от учителя в дневнике и резкое снижение успеваемости по большинству предметов. Чтобы не создавать конфликтную ситуацию с учителем и не обвинять педагога в некомпетентности, повышенной требовательности к ребёнку, мама решила совместно с психологом выявить, что же все-таки произошло. Какие методики уместно использовать, чтоб оценить эмоциональное состояние ребёнка? Каким образом можно выявить причину его нежелания посещать школу и резкого снижения успеваемости? Какие мероприятия для школьного коллектива может провести педагог-психолог, чтобы сформировать педагогическую толерантность учителей?

Данные кейсы предполагают знание будущими психологами нормативно-правовых оснований осуществления своей профессиональной деятельности, расширение психолого-педагогических и методических умений. Благодаря их решению студенты понимают, насколько важна толерантность в обеспечении комфортности и безопасности среды образовательных организаций, осваивают психологические способы развития толерантности у субъектов образовательных отношений. Будущие психологи решают кейсы после прохождения лекционных занятий по теме указанной дисциплины, курса семинаров, посвящённых теме толерантного сознания личности, и после проведения самостоятельной работы.

Деятельность осуществляется в групповой форме, чтобы студенты научились активно взаимодействовать, генерировать свои мысли, обобщать имеющиеся знания, делать компетентные выводы в аспекте развития толерантности у различных субъектов образовательных отношений. Преподаватель проводит предварительную подготовительную работу при конструировании кейсов в соответствии с пройденными темами и рефлексивную завершающую деятельность,

подчеркивая важность толерантного сознания для будущих психологов. Его задача состоит в том, чтобы обеспечить межпредметную интеграцию знаний будущих психологов по вопросам психологической диагностики, возрастной психологии, психологического консультирования, психологии толерантности. Также он осуществляет подготовку студентов к прохождению производственной практики, развивает уверенность в себе и повышает их профессиональную компетентность, в том числе по развитию толерантности у других субъектов.

Помимо самостоятельного конструирования кейсов преподаватель использует кейсы из различных учебных пособий, методических разработок своих коллег, из практики профессиональной деятельности с клиентами. Также осуществляется привлечение студентов третьего и четвертого курсов к конструированию кейсов для студентов младших курсов. Тем самым студенты проявляют толерантность в отношении своих будущих коллег. Данные кейсы могут быть составлены на основе случаев из практики, которую проходят будущие психологи в различных учреждениях, образовательных организациях. Таким образом, преподаватель использует разные подходы в конструировании и применении кейсов, удерживая в фокусе внимания одну из важных задач профессиональной подготовки будущих психологов – формирование у них толерантного сознания.

Для оценки эффективности предложенного педагогического инструмента нами была проведена диагностика уровня толерантности у студентов 2 курса ($n = 56$, контрольная группа 28 человек и экспериментальная группа 28 человек). Использовался экспресс-опросник «Индекс-толерантности» (Г.У. Солдатова, О.А. Кравцова, О.Е. Хухлаев, Л.А. Шайгерова). Эксперимент проводился на начале (1 срез) и конце (2 срез) учебного года по итогам реализации дисциплины «Психологическая безопасность образовательной среды». В контрольной группе данная дисциплина реализовывалась традиционным способом, а в экспериментальной на практических занятиях использовался кейс-метод. Результаты представлены в таблицах 1 и 2.

Как можно отметить в контрольной группе отмечается снижение числа студентов с низким уровнем толерантности на 7% и повышение числа респондентов с высоким уровнем толерантности на 10%.

Таблица 1. – Результаты исследования уровня толерантности у будущих психологов (контрольная группа)

Диагностика	Уровень толерантности, %		
	низкий	средний	высокий
1 срез	25	39,29	35,71
2 срез	17,86	35,71	46,43
дельта	- 7,14	- 3,58	+ 10,72

Таблица 2. – Результаты исследования уровня толерантности у будущих психологов (экспериментальная группа)

Диагностика	Уровень толерантности, %		
	низкий	средний	высокий
1 срез	28,57	39,29	32,14
2 срез	10,71	35,71	53,58
дельта	- 17,86	- 3,58	+ 21,44

В экспериментальной группе также наблюдается снижение числа студентов с низким уровнем толерантности, однако оно гораздо существеннее, чем в контрольной группе (17%). Констатируется повышения числа респондентов с высоким уровнем толерантности на 21%, что также более выражено, нежели в экспериментальной выборке. Эти данные в два раза выше, чем в контрольной группе, в которой не использовался на занятиях кейс-метод. Соответственно можно утверждать, что применение кейс-метода в профессиональной подготовке будущих психологов способствует повышению уровня их толерантности, образующей в интеграции с другими качествами толерантное сознание личности.

Заключение. Профессиональная подготовка будущих психологов в современных обстоятельствах должна быть очень продуктивной и предполагать развитие социально-важных качеств студентов.

Формирование толерантного сознания выступает первоочередной задачей обучения в вузе студентов психологического профиля. Для эффективного и естественного осуществления данного процесса целесообразно использовать кейс-метод. Решение кейсов обеспечивает интеграцию теории с практикой, развитие коммуникативных качеств и других необходимых личностных особенностей, необходимых для современного психолога. В предоставленной статье описана практика разработки и применения кейсов, способствующих решению поставленной задачи – формирование толерантного сознания будущих психологов. Показаны результаты исследования уровня толерантности у будущих психологов в контрольной и экспериментальной группе, свидетельствующие о существенной динамике уровня толерантности в группе студентов, в которой использовался кейс-метод.

Литература:

1. Еникеев А.А. Философия толерантного сознания: коллективная монография / А.А. Еникеев // Толерантность: междисциплинарные исследования. – Нижний Тагил: Нижнетагильский государственный социально-педагогический институт (филиал) ФГАОУ ВО «Российский государственный профессионально-педагогический университет», 2017. – С. 18-33.
2. Умарова З.Я. Особенности современного мира и толерантное сознание / З.Я. Умарова // Общество: философия, история, культура. – 2018. – № 9(53). – С. 19-22.
3. Применение кейс-метода для развития психолого-педагогической компетентности учителей, взаимодействующих со сложными контингентами обучающихся / Д.Ф. Ильясов, Е.А. Селиванова, А.А. Севрюкова, К.С. Буров // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. – 2020. – № 2(43). – С. 5-23.
4. Семенова Г.В. Использование кейсов в повышении квалификации педагогов: субъектно-средовой подход / Г.В. Семенова, Ю.Е. Гусева // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. – 2021. – № 3(48). – С. 44-56.
5. Кузовкин В.В. Кейс-метод в сфере вузовского обучения психологов-консультантов / В.В. Кузовкин // Журнал практического психолога. – 2014. – № 2. – С. 164-182.
6. Барышникова Е.В. Профессиональная компетентность будущих педагогов-психологов: монография / Е.В. Барышникова. – Челябинск: Изд-во Юж.-Урал. гос. гуман.-пед. ун-та, 2017. – 239 с.
7. Фадеева Т.Ю. Формирование толерантности у будущих педагогов-психологов в образовательном процессе вуза / Т.Ю. Фадеева // Вектор науки Тольяттинского государственного университета.

Серия: Педагогика, психология. – 2011. – № 2. – С. 194-197.

8. Мишина М.М. Фрустрационная толерантность у студентов-психологов как показатель профессиональной и личностной зрелости / М.М. Мишина, Г.С. Перовощикова // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Психологические науки. – 2018. – № 2. – С. 6-19.

9. Кожухарь Г.С. Соотношение толерантности и идентичности у студентов-психологов / Г.С. Кожухарь // Психологический журнал. – 2009. – Т. 30. – № 6. – С. 40-50.

10. Бардиер Г.Л. Социальная психология толерантности: дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.05 / Бардиер Галина Леонидовна. – Санкт-Петербург, 2007. – 457 с.

References:

1. Enikeev A.A. Philosophy of tolerant consciousness: a collective monograph / A.A. Enikeev // Tolerance: interdisciplinary research. – Nizhny Tagil: Nizhny Tagil State Socio-Pedagogical Institute (branch) of the Russian State Vocational Pedagogical University, 2017. – Pp. 18-33.

2. Umarova Z.Ya. Features of the modern world and tolerant consciousness / Z.Ya. Umarova // Society: philosophy, history, culture. – 2018. – № 9(53). – Pp. 19-22.

3. Application of the case method for the development of psychological and pedagogical competence of teachers interacting with complex contingents of students / D.F. Ilyasov, E.A. Selivanova, A.A. Sevryukova, K.S. Burov // Scientific support of the system of advanced training of personnel. – 2020. – № 2(43). – Pp. 5-23.

4. Semenova G.V. The implementation of cases in the teachers' professional development: a subject-environment approach / G.V. Semenova, Yu.E. Guseva // Scientific support of the system of professional development of personnel. – 2021. – № 3(48). – Pp. 44-56.

5. Kuzovkin V.V. Case-method in the field of university training of psychologists-consultants / V.V.

Kuzovkin // Journal of a practical psychologist. – 2014. – № 2. – Pp. 164-182.

6. Baryshnikova E.V. Professional competency of future teachers-psychologists: monograph / E.V. Baryshnikova. – Chelyabinsk: Publishing house of the South-Ural. state. human.-ped. un-ty, 2017. – 239 p.

7. Fadeeva T.Yu. The formation of tolerance among future teachers-psychologists in the educational process of the university / T.Yu. Fadeeva // Vector of Science of Togliatti State University. Series: Pedagogy, psychology. – 2011. – № 2. – Pp. 194-197.

8. Mishina M.M. Frustration tolerance among psychology students as an indicator of professional and personal maturity / M.M. Mishina, G.S. Perevoshchikova // Bulletin of the Moscow State Regional University. Series: Psychological Sciences. – 2018. – № 2. – Pp. 6-19.

9. Kozhukhar G.S. Correlation of tolerance and identity among psychology students / G.S. Kozhukhar // Psychological Journal. – 2009. – Vol. 30. – № 6. – Pp. 40-50.

10. Bardier G.L. Social psychology of tolerance: dis. ... Doctor of Psychological Sciences: 19.00.05 / Bardier Galina Leonidovna. – St. Petersburg, 2007. – 457 p.

5.8.7. Методология и технология профессионального образования

Сведения об авторе:

Цуруев Шамхан Шарипович (г. Грозный, Россия), старший преподаватель кафедры специальной психологии и дошкольной дефектологии ФГБОУ ВО «Чеченский государственный педагогический университет», e-mail: stsuruyev@mail.ru



УДК 37.02

Динамика развития деятельностно-творческого компонента проектной культуры студентов бакалавриата через потенциал фотографии

Dynamics for development of the activity-creative component of the project culture of undergraduate students through the potential of photography

Шамсутдинов Р.Н., *Институт филологии и межкультурной коммуникации Казанского (Приволжского) федерального университета, rustemnailevich@mail.ru*

Shamsutdinov R., *The Institute of Philology and Intercultural Communication of Kazan (Volga Region) Federal University, rustemnailevich@mail.ru*

DOI: 10.51379/KPJ.2023.160.3.016

Ключевые слова: *фотография, проектная культура, дизайн, проект, деятельностно-творческий компонент.*

Keywords: *photography, project culture, design, case study, project, activity-creative component*

Аннотация. *Актуальность статьи обусловлена необходимостью изучения проектной культуры студентов в условиях отсутствия ясного алгоритма решения задач и широкой альтернативности предполагаемых результатов. Цель статьи заключается в обосновании эффективного влияния средств фотографии на формирование проектной культуры студентов вуза, в частности на положительное изменение уровня деятельностно-творческого компонента. В работе раскрыта сущность влияния потенциала фотографии на студентов гуманитарных направлений, осуществляющих учебно-проектную деятельность преимущественно в digital формате, вследствие чего предложено введение нового понятия относительно возможностей фотографии – полипотенциала. В статье приводится анализ полученных результатов изучения динамики деятельностно-творческого компонента проектной культуры у студентов трех разных направлений. Доказано, что прохождение учебного курса «Фотография» способно повысить навык проектирования в области фотографии у студентов вуза. Статья предназначена для специалистов системы образования, руководителей образовательных организаций и исследователей.*

Abstract. *The relevance of the article is due to the need to study the project culture of students in the absence of a clear algorithm for solving problems and a wide alternative of the expected results. The purpose of the article is to substantiate the effective influence of photography tools on the formation of the project culture of university students, in particular on the positive changes in the level of the activity-creative component. The paper reveals the essence of the influence of the potential of photography on students of humanities who carry out educational and project activities mainly in digital format, as a result of which the introduction of a new concept regarding the possibilities of photography - polypotential is proposed. The article presents an analysis of the obtained results of studying the dynamics of the activity-creative component of project culture among students of three different directions. It is proved that the passage of the course "Photography" is able to increase the design skill in the field of photography among university students. The article is intended for specialists of the education system, heads of educational organizations and researchers.*

Введение. Данная статья продолжает предыдущее исследование, посвященное потенциалу фотографии в формировании проектной культуры студентов творческого направления, где авторами была доказана эффективность разработанного авторского курса при формировании проектной культуры студентов направления 54.03.01. Дизайн [1]. Это позволило сделать вывод о том, что инструменты фотографии могут быть внедрены и

адаптированы в учебный процесс студентов бакалавриата иных направлений для успешного решения проектных задач.

На сегодняшний день важной профессиональной способностью будущих специалистов по праву считается создание проектов на соответствующем современном требованиям уровне [2]. Эта способность выражается в виде сформированных общекультурных и профессиональных

компетенций, которые в совокупности отражают проектную культуру [3].

Проведя анализ и синтез структурных компонентов проектной культуры и установив связь между ними, а также опираясь на определения Л.А. Филиманюк [4] и Н.А. Бредневой [5], мы получили полное представление об изучаемом явлении и пришли к формулировке следующего авторского определения: проектная культура студента бакалавриата гуманитарных направлений в области digital – это интегративное качество личности, характеризующееся эстетическим и созидательным отношением к действительности, умением конструировать собственные технологические подходы, наличием ценностных ориентаций для решения задач в профессиональной деятельности в соответствии с творческой идеей с позиции субъекта образовательного процесса.

Среди компонентов проектной культуры мы выделяем: мотивационно-ценностный, когнитивный, деятельностно-творческий и контрольно-рефлексивный, однако в данной статье акцентируем внимание на деятельностно-творческом компоненте, показателем которого служит навык проектирования в области фотографии. Для диагностики данного показателя нами был разработан авторский экспертный лист, по которому оценивались проекты студентов (постеры на заданную тему) в начале и конце эксперимента.

Язык проектной культуры мы определяем в виде системы визуальной коммуникации, осуществляемой с помощью знаков и символов. В данном контексте фотография уже давно обрела статус универсального и доступного канала визуализации [6]. Наряду с фотографией не менее значимую роль обретает фотографика, отождествляющая собой проектную фотографию, наделенную совершенно новым смыслом. На наш взгляд, главное преимущество фотографии – адаптация к разным условиям проектного существования [7]. В связи с этим в исследовательской работе мы акцентируем внимание на полипотенциале фотографии с точки зрения того, как одно и то же средство может повлиять на эффективное формирование проектной культуры у студентов гуманитарных направлений с активной работой в сфере digital.

Важно отметить, что большинство отечественных и зарубежных исследователей акцентируют внимание на фотографии, нежели на фотографике. Более того критически мало трудов, исследующих проблему полипотенциала фотографии. Как правило, эксперимент

проводится над группой обучающихся одного направления. Следовательно, нельзя утверждать, что применение определенного педагогического средства обучения способно эффективно развить или сформировать ту или иную компетенцию у студентов иных направлений, что для нас представляет наибольший интерес и придает исследованию особую научную и практическую значимость.

В ходе анализа исследуемой проблемы, в частности учебно-методической литературы в области фотографии, нами было выявлено следующее противоречие – в творческих заданиях уделяется приоритетное внимание композиции фотографии, в то время как актуальными на сегодняшний день становятся такие категории, как смысл, индивидуальное прочтение, интеграция фотоизображений в современные медиапроекты [8]. Мы учли это при составлении экспертного листа для оценивания студенческих проектов и разработали 10 критериев с оценкой от 0 до 3 баллов каждый.

Противоречие обусловило постановку следующей проблемы – необходимости корректировки и адаптации творческих заданий, спроектированных для студентов одного направления (54.03.01 Дизайн), для обучения бакалавров смежных направлений (44.03.04 Профессиональное обучение (Дизайн интерьера) и 42.03.01 Реклама и связи с общественностью (Копирайтинг и бренд-коммуникации)) для доказательства эффективности применения инструментов фотографии при формировании проектной культуры студентов бакалавриата.

Цель предпринятого исследования состоит в обосновании идеи полипотенциала фотографии, применимой к профессиональной деятельности студентов гуманитарных направлений, объединенных общим направлением – digital.

Материалы и методы исследования. Основными методами исследования были анализ, обобщение, систематизация научных исследований по вопросам современных инновационных подходов и разработок в области фотографии, а также педагогическое наблюдение, анализ продуктов творческой деятельности студентов, экспертная оценка, метод статистической обработки данных.

Выбор методов базируется на применяемом средстве обучения – фотографике. Необходимость педагогического наблюдения обосновывается постоянным тьюторством для поэтапного решения поставленных задач. Анализ продуктов творческой деятельности студентов базируется на специфике выполняемых ими креативных заданий. Выбор метода экспертной

оценки основывается на необходимости проведения оценивания по заданным критериям кейс-проектов, выполненных студентами [9].

В качестве критериев оценки выполненного проекта были выбраны следующие показатели, отраженные в экспертном листе: анализ проектной проблемы, креативность решения, самостоятельность выработки решения, точность выбора материалов и средств, новизна, композиционное решение, метафоричность и ассоциативность, техническое исполнение (навык работы в графических редакторах), точность выбора фоторабот, полнота реализации проектного замысла [10]. За основу были взяты «Критерии оценивания проектов по графическому дизайну на World skills 2016».

Мы взаимодействовали с тремя экспериментальными группами (ЭГ-1, ЭГ-2, ЭГ-3), в каждой из которых реализовывалась одна и та же независимая переменная - учебный модуль. Отличие обучения в рассматриваемых группах состояло в организационно-педагогических

условиях проведения работы, возрасте обучающихся, формы обучения (очно и заочно): в ЭГ-1 (студенты 2 курса направления «Дизайн») учебный модуль реализовывался в очной форме в мастерских с подготовительной работой (комплексом упражнений) перед началом модуля с применением ручной и компьютерной графики; в ЭГ-2 (студенты 3 курса направления «Профессиональное обучение (Дизайн интерьера) трансформированный, сжатый учебный модуль реализовывался в заочной форме с применением дистанционных технологий с опорой на компьютерную графику; в ЭГ-3 (студенты 1 курса направления «Копирайтинг и бренд-коммуникации») учебный модуль реализовывался в очной форме с консультационной поддержкой во время обучения в компьютерных классах с опорой на ручную графику. Наглядно данное педагогическое взаимодействие можно рассмотреть в таблице 1.

Таблица 1. – Отличия в организационно-педагогических условиях при формировании проектной культуры студентов-бакалавриата средствами фотографии

Направление	ЭГ-1	ЭГ-2	ЭГ-3
Курс	2	3	1
Форма обучения	очная	заочная	очная
Направленность	Ручная и компьютерная графика	Компьютерная графика	Ручная графика
Среда	Творческая мастерская	Дистанционная	Компьютерный класс
Учебный модуль	Полный с подготовительной работой перед началом обучения	Сжатый и упрощенный	Полный с консультационной поддержкой во время обучения

Обучение в каждой экспериментальной группе осуществлялось в разное время, с разным контингентом обучающихся, однако в качестве преподавателя везде выступал автор исследования. Иными словами, опытно-экспериментальная работа представлена в виде трех сценариев эксперимента, отличавшихся организационно-педагогическими условиями проведения эксперимента при одном и том же дидактическом средстве – учебном модуле.

Программа модуля «Фотографика» состояла из 6 блоков. К ним относятся:

Блок 1. Микро-фотопроект (срез знаний до и после эксперимента)

Блок 2. Лекционные занятия (изучение теоретического материала)

Блок 3. Кейс «Основы фотографии и фотографика» (контроль знаний)

Блок 4. Практические упражнения по съемке (развитие креативности и образного мышления, владения основами фотографии)

Блок 5. Практические занятия (формирование и развитие навыков владения профессиональными программами компьютерной графики)

Блок 6. Практические упражнения по созданию коллажей с применением ручной и компьютерной графики (развитие основ фотографии, креативности, образного мышления, владения навыками художественного оформления, создания медиапроекта от идеи до реализации)

Обязательными для освоения в каждой экспериментальной группе являются блоки 1, 5 и 6, остальные блоки вариативны и у части групп адаптировались, исходя из организационно-педагогических условий, формы, сроков, направления обучения.

Результаты и обсуждение. В опытно-экспериментальной работе приняли студенты 1 курса, обучающиеся по направлению подготовки 42.03.01 Реклама и связи с общественностью

(Копирайтинг и бренд-коммуникации) в составе 30 человек, студенты 2 курса, обучающиеся по направлению подготовки 54.03.01 Дизайн в составе 16 человек и студенты 3 курса по направлению подготовки 44.03.04 Профессиональное обучение (Дизайн интерьера) в составе 20 человек.

На рисунках 1,2,3 показаны уровни сформированности навыка проектирования в области фотографии – деятельностно-творческого компонента проектной культуры студентов бакалавриата при разработке дизайна постера на констатирующем и контрольном этапах педагогического эксперимента.



Рисунок 1. – Уровень сформированности навыка проектирования в области фотографии у студентов направления «54.03.01 Дизайн» (ЭГ-1) на констатирующем и контрольном этапах педагогического эксперимента



Рисунок 2. – Уровень сформированности навыка проектирования в области фотографии у студентов направления «44.03.04 Профессиональное обучение (Дизайн интерьера)» (ЭГ-2) на констатирующем и контрольном этапах педагогического эксперимента



Рисунок 3. – Уровень сформированности навыка проектирования в области фотографии у студентов направления «42.03.01 Реклама и связи с общественностью (Копирайтинг и бренд-коммуникации)» (ЭГ-3) на констатирующем и контрольном этапах педагогического эксперимента

Для доказательства достоверности полученных результатов приведем статистическую обработку данных по Т-критерию Вилкоксона для зависимых выборок, представленных на рисунке 4. Поскольку р-значение меньше 0,05, мы можем отклонить

нулевую гипотезу. У нас есть достаточно доказательств, чтобы сделать вывод: прохождение курса «Фотографика» оказало статистически значимое влияние на уровень навыка проектирования в области фотографии у студентов всех трех направлений.

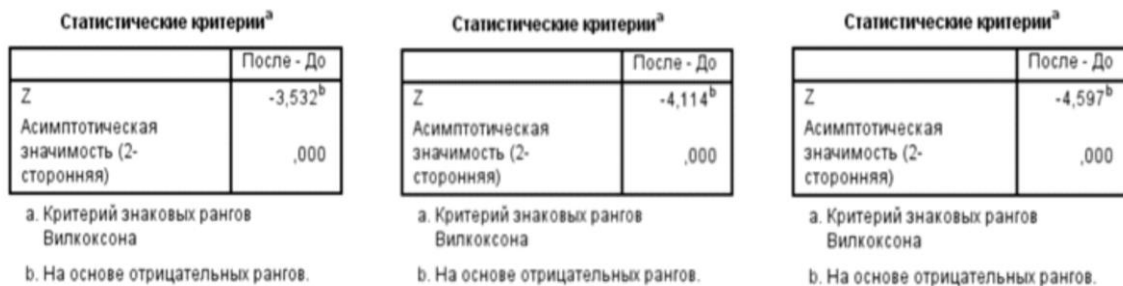


Рисунок 4. – Статистически значимое влияние прохождения курса на уровень навыка проектирования в области фотографии у студентов ЭГ-1, ЭГ-2, ЭГ-3 соответственно

В ходе проведения формирующего эксперимента произошли изменения уровня навыка проектирования в области фотографии во всех исследуемых группах студентов. Наиболее эффективные показатели: снизилось количество студентов с базовым уровнем в пользу повышения общего процента студентов с продвинутым уровнем, а также переход

студентов с продвинутого уровня в профессиональный в каждой из экспериментальных групп. У студентов в значительной степени повысился интерес к решениям учебно-профессиональных задач, представленных в форме кейсов, изменился уровень самостоятельности и самоконтроля. Подавляющее большинство итоговых работ

студентов отличаются новизной, индивидуальным стилем и оригинальным композиционным решением: если в начале эксперимента студенты придерживались базового коллажа, не имеющего связи с фотографией, после – испытуемые представили полноценные фотопроекты путем симбиоза фотографии и элементов графики – сквозь ряд технических трансформаций работы приобрели новый смысл, перейдя в раздел фотографии.

Выводы. Независимо от направления обучения, организационно-педагогических условий и изначального уровня сформированности навыка проектирования в области фотографии студенты исследуемых направлений научились разбираться в спецификации проектной деятельности, применять и внедрять инструменты фотографии в digital-сфере при решении профессиональных задач. Примечательно, что несмотря на специфику направления, студенты 1 курса направления 42.03.01 Реклама и связи с общественностью (Копирайтинг и бренд-коммуникации) продемонстрировали достойные результаты после прохождения курса, не имея опыта в дизайнерской деятельности, в то время как студенты ЭГ-1 и ЭГ-2 в большей и меньшей

степени отличались специализированной подготовкой в области дизайна, тесно взаимодействующей со сферой фотографии.

Заключение. Помимо большой роли фотографии в визуальной коммуникации современного общества, она обладает большим педагогическим полипотенциалом, что доказывает положительная динамика развития деятельностно-творческого компонента проектной культуры студентов бакалавриата через потенциал фотографии.

Новизна исследования определяется обоснованием полипотенциала фотографии как уникального средства обучения, способного адаптироваться к имеющимся дисциплинам и их коррекции при необходимости.

Теоретическая значимость результатов заключается в дополнении исследований авторов по данной тематике новым определением проектной культуры студента бакалавриата гуманитарных направлений в области digital.

Практическая значимость проявляется в совершенствовании учебного процесса в результате внедрения учебно-методического комплекса для обучения специальностей в гуманитарных вузах, что окажет положительное влияние на результаты обучения.

Литература:

1. Шамсутдинов Р.Н., Кадыйрова Л.Х. Потенциал фотографии в формировании проектной культуры студентов творческого направления / Р.Н. Шамсутдинов, Л.Х. Кадыйрова. – Russian Journal of Education and Psychology. – 2022. – Т. 13. – № 3-2. – С. 85-92.
2. Miller V. New media, networking and phatic culture. *Convergence: The International Journal of Research into New Media Technologies* 14(4): 2008, P. 387–400.
3. Rozenson E.A. “The basic theory of design. Book for Universities”, Pb: Peter, 2006, 244 p.
4. Филимонюк Л.А. Основные тенденции и принципы формирования проектной культуры будущего педагога / Л.А. Филимонюк // Казанский педагогический журнал. – 2008. – № 1. – С. 46-53.
5. Бреднева Н.А. Формирование проектной культуры студентов в вузе / Н.А. Филимонюк // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. – 2018. – № 2(125). – С. 43-46.

6. Villi M. Visual chitchat: the use of camera phones in visual interpersonal communication. *Interactions: Studies in Communication & Culture* 3(1): 2012, P. 39-54.
7. Кудряшова Е.А. Новая визуальная культура в медиапространстве / Е.А. Кудряшова // Век информации. – 2019. – № 3(8). – С. 61-70.
8. Коклягин Ф.С., Наумов В.П. Возможности фотографии в визуальной рекламе / Ф.С. Коклягин, В.П. Наумов: материалы IX Межд. студ. науч. конференции. – Магнитогорск, 2017. – С. 5-8.
9. Дорофеева Ю.Ю. Интегрированный подход в процессе обучения фотоискусству в системе профессионального образования / Ю.Ю. Дорофеева // Вестник Московского государственного областного университета. – 2013. – № 1. – С. 24-32.
10. Аверкин Ю.А. Критерии визуальной грамотности студентов на занятиях по фотографии / Ю.А. Аверкин // Среднее профессиональное образование. – 2010. – № 25. – С. 62-64.

References:

1. Shamsutdinov R.N., Kadyrova L.H. The potential of photography in the formation of the project culture of students of the creative direction / R.N. Shamsutdinov, L.H. Kadyrova. – Russian Journal of Education and Psychology. – 2022. – Vol. 13. – № 3-2. – P. 85-92.

2. Miller V. New media, networking and phatic culture. *Convergence: The International Journal of Research into New Media Technologies* 14(4): 2008, P. 387–400.
3. Rozenson E.A. “The basic theory of design. Book for Universities”, Pb: Peter, 2006, 244 p.

4. Filimonyuk L.A. The main trends and principles of the formation of the project culture of the future teacher / L.A. Filimonyuk // Kazan Pedagogical Journal. – 2008. – № 1. – Pp. 46-53.

5. Bredneva N.A. Formation of the project culture of students at the university / N.A. Filimonyuk // News of Volgograd State Pedagogical University. – 2018. – № 2(125). – P. 43-46.

6. Villi M. Visual chitchat: the use of camera phones in visual interpersonal communication. Interactions: Studies in Communication & Culture 3(1): 2012, P. 39-54.

7. Kudryashova E.A. New visual culture in the media space / E.A. Kudryashova // The age of information. – 2019. – № 3(8). – Pp. 61-70.

8. Koklyagin F.S., Naumov V.P. Possibilities of photography in visual advertising / F.S. Koklyagin, V.P. Naumov: proceedings of the IX International Student Scientific Conference. – Magnitogorsk, 2017. – Pp. 5-8.

9. Dorofeeva Yu.Yu. Integrated approach in the process of teaching photography in the system of vocational education / Yu.Yu. Dorofeeva // Bulletin of the Moscow State Regional University. – 2013. – № 1. – Pp. 24-32.

10. Averkin Yu.A. Criteria of visual literacy of students in classes on photography / Yu.A. Averkin // Secondary vocational education. – 2010. – № 25. – Pp. 62-64.

5.8.7. Методология и технология профессионального образования

Сведения об авторе:

Шамсутдинов Рустем Наилевич (г. Казань, Россия), ассистент кафедры татаристики и культуроведения Института филологии и межкультурной коммуникации Казанского (Приволжского) федерального университета, e-mail: rustemnailevich@mail.ru



УДК 378.147:004.855.6

PLARIO как цифровой инструмент повышения уровня математической подготовки студентов-бакалавров первого курса

PLARIO as a digital tool for enhancing the level of mathematical training of first-year students

Зарипова З.Ф., Альметьевский государственный нефтяной институт, zaripova1968@yandex.ru

Zaripova Z., Almet'yevsk State Oil Institute, zaripova1968@yandex.ru

DOI: 10.51379/KPJ.2023.160.3.017

Ключевые слова: цифровизация, адаптивные технологии, Plario, выравнивающий курс, уровень математической подготовки, математическая деятельность, диагностика, цифровой репетитор.

Keywords: digitalization, adaptive technologies, Plario, leveling course, level of mathematical training, first year students, mathematical competence, diagnostics, digital tutor.

Аннотация. Актуальность статьи обусловлена недостаточной разработанностью различных аспектов цифровизации математического образования в образовательном пространстве нефтегазового вуза. Цель статьи заключается в анализе результатов апробации онлайн-системы адаптивного обучения Plario как цифрового образовательного «конструктора» уровня математической подготовки студентов-бакалавров первого курса, приступающих к изучению математических дисциплин в вузе. Не менее важна интерпретация Plario как цифрового концепта, позволяющего осмыслить навыкообразующую функцию и методическую продуктивность адаптивных образовательных технологий. Анализ научной литературы и опыт апробации позволили обосновать необходимость привлечения цифровой платформы Plario для актуализации уровня математической подготовки студентов первого курса. В статье представлен алгоритм актуализации уровня математической подготовки студентов первого курса посредством интеграции Plario в образовательный процесс. Раскрыты принципы актуализации уровня математической подготовки студентов посредством цифрового репетитора. Представлены результаты апробации и анализ опроса удовлетворенности обучающихся системой Plario. Статья предназначена для работников системы общего и высшего образования, руководителей образовательных организация среднего и высшего образования, исследователей.

Abstract. The relevance of the article is due to the insufficient development of various aspects of the digitalization of mathematical education in the educational environment of an oil and gas university. The purpose of the article is to analyze the results of testing the online adaptive learning system Plario as a digital educational "constructor" of the level of mathematical training of first-year bachelor students starting to study mathematical disciplines at the university. Equally important is the interpretation of Plario as a digital concept that makes it possible to comprehend the skill-forming function and methodological productivity of adaptive educational technologies. The analysis of scientific literature and the experience of approbation made it possible to justify the need to use the Plario digital platform to improve the level of mathematical training of first-year students starting to study mathematical disciplines at the university. The article presents an algorithm for updating the level of mathematical training of first-year students by integrating Plario into the educational process. The principles of updating the level of mathematical training of students by means of a digital tutor are revealed. The results of approbation and analysis of the survey of students' satisfaction with the Plario system are presented. The article is intended for employees of the system of general and higher education, heads of educational organizations of secondary and higher education, researchers.

Введение. На протяжении последних двух десятилетий наблюдается все нарастающая тенденция снижения качества математической подготовки выпускников школ. Влияние этой тенденции на результат качества обучения в вузе становится отправной точкой для необходимости

поиска современных решений, в том числе и цифровых. Исследование различных подходов к моделированию условий повышения уровня математической подготовки студентов-бакалавров первого курса при дефиците времени и незначительно выраженной мотивации

обучающихся является значимой задачей математических кафедр подавляющего большинства вузов. Мы не будем подробно останавливаться на причинах возникновения этой тенденции, но считаем, что корни тенденции кроются в негативных «побочных» эффектах ЕГЭ. Они всем известны и не являются предметом дискуссий. Преподаватели математических дисциплин, в начале каждого учебного года стоят перед труднейшей методической задачей: как на потоке только что зачисленных первокурсников, имеющих фрагментарные и разрозненные представления о математике, организовать эффективное чтение теоретического курса высшей математики (математического анализа, линейной алгебры, аналитической геометрии, дискретной математики и т.п.)? Как организовать практические занятия без потери эффективности в группе с неоднородной математической подготовкой? Как преодолеть дефициты математической подготовки студентов-бакалавров первого курса, приступающих к изучению математических дисциплин в вузе?

Современные первокурсники затрудняются вести записи лекций, участвовать конструктивно в лекционной дискуссии, выделять необходимое и достаточное условия в доказательстве теоремы. Без весомой математической подготовки им крайне трудно понять на интуитивном уровне, какой метод применить в доказательстве теоремы или вспомогательного утверждения, какие необходимые преобразования применить для упрощения математических выражений и т.п. Поэтому проблема повышения уровня математической подготовки не раз становилась предметом острых дискуссий на конференциях различного уровня, ей уделяется должное внимание в среде педагогической общественности. Тем не менее, проблема остается в зоне активного обсуждения и поиска решений. Исследователи и статистика убедительно показывают, что около 40% участников ЕГЭ «освоили курс математики на базовом уровне, но не имеют достаточной подготовки для успешного продолжения образования по техническим специальностям вузов». Результаты ЕГЭ по математике десять лет назад (2011, 2012 гг.) показали, что около 15% участников ЕГЭ не преодолели минимального порогового уровня математического образования, имеют только некоторые фрагментарные знания. В период с 2019г. по 2022 г. доля не сдавших ЕГЭ по математике увеличивается из года в год от 6,7% до 20,5%. Около 54% выпускников не имеют достаточной подготовки для успешного

продолжения образования, связанного со специальностями, при освоении которых требуется применять математику [1, с.44]. Состояние знаний и умений по геометрии у студентов первого курса – предмет отдельной озабоченности. Фактические данные... свидетельствуют о достаточно низком уровне подготовки обучающихся по геометрии [2, с.30; 3]. За время обучения в старшей школе уровень подготовки по планиметрии становится гораздо ниже, а стереометрия для многих обучающихся остается вообще за пределами освоения [2, с.32].

Мы часто сталкиваемся с тем, что вчерашние выпускники школ, объясняя свое незнание типовых положений математики, заявляют, что этого нет в ЕГЭ. Но по справедливому замечанию Шашкиной М.Б.: «Польза математики, определяемая через тезис «А нужно ли это на ЕГЭ», обесценивается для обучающихся, в конечном итоге от этого страдает профессиональное образование и конкурентоспособность страны в области высоких технологий! [2, с.34]. Мы солидарны с этим тезисом и придерживаемся позиции, что «Главное в математическом образовании – самостоятельное решение задач. И цель учителя – способствовать тому, чтобы ученик решал сам. Причём не нужно забывать, что 90% учащихся – исполнители, и это заложено на генетическом уровне [4, с.6]. Игнорировать проблемы качества школьной математической подготовки, значит не признавать, что помимо предметных компетенций, «в процессе обучения математике формируется алгоритмическое, логическое мышление, интуиция, культура аргументации и доказательных рассуждений и метапредметные качества, значимые для интеллекта и мыслительной деятельности» [2, с.33]. «Решение геометрических задач позволяет выстраивать причинно-следственные связи между фактами, проводить аналитико-синтетические рассуждения, строить индуктивные и дедуктивные конструкции» [3, с.3].

Профессиональное математическое сообщество, признавая наличие проблемы в результатах обучения математике выпускников школ, концентрируется на поиске подходов и методов, позволяющих в условиях дефицита времени и ресурсов повысить уровень математической подготовки первокурсников [1-6;8-11]. В решении данной проблемы мы исходим из того, что применяемые «технологии становятся мощным средством обучения лишь тогда, когда подготовленные преподаватели используют их для обогащения обучения студентов и развития их мышления [6, с.27]. При

этом мы опираемся на положение, сформулированное С.Л. Рубинштейном: «внешние причины всегда действуют через внутренние условия». Сегодня в интернет-эпоху натаскивание обучающихся на запоминание все возрастающих объемов фактов лишено смысла [7]. Тем не менее, без определенного багажа навыков математической деятельности студент нефтегазового вуза не в состоянии освоить как математические дисциплины, так и дисциплины общепрофессионального и профессионального цикла.

Цель данной статьи в представлении исследования, проведенного для выявления эффективности применения онлайн-системы адаптивного обучения *Platio* (далее *Platio*) в процессе повторения студентами-бакалаврами школьного курса математики. В исследовании автор решает следующие исследовательские вопросы:

1. Способствует ли обучение с помощью *Platio* повышению уровня математической подготовки?

2. Какова удовлетворенность студентов-бакалавров обучением посредством *Platio*?

Материалы и методы исследования. Дизайн исследования основан на сочетании теоретических и эмпирических методов: теоретические (анализ научной, общепедагогической, методической литературы по проблемам математической подготовки), эмпирические: диагностические (тестирование уровня математической подготовки, анкетирование с целью выявления степени удовлетворенности обучением с помощью *Platio*), педагогическое моделирование – для создания условий обучающей среды, обучающий эксперимент – для проверки эффективности онлайн-системы адаптивного обучения *Platio*; мониторинг-для изучения динамики результатов обучения, статистические методы обработки результатов.

Результаты исследования. В основе системы адаптивного обучения *Platio*, созданной компанией ENBISYS совместно с сотрудниками Томского государственного университета, умные алгоритмы и машинное обучение. Адаптивные системы составляют мощный тренд образования, так как, по мнению создателя платформы Бубнова Д., адаптивное обучение учитывает пожелания современных пользователей: цели обучения вполне осязаемые и понятные; цели достигаются за максимально короткий промежуток времени; постоянно определяется прогресс обучения; учиться можно в любое время и любом месте [12]. Обучение в системе *Platio* построено

согласно принципам адаптированности, гранулированности, социализированности, непрерывности. Используется алгоритм Bayesian Knowledge Tracing (BKT), согласно ему знание студента-бакалавра есть скрытая переменная в марковском процессе, динамически изменяющаяся в процессе мониторинга за правильностью / ошибочностью взаимодействия студента с системой, в которой он применяет рассматриваемый навык к решению заданий определенного модуля [12;13]. Информация, на основе которой принимается решение о том, что и как будет адаптироваться, называется моделью адаптации. Обычно используются два источника данных: модель предметной области (*domain / content model*) и модель студента (*user/ learner model*) [14, с.7]. В *Platio* в качестве модели предметной области использован школьный курс математики. Модель предметной области выступает как хранилище данных о 6-и разделах математики. Подход к построению онтологии предметной области основан на выделении следующих принципов: нелинейности; атомизации; построения иерархии навыков на основе шагов приращения навыков; системы взаимосвязей с оценкой степени зависимости; учета сопряженности и пререквизации навыков; типов узлов и вершин разного уровня сложности навыков [15, с.159].

Обучение на платформе *Platio* включает освоение 6-и модулей: преобразование алгебраических выражений, тригонометрия, функции, логарифмы, рациональные уравнения и неравенства, иррациональные уравнения и неравенства. Модели компетенций для каждого из 6-и модулей, разработаны группой экспертов ТГУ, представляют собой ориентированные ациклические графы, состоящие из вершин-конкретных навыков (например, «Избавиться от иррациональности в знаменателе», «Сокращать дроби» и т.п.) и дуг-зависимостей между навыками. Начальная вершина, по замыслу создателей, соответствует навыку-пререквизиту (уровню освоения, достаточному для продвижения дальше), а конечная вершина – зависимому навыку; зависимости, определяющей «силу», описывающую «степень обязательности» изучения пререквизита для перехода к изучению навыка (где 1 – максимальная степень зависимости, не допускающая перехода к освоению зависимого навыка, если не освоен навык-пререквизит) [12;13]. Модель компетенций каждого модуля способствует реализации навыкообразующей функции системы адаптивного обучения *Platio*. Каждый модуль включает теорию (микронтент), разбор

заданий, задачи для решения. Система обучающемуся предоставляет то количество материалов различной сложности, которое обеспечит целевое состояние по определенной теме. Текущее состояние каждого обучающегося доступно преподавателю–тьютору. Выбор контента для обучающегося реализуется системой в соответствии с его цифровым следом. Цель 7-ого модуля «Метанавыки» – контроль сформированности навыков, реализованных предыдущими обучающимися модулями. Обучение содержит более 650 единиц теории, 8100 практических заданий. Каждый модуль сконцентрирован вокруг совокупности взаимосвязанных «навыков» (от 30 до 60) [14, с.166]. Для каждого «навыка», направленного на формирование конкретного умения/способности (готовности) применять определенный набор теоретических знаний из этой темы для решения задач, спроектированы комплексы «учебных материалов» различного вида, направленных на устранение дефицита, как в знаниях, так и в содержании математической деятельности. Для каждого навыка командой разработчиков системы Platio сформированы задания 4-х уровней сложности [15, с.160].

По замыслу авторов платформы Platio.ru, система адаптивного обучения включает следующие блоки: адаптивный алгоритм; модель предметной области в виде онтологий (графов навыков); диагностический алгоритм. Расширенная версия ВКТ обеспечивает динамическое изменение индивидуальной траектории обучения [14, с.167]. В процессе освоения содержания модуля траектория автоматически изменяется после выполнения каждого следующего задания. Систему Platio создатели называют цифровым репетитором [15, с.157], проектирующим индивидуальную программу обучения для каждого обучающегося на основании классификации ответов на задания. Тем самым, процесс актуализации математической подготовки с помощью Platio индивидуализируется (персонифицируется), искусственный интеллект формирует индивидуальную образовательную траекторию обучающегося.

Решение об интеграции Platio в образовательный процесс было принято в Альметьевском государственном нефтяном институте весной 2021 г. В пилотном варианте было подключено 13 иностранных студентов 1 курса. Разработан алгоритм интеграции онлайн-системы в образовательный процесс для иностранных студентов 1-ого курса. Данный алгоритм включал следующие шаги: входной

контроль обучающихся, выявление наиболее проблемных областей в содержании школьного курса математики, проектирование плана обучения, разработку принципов учебно-методического сопровождения, анализ текущего и целевого состояния обучающихся на всех уровнях обучения, внедрение коррекционных мероприятий, анализ результатов обучения. Анализ результатов показал, что использование онлайн-системы Platio для иностранных студентов сопряжено с комплексом взаимозависимых внешних и внутренних факторов, выход в специально организованный цифровой «микросоциум» иностранным студентам дается тяжело и не оправдывает ожиданий. Тем не менее, было принято решение продолжить апробацию Platio, но с привлечением студентов – выпускников российских школ. В апробации и исследовании эффективности адаптивной системы обучения Platio на первом этапе (сентябрь–декабрь 2021г.) участвовало 50 студентов-бакалавров первого курса АГНИ. На втором этапе (сентябрь–октябрь 2022 г.) посредством Platio актуализировали уровень математической подготовки 100 студентов-бакалавров первого курса. Студенты были отобраны после входного контроля уровня математической подготовки. Отбор в сентябре 2021 г. производился по результатам входного контроля посредством автоматизированной системы тестирования АГНИ. Входной контроль в 2021 г. прошли 201 студент первого курса. Тест включал 20 заданий, время выполнения – 80 минут. Содержание теста было валидизировано 6-ю экспертами. Информация о результате тестирования представлялась участникам автоматически по завершении тестирования. Были выявлены наиболее проблемные для первокурсников разделы элементарной математики. На основе анализа результатов входного контроля были отобраны 2 группы студентов по 25 человек. Группы сформированы по принципу принадлежности к лекционному потоку. Студенты были подключены к Platio, интегрированной в систему moodle. Результат первого этапа – 54% от числа обучающихся с помощью онлайн-системы Platio достигли целевого уровня 90%. 14% достигли текущего прогресса 85 – 89%, остальные в целом превысили диагностический уровень, но не дошли до порогового значения 90%. Вычисление коэффициента $\tau = 0,31$ Кендалла и проверка нулевой гипотезы показали, что между признаками – оценками начальной диагностики и достигнутого прогресса значимая ранговая корреляционная связь.

Обратим внимание, что Ana Iglesias и др. эффективность адаптивных систем предлагают проверять с помощью трех характеристик: количество действий (показа веб-страниц), которые необходимо показать каждому студенту, чтобы содержание было усвоено; общее время взаимодействия обучающегося с системой; конечный уровень знаний обучающегося [17].

В 2022 г. отбор проведен посредством первичного входного контроля и диагностического тестирования, предоставленного платформой Plario.ru. Диагностику уровня математической подготовки посредством системы Plario прошли 240 студентов-бакалавров первого курса. Перед этим был проведен первичный входной контроль по базе тестирования, созданной на кафедре математики и информатики, реализованной посредством автоматизированной системы тестирования, интегрированной в ИСУ АГНИ. Результаты обеих процедур коррелируют между собой ($r=0,81$). Для обучения сформированы 10 групп по 10 студентов, обладающих значительными пробелами математической подготовки. Группы были сформированы по принципу принадлежности к одному направлению подготовки.

Навигацию процесса обучения и систематический мониторинг результатов обучения на обоих этапах обеспечивали тьюторы-преподаватели кафедры, читающие поточные лекции по дисциплине «Высшая математика». Задача тьюторов-организация и реализация учебно-методического сопровождения процесса обучения посредством Plario. Для более эффективного и систематического обучения тьюторами был спроектирован план-график обучения, включающий контрольные даты прохождения модулей, консультации, направленные на разъяснение особенностей обучения в системе. Тьюторы в режиме 24/7 совместно с технической поддержкой вели обучающихся, отвечая на вопросы студентов по содержанию обучения, вопросы организационного характера. Помимо этого, систематически и тщательно анализировалась статистика обучения. Plario предоставляет следующую статистику в журналах оценок, фиксирующих результаты по каждому обучающемуся: время последней активности, общее время пребывания в системе, диагностический прогресс, текущий прогресс как по всему курсу, так и по отдельным модулям. Тьютор, получая доступ к этим данным, имеет возможность управления вовлеченностью в процессе повторения курса школьной математики

вне рамок аудиторного обучения, сокращая тем самым дефицит математической подготовки как на уровне знаний, так и на уровне математической деятельности. По замыслу создателей Plario, модуль считается освоенным обучающимся, если текущий прогресс составляет не менее 90%. На втором этапе у 51% текущий прогресс составлял не менее 85% (в сравнении, на первом этапе 54% обучающихся имели на выходе не менее 90%). Отметим, что обучающиеся 2022 г. объективно уступали по результатам, что подтверждалось и на этапах входного контроля, диагностического тестирования, и на этапе освоения модулей. Вычисление коэффициента Кендалла и проверка нулевой гипотезы показали, что между двумя признаками-оценками начальной диагностики и текущего прогресса значимая ранговая корреляционная связь.

После завершения обучения в системе Plario студентам было предложено пройти опрос, направленный на изучение уровня удовлетворенности обучением. Участники опроса на первом этапе – 50 человек, втором – 100 человек. Опрос включал 29 вопросов, анкета опроса была спроектирована преподавателями-тьюторами. Средний возраст опрошиваемых – 18 лет 7 месяцев.

На вопрос «На Ваш взгляд, способствовало ли обучение в системе Plario более эффективному изучению высшей математики?» 56% респондентов в 2021 году, более 72% в 2022г. ответили «да».

На вопрос «Как Вы считаете, система Plario помогла Вам улучшить уровень математической подготовки?» 89,4% в 2021 г., 92,9% в 2022 г. ответили утвердительно. Студентов, которым повторение школьного курса математики в формате Plario оказалось бесполезным, не нашлось. Распределение ответов на вопрос «Сколько часов ежедневно в среднем Вы тратили на выполнение заданий в системе адаптивного обучения Plario?» показало, что 40% в 2021 г., 39,8% в 2022 г. не обращали внимание на время; не более 3-х и не менее 2-х часов занимались ежедневно 22% в 2021г., 32% в 2022 г.; не более 2-х часов и не менее 1 часа – 30% в 2021г., 23,3% в 2022г., остальные занимались на платформе менее 1-ого часа. При оценке уровня сложности заданий, предлагаемых для выполнения системой, подавляющее число обучающихся проголосовали за средний уровень (74% в 2021 г., 71,8% в 2022 г.). Посчитали очень сложным уровень сложности 20% в 2021 г., 22,3% в 2022 г., легким – 6% в 2021 г., 5,9% в 2022 г. При ответе на вопрос «Какой из модулей показался Вам наиболее простым» ответы распределились

следующим образом: «Преобразование алгебраических выражений» в 2021 г. (64%), «Рациональные уравнения» в 2022 г. (55,3%). При ответе на вопрос: «Какой из модулей показался Вам наиболее сложным?» мнения обучающихся в обоих потоках совпали: 64% в 2021 г., 75,7% в 2022 г. указали модуль «Тригонометрия».

При ответе на вопрос «Как Вы считаете, чем необходимо дополнить обучение с помощью системы Plagio?» обучающиеся указали: возможностью выбора уровня сложности: 48% в 2021 г., 55,3% в 2022 г., увеличением сроков на выполнение заданий 28% в 2021 г., 41,7% в 2022 г., возможностью показать ошибки – 50% и 25,9% соответственно, возможностью задать вопрос системе – 42%, 36,8% соответственно, возможностью проведения занятий вживую – 24% и 14,6% соответственно. Таким образом, опрос показал, что обучающиеся в целом выразили высокую удовлетворенность обучением с помощью Plagio.

Анализ результатов апробации позволил сформулировать принципы интеграции онлайн-системы адаптивного обучения в образовательное пространство вуза:

- целенаправленное и последовательное моделирование внеаудиторной математической деятельности обучающихся студентов-бакалавров первого курса посредством онлайн-системы Plagio для повышения уровня математической подготовки;

- педагогическое обеспечение личностного включения обучающихся в математическую деятельность в онлайн-системе адаптивного обучения Plagio;

- ведущая роль межличностного взаимодействия субъектов образовательного процесса, направленного на повышение уровня математической подготовки студентов-бакалавров первого курса, приступающих к изучению математических дисциплин в вузе;

- систематический и тщательный мониторинг текущего и целевого состояния обучающихся, моментальное реагирование тьютора на запросы обучающихся, управление вовлеченностью обучающихся на основе сочетания новых и традиционных педагогических технологий;

- подстройка педагогической стратегии под индивидуальные потребности обучающихся, так как обучение с привлечением искусственного интеллекта способствует актуализации и совершенствованию математических навыков, автоматическому формированию инструментов, адаптированных под потребности обучающихся,

предоставлению обратной связи в режиме реального времени.

Заключение. Что же дает реально онлайн-система адаптивного обучения Plagio, точнее его интеграция в образовательный процесс? Обобщение промежуточных результатов экспериментального использования Plagio позволило сделать следующие выводы:

1. Интеграция системы Plagio в образовательный процесс активизирует способность к непрерывному образованию и самообразованию первокурсников благодаря условиям, созданным для повторения школьного курса математики.

2. Применение «цифрового репетитора» Plagio существенно меняет подход к выравниванию математических знаний, умений, навыков первокурсников в условиях сокращения аудиторной нагрузки и расширения доли самостоятельной работы студентов. Тем не менее, мы полагаем, что для получения существенных доказательств того, что обучение с помощью платформы Plagio гораздо эффективнее традиционного, требуются дополнительные исследования.

3. В модели обучения с помощью системы Plagio обучающиеся из пассивных слушателей, отягощенных дополнительным объемом работы, превращаются в активных пользователей цифровой образовательной среды. Система не вытесняет преподавателя. Ведущая роль принадлежит студенту, но преподаватель неявно руководит процессом обучения, управляет вовлеченностью студента, организует его навигацию в системе, консультирует по проблемным вопросам. Взаимодействие преподавателя-тьютора и обучающегося характеризуется позитивной взаимозависимостью целей, но обладает значительной ресурсоемкостью (значительно увеличивается время взаимодействия, плавно перейдя из аудитории в смешанный формат аудитория+цифровая образовательная среда).

4. Обучение с Plagio требует привлечения рефлексивного, личностно-ориентированного, персонализированного подходов, в которых анализ и оценка, самооценка образовательных дефицитов и потребностей студентов занимает центральную позицию. Гибкость планирования процесса обучения позволяет влиять на резервы мотивации обучающихся, систематичность их математической деятельности и вовлеченность в обучение.

5. Обучение с помощью системы Plagio для каждого обучающегося связано с понятием активности. Активность рассматривается через

количественные характеристики математической деятельности. Уровень активности обучающегося является важнейшим критерием, определяющим эффективность математической деятельности. Он определяется через результативность освоения модуля, скорость освоения модуля, напряженность, длительность пребывания в системе, рейтинг, диагностический и текущий прогресс.

6. Цифровое воздействие онлайн-системы Plagio на обучающихся важно подкреплять педагогическим сопровождением, личным контактом преподавателя-тьютора с обучающимися, тем самым будут обеспечиваться субъектно-деятельностный и эмоционально-ценностный компоненты обучения.

7. Внедрение онлайн-системы адаптивного обучения Plagio в образовательный процесс требует особых организационно-педагогических условий. Применение Plagio открывает новые перспективы высшего образования в контексте развития адаптивных технологий, механизмов самообучения, онлайн-обучения, построения

индивидуальных образовательных траекторий, активизации ресурсов мотивации обучающихся.

Подводя итог, отметим практическую значимость онлайн-системы адаптивного обучения Plagio в эффективном решении проблемы преемственности между школой и вузом, позволяющей максимально адаптировать процесс актуализации математической подготовки под индивидуальные особенности студентов-первокурсников, способствовать устранению пробелов базовой математической подготовки в сжатые сроки. Синтез традиционной технологии обучения и Plagio является необходимым условием интенсификации процесса формирования познавательной самостоятельности обучающихся в преодолении учебных трудностей на начальных этапах обучения в вузе. Барьеры внедрения Plagio: личностная незрелость обучающихся, неготовность преподавателей к новому формату контроля и функции тьюторства требуют педагогически обоснованных подходов и решений.

Литература:

1. Болотов В.А. Состояние математического образования в РФ: общее среднее образование (аналитический обзор) / В.А. Болотов, Е.А. Седова, Г.С. Ковалева // Проблемы современного образования. – 2012. – № 6. – С. 32-47.

2. Шашкина М.Б. Дефициты математической подготовки обучающихся общеобразовательной школы (по результатам итоговой государственной аттестации) / М.Б. Шашкина // Актуальные проблемы качества математической подготовки школьников и студентов: методологический, теоретический и технологический аспекты: материалы VII Всероссийской с международным участием научно-методической конференции. – Красноярск, 2020. – С. 29-34.

3. Журавлева Н.А. Стереометрия в школе: пора бить тревогу? (По результатам профильного ЕГЭ 2015–2019 гг.) / Н.А. Журавлева, М.Б. Шашкина // Математика в школе. – 2020. – № 1. – С. 3-12.

4. Мальшев И.Г. Математическое образование под колесницей ФГОС / И.Г. Мальшев // Математика в школе. – 2016. – № 7. – С. 3-6.

5. Далингер В.А. Причины математической малограмотности российских школьников: монография. – Кн. 31 / В.А. Далингер // Педагогика: семья – школа – общество; под общей ред. проф. О.И. Кирикова. – Москва: Наука: информ.; Воронеж: ВГПУ, 2014. – С. 72-82.

6. Вассерман Н.Н. Вопрос о нешкольной математике: как готовить школьных математиков? / Н.Н. Вассерман // Проблемы современного математического образования: материалы Российско-Американского симпозиума 18-20 ноября 2016 г.; под

редакцией А.П. Карпа и С.А. Поликарпова-Москва: МПГУ, 2017. – 148 с.

7. Запалацкая В.С. Университет между прошлым и будущим: опыт стратегического целеполагания // Педагогика. – 2019. – № 5. – С. 96-104.

8. Зарипова З.Ф. Входной контроль качества математической подготовки бакалавров первого курса нефтегазового вуза: сборник / З.Ф. Зарипова // Математическое образование в школе и вузе: инновации в информационном пространстве (MATHEDU 2018): материалы VIII Международной научно-практической конференции; отв. редактор Л.Р. Шакирова. – 2018. – С. 77-79.

9. Зарипова З.Ф. Профильные классы как инновационный компонент системы «школа-вуз-производство» / З.Ф. Зарипова // Проблемы современного педагогического образования. – 2019. – № 62-2. – С. 78-80.

10. Зарипова З.Ф. К вопросу о математической подготовке студентов первого курса: сборник / З.Ф. Зарипова, Л.А. Садчикова // Достижения, проблемы и перспективы развития нефтегазовой отрасли: материалы VI Международной научно-практической конференции. – Альметьевск: АГНИ, 2021. – С. 414-416.

11. Зарипова З.Ф. Довузовская подготовка по математике: от теории к практике / З.Ф. Зарипова // Проблемы современного педагогического образования. – 2018. – № 60-3. – С. 129-133.

12. Бубнов Д. Как научить искусственный интеллект обучать людей математике: опыт Plagio [Электронный ресурс] / Д. Бубнов – Режим доступа: <https://vc.ru/tomsk-gorod.it/177270-kak-nauchit->

iskusstvennyy-intellekt-obuchat-lyudey-matematike-opyt-plario

13. Бубнов Д. Как научить искусственный интеллект обучать людей математике [Электронный ресурс] / Д. Бубнов. – Режим доступа: https://enbisy.com/plario_how_artificial_intelligence_assists_in_math_as_adaptive_learning_system

14. Бубнов Д.В. Система адаптивного обучения математике PLARIO.ru / Д.В. Бубнов // EdCrunch Томск: материалы международной конференции по новым технологиям, г. Томск, 29-31 мая 2019 г. – Томск: ИД Томского государственного университета, 2019. – С. 164-169.

15. Можяева Г.В. Платформа адаптивной математики: на пути к цифровому репетитору / Г.В. Можяева, Д.Д. Даммер, С.Б. Велединская // EdCrunch

Томск: материалы международной конференции по новым технологиям, г. Томск, 29-31 мая 2019 г. – Томск: ИД Томского государственного университета, 2019. – С. 156-163.

16. Адаптивное обучение в высшем образовании: за и против / К.А. Вилкова, Д.В. Лебедев; Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», Институт образования. – М.: НИУ ВШЭ, 2020. – 36 с. – (Современная аналитика образования. №7 (37)).

17. Ana Iglesias. Reinforcement learning of pedagogical policies in adaptive and intelligent educational systems / Ana Iglesias, Paloma Martínez, Ricardo Aler, Fernando Fernández // Knowledge-Based Systems. Volume 22, Issue 4, May 2009, P. 266-270.

References:

1. Bolotov V.A. The condition of the mathematical education in the Russian Federation: general senior education (analytical review) / V.A. Bolotov, Or.And Sedova, G.S. Kovaleva // problems of modern education. – 2012. – № 6. – P. 32-47.

2. Shashkina M.B. Deficits of mathematical training in a compulsory school (according to the resolution of state certification) / M.B. Shestkina // Actual problems of the mathematical subgroup of schoolchildren and students: methodological, theoretical and technological aspects: materials of the VII and All-Russian Scientific and methodological conference with international participation. – Krasnoyarsk, 2020. – P. 29-34.

3. Zhuravleva N.A. Stereometry at school: a piece of bit alarm? (According to the grades of the profiled Unified State Exam 2015-2019) / N. Zhuravleva, M.B. Shashkina // Mathematics at school. – 2020. – № 1. – P. 3-12.

4. Malyshev I.D. Mathematical education of the pod chariot of the FGOS / I.D. Malyshev // Mathematics at school. – 2016. – № 7. – P. 3-6.

5. Dalinger V.A. Reasons of mathematical malformation of Russian schoolchildren: a monograph. – Book 31 / S.A. Dalinger // Pedagogy: family – school – community; common red. Prof. O.I. Kirikova. – Moscow: Nauka: inform.; Voronezh: vGPU, 2014. – P. 72-82.

6. Wasserman N.N. Question about non-alkaline mathematics: how to force schoolchildren? / NN. Wassermann // Problems of the coordinated mathematical education: materials of the Russian-American Symposium on November 18-20, 2016; pod edited by A.P. Karp and S.A. Polikarpov-Moscow: MPSU, 2017. – 148 p.

7. Zaplatskaya V.S. University between past and future: the experience of strategic goal-setting // Pedagogy. – 2019. – № 5. – P. 96-104.

8. Zaripova Z.F. The entrance fee for the quality of mathematical training of bachelors of the first year of the oil and gas court: a collection / Z.F. Zaripova // Mathematical representation at school and university: innovation in the information space (MATHEDU 2018): materials of the VIII International Scientific Practical Conference; editor-in-chief LR. Shakirova. – 2018. – P. 77-79.

9. Zaripova Z.F. Class profiles as an innovative component of the "school-university-production" system / Z.F. Zaripova // Problems of modern pedagogical education. – 2019. – № 62-2. - P. 78-80.

10. Zaripova Z.A. To a question about the mathematical preparation of first-year students: collection / Z.A. Zaripova, L.A. Sadchikova // Information, problems and promising directions of development of oil-gas sorting: materials in an International but especially practical conference. – Almet'yevsk: AGNI, 2021. – P. 414-416.

11. Zaripova Z.F. Pre-university preparation in mathematics: from theory to practice / Z.F. Zaripova // Problems of modern pedagogical education. – 2018. – № 60-3. – P. 129-133.

12. Bubnov D. How to find artificial intelligence to learn leading mathematics: work experience [electronic resource] / D. Bubnov. – Access mode: <https://vc.ru/tomskgorod.it/177270-kak-nauchit-iskusstvenny-intellekt-obuchat-lyudey-matematike-opyt-plario>

13. Bubnov D. How to get artificial intelligence to teach people mathematics [electronic discourse] / D. Bubnov. – Access mode: https://enbisy.com/plario_how_artificial_intelligence_assists_in_math_as_adaptive_learning_system

14. Bubnov D.S. System of adaptive education mathematician PLARIO.ru / D.S. Bubnov // EdCrunch Томск: the main international conferences on new technologies, Tomsk, May 29-31, 2019. – Tomsk: Publishing House of Tomsk State University, 2019. – P. 164-169.

15. Muzhaeva G.S. Platform of adaptive mathematics: the way to digital tutor / G.S. Moyaeva, D.D. Dammer, S.B. Veleinskaya // EdCrunch Томск: Materials of the Interdepartmental Conference on New Technologies, Tomsk, May 29-31, 2019. – Tomsk: Tomsk State University Holiday, 2019. – P. 156-163.

16. Adaptive study in higher education: pros and cons / K.A. Vilkova, D.S. Lebedev; National University "Higher School of Economics", Institute of Education. – М.: HSE, 2020. – 36 p. – (Coordinated analytics of reputation. №7 (37)).

17. Ana Iglesias. The next study of pedagogical policy in adaptive and intelligent educational systems / Ana Iglesias, Paloma Martinez, Ricardo Aler, Fernando

Fernandez // Systems based on knowledge. Volume 22, issue 4, May 2009, pp. 266-270.

5.8.7. Методология и технология профессионального образования

Сведения об авторе:

Зарипова Зулфия Филаритовна (г. Альметьевск, Россия), кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой математики и информатики ГБОУ ВО Альметьевский государственный нефтяной институт, e-mail: zaripova1968@yandex.ru



УДК 378.016:53

Развитие профессиональных компетенций будущих учителей физики в процессе их подготовки к совместной деятельности со школьниками

Development of professional competencies of future teachers of physics in the process of their preparation for joint activities with schoolchildren

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

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

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

Ivanov V., I. Yakovlev CHSPU, Ivn57@mail.ru

DOI: 10.51379/KPJ.2023.160.3.018

Ключевые слова: профессиональные компетенции учителя физики, интерактивные методы обучения, творческие задания, интерактивная карта, деловая игра, учебная дискуссия.

Keywords: professional competencies of a physics teacher, interactive teaching methods, creative tasks, interactive map, business game, educational discussion

Аннотация Современные достижения в области физики являются частью педагогической технологии, позволяющие проводить внеклассное обучение по этой науке. Одна из основных целей подготовки будущего учителя физики – развитие профессиональных компетенций, которые позволят ему работать по внеклассной физике. Для достижения этой цели использовались вместе с компаративными, аналитическими и синтезирующими методами основные принципы дидактики и познания диалектики. Целью работы является анализ развития профессиональных компетенций будущих учителей физики в процессе их подготовки к совместной деятельности со школьниками.

Методической основой исследования являются труды отечественных и зарубежных ученых. Используются методы системного и ситуационного анализа, методы анализа, синтеза, сравнения, обобщения, сопоставления, абстрагирования и др. По мнению авторов, внеурочные занятия по физике, должны строиться методологических основах современной педагогики и общенаучных исследований.

В статье рассматриваются основные аспекты развития профессиональных компетенций будущих учителей физики в процессе их подготовки к внеурочной деятельности со школьниками. Обращается внимание на необходимость проведения диагностики интересов и потребностей учеников при выборе внеурочных мероприятий. Авторы статьи подчеркивают, что важным направлением является подготовка будущих учителей физики, а именно подготовка бакалавров к организации внеурочной деятельности школьников. Отмечается, что успех реализации внеурочной работы зависит от актуальности и новизны содержания материала по физике и разнообразия видов деятельности обучающихся.

Abstract. Modern advances in the field of physics are part of the pedagogical technology, allowing for out-of-class education in this science. One of the main goals of preparing a future physics teacher is to develop professional competencies that will allow him to work in extracurricular physics., the basic principles of didactics and knowledge of dialectics were used to achieve this goal, together with comparative, analytical and synthesizing methods. The purpose of the work is to analyze the development of professional competencies of future teachers of physics in the process of their preparation for joint activities with schoolchildren.

The methodological bases of the study are the works of domestic and foreign scientists. Methods of system and situational analysis, methods of analysis, synthesis, comparison, generalization, comparison, abstraction, etc. were used. Scientific novelty. According to the authors, extracurricular activities in physics should be created on the appropriate methodological base, and the corresponding methodological base consists of two main areas that complement each other: the methodological foundations of modern pedagogy and the methodological foundations of general scientific research.

The article discusses the main aspects of the development of professional competencies of future physics teachers in the process of their preparation for extracurricular activities with schoolchildren. Attention is drawn to the need to diagnose the interests and needs of students when choosing extracurricular activities. The authors of the article emphasize that an important direction is the training of future teachers of physics, namely the preparation of bachelors for the organization of extracurricular activities for schoolchildren. It is noted that the success of the implementation of extracurricular work depends on the relevance and novelty of the content of the material in physics and the variety of activities of students.

Введение. Одним из важнейших умений любого педагога является умение организовать внеурочную работу с обучающимися. Овладение будущими учителями профессиональными компетенциями в соответствующем виде деятельности невозможно без приобретения студентами индивидуального опыта. Успешность этого процесса зависит от организации педагогического сопровождения в педагогическом вузе.

Внеурочная (внеклассная) работа в школе во все времена осуществлялась педагогами независимо от того, включена она официально в его профессиональные обязанности или нет. Интуитивно или вполне осознанно многие учителя, желая заинтересовать учеников своим предметом, приглашали их после уроков на внеурочные занятия.

Развитие в начале XXI века информационно-коммуникационных технологий и их внедрение в сферы жизнедеятельности людей не могло не оказать влияние на систему образования. Педагогам стало сложнее осуществлять массовые формы внеурочной деятельности, они столкнулись с проблемой вовлечения школьников, большую часть свободного времени проводящих за компьютером.

В настоящее время в соответствии с Федеральным государственным образовательным стандартом основного общего образования (ФГОС ООО) внеурочная деятельность является неотъемлемой частью образовательного процесса. В пункте 13 ФГОС ООО [14] указаны следующие направления ее организации: духовно-нравственное, обще-интеллектуальное, физкультурно-спортивное и оздоровительное, социальное и общекультурное. Учитель физики в своей профессиональной деятельности, как правило, организует внеурочную работу обще-интеллектуального и общекультурного направлений, а в своих рабочих программах описывает виды и формы внеурочных мероприятий.

Целью работы является анализ развития профессиональных компетенций будущих учителей физики в процессе их подготовки к внеурочной деятельности со школьниками.

Материалы и методы исследования. Обоснованность, достоверность и аргументация

подходов по оценке развития профессиональных компетенций будущих учителей физики в процессе их подготовки с использованием комплексного подходов к исследованию. Методической основой исследования являются труды отечественных и зарубежных ученых: Ахметжанова Г. В. [1], Анарбекова М. [2], Доронина Е.В. [3], Инусова Х.М. [4], Карпова М.Н. [5], Малых В.С. [6], Поддубная Н.А., Куликова Т.А. [7], Рогова И.Н. [8], Рафиенко В.А., Серов Д.В., Соколов Н.Н. [9], Скрипко З.А. [10], Шайденко Н.А. [11].

Встречаются научные статьи, посвященные формированию при выполнении внеурочной работы по физике навыков обучения компетенций у учащегося и профессиональных компетенций у будущих учителей физики и профессиональных компетенций будущих учителей физики [3]. Однако, на наш взгляд, есть недостаточность научных работ, основанных на интегрированной методологии современной педагогики и научных исследований в целом в формировании их профессиональной компетентности при подготовке будущих учителей физики [2].

Использованы материалы научных статей, а также статистические данные. В статье используются методы системного и ситуационного анализа, применяются методы анализа, синтеза, сравнения, обобщения, сопоставления, абстрагирования и др.

Результаты исследования. В системе образования есть прекрасная возможность узнать и познакомиться со многими физическими явлениями по предмету физики, связанными с наукой и жизнью. Поэтому физика преподается еще и вне класса, т.е. в дополнение к урокам у учащихся есть возможность узнать о физических явлениях и оборудовании, устройствах или технических процессах, которые основаны на них в свободной и интересной среде. Следовательно, существует очевидная необходимость в подготовке будущих учителей физики как профессионально компетентных специалистов, которые могут организовать продуктивное внеклассное обучение [14].

Важно отметить, что к повышению интенсивности деятельности обучающихся во внеурочной работе школы приводит не сам факт

занятий в физических кружках, научных коллективах, в разработке сценария вечера по физике или спектакля физического содержания или в его организации [2]. Решающую роль играет позитивная оценка итогов этой деятельности в социуме, демонстрация ее продуктов в различных конкурсах, выставках детского творчества, олимпиадах и др., то есть успешное проведение внеурочного мероприятия, освещение этих результатов на сайте школы и т.п.

Основная проблема – подготовить будущих учителей к профессии. Реализация этой цели, т.е. подготовка будущего учителя, обуславливается их подготовкой по двух направлениям. Первая часть – теоретическая подготовка будущего учителя физики, а вторая – подготовка его к использованию практических методов и приемов [12].

Рассмотрим сущность методологической основы формирования профессиональной

компетенции будущего учителя физики, необходимой для внеурочной работы, начиная с этапов общетеоретической подготовки при подготовке общепрофессиональной компетенции.

Большинство внеурочных мероприятий посвящены образовательному и независимому обучению учащихся и обеспечивают связь с процессами внеурочного и школьного обучения. Внеурочная деятельность – это в основном педагогическая система, которая осуществляется в группах, индивидуально или коллективно. На внеурочных занятиях по физике будущий учитель должен уметь решать и понимать следующие актуальные проблемы [3]: 1) теоретические основы выполнения внеурочной работы по физике; 2) практические предложения выполнения внеурочной работы по физике, см. таблицу 1.

Таблица 1. – Структурно-логический блок внеурочных работ [3]

Внеурочная работа по физике	Способы реализации
Теоретические основы выполнения внеурочной работы по физике	Организационные принципы внеурочной работы по физике
	Цель и ключевые вопросы внеурочной работы по физике
	Педагогическая система внеурочной работы по физике
	Педагогико-технологическая форма внеурочных работ по физике
Практические предложения выполнения внеурочной работы по физике	Игровая форма внеклассной работы по физике
	Факультативная форма внеклассной работы по физике
	Комб. факультативные уроки внеклассной работы по физике
	Экскурсии во внеклассных работах по физике

Для выполнения грамотной внеурочной работы будущий учитель физики должен иметь четкое представление о ее структурных и логических частях, компонентах, а также знания, навыки и умения, относящиеся к теоретической и практической части каждого блока, т.е. должен обладать профессиональной компетенцией.

Достижения науки по физике, ее широкое использование во всех сферах жизнедеятельности человека определяют необходимость всестороннего и комплексного обучения и воспитания в сфере образования. Поэтому физика вне уроков, во-первых, тесно связана с окружающей средой человека, а во-вторых, тесно связана с деятельностью ученых. Также необходимо учитывать особенности внеурочного обучения физике. К ним относятся следующие характерные черты [5]:

1. Удовлетворение потребностей учащихся.
2. Свободный выбор типа обучения учащегося.
3. Самостоятельность мероприятий для внеклассных занятий.
4. Рассмотрение общего состояния.

Вышеперечисленные черты определяют внешкольное образование, как главную проблему, которую необходимо решить. Не зная этих проблем и не имея возможности решить их полностью, будущий учитель не сможет решать внеклассные занятия на доступном уровне.

Вместе с формированием общепрофессиональной компетентности будущего учителя физики в группу задач, решаемых с помощью внеурочных работ, педагогической технологии, входят [7]:

- адаптация учащегося к внеурочному обучению путем создания для него благоприятных условий;
- оптимизация предоставления учащимся научно-воспитательной информации в условиях внеурочного обучения;
- улучшение условий получения учащимся знаний и воспитания;
- соблюдение особенности возраста и психологической индивидуальности учащегося;
- повышение интереса учащихся к изучению физики.

Необходимо применить основные принципы организации внеурочной работы в попытке реализовать на практике вышеуказанный комплекс ключевых вопросов с помощью любых педагогических технологий. Рассмотрим самые важные из них. Основными принципами организации внеурочных занятий являются [9]:

1. Принятие во внимание возраст учащегося.
2. Сочетание индивидуальной и коллективной работы.
3. Сочетание теории и практики.
4. Соблюдение принципа доступности и наглядности.
5. Присоединение к активному образу жизни.

Сведения, приведенные выше, сообщаются бакалаврам – будущим учителям физики – на аудиторных занятиях в вузе.

Это первый этап (информационный) подготовки бакалавров к организации внеурочной деятельности школьников по учебному предмету в рамках изучения дисциплины «Организация внеурочной деятельности».

Цель – понимание влияния на учебно-воспитательный процесс разных факторов:

- политика государства в сфере образования (ведущая парадигма) в данное время;
- условия, в которых работает педагогический коллектив, и учатся школьники;
- взаимодействие педагогов с учениками;
- личные и профессиональные устремления каждого учителя [13].

Необходимо подвести студентов к мысли, что для успеха в организации внеурочной работы по предмету учителю необходимо предварительно изучить потребности, мотивы, цели учения обучающихся. И, прежде чем планировать какие-либо формы внеурочной деятельности по физике, учителю целесообразно проанализировать опыт их участия в различных внеурочных мероприятиях школы (если он имеется), выяснить степень удовлетворенности ими. В заключении важно узнать мнение учеников о внеурочной работе по школьным предметам, о возможности и их желании отдавать ей часы своего досуга [8].

Второй этап – проведение студентами педвуза входной диагностики по проблеме организации внеурочной работы в реальном общеобразовательном учреждении, в котором они учились или были на практике. В качестве примера приведем результаты учебных исследований по данной тематике, проведенных будущими учителями физики – бакалаврами.

Пример. На базе Чувашского государственного педагогического университета им И.Я Яковлева студентами была организована каникулярная школа, это один из способов

качественной подготовки школьников к участию в олимпиадах, конференциях, конкурсах, проводится в период школьных каникул и нацелена на углубленное изучение.

Достаточно много опытов по физике студентами было заимствовано из учебно-методического пособия (практикум) В.А. Рафиенко, Д.В. Серова, Н.Н. Соколова, которое называется «Вечер занимательной науки для детей и школьников. 20 простых и наглядных опытов по физике в домашних условиях» [9].

Занятия проводились с учащимися разных возрастных групп. Детям начальных классов студенты педагогического вуза показывали занимательные опыты по физике. С ребятами 5 – 8 классов проводили интеллектуальные игры и лабораторные опыты. Проводилась лабораторная работа по теме «Сделай компас», целью работы было создать компас в домашних условиях. Проводилась лабораторная работа по теме «Сборка электромагнита и его действия», т.е. научится собирать электромагнит из готовых деталей и на опыте проверить, от чего зависит его магнитное действие. Также проводились лабораторные работы «Электромотор», «Магнитный маятник», «Определение показателя преломления света» и опыты «Оптические иллюзии», «Простые опыты с цветными стеклами», «Монетка» и т.д. [9].

Третий этап – аналитический. Окончательным этапом была обработка и анализ данных, полученные в ходе учебных исследований. В этом процессе студенты обучаются видеть недочеты в формулировании вопросов, выбирают критерии для анализа ответов школьников, делают попытки объяснения полученных результатов [9]. Данные анкетирования, опроса и выводы студенты представляют на семинарских занятиях по дисциплине.

В ходе анализа ответов на вопросы анкеты, авторами было выявлено, что большинство учеников (61%) считают внеурочную деятельность необходимой для развития их интересов и способностей, 23% – для отдыха и чуть более 16% из них – для углубления знаний или для восполнения пробелов в них. Из общего числа респондентов 57% указали на то, что внеурочные занятия по физике в школе не проводились совсем, 33% затруднились с ответом на этот вопрос и только около 10% написали «Да».

В данном случае необходимо учесть, что седьмой класс только начал изучение физики и, возможно, еще не участвовал во внеурочных мероприятиях по этому предмету. Отрицательные

ответы восьмиклассников могут означать не столько отсутствие систематической внеурочной работы в школе, сколько пассивность самих выпускников к участию в ней. Тем не менее, желание участвовать во внеурочной работе по физике проявили около 40% обучающихся из всех классов, совершенно равнодушными оказались почти 35% школьников. (Отметим, что 100% участия школьников и не должно ожидаться, так как один из основных принципов внеурочной деятельности – добровольность).

На рисунке 1 показана диаграмма распределения предпочтительных для школьников форм внеурочной деятельности. Например, конференцию и диспут – познавательные и общественно значимые мероприятия – ни один из них не выбрал. Первая форма внеурочной работы требует от учеников серьезной подготовки по предмету, а вторая – диспут – сложна даже для педагогов как по своей организации, так и по выбору тем курса физики.

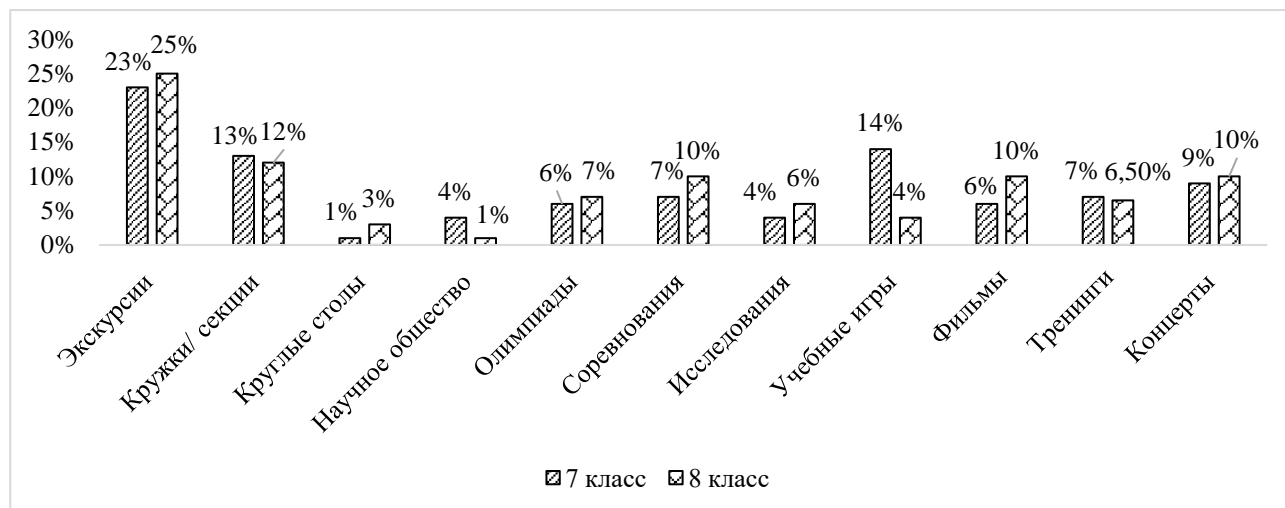


Рисунок 1. – Предпочтения школьников при выборе форм внеклассной работы по физике

К сожалению, олимпиады и научные исследования, которые способствуют развитию глубокого понимания физики, овладению универсальными учебными действиями, не привлекают внимание школьников. На этих моментах необходимо уметь осуществлять поиск вероятных причин такой ситуации, например, отсутствие положительных мотивов к познавательной деятельности или низкий уровень развития волевых качеств подростков. Необходимо понимать, что такие мероприятия, как просмотр и обсуждение спектаклей, видеосюжетов и фильмов (15%), психологические тренинги (9%), относятся в большей степени к воспитательной работе. Тем не менее, есть возможность их использования в процессе обучения физике, например, для формирования критического мышления школьников.

Ответ на вопрос о конкретных формах внеурочной деятельности в процессе обучения физике показал огромное преимущество по всем классам желания учеников участвовать в экскурсиях (50%). На втором месте – тематические игры (19%), на третьем – предметные олимпиады (6%), а четверть

респондентов не определилась с выбором формы деятельности.

Четвертый этап связан с рефлексией деятельности бакалавров в ходе проведенного ими учебного исследования и отражения перспектив вовлечения школьников во внеурочную работу по физике. Кроме того, выделяется необходимость в использовании новых, востребованных обучающимися видов внеурочной деятельности. Целесообразно организовывать различные внеурочные мероприятия по физике, содержание которых или используемые виды деятельности необычны (нестандартны), то есть могут привлечь внимание обучающихся новизной.

Разумеется, полученный студентами в исследовательской работе результат не является окончательным и всесторонним отражением интереса всех обучающихся к внеурочной работе, проводимой в школе. В ходе рефлексии деятельности, осуществляемой студентами, можно прийти к выводу, что желание школьников участвовать в предпочитаемых видах внеурочной деятельности в условиях общеобразовательного учреждения может меняться, например, в зависимости от того, какой

учитель ее организует, каковы взаимоотношения его с учениками, соблюдается ли принцип добровольности, совпадают ли цели ее проведения с индивидуальными или групповыми целями обучающихся, и ряда других факторов [1].

По мнению авторов, такая форма проведения занятий по дисциплине играет важную роль в убежденности будущих учителей физики в необходимости использования методов диагностики в учебно-воспитательном процессе и подготовит студентов к организации внеурочной деятельности школьников [4].

Заключение. Из вышесказанного можно сделать вывод, что будущему учителю физики для осуществления внеурочных занятий необходимо освоить не менее трех основных этапов, которые необходимы для формирования профессиональной компетенции, осуществляемой поэтапно:

1. Характеристики внеурочной работы, педагогической технологии.
2. Комплекс внеурочных задач.
3. Основные принципы внеурочной работы.

Внеурочные занятия по физике, строятся на соответствующей методологической базе, а соответствующая методологическая база состоит из двух основных областей, которые дополняют друг друга:

1. Методологические основы современной педагогики.
2. Методологические основы общенаучных исследований [1].

Методологическая основа современной педагогической системы теоретически ориентирована на личность и включает в свой структурный состав герменевтическую и культурную ветви.

Педагогическая герменевтика основана на собственных принципах и концепциях правильного анализа и интерпретации педагогических письменных или устных текстов.

В комплекс методологических основ современной педагогики входит и ее культурная (аксиолого-ценностная) составляющая. Среди основоположников классической педагогики и постклассической педагогики являются ценности науки, образования, культуры и просвещения [6].

Методологическая основа научных исследований является общей для всех дисциплин, в том числе педагогических, и выполняет необходимые функции [5]. Тогда в этой области будут рассмотрены принципы, формы, возможности и правила научного исследования, важность мышления в научных открытиях.

Результат: будущему учителю физики необходимо подготовить как грамотного профессионала, способного заниматься внеурочной деятельностью. Чтобы развить эту компетенцию у будущих учителей, должны быть выполнены следующие условия [8]:

1. Для формирования у будущего учителя физики компетенции для работы вне урока необходимо предоставить ему полные и достаточные знания теоретических основ физики.

2. Приобретение соответствующей профессиональной компетенции, готовность к актуальным знаниям, умениям и навыкам в структурно-логической части теоретической и практической деятельности, выполняемой вне учебного класса.

3. При внеурочном образовании требуется четкое знание характерных значений (особенностей) этой деятельности и комплекса ключевых вопросов, принципов организационной деятельности.

4. При подготовке будущих учителей физики, как компетентных специалистов, опора должна быть сделана на методологические основы современной педагогики и методологические основы общих исследований, которые являются ключевым условием соответствующих педагогических технологий.

Литература:

1. Ахметжанова Г.В. Роль мотивации в овладении будущим педагогом профессиональными компетенциями [Электронный ресурс] / Г.В. Ахметжанова // Акмеология. – 2015. – № 3. – С. 32-34. – Режим доступа: <https://rucont.ru/efd/405528>
2. Анарбекова М. Внеклассная работа и ее значение при формировании профессиональной компетенции будущих учителей-физиков / М. Анарбекова // Молодой ученый. – 2017. – № 4.1(138.1). – С. 20-21.
3. Доронина Е.В. Формы и методы внеклассной работы по физике / Е.В. Доронина. – Омск, 2013. – 22 с.

4. Инусова Х.М. Развитие профессиональных компетенций учителя физики на базе информационно-коммуникационных технологий / Х.М. Инусова // Вестник университета. – 2014. – № 8. – С. 246-249.
5. Карпова М.Н. Формирование профессиональной компетентности учителя физики при переходе к профильному обучению в рамках системы повышения квалификации / М.Н. Карпова // Вестник Казанского технологического университета. – 2009. – № 2. – С. 404-408.
6. Малых В.С. О формировании компетентности учителя физики в ходе непрерывного

профессионального образования: сборник научных трудов / В.С. Малых, И.Н. Жукова, А.В. Аракелов // Перспективы развития науки в области педагогики и психологии: материалы международной научно-практической конференции. – Челябинск. – 2015. – № 2. – С. 67-70.

7. Поддубная Н.А., Куликова Т.А. AR-технология в образовательном процессе вуза / Н.А. Поддубная, Т.А. Куликова // Вестник ТвГУ Серия «Педагогика и психология». – 2018. – Вып. 4. – С. 252-256.

8. Рогова И.Н. Оценка сформированности методической компетентности учителей физики / И.Н. Рогова // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. – 2017. – № 4. – С. 40-46.

9. Рафиенко В.А., Серов Д.В., Соколов Н.Н. Вечер занимательной науки для детей и школьников. 20 простых и наглядных опытов по физике в домашних условиях: учебно-методическое пособие (практикум) / В.А. Рафиенко, Д.В. Серов, Н.Н. Соколов. – М.: Издательство «Спутник+», 2020. – 40 с.

10. Скрипко З.А. Формирование профессиональной компетентности учителя физики на

лабораторных работах / З.А. Скрипко // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2013. – № 4(132). – С. 56-59.

11. Шайденко Н.А. Педагогические компетенции и профессиональные затруднения учителя / Н.А. Шайденко, С.Н. Кипурова // Современный ученый. – 2020. – № 1. – С. 66-70.

12. Фоминых С.О. Формирование основ педагогического мастерства будущих учителей физики в процессе обучения в вузе / С.О. Фоминых // Современные проблемы науки и образования. – 2022. – № 3. – С. 39.

13. Формирование учебно-познавательной компетенции во внеклассной работе по физике [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://infourok.ru/formirovanie-uchebno-poznavatelnoy-kompetencii-vo-vneklassnoy-rabote-pofizike-3311673.html>

14. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования / Минобрнауки РФ. – 7-е изд., перераб. – М.: Просвещение, 2018. – 61 с.

References:

1. Akhmetzhanova G.V. The role of motivation in mastering professional competencies by a future teacher [Electronic resource] / G.V. Akhmetzhanova // Acmeology. – 2015. – № 3. – Pp. 32-34. – Access mode: <https://rucont.ru/efd/405528>

2. Anarbekova M. Extracurricular work and its significance in the formation of professional competence of future physics teachers / M. Anarbekova // Young scientist. – 2017. – № 4.1(138.1). – Pp. 20-21.

3. Doronina E.V. Forms and methods of extracurricular work in physics / E.V. Doronina. – Omsk, 2013. – 22 p.

4. Inusova H.M. Development of professional competencies of a physics teacher based on information and communication technologies / H.M. Inusova // Bulletin of the University. – 2014. – № 8. – Pp. 246-249.

5. Karpova M.N. Formation of professional competence of a physics teacher during the transition to specialized training within the framework of a professional development system / M.N. Karpova // Bulletin of Kazan Technological University. – 2009. – № 2. – Pp. 404-408.

6. Malykh V.S. On the formation of the competence of a physics teacher in the course of continuing professional education: a collection of scientific papers / V.S. Malykh, I.N. Zhukova, A.V. Arakelov // Prospects for the development of science in the field of pedagogy and psychology: materials of the international scientific and practical conference. – Chelyabinsk. – 2015. – № 2. – Pp. 67-70.

7. Poddubnaya N.A., Kulikova T.A. AR-technology in the educational process of the university / N.A. Poddubnaya, T.A. Kulikova // Bulletin of TvSU Series

"Pedagogy and psychology". – 2018. – Issue 4. – Pp. 252-256.

8. Rogova I.N. Assessment of the formation of methodological competence of physics teachers / I.N. Rogova // Proceedings of the Volgograd State Pedagogical University. – 2017. – № 4. – Pp. 40-46.

9. Rafiyenko V.A., Serov D.V., Sokolov N.N. Evening of entertaining science for children and schoolchildren. 20 simple and visual experiments in physics at home: educational and methodical manual (workshop) / V.A. Rafiyenko, D.V. Serov, N.N. Sokolov. – M.: Publishing house "Sputnik+", 2020. – 40 p.

10. Skripko Z.A. Formation of professional competence of a physics teacher in laboratory work / Z.A. Skripko // Bulletin of Tomsk State Pedagogical University. – 2013. – № 4(132). – Pp. 56-59.

11. Shaidenko N.A. Pedagogical competencies and professional difficulties of a teacher / N.A. Shaidenko, S.N. Kipurova // A modern scientist. – 2020. – № 1. – Pp. 66-70.

12. Fominykh S.O. Formation of the foundations of pedagogical skills of future physics teachers in the process of studying at a university / S.O. Fominykh // Modern problems of science and education. – 2022. – № 3. – P. 39.

13. Formation of educational and cognitive competence in extracurricular work in physics [Electronic resource]. – Access mode: <https://infourok.ru/formirovanie-uchebno-poznavatelnoy-kompetencii-vo-vneklassnoy-rabote-pofizike-3311673.html>

14. Federal State educational standard of basic general education / Ministry of Education and Science of the Russian Federation. – 7th ed., reprint – M.: Enlightenment, 2018. – 61 p.

5.8.7. Методология и технология профессионального образования

Сведения об авторах:

Фоминых Светлана Олеговна (г. Чебоксары, Россия), кандидат физико-математических наук, доцент кафедры математики и физики Чувашского государственного педагогического университета им. И.Я. Яковлева, e-mail: ermakovaso@rambler.ru

Иванов Владимир Николаевич (г. Чебоксары, Россия), доктор педагогических наук, профессор, ректор Чувашского государственного педагогического университета им. И.Я. Яковлева, e-mail: ivn57@mail.ru



УДК 378.1

**Формирование готовности будущих учителей физики
к осуществлению гражданско-патриотического воспитания
школьников средствами преподаваемого предмета**

**Formation of the readiness of future physics teachers
for the implementation of civil and patriotic education
of schoolchildren by means of the subject being taught**

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

Фадеева Е.Ю., Казанский (Приволжский) федеральный университет, lenoktggy@mail.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

Fadeeva E., Kazan Federal University, lenoktggy@mail.ru

DOI: 10.51379/KPJ.2023.160.3.019

Ключевые слова: патриотическое воспитание, патриотизм, личностные результаты обучения, обучение физике, духовно-нравственное воспитание.

Keywords: patriotic education, patriotism, personal learning results of teaching, physics training, spiritual and moral education.

Аннотация. Цель статьи заключается в анализе возможных методов и форм организации деятельности студентов по формированию компетенций, позволяющих осуществлять духовно-нравственное воспитание обучающихся на основе базовых национальных ценностей. Авторами описаны функциональные возможности учебных дисциплин, а также научно-исследовательской работы и производственной (педагогической) практики будущих учителей, формирующих способности использовать возможности образовательной среды для достижения личностных, метапредметных и предметных результатов обучения и обеспечения качества учебно-воспитательного процесса средствами учебного предмета «Физика». Представлены возможные практические приемы ознакомления учащихся с материалом гражданско-патриотического содержания в рамках школьного курса физики. Описанный опыт может быть использован при подготовке студентов бакалавров, обучающихся по направлению «Педагогическое образование», при организации курсов повышения квалификации работников образования, мастер-классов, направленных на повышение компетентности учителей физики в области формирования патриотизма и гражданской идентичности учащихся.

Abstract. The purpose of the article is to analyze the possible methods and forms of organization of students' activities on the formation of competencies that allow for the spiritual and moral education of students on the basis of basic national values. The authors identified the functional capabilities of academic disciplines, as well as research work and production (pedagogical) practice of future teachers, who form the ability to use the capabilities of the educational environment for achievement of personal, meta-subject and subject learning outcomes and ensuring the quality of the educational process by means of the subject "Physics". Possible practical methods of familiarizing students with the material of civil and patriotic content within the framework of the school physics course are presented. The described experience can be used in the preparation of bachelor's students studying in the direction of "Pedagogical Education", in the organization of advanced training courses for educators, master classes aimed at improving the competence of physics teachers in the field of forming patriotism and civic identity of schoolchildren.

Введение. Согласно закону об образовании РФ образование определяется как единый целенаправленный процесс обучения и воспитания. Развитие воспитания в системе общего образования предполагает полноценное использование в образовательных программах воспитательного потенциала учебных дисциплин. Эффективность учебно-воспитательного процесса определяется, в частности, в требованиях к результатам освоения основной образовательной программы. В разделе «Личностные результаты освоения основной образовательной программы» ФГОС основного и среднего общего образования первым пунктом указано, что они должны отражать воспитание российской гражданской идентичности: патриотизма, уважения к своему народу, чувства ответственности перед Родиной, гордости за свой край, к прошлому и настоящему многонационального народа России; гражданскую позицию как активного и ответственного члена российского общества, осознающего свои конституционные права и обязанности, уважающего закон и правопорядок; осознанно принимающего гуманистические, демократические и традиционные ценности многонационального российского общества [1;2].

Целенаправленно вопросы формирования личности гражданина, патриота своей родины решаются на уроках таких гуманитарных школьных дисциплин, как история, обществознание, литература. Однако авторы согласны с мнением, что учебный предмет «Физика» также имеет большие возможности одновременно с формированием знаний о научной картине мира и умением использовать данные знания в повседневной жизни осуществлять воспитание гражданственности, патриотизма и нравственности у учащихся [5]. Учитель физики должен представлять, как можно использовать воспитательные возможности содержания учебного предмета для формирования у обучающихся уважительного отношения к российским традиционным духовно-нравственным ценностям. Должен уметь осуществлять подбор соответствующего содержания уроков, заданий и задач. Выбирать такие технологии, методы и приёмы обучения, которые окажут воздействие на воспитание личности обучающегося в соответствии с целью и задачами воспитания, формирование целевых ориентиров у обучающихся. Поэтому при подготовке будущих учителей физики необходимо обратить особое внимание на гражданско-патриотическое воспитание как часть системы профессионально-педагогической подготовки.

Исходя из вышеуказанного, *цель исследования* – выявить функциональные возможности учебных дисциплин, а также научно-исследовательской работы и производственной (педагогической) практики будущих учителей, формирующих способности осуществлять духовно-нравственное воспитание обучающихся на основе базовых национальных ценностей и способности использовать возможности образовательной среды для достижения личностных, метапредметных и предметных результатов обучения средствами преподаваемого учебного предмета.

Материалы и методы исследования. Для достижения цели авторы использовали следующие методы исследования: теоретический анализ состояния проблемы на основе изучения психолого-педагогической и методической литературы, нормативных документов, определяющих структуру и содержание профессиональной подготовки учителя физики (анализ рабочих программ дисциплин, учебных планов и рабочих планов); наблюдение, беседа, анкетирование. В эксперименте приняли участие 29 студентов Института физики КФУ, обучающиеся по направлению «Педагогическое образование с двумя профилями подготовки», профиль физика и математика.

Результаты исследования. Гражданско-патриотическое воспитание в образовательном процессе требует систематической работы по созданию у подрастающего поколения чувства гордости за свою Родину и свой народ, уважение к его великим свершениям и достойным страницам прошлого [3;4].

Школьный учебный предмет «Физика» обладает широкими возможностями для формирования гражданской идентичности обучающихся. Существуют разнообразные приёмы ознакомления учащихся с материалом гражданско-патриотического содержания в рамках школьного курса физики [9].

1. Сообщение учителем при изучении нового материала информации о научных и технических достижениях России, великих учёных и конструкторах.

2. Решение и составление задач, содержащих историко-краеведческий, военно-технический материал.

3. Проведение внеурочных мероприятий по физике гражданско-патриотической направленности.

4. Организация исследовательских проектов школьников по истории развития военного дела (космонавтики, науки), о современном оружии, о выдающихся физиках-конструкторах и т.п.

Следовательно, в процесс обучения по направлению «Педагогическое образование» необходимо внести изменения в плане подготовки будущих учителей физики к осуществлению гражданско-патриотического воспитания учащихся. В своем исследовании нами рассматривалась учебная деятельность студентов, направленная на формирование компетенций связанных с развитием способностей осуществлять духовно-нравственное воспитание обучающихся, в частности, гражданско-патриотическое воспитание на основе базовых национальных ценностей. Так при изучении ряда дисциплин, таких как «Методика обучения и воспитания в области физики», «История развития физики» необходимо раскрыть потенциал содержания

учебного предмета «Физика», влияющий на формирование информационной составляющей гражданской идентичности школьников [12]. Например, при рассмотрении частных вопросов методики обучения физике студенты получают задание по выделению тем уроков в каждом классе обучения, на которых наиболее рациональна организация гражданско-патриотического воспитания. При выполнении этого задания обучающиеся опираются на материал, содержащий информацию о научных и технических достижениях России, великих учёных и конструкторах ранее изученный при освоении дисциплины «История развития физики» [6;10]. В качестве примера приведем фрагмент выполнения данного задания студентами, представленный в таблице 1.

Таблица 1. – Пример актуализированной информации

Класс	Тема рабочей программы	Содержание темы	Актуализированная информация
10 класс	Основы МКТ	Основные положения молекулярно-кинетической теории строения вещества	Основные положения МКТ вещества были разработаны нашим соотечественником, великим учёным-физиком, химиком, поэтом, писателем, историком, художником – Михайло Ломоносовым. В своей теории им были предсказаны гипотезы, способствующие развитию атомистических представлений о строении вещества
11 класс	Электродвигатель	Устройство, принцип действия и применение двигателей постоянного тока	Изобретение двигателя постоянного тока, первое оснащение электродвигателем речного судна русским учёным петербургским академиком Борисом Семёновичем (Мориц Герман фон) Якоби: «...страну, которую привык считать вторым отечеством, будучи связан с нею не только долгом подданства и тесными узами семьи, но и личными чувствами гражданина. Я горжусь этой деятельностью потому, что она, оказавшись плодотворной в общем интересе всего человечества, вместе с тем принесла непосредственную и существенную пользу России...» [8]

При изучении дисциплин, связанных с методикой решения и методикой обучения решению школьных задач по физике авторы используют задачи, которые содержат патриотический, историко-краеведческий, военно-технический материал [7;11]. В ходе освоения дисциплины «Методика обучения решению школьных задач по физике» студенты

выполняют задание по реконструированию задач из школьных задачников в задачи, содержание которых опирается на географические, исторические, культурные, социальные сведения о малой родине студентов. В таблице 2 приведен пример фрагмента выполнения данного задания студентами.

Таблица 2. – Пример задач с историко-краеведческим содержанием с их прототипами

№	Прототипы задач	Реконструированные задачи
1.	Определите путь, пройденный автомобилем, если при силе тяги 25 кН совершенная работа равна 50 МДж.	Первый самодвижущийся экипаж, появившийся на улицах Казани 13 апреля 1903 года, еще не был автомобилем в современном понимании этого слова, а представлял собою скорее двухместную коляску, снабженную совсем маленьким бензиновым движком в 3,5 лошадиных силы. Определите путь, пройденный экипажа, если при силе тяги 550 Н совершенная работа равна 1650 кДж

Продолжение таблицы 1

№	Прототипы задач	Реконструированные задачи
2.	Какую работу надо совершить, чтобы положить гантель весом 100 Н на стол высотой 80 см?	В 1996 году перед зданием национального культурного центра «Казань» на 40-метровую стелу была установлена скульптура «Хоррият» массой 6 тонн. Какая работа была совершена при установке скульптуры на стелу, если размерами самой скульптуры можно пренебречь?

Для формирования у студентов навыков по организации и проведению внеурочных мероприятий по физике гражданско-патриотической направленности в ходе учебной деятельности по предмету «Методика обучения и воспитания в области физики» студентам предлагается выполнить творческое задание по проектированию внеклассных мероприятий по физике различной направленности, в том числе и гражданско-патриотической. При прохождении

производственной (педагогической) практики студенты получают практические навыки по проведению таких мероприятий в общеобразовательном учреждении. На рисунке 1 приведены фрагменты разработанного и проведенного студентами в период педагогической практики внеклассного мероприятия по физике гражданско-патриотической направленности.



Рисунок 1. – Фрагменты внеклассного мероприятия по физике

При выполнении курсовых работ по направлению подготовки и выпускных квалификационных работ студенты осуществляют научно-исследовательскую деятельность, формирующую умения организовывать и руководить проектно-исследовательской деятельностью учащихся по физике, в частности и гражданско-патриотической направленности. Так, например, студентами обучающимися по направлению «Педагогическое образование» профиль «Физика и математика» Института физики КФУ были реализованы исследования по темам «Организация проектной деятельности школьников по физике», «Использование потенциала учебного предмета «Физика» для достижения личностных результатов

девятиклассников», «Элементы историзма в физических задачах для 7-го класса».

В целях оценивания готовности будущих учителей физики к осуществлению гражданско-патриотического воспитания было проведено анкетирование со студентами выпускного курса, будущими учителями физики и математики. Респондентам были заданы следующие вопросы:

- Считаете ли Вы необходимым осуществлять гражданско-патриотическое воспитание в процессе обучения физике?
- Считаете ли Вы, что учебный предмет физика обладает потенциалом для формирования гражданской идентичности личности обучающегося?
- Перечислите основные возможности учебного предмета физика для организации гражданско-патриотического воспитания.

– Какие, на Ваш взгляд, приемы и методы обучения целесообразно применять для формирования чувства патриотизма у подрастающего поколения и гражданской идентичности личности обучающегося в процессе обучения физике?

– Знакомы ли Вы с методиками для определения уровня сформированности гражданской идентичности личности?

– Считаете ли Вы эффективным участие в мастер-классах по развитию умений использовать возможности образовательной среды для достижения личностных результатов обучения?

– Принимали ли Вы участие в подобных мероприятиях?

Анализ ответов на вопросы анкеты показал, что 100% респондентов понимают необходимость гражданско-патриотического воспитания учащихся общеобразовательных учреждений. 83% опрошенных студентов могут раскрыть потенциал учебного предмета «Физика» при формировании российской гражданской идентичности и патриотизма у учащихся. 76% выпускников приняло участие в мастер-классах по развитию умений использовать возможности образовательной среды для достижения личностных результатов обучения. 66% участников анкетирования знакомы с методиками по выявлению уровня сформированности гражданской идентичности личности.

Анализ результатов анкетирования, беседы с обучающимися, наблюдение за ходом производственной (педагогической) практики, оценивание курсовых проектов и выпускных квалификационных работ показали, что внесенные изменения в содержание рабочих программ дисциплин учебного плана подготовки будущих учителей физики и математики способствуют формированию и развитию компетенций связанных со способностью

осуществлять духовно-нравственное воспитание обучающихся на основе базовых национальных ценностей и способности использовать возможности образовательной среды для достижения личностных, метапредметных и предметных результатов обучения средствами преподаваемого учебного предмета.

Заключение. Обобщая все выше изложенное хотелось бы отметить, что ведущими элементами формирования готовности будущих учителей физики к осуществлению гражданско-патриотического воспитания школьников средствами преподаваемого предмета выступают содержание учебного материала, идейная направленность организации занятий, использование как традиционных, так и инновационных методов и форм обучения; личные качества преподавателей и их педагогическое мастерство; нравственно-психологический климат в котором осуществляется образовательный процесс. Однако, как показали индивидуальные беседы с преподавателями вуза, многие из них испытывают трудности в формировании готовности у студентов, обучающихся по направлению подготовки педагогическое образование к патриотическому воспитанию учащихся средствами своего учебного предмета. В частности, связывая это с трудностями в модернизации содержания рабочих программ дисциплин и с выбором инструментов патриотического воспитания современной молодежи. Авторы считают, что результаты исследования, представленные в статье, помогут определиться с содержательным компонентом учебной дисциплины; формами, методами и приемами организации учебной деятельности студентов, направленными на формирование компетенции в области гражданско-патриотического воспитания.

Литература:

1. ФГОС ООО [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://fgos.ru/fgos/fgos-ooo>
2. ФГОС СОО [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://ivo.garant.ru/#/document/76808085/paragraph/2034:0>
3. Астрейко Е.С. Формирование у молодого поколения активной гражданской позиции: сборник научных статей / Е.С. Астрейко, С.Я. Астрейко, Н.Н. Бончевская // Драгомировские образовательные чтения: материалы II Международной научно-практической конференции, Пенза, 28–29 ноября 2019 года; отв. редактор И.И. Грачёв; Пензенский государственный университет, 2019. – Вып. 2. – С. 23–26.

4. Борисова Е.В. Воспитание гражданственности у студентов технических вузов в дисциплинах естественно-научного цикла / Е.В. Борисова // Международный научно-исследовательский журнал. – 2021. – № 9-3(111). – С. 11-17.
5. Долгих О.М. Методика воспитания гражданственности, патриотизма и нравственности у учащихся в процессе обучения физике / О.М. Долгих // Инновации в современной науке: материалы VI Международного осеннего симпозиума, Таганрог, 17 ноября 2014 года / Центр научной мысли. – Таганрог: ООО "Издательство "Спутник+", 2014. – С. 22-29.
6. Ермакова Е.В., Дивак А.В. Физика в литературных произведениях о Великой

Отечественной войне / Е.В. Ермакова, А.В. Дивак // Концепт. – 2014. – № 05 (май).

7. Ермакова Е.В., Бердюгина О.Н. Использование исторических задач в процессе обучения математике и физике студентов вуза / Е.В. Ермакова, О.Н. Бердюгина // Инновации в науке: материалы XVI международной заочной научно-практической конференции. Часть 2, Новосибирск: Изд. СибАК», 2013. – С. 46-50.

8. Комарковский Л.И. Некоторые тенденции и аспекты современного электропривода (выбор, проектирование и применение). – Ч. 2: Немного об истории электропривода / Л.И. Комарковский // Энергия - XXI век. – 2017. – № 4(100). – С. 45-69.

9. Никулина Т.В. Патриотическое воспитание на уроках физики / Т.В. Никулина // Молодой ученый. – 2017. – № 24(158). – С. 366-369.

10. Расовский М.Р. История физики XX века: учебное пособие / М.Р. Расовский, А.П. Русинов; Министерство образования и науки Российской

Федерации, ФГБОУ ВПО "Оренбургский государственный университет". – Оренбург: ОГУ, 2014. – 182 с.

11. Рябцева П.В. Некоторые аспекты воспитания гражданственности и патриотизма с использованием краеведческих ресурсов на уроках естественного цикла / П.В. Рябцева // Вестник Воронежского института экономики и социального управления. – 2015. – № 2. – С. 97-100.

12. Стукалова А.С. Развитие гражданственности и патриотических ценностей у студентов на занятиях естественно-научного профиля с использованием кейс-технологий: сборник научных статей / А.С. Стукалова // Образовательное пространство в информационную эпоху: материалы Международной научно-практической конференции, Москва, 07–08 июня 2022 года; под ред. С.В. Ивановой, И.М. Елкиной. – Москва: Институт стратегии развития образования Российской академии образования, 2022. – С. 276-283.

References:

1. FGOS LLC [Electronic resource]. – Access mode: <https://fgos.ru/fgos/fgos-ooo>

2. FGOS SOO [Electronic resource]. – Access mode: <http://ivo.garant.ru/#/document/76808085/paragraph/2034:0>

3. Astreiko E.S. Formation of an active civic position among the young generation: a collection of scientific articles / E.S. Astreiko, S.Ya. Astreiko, N.N. Bonchevskaya // Dragomirov educational readings: materials of the II International Scientific and Practical Conference, Penza, November 28-29, 2019; editor-in-chief I.I. Grachev; Penza State University, 2019. – Issue 2. – Pp. 23-26.

4. Borisova E.V. Upbringing of citizenship among students of technical universities in the disciplines of the natural science cycle / E.V. Borisova // International Research Journal. – 2021. – № 9-3(111). – Pp. 11-17.

5. Dolgikh O.M. Methodic of upbringing of citizenship, patriotism and morality among students in the process of teaching physics / O.M. Dolgikh // Innovations in modern science: materials of the VI International Autumn Symposium, Taganrog, November 17, 2014 year / Center of Scientific Thought. – Taganrog: LLC "Publishing House "Sputnik+", 2014. – Pp. 22-29.

6. Ermakova E.V., Divak A.V. Physics in literary works about the Great Patriotic War / E.V. Ermakova, A.V. Divak // Concept. – 2014. – № 05 (May).

7. Ermakova E.V., Berdyugina O.N. The use of historical problems in the process of teaching mathematics and physics to university students / E.V. Ermakova, O.N. Berdyugina // Innovations in science: materials of the XVI

International correspondence scientific and practical conference. Part 2, Novosibirsk: SibAK Publishing House", 2013. – Pp. 46-50.

8. Komarkovsky L.I. Some trends and aspects of modern electric drive (selection, design and application). – Part 2: A little about the history of the electric drive / L.I. Komarkovsky // Energy - XXI century. – 2017. – № 4(100). – Pp. 45-69.

9. Nikulina T.V. Patriotic education at physics lessons / T.V. Nikulina // Young scientist. – 2017. – № 24(158). – Pp. 366-369.

10. Rasovsky M.R. History of physics of the XX century: textbook / M.R. Rasovsky, A.P. Rusinov; Ministry of Education and Science of the Russian Federation, Orenburg State University. – Orenburg: OSU, 2014. – 182 p.

11. Ryabtseva P.V. Some aspects of the education of citizenship and patriotism using local history resources in the lessons of the natural cycle / P.V. Ryabtseva // Bulletin of the Voronezh Institute of Economics and Social Management. – 2015. – № 2. – Pp. 97-100.

12. Stukalova A.S. The development of citizenship and patriotic values among students in the classroom of natural science using case-technologies: a collection of scientific articles / A.S. Stukalova // Educational space in the information age: materials of the International Scientific and Practical Conference, Moscow, 07-08 June 2022; edited by S.V. Ivanova, I.M. Elkina. – Moscow: Institute of Education Development Strategy of the Russian Academy of Education, 2022. – Pp. 276-283.

5.8.7. Методология и технология профессионального образования

Сведения об авторах:

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

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

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

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



УДК 378.147.88 + 81'26

Инструменты электронной лексикографии как средства обучения языку специальности

Tools of electronic lexicography as a means to teaching foreign language for professional purposes

Гончаренко И.Г., ФГАОУ ВО «Российский государственный профессионально-педагогический университет», ilya.goncharenko@rsvpu.ru

Лялин А.Е., ФГАОУ ВО «Российский государственный профессионально-педагогический университет», 700al007@gmail.com

Goncharenko I., State Vocational Pedagogical University, ilya.goncharenko@rsvpu.ru

Lyalin A., State Vocational Pedagogical University, 700al007@gmail.com

DOI: 10.51379/KPJ.2023.160.3.020

Ключевые слова: коммуникативная компетенция, педагогическая технология, исследовательски ориентированное обучение, профессиональный иностранный язык, электронный словарь, язык разметки словарей DSL.

Keywords: communicative competence, pedagogical technology, research-based learning, foreign language for professional purposes, electronic dictionary, DSL (Dictionary Specification Language).

Аннотация. В работе впервые описывается технология применения методов электронной лексикографии в практике изучения языка специальности и формирования коммуникативной компетенции у будущих преподавателей системы профессионального образования.

В статье содержится подробное описание процедуры создания учебного словаря с использованием языка разметки DSL. Разработка двуязычного электронного словаря рассматривается одновременно и как объект изучения, и как средство обучения языку специальности.

При проведении исследования был выполнен анализ нормативно-правовой документации, а также учебно-методической литературы; представлен анализ существующих двуязычных электронных словарей.

Результаты работы внедрены в практику подготовки преподавателей системы среднего профессионального образования, изложенные в работе идеи и практические рекомендации могут быть использованы при проведении занятий по изучению языка специальности.

Abstract. The paper is the first one to describe the technology of applying methods of electronic lexicography to teaching foreign language for professional purposes, and even to form communicative competence among future teachers of the secondary vocational education system.

A detailed description of the procedure for creating learning dictionary using the Dictionary Specification Language (DSL) is suggested. The composing of a bilingual electronic dictionary is considered both as an object of studying and as a teaching tool.

In addition to the analysis of scientific literature, the analysis of regulatory and legal documentation, as well as educational and methodological literature was carried out. An analytical review of electronic bilingual dictionaries is presented.

The results of the study can be used to train vocational education teachers and to teach foreign language for professional purposes.

Введение. В современной педагогической литературе стало общим местом утверждение, что цифровые технологии требуют кардинальных изменений от института образования, – причем не только в формальном и содержательном отношениях, но и в методологическом. Нередко

развитие технологий опережает осмысление возможностей и последствий их применения в образовании, – и в ряде случаев это приводит к тому, что применение информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) в образовании становится самоцелью.

Противоречие между скоростью развития технологий и темпами их методического, методологического и даже философского осмысления может разрешаться по-разному. Одним из наиболее убедительных вариантов разрешения данного противоречия является развитие когнитивной парадигмы образования [1, с.11-12], ориентированной не на передачу знаний и формирование умений, но на создание условий, в которых обучающиеся, становясь полноправными субъектами образовательного процесса, сами генерируют новое знание.

На наш взгляд, метод обучения на основе исследования (research-based learning), получивший распространение главным образом в естественно-научном образовании, может послужить средством для реализации идеологии когнитивной парадигмы.

В языковом образовании обучение через исследование может реализовываться по-разному – с использованием различных технологий и методик и на различном материале – и быть вполне традиционным. Цель статьи состоит в описании технологии исследовательски ориентированного обучения на основе применения инструментов компьютерной лексикографии. Данная технология предполагает самостоятельную разработку студентами-нефилологами двуязычного электронного энциклопедического словаря, посвященного языку специальности. Фигурирующая в образовательных стандартах высших учебных заведений коммуникативная компетенция подразумевает наличие у всех выпускников вузов сформированного умения работать со специальной литературой на родном и иностранном языках. Предложенная в работе технология нацелена на формирование данной компетенции в тесной взаимосвязи с другими профессионально значимыми компетенциями, в том числе научно-исследовательскими. Технология была использована при работе со студентами, окончившими бакалавриат по профилю «Машиностроение и материалобработка (Инжиниринг обеспечения качества машиностроения)» направления подготовки 44.03.04 Профессиональное обучение (по отраслям) и проходящими обучение по магистерской программе «Инженерная педагогика», по этой причине материалом для составления двуязычного словаря послужили термины из сферы инжиниринга и техники точных измерений (метрологии), однако описанные здесь приемы организации учебной работы могут быть использованы при изучении любого языка любой специальности.

Описанная технология имеет универсальное значение для профессиональной подготовки и обладает междисциплинарным характером по нескольким причинам. Во-первых, подразумеваемая ей разработка специализированного энциклопедического словаря потребует от обучающихся самостоятельного поиска информации по соответствующей предметной области; известно, что специализированные справочники, в том числе словари-минимумы по определенной отрасли знания, позволяют систематизировать информацию, представить ее в максимально концентрированном виде, и такая систематизация может быть тем более эффективной в случае, если она будет производиться обучающимися самостоятельно. Во-вторых, составление двуязычного словаря позволит сформировать умения, связанные с использованием различных источников лингвистической информации – двуязычных словарей, корпусных данных (в том числе данных параллельных корпусов и корпусов научно-технической литературы); фактически каждая словарная статья для такого словаря в силу новизны предъявляемых к нему требований – лингвистических и энциклопедических – будет являться небольшим компаративистским исследованием в сфере перевода специальных текстов. В-третьих, создание словаря именно в электронном виде позволит научить пользоваться некоторыми современными компьютерными технологиями, – сформировать представление о принципах использования языков разметки и на материале языка разметки словарей обучить их практическому применению. Таким образом, данная технология позволит интегрировать знания и умения из различных сфер профессиональной подготовки – собственно предметной, языковой, информационно-коммуникационной.

Следует отметить, что компьютерная лексикография – активно развивающееся в последние десятилетия направление исследований. Существует множество работ, в которых перечисляются очевидные преимущества электронных словарей перед печатными – высокая скорость поиска информации, гибкие возможности для формирования запросов, потенциально больший объем информации, использование гипертекста, включение мультимедиа, интерактивность [2;3].

С самого начала массового распространения электронных словарей предпринимались попытки их классификации: по доступу электронные словари делили на онлайн-овые и оффлайн-овые; оффлайн-овые в свою очередь по типу носителя

разделяли на портативные электронные словари и словари, распространяемые на магнитных носителя – CD и DVD-дисках, дискетах и др. (см.: [4, с.148]). Другим основанием классификации словарей может служить то, специально ли они разрабатывались или являлись электронными версиями печатных изданий; большинство современных электронных доступных онлайн и оффлайн словарей являются электронными версиями печатных изданий и не имеют принципиальной содержательной новизны, что отмечается в литературе [5, с.17-18]. Оригинальная классификация современных электронных словарей представлена в работе [2], – здесь предлагается делить электронные словари по доступным в них запросам; ресурсам и выдаваемым результатам.

Несколько иные, не определяемые программно критерии классификации электронных словарей представлены в работе [6]; здесь предлагается деление словарей на институциональные (подготовленные авторами-экспертами или научными коллективами) и коллективные (созданные пользователями, примером здесь может послужить словарь английского сленга *Urban Dictionary*); платные и бесплатные; единичные словари и кластеры словарей (словарные порталы и агрегаторы); словари современного языка и исторические.

Анализ типологий словарей позволяет сделать вывод о том, что вне существующих классификаций остается особый тип программ, предназначенных для работы с файлами электронных словарей, которые можно назвать просмотрщиками. К такому классу программ относятся АВВУ Lingvo (в настоящий момент имеет название Lingvo и распространяется компанией «Content AI»), GoldenDict, ColourDict, Fora Dictionary, StarDict и др.

Вписать в систему существующих словарей словари такого типа позволит критерий доставки содержания словаря пользователю. С этой точки зрения можно выделить словари, распространяемые в виде установочных файлов, – они могут быть получены либо через Интернет, либо с помощью различных магнитных носителей; словари, имеющие веб-интерфейс и недоступные локально; словари, распространяемые в виде специальных файлов (с расширениями «.bgl», «.dict» / «.dz», «.dsl», «.lsd», «.mdx» и др.), которые доступны для работы в программах – просмотрщиках словарей (некоторые из них, например, АВВУ Lingvo, сами по себе традиционно называются электронными словарями).

Данная типология не является самоцелью, ее задача состоит в том, чтобы показать ограничения и преимущества словарей того или иного типа. Не останавливаясь на очевидных недостатках словарей, требующих установки, и словарей, доступных онлайн, отметим, что программы – просмотрщики файлов словарей позволяют работать с самым большим количеством электронных словарей одновременно (например, для GoldenDict существуют тысячи словарей, справочников, энциклопедий для десятков языков), что свидетельствует о явных преимуществах просмотрщиков, – и одним из главных из них является то, что используемая в наиболее распространенных dsl-файлах словарей разметка настолько проста, что позволяет пользователю самостоятельно создавать электронные словари, доступные для просмотра на большинстве современных электронных устройств.

Во многих современных монографиях по лексикографии можно найти разделы об электронных словарях; а в некоторых учебниках, посвященных традиционной лексикографии, содержатся задания, связанные с разработкой электронных словарей [7, с.513]. Разметка, используемая в словарях для GoldenDict и АВВУ Lingvo, открывает возможность превратить учебную задачу по созданию электронного словаря из чисто теоретической в практическую.

Важно, что такая задача может быть поставлена перед всеми, кто изучает язык. Собственно, в более традиционном виде – в виде составления персональных небольших словариков – эта задача ставится перед собой каждым, кто овладевает иностранным языком.

Необходимость в составлении персонального словаря становится особенно очевидной в ситуации овладения узкоспециальной лексикой иностранного языка. Как уже было сказано, в статье описана технология разработки учебного англо-русского словаря по метрологии; и среди лексикографических источников, посвященных научно-технической речи, есть такие, которые позволяют удовлетворить некоторые потребности в информации об использовании английского языка в технической сфере, однако эти источники либо являются нетерминологическими, – своего рода словарями клише, используемых в научно-технических текстах [8;9], либо имеют сугубо специальный характер и ориентированы на переводчиков технической литературы [10]. Учебных двуязычных словарей по метрологии, имеющих электронную форму, в настоящее время не существует. Таким образом, учебная

задача создания словаря, помимо достижения обучающих и исследовательских целей, позволит произвести уникальный, имеющий профессиональную направленность словарь.

Материалы и методы исследования. В методологическом плане в работе используется подход к обучению как к исследованию: разработка двуязычного электронного словаря рассматривается одновременно и как объект изучения и как процесс, в ходе которого обучающиеся генерируют новое знание. При этом технология производства электронного словаря, включающая распределение между обучающимися производственных функций, разработку стандарта словарной статьи и формирование технического задания, поиск и отбор информации и ее представление в виде кода с использованием специализированной разметки, тестирование полученного программного продукта, в определенном смысле имитирует настоящий производственный процесс, что позволяет рассматривать ее как междисциплинарную и в то же время практически ориентированную. Результатом применения данной технологии является программный продукт – коллаборативный, т.е. не институциональный, но имеющий коллективное авторство, электронный словарь, который в свою очередь может использоваться в дальнейшем как материал для изучения языка специальности; таким образом, в соответствие с логикой данной технологии обучающиеся сами оказываются в роли обучающихся.

При разработке словарных статей был выполнен анализ лексикографической литературы – специализированных предметных словарей, учебных словарей, словарей сочетаемости английского языка (как электронных, так и печатных); при формировании словника был проведен анализ нормативной технической документации – государственных стандартов. Демонстрационные версии электронного словаря для программ АВВУ Lingvo и GoldenDict были подвергнуты тестированию на предмет корректной реализации в них предполагаемых функциональных возможностей.

Результаты исследования. При реализации описанной технологии оптимальной является следующая организация работы обучающихся.

1. Введение в языки разметки текста. На этом этапе необходимо сформировать представление о языках разметки в целом и о языке разметки DSL (Dictionary Specification Language) в частности. Понимание принципов использования тегов в языках разметки (таких,

как HTML, XHTML, XML) важно для правильного использования тегов разметки DSL; кроме того, информация о языках разметки позволит установить межпредметные связи с дисциплинами, формирующими компетенции в области информационных технологий.

Поскольку в научно-методической литературе весьма скудно представлена информация о языке разметки DSL, дадим описание основных принципов ее использования.

При составлении dsl-словарей, для того чтобы распределить фрагменты текста функционально и придать им желаемый внешний вид, используются теги. Теги включают открывающий и закрывающий дескриптор: открывающий дескриптор указывает начало действия тега, закрывающий дескриптор обозначает его конец. Открывающий дескриптор обозначается латинскими буквами, заключенными в квадратные скобки, в определенных случаях он может включать в себя цифры; закрывающий обозначается так же, как и открывающий, но с добавлением косой черты после первой квадратной скобки. Например, открывающие дескрипторы могут выглядеть так: [i], [com] и [m2], – а закрывающие так: [/i], [/com] и [/m2].

Различаются следующие основные типы тегов: 1) теги форматирования текста, например, тег [b]...[/b] позволяет сделать начертание текста, находящегося внутри действия тега, полужирным, для курсивного начертания и подчеркивания будут использоваться теги [i]...[/i], [u]...[/u] соответственно, а для абзацного отступа используется тег [m]...[/m]; 2) теги словарной структуры, например, тег [p]...[/p] позволяет создавать словарные пометы; 3) теги поисковой обработки, так, тег примера [ex]...[/ex] необходим для включения текста в его пределах в состав индекса для автоматического поиска примеров; 4) теги мультимедиа – тег [s]...[/s] необходим для включения изображения, звука или видео в текста словарной статьи с возможностью их воспроизведения; 5) теги ссылок – тег <<...>> отвечает за создание ссылки в тексте на другой заголовок в пределах текущего словаря.

2. Введение в структуру словаря. После того, как будет сформировано общее представление о языке разметки DSL, следует показать, каким образом с ее помощью может быть создан электронный словарь.

Для создания словаря требуется создание текстового файла с расширением «.txt» и заполнение в нем первых трех строк следующими записями:

#NAME	"Имя словаря (En-Ru)"
#INDEX_LANGUAGE	"English"
#CONTENTS_LANGUAGE	"Russian"

В первой строке указывается наименование словаря и используемые языки (в данном случае это английский (En) и русский (Ru)); во второй строке в кавычках указывается полное английское наименование языка заголовков, в последней строке в кавычках указывается язык переводов или толкований.

После этого создается содержимое самого словаря: заголовки каждой словарной статьи начинаются с новых строк, затем с новой строки и со знаком пробела или табуляции следует перевод заголовка на указанном ранее языке.

Полученный файл сохраняется с расширением «.dsl», после этого он будет доступен для просмотра в программе GoldenDict; для интеграции файла в ABBYY Lingvo придется скомпилировать его в формат LSD средствами программы ABBYY Lingvo.

3. *Формирование словаря.* Прежде чем приступать к созданию электронного словаря необходимо подготовить словарь, т.е. перечень его заголовочных единиц. В ходе совместного обсуждения с обучающимися можно остановиться на минимальном объеме словаря, равном двадцати пяти ключевым терминам. Поскольку работа над словарем представляет собой коллективный проект, который с течением времени может пополняться новым содержанием, максимальный объем словаря на начальном этапе не должен быть фиксированным.

На основе анализа технической документации [11-13], содержащей описания методик и технических средств для проведения измерений и испытаний, были выделены три группы терминов, соответствующих трем направлениям метрологии – теоретическому, или фундаментальному, в рамках которого рассматриваются общие теоретические проблемы (разработка теории измерений физических величин, их единиц, методов измерений); прикладному, изучающему проблемы практического применения разработок теоретической метрологии; законодательному, в ведении которого находятся обязательные технические и юридические требования относительно применения единиц физической величины, методов и средств измерений. Примерами относящихся к теоретическому направлению терминов будут *allowance* (допуск; поправка при измерении), *gamut* (диапазон), *var* (вар, единица реактивной мощности); к

прикладному – *arc* (лимб; шкала с делениями прибора), *batch* (партия; группа; доза; навеска; порция), *katharometer* (термокондуктометрическая ячейка); к законодательному – *assay* (анализ; испытание; измерение; образец для анализа, проба), *datum* (репер; начало отсчета; исходная величина), *echelon* (ступень; уровень точности; разряд эталонов или образцовых мер; соподчинение).

4. *Формирование рабочих групп.* После получения общего представления о создании электронного словаря и определения словаря обучающимся можно предложить разделиться на рабочие группы. Первая группа должна будет сформировать техническое задание, также в ее задачу будет входить выработка стандартов оформления словарных статей; по мере выполнения задания она будет координировать работу остальных групп. Другие группы (количество их будет определяться количеством входящих в них человек) должны будут подготовить текстовые файлы со словарными статьями, которые на завершающем этапе работы будут объединены в один общий словарь – так будет реализован принцип коллаборативного создания цифрового продукта, в данном случае электронного словаря [14, с.188].

5. *Определение микроструктуры словарной статьи.* Рабочая группа, формирующая техническое задание, должна разработать структуру словарной статьи и требования к ее оформлению. Поскольку речь идет о разработке электронного словаря, объем которого не имеет обозримых ограничений, в словарные статьи целесообразно включать не только переводные эквиваленты заголовочных слов, но и информацию энциклопедического и справочного характера, а также интегрировать в них аудио, изображения (фотографии, схемы, диаграммы и т.п.), различные мультимедийные материалы.

После заголовочной части должна следовать информация о произношении слова, выраженная в транскрипции и аудиофайлах (при этом возможно указание британского и американского вариантов произношения); затем размещаются грамматические сведения (в том числе сведения о грамматических формах слов), переводный эквивалент, который может быть определен с помощью существующих специализированных электронных и печатных словарей [10] и справочников. Особое значение в словаре должна иметь информация научно-технического

характера, – работа по поиску и отбору информации для дефиниций позволит в максимальной степени связать языковую подготовку с профессиональной.

Кроме того, важно представить в словаре примеры употреблений заголовочных слов, взятые из аутентичных текстов, т.е. научно-технической литературы на английском языке. В настоящий момент благодаря созданию корпусов английского языка, в том числе корпусов научной литературы (например, British Academic Written English (BAWE) Corpus), и технических текстов (например, Professional English Research Consortium (PERC) Corpus), у изучающих английский язык появилась возможность находить большое количество примеров употребления интересующих лексических единиц в корпусах, – ими и можно будет воспользоваться при поиске примеров.

На наш взгляд, любой современный учебный лингвистический словарь должен быть словарем активного типа, – в нем должна содержаться информация не только о семантических, но и о синтаксических (сочетаемых) особенностях лексических единиц. Большинство современных словарей, в том числе электронных, ориентировано на представление лексики; между тем в процессе речепорождения более важным, чем знание семантики изолированных лексических единиц, является умение оперировать лексическими блоками, сочетаниями, конструкциями, поэтому в словарях активного типа, в особенности если они имеют электронный вид и их объем ограничен только объемом носителя информации, необходимо в максимальной степени представить сочетаемые возможности слов, что некоторые авторы считают вызовом для традиционной лексикографии [3, с.669].

Реализовать идеологию активного словаря может позволить включение коллокаций, т.е. относительно устойчивых, часто встречающихся сочетаний слов (о различиях между терминами «коллокация», «коллигация», «конструкция» в отечественной литературе см.: [15]); при этом их следует разделить на две группы: первую группу, обозначенную в словаре римской цифрой I, будут составлять те сочетания, которые имеют терминологический характер, вторую, обозначенную римской цифрой II, – коллокации, не являющиеся терминологическими сочетаниями, однако часто используемые как устойчивые конструкции. При выборе коллокаций могут быть использованы уже упомянутые корпуса английского языка, а также словари сочетаемости [16-19]. Для заголовочного

слова *standard* примерами коллокаций первого типа могут послужить сочетания *measurement standard* (стандарт измерения), *flux standard* (эталон единицы потока), *standard of resistance* (эталон сопротивления), примерами коллокаций второго типа – *to deviate from the standard* (отклоняться от стандарта), *maintenance of standards* (соблюдение стандартов), *consistent with standards* (соответствующий стандартам) и тп.

За счет включения в словарную статью коллокаций первой группы удастся существенно расширить терминологический состав словаря. Коллокации второго типа должны быть включены в словарную статью из лингводидактических соображений: для успешного овладения лексической системой языка, как уже говорилось, важно иметь представление не только об изолированном лексическом значении определяемой единицы (даже если она имеет строгую, техническую дефиницию), но и о ее комбинаторных возможностях.

Ниже приводим образец записанной с помощью dsl-разметки словарной статьи с заголовочным словом *standard*, которая содержит ссылку на карточку с коллокацией *measurement standard*.

```

standard
[m1]\[[t]'stændəd[/t]\] [p]BrE[/p]
[s]Audio_British.wav[/s] / [p]AmE[/p]
[s]Audio_USA.wav[/s]/[m]
[m1]\[/m]
[m1][c red]stand•ard[/c] ([c maroon]standard[/c],
[c maroon]standards[/c]) [c green][i]noun[/i]/[c]/[m]
[m1]\[/m]
[m1]1. [c green][i]countable[/i]/[c] эталон;
средство измерений (или комплекс средств
измерений), обеспечивающее воспроизведение и
хранение единицы физической величины для
передачи ее размера нижестоящим по поверочной
схеме средствам измерений, выполненное по
особой спецификации и официально
утвержденное в качестве эталона [/m].
[m1]\[/m]
[m2][ex][c gray] [i]By international agreement
the standard meter of the world is the distance
between two scratches made on a platinum-alloy bar.
– По международному соглашению стандартом
метра в мире является расстояние между двумя
штрихами на платиновом бруске [/i]/[c]/[ex]/[m].
[m1]\[/m]
[m9][s]standard.png[/s]/[m]
[m1][ex][i]International prototype of the
kilogram. – Международный эталон
килограмма[/i]/[ex]/[m]
[m1]\[/m]

```


[m1]2. [c green][i]countable[i][c] документ, устанавливающий стандарт; нормативный документ, который разработан на основе консенсуса, принят признанным на соответствующем уровне органом и устанавливает для всеобщего и многократного использования правила, общие принципы или характеристики, касающиеся различных видов деятельности или их результатов, и который направлен на достижение оптимальной степени упорядочения в определенной области [/m].

[m1] \ [/m]

[m2][ex][c gray][i]In accordance with generally accepted rules, an exclusive right to publish and distribute standards belongs to the national body on standardization. – По общепринятому правилу исключительное право на издание и распространение стандартов принадлежит национальному органу стандартизации.[i][c][ex][m]

[m1] \ [/m]

[m1][b][c green]КОЛЛОКАЦИИ[c][b][m]

[m1]L.[m]

[m1][b][c red]ADJ + standard[c][b][m]

[m1]<<measurement standard>>[/m]

measurement standard

[m1][trn]стандарт измерения[/trn] (см.

<<standard>>) [/m]

[m1] \ [/m]

[m2][ex][c gray]CRM is a measurement standard supporting laboratories to check the quality of their measurement methods. – CRM – это стандарт измерения, который помогает лабораториям проверять качество своих измерительных методов [c][ex][m].

Вид отображения этой словарной статьи в словарях GoldenDict и ABBYY Lingvo представлен на рисунке 1.

Из словаря Metrology (En-Ru)

standard
['stændəd] BrE / AmE

stand•ard (standard, standards) *noun*

1. *countable* эталон; средство измерений (или комплекс средств измерений), обеспечивающее воспроизведение и хранение единицы физической величины для передачи ее размера нижестоящим по поверочной схеме средствам измерений, выполненное по особой спецификации и официально утверждённое в качестве эталона.

By international agreement the standard meter of the world is the distance between two scratches made on a platinum-alloy bar. – По международному соглашению стандартом метра в мире является расстояние между двумя штрихами на платиновом бруске.



International prototype of the kilogram. – Международный эталон килограмма

2. *countable* документ, устанавливающий стандарт; нормативный документ, который разработан на основе консенсуса, принят признанным на соответствующем уровне органом и устанавливает для всеобщего и многократного использования правила, общие принципы или характеристики, касающиеся различных видов деятельности или их результатов, и который направлен на достижение оптимальной степени упорядочения в определенной области.

standard

standard

standard
['stændəd] BrE / AmE

stand•ard (standard, standards) *noun*

1. *countable* эталон; средство измерений (или комплекс средств измерений), обеспечивающее воспроизведение и хранение единицы физической величины для передачи ее размера нижестоящим по поверочной схеме средствам измерений, выполненное по особой спецификации и официально утверждённое в качестве эталона.

By international agreement the standard meter of the world is the distance between two scratches made on a platinum-alloy bar. – По международному соглашению стандартом метра в мире является расстояние между двумя штрихами на платиновом бруске.



International prototype of the kilogram. – Международный эталон килограмма

2. *countable* документ, устанавливающий стандарт; нормативный документ, который разработан на основе консенсуса, принят признанным на соответствующем уровне органом и устанавливает для всеобщего и многократного использования правила, общие принципы или характеристики, касающиеся различных видов деятельности или их результатов, и который направлен на достижение оптимальной степени упорядочения в определенной области.

Рисунок 1. – Представление словарной статьи «Эталон» в словаре GoldenDict (слева) и ABBYY Lingvo (справа)

6. Сборка словаря и тестирование.

Определив стандарты оформления словарных статей, группа руководителей проекта передает техническое задание группам-исполнителям, каждая из которых создает словарные статьи для полученных заголовочных слов; затем полученные словарные статьи объединяются в общий файл, к нему создаются файлы аннотации и используемых аббревиатур, – возможно также создание файла «иконки» словаря. После этого словарь может быть протестирован в программе GoldenDict и при необходимости скомпилирован в формат LSD для тестирования в программе ABBYY Lingvo. Информация об обнаруженных в ходе тестирования ошибках может быть передана ответственным группам-разработчикам, которые должны будут их устранить. Далее словарь снова может быть протестирован и в случае успешно завершившегося тестирования распространен среди разработчиков для практического использования.

Заключение. Применение технологии разработки учебного англо-русского словаря по метрологии позволяет сделать следующие выводы.

Данная технология позволяет формировать коммуникативную компетенцию в сочетании с другими общекультурными и профессионально значимыми компетенциями: наряду с коллективными формами работы, в некоторой степени имитирующими производственные процессы (составление техзаданий, разработка стандартов, собственно производство, тестирование, устранение недостатков, доработка и т.п.), она предполагает обращение к большому количеству разнообразных источников информации по специальности (стандартам, справочникам, словарям, корпусным данным).

Описанная технология подразумевает не пассивное получение знания от преподавателя, а самостоятельный поиск и даже выработку его обучающимся, который в такой ситуации оказывается по отношению к другим участникам учебного процесса и по отношению к самому себе обучающим; данное обстоятельство, а также тесная связь технологии с профессиональной

подготовкой, использование в ней современных программных средств и реализация «принципа Wiki», позволяющего потребителям знания быть одновременно и модераторами и производителями его, на наш взгляд, свидетельствуют об определенной инновационности описанной технологии и ее адекватности современным процессам производства и распространения информации.

Однако описанная технология может иметь и сложности в реализации, самая главная из которых будет заключаться в высоких требованиях к уровню технической, лингвистической и социально-педагогической (связанной со способностью к коллективной работе) подготовки обучающихся, – и если он будет недостаточно высок, то использование данной технологии может оказаться невозможным.

И все-таки, по нашему мнению, описанная технология обладает определенной гибкостью, возможностью подстройки под уровень обучающихся и в ее более технически простом варианте может быть универсальной, пригодной для использования при работе с любыми категориями обучающихся. Ее практическая значимость заключается в большом потенциале применения при решении различных образовательных задач; описанная технология позволяет использовать ее при составлении любых справочников, словарей, энциклопедий и т.п. по всем отраслям знания на любых языках, соответственно, она может применяться во всех учебных ситуациях, где требуется произвести выборку информации, систематизировать ее и представить в виде продукта, доступного для просмотра на различных цифровых устройствах. Предполагаемое технологией формирование навыков работы с некоторыми цифровыми методами разметки текста, выработка умений работы в команде, а также получение в качестве итога материального продукта, объем которого превосходит индивидуальный вклад, позволяет рассматривать ее как комплексное, многофункциональное средство обучения.

Литература

1. Левина Е.Ю. Цифровизация – условие или эпоха развития системы высшего образования? / Е.Ю. Левина // Казанский педагогический журнал. – 2019. – № 5(136). – С. 8-13.
2. Pastor V., Alcina A. Researching the Use of Electronic Dictionaries / V. Pastor, A. Alcina // The Bloomsbury Handbook of Lexicography / edited by H. Jackson. – London: Bloomsbury. – 2022. – P. 89-130.

3. Dziemianko A. Electronic Dictionaries / A. Dziemianko // The Routledge Handbook of Lexicography / edited by Pedro A. Fuertes-Olivera. – London; New York: Routledge, 2018. – P. 663-683.
4. De Schryver G.M. Lexicographers' Dreams in the Electronic Dictionary Age / G.M. De Schryver // International Journal of Lexicography, 2003. – V. 16(2). – P. 143-199.

5. Rufus H.G. Learning, Unlearning and Innovation in the Planning of Electronic Dictionaries / H.G. Rufus // *e-Lexicography: The Internet, Digital Initiatives and Lexicography* / edited by Pedro A. Fuertes-Olivera, H. Bergenholtz. – London; New York: Continuum, 2011. – P. 17-29.

6. Lew R. Online Dictionaries of English / R. Lew // *e-Lexicography: The Internet, Digital Initiatives and Lexicography* / edited by Pedro A. Fuertes-Olivera, H. Bergenholtz. – London; New York: Continuum, 2011. – P. 230-250.

7. Atkins B.T. Sue, Rundell M. The Oxford Guide to Practical Lexicography / B.T. Sue Atkins, M. Rundell. – Oxford: Oxford University Press, 2008. – 540 p.

8. Климзо Б.Н. Русско-английский словарь общеупотребительных слов и словосочетаний научно-технической литературы: в 2-х т. / Б.Н. Климзо. – М.: ЭТС, 2002. – Т. 1. – 648 с.

9. Лебедев Л.П., Клауд М.Дж. Словарь научного общения / Л.П. Лебедев, М.Дж. Клауд. – М.: Астрель, 2009. – 378 с.

10. Игнатиев Б.И., Юдин М.Ф. Англо-русский словарь по метрологии и технике точных измерений / Б.И. Игнатиев, М.Ф. Юдин; под ред. В.И. Кипаренко, Л.К. Исаева. – М.: Русский язык, 1981. – 363 с.

11. ГОСТ 8.411–81. Государственная система обеспечения единства измерений. Микрометры рычажные. Методика поверки. – М.: ИПК «Издательство стандартов», 1983. – 15 с.

12. ГОСТ 8.113–85. Государственная система обеспечения единства измерений. Штангенциркули. Методика поверки. – М.: ИПК «Издательство стандартов», 1985. – 20 с.

13. ГОСТ 25347–82. Основные нормы взаимозаменяемости. Единая система допусков и посадок. Поля допусков и рекомендуемые посадки. – М.: ИПК «Издательство стандартов», 1982. – 54 с.

14. Воронцова И.А. Современные практики англоязычной онлайн-лексикографии / И.А. Воронцова // *Верхневолжский филологический вестник*. – 2022. – № 1(28). – С. 186-194.

15. Влавацкая М.В. Комбинаторная лингвистика: аспекты изучения сочетаемости слов: монография / М. В. Влавацкая. – Новосибирск: НГТУ, 2016. – 244 с.

16. Benson M., Benson E., Ilson R. The BBI Combinatory Dictionary of English / M. Benson, E. Benson, R. Ilson. – Amsterdam; Philadelphia: John Benjamin's Publishing Company, 2009. – 462 p.

17. Longman Collocations Dictionary and Thesaurus / K. Cleveland–Marwick, L. Hollingworth, E. Manning [et al.]. – Harlow: Pearson Education Limited, 2013. – 1463 p.

18. Macmillan Collocations Dictionary for Learners of English. – Macmillan Publishers Limited, 2010. – 911 p.

19. Oxford Collocations Dictionary: for Students of English / M. Runcie. – Oxford: Oxford University Press, 2002. – 897 p.

References:

1. Levina E.Yu. Digitalization – a condition or an era of the development of the higher education system? / E.Yu. Levina // *Kazan Pedagogical Journal*. – 2019. – № 5(136). – Pp. 8-13.

2. Pastor V., Alcina A. The study of the use of electronic dictionaries / V. Pastor, A. Alcina // *Bloomsbury Handbook according to lexicography* / edited by H. Jackson. London: Bloomsbury. – 2022. – Pp. 89-130.

3. Demyanko A. Electronic dictionaries / A. Demyanko // *Routledge's Handbook of Lexicography* / edited by Pedro A. Fuertes-Oliver. – London; New York: Routledge, 2018. – Pp. 663-683.

4. De Shriver G.M. Dreams of lexicographers in the era of electronic dictionaries / G.M. De Shriver // *International Journal of Lexicography*, 2003. – Vol. 16(2). – Pp. 143-199.

5. Rufus H.G. Learning, unlearning and innovations in the planning of electronic dictionaries / H.G. Rufus // *Electronic Lexicography: Internet, Digital Initiatives and Lexicography* / edited by Pedro A. Fuertes-Oliver, H. Bergenholtz. – London; New York: Continuum, 2011. – Pp. 17-29.

6. Lew R. Online dictionaries of the English language / R. Lew // *Electronic Lexicography: Internet, Digital Initiatives and Lexicography* / edited by Pedro A. Fuertes-Oliver, H. Bergenholtz. – London; New York: Continuum, 2011. – Pp. 230-250.

7. Atkins B.T. Sue, Randell M. Oxford Guide to Practical Lexicography / B.T. Sue Atkins, M. Randell. – Oxford: Oxford University Press, 2008. – 540 p.

8. Klimzo B.N. Russian-English dictionary of commonly used words and phrases of scientific and technical literature: in 2 volumes / B.N. Klimzo. – М.: ETS, 2002. – Vol. 1. – 648 p.

9. Lebedev L.P., Cloud M.J. Dictionary of scientific communication / L.P. Lebedev, M.J. Cloud. – М.: Astrel, 2009. – 378 p.

10. Ignatiev B.I., Yudin M.F. English-Russian dictionary of metrology and precision measurement technology / B.I. Ignatiev, M.F. Yudin; edited by V.I. Kiparenko, L.K. Isaeva. – М.: Russian language, 1981. – 363 p.

11. GOST 8.411–81. The state system of ensuring the uniformity of measurements. Lever micrometers. Verification methodology. – М.: IPK "Publishing House of Standards", 1983. – 15 p.

12. GOST 8.113–85. The state system of ensuring the uniformity of measurements. Calipers. Verification methodology. – М.: IPK "Publishing House of Standards", 1985. – 20 p.

13. GOST 25347-82. Basic rules of interchangeability. A unified system of tolerances and landings. Tolerance fields and recommended landings. – М.: IPK "Publishing House of Standards", 1982. – 54 p.

14. Vorontsova I.A. Modern practices of English-language online lexicography / I.A. Vorontsova // *Verkhnevolzhsky Philological Bulletin*. – 2022. – № 1(28). – Pp. 186-194.

15. Vlavatskaya M.V. Combinatorial linguistics: aspects of studying the compatibility of words: monograph / M. V. Vlavatskaya. – Novosibirsk: NSTU, 2016. – 244 p.

16. Benson M., Benson E., Ilson R. Combinatorial dictionary of the English language BBI / M. Benson, E. Benson, R. Ilson. – Amsterdam; Philadelphia: John Benjamin Publishing House, 2009. – 462 p.

17. Dictionary and thesaurus of Longman phrases / K. Cleveland–Marwick, L. Hollingworth, E. Manning [et al.]. – Harlow: Pearson Education Limited, 2013. – 1463 p.

18. Macmillan's Dictionary of Phrases for English language learners. – Macmillan Publishers Limited, 2010. – 911 p.

19. Oxford Dictionary of Phrases: for English language learners / M. Runcie. – Oxford: Oxford University Press, 2002. – 897 p.

5.8.7. Методология и технология профессионального образования

Сведения об авторах:

Гончаренко Илья Георгиевич (г. Екатеринбург, Россия), кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры документоведения, права, истории и русского языка, ФГАОУ ВО «Российский государственный профессионально-педагогический университет», e-mail: ilya.goncharenko@rsvpu.ru

Лялин Антон Евгеньевич (г. Екатеринбург, Россия), магистрант кафедры инжиниринга и профессионального обучения в машиностроении и металлургии, ФГАОУ ВО «Российский государственный профессионально-педагогический университет», e-mail: 700al007@gmail.com



УДК 372.881.111.1

Развитие мотивации студентов в проектном обучении с использованием мультипликации

Fostering student motivation in project-based learning via animated cartoons

Захарова М.В., Финансовый университет при Правительстве РФ, mavzakharova@fa.ru

Zakharova M., Financial University under the Government of the Russian Federation, mavzakharova@fa.ru

DOI: 10.51379/KPJ.2023.160.3.021

Ключевые слова: мультипликация, мотивация, проектное обучение, самостоятельная работа студентов, английский для специальных целей, бакалавриат.

Keywords: animated cartoons, motivation, project-based learning, students' learning autonomy, English for specific purposes, Bachelor's degree studies.

Аннотация. В статье рассматривается опыт проектного обучения и его влияние на уровень мотивации студентов при изучении английского языка для специальных целей (ESP). Цель статьи исследовать взаимосвязь между учебной автономией студентов, активно участвующих в поисковой деятельности, и повышением их внутренней и внешней мотивации в овладении иностранным языком. Актуальность работы обусловлена необходимостью изучения уровня ответственности студентов за эффективность их образовательного процесса. В работе сформулированы категории мотивации и представлены принципы планирования проектной деятельности с целью повышения причастности студентов к постановке учебных целей и способам их достижения. В качестве проекта рассматривается поисковая деятельность студентов-первокурсников по подбору короткометражных мультфильмов для дополнения учебной программы по изучению английского языка для специальных целей и методическая деятельность студентов по созданию предпросмотровых и послепросмотровых заданий в рамках учебного эксперимента. Результаты показывают, что проектная деятельность студентов на основе мультипликационных фильмов значительно повышает уровень их вовлеченности, внутренней мотивации, автономии и ответственности в обязательном изучении английского языка в программе бакалавриата. Исследование выявило, что согласование задач обучения с профессиональными интересами учащихся, включение интерактивных и коммуникативных элементов, поощрение критического мышления, а также возможность творчества способствовали созданию динамичной и стимулирующей учебной среды с активной позицией студентов в ней.

Abstract. The article examines the case of the project-based learning via animated cartoons and its impact on the level of motivation of students when studying English for specific purposes (ESP). The purpose of the article is to investigate the relationship between the learning autonomy of students, who actively participate in search activities, and the growth of their internal and external motivation in mastering a foreign language. The relevance of the work is due to the need to study the level of responsibility of students for the efficiency of their educational process. The paper formulates the categories of motivation and presents the principles of planning project activities in order to increase the involvement of students in setting educational objectives and ways to achieve them. The project considers the search activity of first-year students in the selection of short animated cartoons to supplement the curriculum for learning English for specific purposes and the methodical activity of students to create pre- and post-watching tasks as part of an educational experiment. The results show that the project activity of students based on animated films significantly increases the level of their engagement, internal motivation, autonomy and responsibility in the compulsory study of English in the bachelor's degree program. The study revealed that the alignment of learning tasks with the professional interests of students, the inclusion of interactive and communicative elements, the encouragement of critical thinking, as well as the opportunity of creativity contributed to the formation of a dynamic and stimulating learning environment with an active role of students in it.

Введение. Преподавание английского языка в неязыковых университетах и на неязыковых

направлениях подготовки является классическим камнем преткновения для преподавателей. В

Российской Федерации иностранный язык обычно обязательный предмет для бакалавриата и магистратуры, и изучается он в форме иностранного языка для специальных целей. Много времени и усилий тратится на прохождение программы, развитие навыков и компетенций в условиях некоторого игнорирования учебного процесса студентами, уставшими ещё в средней школе от взятия барьера свободной речи и от комментирования прежними и новыми преподавателями своей неидиоматической, плохо организованной, недостаточно развитой, грамматически неуклюжей, лишённой синтаксического разнообразия и со слабым словарным запасом речи.

Одной из важных причин такой ситуации этого является то, что достаточное количество студентов не имеют мотивации, не демонстрируют вовлеченность и не чувствуют себя ответственными за процесс обучения и причастными к результатам обучения. *Мотивация* – это желание, готовность и энтузиазм, которые стимулируют целенаправленное поведение; это двигатель и источник энергии, который вдохновляет делать то, что хочется. Студенты, которые обладают мотивацией, включены в обучение и направлены на обучение, они усердно учатся и верят в успех. Для преподавателя это идеальная учебная обстановка. С другой стороны, немотивированные студенты кажутся пассивными и незаинтересованными, их «двигатель» выключен и у них нет энергии, которую они бы направляли в русло обучения, и их довольно трудно вовлечь в учебный процесс. Такая ситуация является привычной и распространённой в университетах. Перед преподавателями стоит сложный выбор: модернизировать процесс обучения, стиль преподавания или программу обучения таким образом, чтобы изменить («переломить») подход студентов к предмету (= стимулировать внешнюю мотивацию студентов), или переложить долю ответственности за учебный процесс на студентов, положиться на их учебную автономию в ориентированном на студентов преподавании (= раскрывать внутреннюю мотивацию студентов) [6]. Однако, встаёт вопрос, и как обнаруживать внутреннюю мотивацию, и как стимулировать увлечённость студентов учебным процессом.

Цель данной работы рассмотреть опыт проектного обучения и его влияние на уровень мотивации студентов в курсе изучения английского языка для специальных целей (ESP),

а именно, исследовать взаимосвязь между учебной автономией студентов, активно участвующих в поисковой деятельности, и повышением их внутренней и внешней мотивации в овладении иностранным языком. Актуальность работы обусловлена необходимостью проследить изменения в отношении обучающихся к образовательному процессу, уровня ответственности студентов за эффективность их обучения путём трансформации фокуса преподавания с определяемого преподавателем на определяемый студентами.

Задачи исследования – рассмотреть концепты внешней и внутренней мотивации, представить проектную деятельность как одну из основ для развития мотивации, продемонстрировать взаимосвязь между поощрением учебной самостоятельности студентов в расширении тематики занятий и способов их проведения и повышением уровня вовлеченности студентов в изучение иностранного языка в результате повышения их внутренней мотивации.

Материалы и методы. Многие исследователи выделяют две основные категории мотивации: внешнюю мотивацию и внутреннюю мотивацию. *Внешняя мотивация* к обучению исходит извне и мотивирующим фактором является какая-то награда или некое наказание, например, хорошая или плохая оценка. *Внутренняя мотивация* к обучению находится внутри студента и возникает от «радости» обучения, то есть, когда нет необходимости в какой-либо награде, удовлетворение возникает от самого процесса обучения [1;4;6].

Преподаватели иностранных языков пытаются развивать внутреннюю мотивацию учащихся, потому что она более эффективна и долгосрочна, чем внешняя мотивация. Когда студенты учатся только ради того, чтобы получить приз или избежать наказания, они постепенно привыкают к призам и наказаниям и меньше обращают внимание на них: необходимо увеличивать размер «пряника» или удар «кнута», чтобы они продолжали выступать в качестве внешних мотиваторов [11].

Тем не менее, не всегда реалистично ожидать, что каждому студенту, изучающему английский, нравится или понравится изучение английского языка. Однако, здесь необходимо осознавать, что существуют разные уровни внешней мотивации, и для студентов в качестве внешней мотивации может служить осмысленная долгосрочная цель, такая как будущая работа, зарубежная стажировка, иностранный онлайн-курс по специальности, – такого рода внешняя мотивация

оказывается полезной и долгосрочной, и не зависит от краткосрочных наград и наказаний. Если преподаватели помогают студентам, не любящим изучение языка, увидеть значимые жизненно важные внешние причины для усердной работы, это способствует взятию студентами ответственности на себя за собственное обучение, даже если их мотивация не является внутренней.

Считается, что внешняя мотивация может преобразоваться во внутреннюю мотивацию, и в таких случаях студенты проявляют желание учиться, готовы следовать учебному режиму и участвовать в занятиях с энтузиазмом. Внутренняя мотивация основывается на базовых чувствах уверенности в себе (*компетентности*), самостоятельности (*автономии*) и сопричастности (*релевантности*) [9]. *Компетентность* в данном контексте понимается как *уверенность в себе*, обладание знаниями, достаточными для осуществления какого-либо вида учебной деятельности. Студенты вовлечены в учёбу в большей степени, когда они чувствуют себя компетентными, то есть они изначально верят, что смогут преуспеть, успешно выполнить некое задание. Преподаватель может поддерживать данное чувство студентов разными способами, включая: а) предложение заданий соответствующего уровня сложности; б) подготовку студентов к выполнению заданий путём активизации их предварительных знаний и обязательно предварительно научив нужным словам и/или конструкциям; в) обозначение чётких целей и задач в начале каждого занятия, чтобы учащиеся знали, что ожидать; г) представление заданий, вызывающих креативную мыслительную деятельность, а не только заданий на механическую тренировку навыков; д) подбадривание студентов в стремлении полагаться на себя; е) обратную связь и похвалы, чтобы студенты знали свои сильные стороны; ё) позволение студентам делать ошибки и не бояться их, так как ошибки осознаются как положительный шаг в обучении; ж) обучение студентов рефлексии над своим процессом обучения.

Самостоятельность, или *автономия*, понимается как ощущение студентами своей независимости, их веры, что у них есть право собственного выбора. Преподаватель может поддерживать такое ощущение разными способами, включая: а) помощь студентам в определении личных целей изучения языка и демонстрации того, как те или иные учебные активности способствуют их достижению; б)

обоснование необходимости непривлекательных заданий и объяснение, какова их роль в достижении целей обучения; в) учёт предпочтений студентов тех или иных заданий в аудитории в течение занятий, например, предложив им выбрать один из двух вариантов текстов для чтения, выбрать между аудированием и чтением, провести голосование, какие упражнения делать в первую очередь; г) объяснение релевантности заданий, связь их с темами, которые нравятся студентам; д) перенаправление студентов к доступным дополнительным ресурсам на их выбор.

Сопричастность понимается как осознание студентами *релевантности* своих знаний и навыков и понимание значимости этих знаний для общества. Преподаватель может поддерживать в студентах данное чувство разными способами, включая: а) выстраивание взаимопонимания со студентами на основе честности и доверия; б) поощрение в учебных группах культуры доброты, признательности, сотрудничества, энтузиазма и юмора; в) признание существенного вклада каждого из студентов созидательный процесс; г) включение в занятия групповых форм работы, где студенты должны эффективно кооперироваться, сотрудничать для достижения целей; д) взаимодействие со студентами как часть плана занятия [9].

Студенты с высокой внутренней мотивацией без принуждения ищут информацию и приобретают навыки, которые им хочется получить. Они активно принимают участие в аудиторных занятиях, делятся своими мыслями, идеями, эмоциями. Мотивация помогает им непринуждённое учиться и запоминать то, что они узнают.

В то же время мотивация является непостоянным качеством – она имеет свойство изменяться в течение времени и от ситуации к ситуации. Так немотивированный студент всегда может стать немного более мотивированным, а у исключительно мотивированного студента могут случаться дни, когда ему всё безразлично. Исходя из этого, преподаватели имеют возможность способствовать повышению и внешней, и внутренней мотивации студентов, делая упор на поддержании их уверенности в себе за счёт актуальных занятий с позитивной и располагающей атмосферой в аудитории [11].

Один из лучших способов разнообразить обучение и заинтересовать студентов включать в учебный процесс *проектное обучение*. Проектное обучение – это метод обучения, при котором учащиеся активно участвуют в реальных, лично

для них значимых проектах. В изучении иностранных языков проекты являются идеальным способом увлечь и вовлечь студентов, так как они стимулируют практику свободного использования иностранного языка в реальном контексте вместо абстрактного изучения правил грамматики и набора лексических единиц. Студенты имеют возможность применить языковые навыки в аутентичном проекте осмысленным способом [7]. Однако, существует и иное мнение, что проекты всего лишь «заполнители пауз» (gap-fillers) и не являются частью серьёзного обучения, а, наоборот, отвлекают от него. Такое действительно происходит, если проект не разработан детально и студентам не формулируются определённые цели по использованию языка и созданию некоего «продукта» на языке в процессе выполнения проекта [5;10].

Преподавателю нужно тщательно продумывать ключевые элементы проекта и чётко формулировать их для студентов, в частности, для того, чтобы они чувствовали, что с пользой используют учебное и внеурочное время [2;3], например, ясно описывать предмет проекта, его специфический результат; согласовывать *тематику проекта с обязательной программой курса и программой обучения в целом*; предоставлять студентам возможность проявить гибкость и самостоятельность; обозначить критерии *оценивания участия* в проекте и *результата проекта* [5;8]. Безусловно, проекты, если они хорошо спланированы и разработаны, могут быть мотивирующими, увлекательными и действенными, содействуя достижению учебных целей, задач курса и выполнения образовательных стандартов. Следовательно, преподаватели должны учитывать способы включения проектного обучения в учебный процесс.

Исследование носит практический характер: в 2022/2023 учебном году в Финансовом университете при Правительстве РФ (Москва) на факультете информационных технологий в курсе иностранного языка по инициативе студентов состоялся учебный проект по включению дополнительного учебного материала в программу изучения иностранного языка для специальных целей.

В проекте приняли участие студенты-первокурсники образовательной программы 'Информационная безопасность', проходившие первый (осенний) семестр обучения иностранному языку. Целиком курс занимает четыре семестра, где в осенних семестрах (1-м и 3-м) программа сочетает бизнес-английский и

английский для IT-специалистов (2 занятия в неделю по 1 часу 30 минутам), а в весенних семестрах изучается только бизнес-английский (1 занятие в неделю, продолжительностью 1 час 30 минут). Концепция курса английского языка в бакалавриате предполагает, что в течение двух академических лет студенты, в целом, готовятся к интеграции в международное деловое сообщество, и, в частности, знакомятся с профессиональной спецификой своей будущей трудовой деятельности – информационные технологии – и овладевают профессиональной лексикой.

Специфика курса заключается в том, что занятия по бизнес-английскому языку имеют активную коммуникативную направленность, где сбалансированы освоение грамматики и лексики в контексте изучаемой темы и развитие навыков аудирования, чтения, письма и говорения. Студенты имеют возможность осваивать материал, не обладая предварительными предметными знаниями по теме, и для комфортного обучения достаточно входных уровней владения английским языком A2-B1 (по Common European Framework of Reference for Languages (CEFR)). В то же время, программа курса английского для IT-специалистов, то есть английского для специальных целей (English for Specific Purposes (ESP)), фокусируется на развитии навыка чтения профессиональной литературы путём реферирования и аннотирования академических текстов объёмом около 2500 тысяч печатных знаков и навыка понимания на слух лекционного материала компьютерной тематики, что обуславливает развитие рецептивных навыков и пассивную коммуникативную направленность курса. В качестве подготовки к чтению и аудированию студенты изучают специальные терминологические единицы, прорабатывают множество упражнений на механическое запоминание слов и словосочетаний как в контексте, так и вне контекста. Для студентов программа представляет сложность из-за отсутствия предметных знаний, физической и моральной неготовности к объёмам информации и недостаточности уровня A2 как входного уровня владения иностранным языком, а данный уровень отмечается у одной трети студентов согласно результатам входного тестирования.

В рамках учебного проекта проведена апробация педагогического эксперимента посредством организации и включения модели проектной деятельности в курс английского языка для IT-специалистов. В процессе исследования использовались общенаучные

методы наблюдения, анализа, сравнения, и эмпирические методы беседы и обработки информации.

Результаты. На начальном этапе занятий курса английского языка для IT-специалистов наблюдалась незаинтересованность студентов-первокурсников выполнять задания по обязательной программе, а интерактивные дополнительные задания не способствовали повышению уровня вовлеченности в занятия, тогда как тот же пул студентов на занятиях по бизнес-английскому языку демонстрировал высокий уровень внутренней мотивации и вовлеченности в учебный процесс. Студентам, с учётом принципов компетентности, автономии и сопричастности, рассмотренных выше, было предложено трансформировать своё желание избежать обязательной учёбы и заменить её на развлечение в разработку проекта по подбору интересного дополнительного материала к основному курсу и созданию заданий к нему. Таким проектом стал «МУЛЬТИПЛИКАЦИОННЫЙ ПРОЕКТ» с целями расширить профессиональный словарный запас и стимулировать более свободное и естественное использование профессиональной лексики. Вдохновением для проекта послужило высказывание студентов «А давайте посмотрим мультфильмы сегодня вместо занятия?».

Проект реализовывался два раза в течение осеннего семестра. Две отдельных группы, состоящие из 32 первокурсников, изучающих английский язык, приняли в нём участие. Уровень владения английским языком варьировался в рамках А1-В1. Все студенты владели продвинутыми навыками Интернет-поиска, но никто не имел опыта разработки учебных заданий. Проект сочетал внеаудиторную подготовку и аудиторную реализацию. Студентам предоставлялась максимальная автономия.

Задачи проекта: студентам выбрать мультфильмы компьютерной тематики для просмотра в аудитории и сопроводить просмотр простыми учебными «мероприятиями», основанными на эпизодах, чтобы расширить словарный запас, развить навыки аудирования и говорения на аутентичном материале, способствовать непосредственной вовлеченности студентов в профессионально-ориентированный материал, реализовать самостоятельность в подборе учебного материала и повысить персональную ответственность за результаты обучения.

Алгоритм работы был следующим:

1). *Обсуждение предпочтений:* объяснение

студентам, что у них есть возможность выбрать мультфильмы для просмотра на занятии по английскому языку для профессиональных целей. Студенты обсуждают любимые мультфильмы или анимированные шоу и делятся, почему им нравятся эти конкретные мультфильмы и что они находят в них интересным.

2). *Создание процесса выбора:* каждый студент предлагает один или два мультфильма (короткометражные серии до 9 мин, тематически соотнесённые с материалом основного учебника (например, компьютеры, периферийные устройства, программное обеспечение, кибербезопасность, виртуальная реальность, искусственный интеллект); «живой» английский язык), которые они хотели бы посмотреть в классе, и представляет ссылки на эпизоды (это выполняется как домашнее задание). Преподаватель составляет список предложений в общем документе и комментирует релевантность.

3) *Голосование:* проводится голосование (в аудитории через онлайн-инструмент) для определения очередности просмотра мультфильмов и элиминации некоторых неподходящих эпизодов.

4) *Постановка учебных задач:* разделение студентов на небольшие группы и закрепление каждой группы за одним из выбранных мультфильмов для создания заданий на понимание содержания, тренировку лексики и для обсуждения вопросов на основе контента.

5) *Презентация и реализация:* каждая группа представляет свои задания в аудитории, и все студенты участвуют в их выполнении, просматривая эпизоды.

6) *Обратная связь:* обсуждение, было ли интересно смотреть мультфильмы, что узнали из них, нужен ли был такое проект и как изменилась мотивация студентов.

По итогам проектной работы студентами было предложено к просмотру порядка двадцати мультфильмов, длительностью до шести минут, которые условно были поделены преподавателем на три группы: а) образовательные эпизоды, например, 'Inside your computer' (TED-Ed, 2013), 'Invention of Computer Programming Language' (The Dr. Binocs Show, 2017), 'Cyber Security In 7 Minutes', (Simplilearn, 2022), 'Cyber Security Awareness Funny But Serious' (Conscio Technologies, 2019); б) образовательно-развлекательные эпизоды, например, 'Computers are helpful' (The Fixies, 2010), 'The Game' (Kikoriki/GoGoRiki/BalloonToons, 2004), 'The Virus' (The Fixies, 2010), 'IQ Test' (Kikoriki/GoGoRiki/BalloonToons, 2004), 'Game

over' (Masha and the Bear, 2016), 'Primal' (We Bare Bears, 2015); в) развлекательные эпизоды некомпьютерной тематики, например, 'Metal Family' (2018, Russia), 'Voodont' 2017, USA), 'Totally Spies!' (2001, France, Canada), 'Regular Show' (2010, USA). Разделение мультфильмов на группы проводилось на основании категориального анализа авторства мультипликационных продуктов и предполагаемой производителями целевой аудитории.

Мультфильмы первой и второй групп просматривались в аудитории в течение шести недель по одному-два эпизода в конце занятия, что занимало около 15 минут учебного времени. Тематика сюжетов успешно сочеталась с темами в основном учебнике и содержательно дополнила обязательную программу.

Задания, разработанные студентами, делились на три группы:

– предпросмотровые: мозговой штурм (придумайте как можно больше ключевых слов, связанных с темой или сюжетом мультфильма и имеющих шанс появиться в серии); предсказание сюжета (дайте краткий синопсис или описание мультфильма, не раскрывая названия, предложите студентам предсказать, что, по их мнению, произойдёт в мультфильме на основе предоставленной информации); объяснение значения слов (дайте краткий список слов и попросите объяснить их значение, дать перевод) – данные задания были направлены на то, чтобы возбудить любопытство, активизировать фоновые знания, настраивали на просмотр и снимали лексические трудности;

– просмотрные: создание заметок-плана (запишите важные события, персонажей, ключевые детали или незнакомые слова); заполнение пропусков (вставьте пропущенные слова и фразы в реплики героев); выбор правильного ответа из нескольких вариантов (выберите ответ из предложенных вариантов); предсказания и реакции (при видео на паузе в «стратегических» моментах предскажите, что произойдёт дальше, обоснуйте прогноз на основе того, что уже видели; после просмотра видео обсудите прогнозы); описание изображения (при видео на паузе в определённых сценах опишите, что видите, например, персонажей, обстановку, действиях и эмоциях); распознавание эмоций (в определённых сценах, передающих разные эмоции, определите и опишите эмоции, выражаемые персонажами; обсудите, почему персонажи чувствуют себя таким образом, исходя из их выражений лица, языка тела и контекста); верные или ложные утверждения (в списке

верных или ложных утверждений о мультфильме определите, верно ли каждое утверждение или нет) – такие задания способствовали большей интерактивности процесса просмотра и помогли студентам развивать навыки слушания;

– послепросмотровые: а) аудиторные: вопросы на понимание (ответьте на вопросы по содержанию мультфильма); вопросы для обсуждения (по набору открытых вопросов для обсуждения, связанных с сюжетом мультфильма, поразмышляйте над содержанием мультфильма, поделитесь мнением и подкрепите идеи фактами из мультфильма); б) внеаудиторные: резюме (представьте краткое письменное или голосовое изложение сюжета мультфильма, сосредоточив внимание на основных событиях, персонажах, ключевых моментах, используя активную лексику); анализ персонажей (выберите одного или нескольких персонажей мультфильма и проанализируйте их развитие на протяжении всей истории; подкрепите анализ конкретными примерами из мультфильма); творческое письмо (напишите продолжение или альтернативный конец мультфильма; напишите диалог между двумя персонажами; создайте нового персонажа и представьте его в эпизоде); упражнения с фокусом на целевой язык – лексику и грамматику (составьте предложения с определёнными лексическими и грамматическими единицами; дополните предложения необходимыми лексическими и грамматическими единицами) – такие задания давали возможность поразмышлять над содержанием мультфильмов, проверить понимание содержания, выразить свои мысли и мнения и ещё больше развить свои языковые навыки.

Задания были представлены творчески и вразбивку, что позволяло поддерживать любопытство в ожидании новых заданий при новом просмотре.

Преподавателями и студентами было признано, что проект был увлекательным, неэнергозатратным, весёлым и полезным. В качестве минимального недостатка можно упомянуть временной регламент – не всем группам удавалось уложиться в отведённое время с заданиями, что вызывало некую неудовлетворённость у стороны тьюторов и увеличение домашней работы у стороны обучающихся.

Заключение. В ходе исследования подтверждена гипотеза, что поддержание учебной автономии студентов в процессе освоения английского языка для IT-специалистов изменяет внутреннюю и внешнюю мотивацию студентов. Проектное изучение студентами

мультфильмов под руководством студентов при минимальной включенности преподавателя способствует повышению уровня компетентности в профессиональном иностранном языке, потому что мультипликационные фильмы:

– непринуждённо привлекают внимание студентов к специфической лексике и облегчают восприятие сложных для понимания компьютерных тем, будучи одновременно развлекательно-образовательным элементом обучения и богатым источником новых слов и фраз, идиоматических выражений в контексте аутентичного языкового материала, обычно представленного в диалогической форме;

– представляют интерактивный, актуальный, запоминающийся материал для аудиторной и внеаудиторной (домашней) работы студентов по сложным предметным темам;

– стимулируют гармоничное и комплексное развитие навыков, необходимых для повышения уровня владения профессиональным иностранным языком, при сопровождении системой постановки учебных задач (e.g. фокусе на лексике, на грамматике, на содержании, на активизации монологической, диалогической речи или письме), в то время как обязательная программа развивает линейно навыки чтения и аудирования;

– являются и «пряником» (поощрением за продуктивную работу на занятии по основной программе), и «кнутом» (условным наказанием в форме переноса просмотра на следующее занятие при недостаточном уровне прокрастинации в ходе основного занятия) с позиции преподавателя, где создателем инструмента внешней мотивации являются студенты.

Новизна исследования состоит в том, что при общей исследованности теории и практики проектного обучения, включения мультипликационных фильмов в образовательный процесс, специфики преподавания английского для специальных целей в вузе и развития мотивации студентов, практически отсутствуют исследования по проектным инициативам студентов по развитию собственной учебной автономии и повышению их уровня заинтересованности в учебном процессе. Отмечено, что увеличение ответственности студентов за результаты обучения через предоставление им самостоятельности в дополнении обязательной для изучения программы делает студентов более сопричастными к программе курса и способам его освоения, позволяет им адаптировать изучение языка под лично им значимые контексты, связанные с конкретными профессиональными целями. Студенты могут почувствовать себя более уверенными и востребованными, что, в свою очередь, способствует общей результативности успеваемости студентов. Благодаря активному участию студентов в проекте студенты смогли применить и развить свои языковые навыки творчески и осмысленно в атмосфере сотрудничества. Демонстрация мультфильмов на уроках английского языка для специальных целей может стать качественным способом повысить мотивацию студентов, их вовлеченность и эффективность обучения посредством поддержания студенческой *компетентности, самостоятельности, сопричастности*.

Литература:

1. Антонова Н.В., Шмелева Ж.Н. Повышение мотивации студентов на уроках иностранного языка в неязыковом вузе / Н.В. Антонова, Ж.Н. Шмелева // Вестник КрасГАУ. – 2015. – № 3(102). – С. 223-228.

2. Иванова О.М. Проектное обучение как одна из современных технологий обучения иностранному языку / О.М. Иванова // Вестник СибАДИ. – 2010. – № 1(15). – С. 16-18.

3. Нурмаганбетова М.С. Проектное обучение как один из инновационных методов обучения / М.С. Нурмаганбетова // Молодёжь и государство: научно-методологические, социально-педагогические и психологические аспекты развития современного образования. Международный и российский опыт. – Тверь: Тверской гос. ун-т, 2017. – С. 80-85.

4. Петровская Т.С., Рыманова И.Е. Мотивация изучения английского языка студентами технического вуза при смешанном обучении / Т.С. Петровская, И.Е.

Рыманова // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2014. – №7-1(37). – С. 152-154.

5. Alan B., Stoller F. Maximizing the benefits of project work in the foreign language classroom / B. Alan, F. Stoller // English Teaching Forum. – 2005. – № 43 (4). – Pp. 10-21.

6. Dweck C. S. Mindset: the new psychology of success. New York: Random House, 2006. – 320p.

7. Gaer S. Less teaching: More learning / S. Gaer // Focus on Basics: Connecting Research and Practice. – 1998. – Vol. 2. Issue D. – URL: <https://www.ncsall.net/index.html?id=385.html>

8. Girón-García C., Fortanet-Gómez I. Science dissemination videos as multimodal supporting resources for ESP teaching in higher education / C. Girón-García, I. Fortanet-Gómez // English for Specific Purposes. – 2023. – № 70. – Pp. 164-176.

9. Ryan R. & Deci E. Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development,

and well-being / R. Ryan, E. Deci // *American Psychologist*. – 2000. – Vol. 55. – № 1. – Pp. 68-78.

10. Singer N. Cartoons as the incidental vocabulary acquisition tool for English language learners / N. Singer //

Arab World English Journal (AWEJ). – 2022. – Vol.13. – № 1. – Pp. 330-341.

11. Williams M., Burden, L.R. *Psychology for language teachers: A social constructive approach*. Cambridge University Press. – 1997. – 250p.

References:

1. Antonova N.V., Shmeleva Zh.N. Increasing students' motivation at foreign language lessons in a non-linguistic university / N.V. Antonova, Zh.N. Shmeleva // *Bulletin of KrasGAU*. – 2015. – № 3(102). – Pp. 223-228.

2. Ivanova O.M. Project-based learning as one of the varieties of technical training in a foreign language / O.M. Ivanova // *SibADI Bulletin*. – 2010. – № 1(15). – Pp. 16-18.

3. Nurmaganbetova M.S. Project-based learning as one of the innovative teaching methods / M.S. Nurmaganbetova // *Youth and the state: scientific and methodological, socio-pedagogical and psychological aspects of the development of modern education. International and Russian experience*. – Tver: Tver State University, 2017. – Pp. 80-85.

4. Petrovskaya T.S., Rymanova I.E. Motivation of learning English by students of a technical university with mixed education / T.S. Petrovskaya, I.E. Rymanova // *Philological Sciences. Questions of theory and practice*. – 2014. – № 7-1(37). – Pp. 152-154.

5. Alan B., Stoller F. Maximizing the benefits of project work in foreign language classes / B. Alan, F. Stoller // *Forum of English Language Teachers*. – 2005. – № 43(4). – Pp. 10-21.

6. Dvek K. S. *Mentality: a new psychology of success*. New York: Random House, 2006. – 320p.

7. Gaer S. *Less teaching: More learning* / S. Gaer // *Focus on the basics: Combining research and practice*. – 1998. – Vol. 2. Issue D. – URL: <https://www.ncsall.net/index.html?id=385.html>

8. Chiron-Garcia S., Fortanet-Gomez I. Videos for the dissemination of scientific knowledge as multimodal auxiliary resources for teaching ESP in higher educational institutions / S. Chiron-Garcia, I. Fortanet-Gomez // *English for special purposes*. – 2023. – № 70. – Pp. 164-176.

9. Ryan R. and Deci E. Theory of self-determination and promotion of internal motivation, social development and well-being / R. Ryan, E. Deci // *American Psychologist*. – 2000. – Vol. 55. – № 1. – Pp. 68-78.

10. Singer N. Cartoons as a tool for random vocabulary replenishment for English language learners / N. Singer // *Arab World English Journal (AWEJ)*. – 2022. – Volume 13. – № 1. – Pp. 330-341.

11. Williams M., Burden L.R. *Psychology for teachers of foreign languages: socially- constructive approach*. Cambridge University Press. – 1997. – 250 pages.

5.8.7. Методология и технология профессионального образования

Сведения об авторе:

Захарова Марина Валентиновна (г. Москва, Россия), кандидат филологических наук, доцент, старший преподаватель Департамента английского языка и профессиональной коммуникации, Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации, e-mail: mavzakharova@fa.ru



УДК 378.147.88

Образовательная модель формирования исполнительской культуры эстрадно-джазовых вокалистов

Educational model of formation of the performing culture of pop and jazz vocalists

Мирная Р.Р., ФГБОУ ВО «Казанский государственный институт культуры»,
Rushanka13@gmail.com

Mirnaya R., Kazan State Institute of Culture, Rushanka13@gmail.com

DOI: 10.51379/KPJ.2023.160.3.022

Ключевые слова: образовательная модель, структура образовательной модели, исполнительская культура эстрадно-джазового вокалиста.

Keywords: the educational model, the structure of the educational model, the performing culture of a pop-jazz vocalist.

Аннотация. Вопрос формирования исполнительской культуры эстрадно-джазового певца не является новым в вокальном сообществе, но остаётся актуальным в современных условиях, так как решает задачи духовного совершенствования человека и сохранения культурного наследия общества. Популярность и массовость эстрады, широкий творческий жанровый диапазон накладывают свой «деятельностный отпечаток» на систему музыкального образования и требуют высокой ответственности за качество подготовки специалистов, за полноту художественного содержания, эстетическую ценность и нравственный эталон. Роль личности эстрадного исполнителя является не менее существенной и соотносится с поиском и реализацией идей, неудержимым стремлением передать свои видения, переживания и впечатления через музыкальный язык, и выводит исполнительскую культуру в разряд сложных социально-значимых явлений. Целью статьи является проектирование образовательной модели формирования исполнительской культуры эстрадно-джазовых вокалистов на основе реализации образовательной программы «Эстрадно-джазовое пение» Казанского государственного института культуры. Статья предназначена для преподавателей и студентов высших образовательных учреждений, обозначившим своим профессиональным ориентиром – искусство эстрадно-джазового пения.

Abstract. The issue of the formation of the performing culture of a pop-jazz singer is not new in the vocal community, but remains relevant in modern conditions, as it solves the problems of spiritual improvement of a person and the preservation of the cultural heritage of society. The popularity and mass popularity of pop music, a wide creative genre range impose their "activity imprint" on the system of music education and require high responsibility for the quality of training of specialists, for the completeness of artistic content, aesthetic value and moral standard. The role of the personality of a pop-singer is no less significant and correlates with the search and realization of ideas, an unstoppable desire to convey their visions, experiences and impressions through musical language, and brings performing culture into the category of complex socially significant phenomena. The purpose of the article is to design an educational model for the formation of the performing culture of pop and jazz vocalists based on the implementation of the educational program "Pop and jazz singing" of the Kazan State Institute of Culture. The article is intended for teachers and students of higher educational institutions who have designated the art of pop and jazz singing as their professional reference point.

Введение. На музыкальной эстраде существует огромное количество вокальных стилей, манер и направлений, которые обязаны своему появлению поискам певцов и слушателей новых эстетических ценностей. XX век – время развития вокальной техники, где доминирующими признаками являлись эксперимент, разнообразие и самореализация.

Голос становится новым музыкальным инструментом, способным выразить всё многообразие культур (от фольклорных имитаций до «звукоидеалов» афро-американских, европейских и азиатских народов). Претенциозное новшество обширного поля звукового пространства, аутентичной вокальной техники, полиритмии и вариантно-

импровизационной фактуры способствовали поискам эклектичных вокальных звучаний, которые открыли новые возможности раскрытия индивидуальной манеры звучания голоса. Всё это, как и специально организованная и творчески активная форма самовыражения певца – *исполнительская деятельность* – направлено на достижение высокого художественно-звукового результата и эстетического благозвучия и требует от исполнителя эффективного распределения творческих ресурсов, максимальной отдачи и энергии.

Исполнительская культура эстрадного артиста подразумевает наличие индивидуального комплекса интеллектуальных и творческих способностей, мотивационно-волевых, психоэмоциональных качеств личности, которые проявляются на профессиональной сцене и предстают в художественно-творческой форме реализации профессионального мастерства [1, с.238]. На современном этапе исполнительскую культуру рассматривают как целостную коммуникативную систему с процессами интерпретации и рецепции, порождающую проблему понимания автора и исполнителя, исполнителя и аудитории в процессе воспроизведения музыкального текста [4, с.94]. Исполнительской культуре свойственно искусство интерпретации, личного прочтения музыкального произведения или индивидуальный творческий почерк – передача музыкального текста без нарушения авторского замысла [10, с.83].

В практической музыкально-исполнительской деятельности студента используются накопленные теоретические знания, с помощью которых воплощается исполнительский замысел. Интересное исполнительское решение складывается из богатого воображения, художественного мышления, основанных на понимании эстрадно-джазового искусства и сложенных в неразрывном процессе: работы музыканта над своим мастерством и конечном результате – исполнении музыкального произведения. Развитие общих музыкальных способностей содействует развитию исполнительской культуры, которая в свою очередь зависит от «приобретённых навыков и умений индивидуальных особенностей личности, проявляющихся в постоянном повышении уровня знаний, художественного исполнения и импровизационного мышления и мастерства» [9, с.3].

Обобщая, заметим, погружение в исполнительскую деятельность эстрадно-джазового вокалиста открывает особенности

структуры, содержания и характера специфической сферы творчества, которое представляет возможности новых способов музыкального мышления и выражения самых необычных идей. Деятельность певца проявляется в системе игрового процесса «композитор-исполнитель-слушатель», в достижении максимального художественного результата и мастерства, в магии эстрадного артистизма, в творческом акте создания оригинальных интерпретаций вокального произведения, в интересе, любви к зрителю и желании путём исполнительской деятельности на него воздействовать, в специфической форме сотворчества и слушательского восприятия, в моменте творческого вдохновения и подъёма чувств, а также целенаправленном и длительном процессе овладения соответствующей техникой и музыкальной выразительности, стремлении к постоянному развитию и совершенствованию, и способствует достижению высокого уровня исполнительской культуры. Итак, процесс формирования исполнительской культуры эстрадно-джазового вокалиста – сложное социально-значимое явление, характеризующееся комплексом профессиональных знаний, умений и навыков, и требующее новых подходов в разработке модели её развития, основанной на глубоком погружении в специфику жанра музыкальной эстрады. В соответствии с предложенным пониманием формирования исполнительской культуры эстрадно-джазового вокалиста мы предлагаем целесообразное решение – поэтапное и последовательное проектирование образовательной модели, необходимой для совершенствования учебно-воспитательного процесса.

Модель обучения есть систематизированный комплекс основных закономерностей деятельности преподавателя и студента в процессе обучения и идеальное представление о процессе обучения, учитывающих другие компоненты образовательного процесса – содержание, источники, средства, формы и методы обучения [3, с.33]. Под *образовательной моделью* понимается совокупность взаимосвязанных между собой компонентов, призванных и способных последовательно и максимально эффективно осуществлять педагогический процесс [5, с.136].

Материалы и методы исследования. В проектировании образовательной модели мы опирались на работы Г.Н. Александрова и др. [8], Д.Л. Диденко [1], О.В. Кулдыркаевой [6], А.М. Новикова [7] и др. В качестве материалов исследования использовался опыт реализации

основной авторской профессиональной образовательной программы «Музыкальное искусство эстрады» (профиль «Эстрадно-джазовое пение») Казанского государственного института культуры.

Методы исследования: теоретические методы (анализ, обобщение, конкретизация), эмпирические методы (изучение и обобщение опыта), метод проектирования.

Результаты исследования. В рамках нашего исследования по проблеме формирования исполнительской культуры эстрадно-джазовых вокалистов, нами была разработана образовательная модель, отражающая комплекс организационных структур, условий и процессов, которые по нашему мнению, совершенствуют практику профессиональной подготовки артистов и выступают инновационным механизмом реализации образовательных программ в сфере эстрадно-джазового вокального исполнительства. *Образовательная модель формирования исполнительской культуры эстрадно-джазовых вокалистов* – это структурно выстроенная «идеальная» система взаимоотношений преподавателя и студента, направленная на последовательное и систематичное развитие компонентов исполнительской культуры через элементы образовательного процесса и нацеленная на улучшение исполнительского уровня эстрадно-джазового вокалиста. Образовательная модель включает совокупность системно выстроенных структурных блоков: целевого, структурного, процессуального и результативного. Рассмотрим содержание блоков детально.

Целевой блок модели определяет стратегическую цель, ведущие принципы и подходы. Содержание учебных дисциплин, согласно индивидуальному, дифференцированному и интегративному подходам зависит от индивидуальности студента, от уровня его вокальной подготовки и базовых знаний на момент освоения программы. Стратегическая цель модели: формирование высокого уровня исполнительской культуры эстрадно-джазовых вокалистов.

Основными принципами являются:

Принцип сознательности и творческой активности подразумевает наличие обязательных самостоятельных заданий, как в учебной, так и вне учебной деятельности. Качество выполнения таких заданий зависит от креативности преподавателя в их составлении, от желания и интереса студентов найти ответы и возможные разнообразные пути решения данных

задач. В творческую активность включаются процессы развития творческих способностей:

1. Создание самостоятельной художественной интерпретации музыкального произведения (поиск саунда, музыкального стиля).

2. Вокальная импровизация в рамках заданной музыкальной темы.

3. Создание художественного образа (формирование имиджа исполнителя).

4. Представление музыкального продукта на концерном или конкурсном мероприятии.

Принцип систематичности предусматривает последовательное формирование компетенций в определённом порядке, подразумевающий логическую связь между всеми элементами, а в изучении нового – опору на пройденное. В основе принципа системность мышления, нацеленная на установление ассоциаций и связей между изучаемыми дисциплинами, между которыми проявляются междисциплинарные связи.

Принцип единства художественного и технического развития подразумевает сообразность развития вокально-технического и художественного компонентов исполнительской практики вокалиста. К воспитанию профессиональных навыков вокально-технического компонента чаще всего относят: высокое качество звукоизвлечения; дыхание; широкий вокальный диапазон; беглость, тембрность, полётность звука; динамичность и фразировку; дикцию и артикуляцию; единство вокальной позиции, в целом владение средствами музыкальной выразительности. В основу художественно-творческого компонента входит ряд качественных характеристик (художественность, образность, ассоциативность, импровизационность, эмпатийность, динамичность, драматургичность и т.д.), которые способны вызвать сопереживание, захватить и подчинить аудиторию творческой воле певца. Формируя «исполнительскую культуру» вокалиста необходимо следить за развитием всех этих компонентов, или деталей, одновременно.

Принцип художественной ценности — совокупность произведений, стимулирующий рост исполнителя, способствующий развитию художественных вкусов публики и основанный на эстетических и нравственных позициях, побуждающий у участников исполнительского акта положительные эмоции и добрые намерения. В репертуаре исполнителя должны занимать достойное место произведения отечественных и зарубежных композиторов, фолк-поп, образцы стилевой вокальной классики (джаз, блюз, фанк, соул и т.д.). В подборе репертуара необходимо

учитывать интересы публики и тенденции развития вокального искусства.

Принцип разностороннего музыкального развития и саморазвития подразумевает развитие студента в разных музыкальных направлениях (вокальных и инструментальных) от классики, народной до эстрадно-джазовой музыки. Расширение музыкального кругозора позволяет студентам по-новому относиться к созданию музыкального материала и способствует поискам непривычных инструментов и способов звучаний в современном вокальном исполнительстве. Саморазвитие есть постоянная работа над своим профессиональным мастерством, совершенствование и выработка сильных личностных исполнительских качеств.

Принцип голосовой уникальности – принцип, основанный на поиске голосовых уникальных характеристик исполнителя, открывающих вокалиста как исключительную творческую единицу с легко узнаваемыми и определяемыми интонационными, ритмическими, тембральными и штриховыми выражаемыми вокальными способностями. Согласно данному принципу работа в вокальном классе строится на изучении голоса студента и выявлении особенностей его звучания, поиске оптимальных и эффективных звуковых сочетаний, определяющих голосовую уникальность исполнителя.

Принцип вокального долголетия. Принцип вокального долголетия выводит вокальную технику на путь максимально эффективного использования певцом резонансных свойств голосового аппарата с целью развития голосовых качеств – силы, полноты, эстетики и вокального долголетия.

В основе второго блока – структурного – комплекс профессионально-значимых задач и накопление личностного опыта обучающегося (когнитивный, музыкально-творческий и эстетический, эмоционально-образный, коммуникативный), см. таблицу 1.

Когнитивный опыт – когнитивные способности (память, внимание, интеллект, воображение, работоспособность и т.д.) реализуются в познавательной деятельности эстрадно-джазового певца. Когнитивность располагает вокалиста познавать и накапливать новую информацию в процессе исполнительской деятельности, а показателем когнитивности является сумма полученных знаний, начиная с повседневных занятий и тренировок до участия в крупных музыкальных проектах. Когнитивное поведение вокалиста проявляется в побуждении, постижении, познании и понимании

исполнительской деятельности, а соответственно способствует формированию его исполнительской культуры.

Музыкально-творческий и эстетический опыт – музыкальные способности и творческое воображение выражаются в музыкальной вовлечённости, вокальной технике, музыкально-ритмическом чувстве, в надёжности концертных выступлений и общей музыкальности, в творческом выражении и поиске индивидуальности певца. Сопровождается музыкально-творческий опыт эстетическим сознанием: потребностями, отношениями, восприятием, вкусом, воображением, как ценностным ориентиром в создании эстетико-чувственного языка вокалиста.

Эмоционально-образный опыт – умение пользоваться «языком эмоций» насыщает акустические характеристики голоса: придают голосу тембральную яркость и плотность, дополняют смыслами интонирование, изменяют характер звуковедения, совершенствуют нюансировку и динамику. Трансляция эмоционально-образной выразительности передаётся двумя способами: зрительным и слуховым, что позволяет вокалисту передать тончайшие нюансы исполняемого произведения.

Коммуникативный опыт – коммуникативные качества включают в себя: общительность, контактность, открытость, гибкость, непосредственность, эмпатию, аутентичность, доброжелательность, инициативность, которые вносят количество и разнообразие вербальных и невербальных средств, которыми владеет эстрадно-джазовый вокалист, а результатом совместного сотворчества является одухотворённое исполнение, увлекающее и вызывающее живую эмоциональную реакцию у участников исполнительского действия.

Процессуальный блок, см. таблицу 2, содержит комплекс организационно-педагогических условий:

Актуализация опыта обучающегося – актуализация опыта есть повторение и систематизация ранее изученной информации, которая с каждым новым обращением к ней – обогащается и закрепляется. Система профессионального и жизненного опыта эстрадно-джазового вокалиста основана на представлении интонационного лексикона, эмоциональных отношений, творческой деятельности, сенсорных ощущений, кинестики и т.д. Через призму профессионального опыта исполнителя открывается сущность его вокально-исполнительского выражения и сценического перевоплощения.

Соответствие используемых методик и технологий обучения индивидуальным особенностям обучающегося – индивидуальная траектория развития – учитывая особенности мышления, памяти, устойчивость внимания, темперамент, характер и интересы студентов, познавательные индивидуальные возможности

открывают многочисленные результативные варианты музыкальных образов, манер исполнения и сценического поведения, неповторимого своеобразия и индивидуальных трактовок, тем самым способствуя более успешному пути развития для каждого вокалиста.

Таблица 1. – Целевой и структурный блоки образовательной модели формирования исполнительской культуры эстрадно-джазовых вокалистов

ЦЕЛЕВОЙ БЛОК	Цель: формирование высокого уровня исполнительской культуры эстрадно-джазовых вокалистов			
	Подходы: – индивидуальный; – дифференцированный; – интегративный		Принципы: – сознательности и творческой активности; – систематичности; – единства художественного и технического развития; – художественной ценности; – разностороннего музыкального развития и саморазвития; – голосовой уникальности; – вокального долголетия	
СТРУКТУРНЫЙ БЛОК	Комплекс профессионально-ориентированных задач: – расширение знаний, умений и навыков в области эстрадно-джазового вокального исполнительства (вопросы вокально-технической и художественной подготовки, трактовки музыкальных произведений, раскрытия индивидуальности исполнителя); – совершенствование теоретической и практической подготовки эстрадно-джазовых вокалистов на основе образовательной модели формирования исполнительской культуры; – диагностирование уровней исполнительской культуры у эстрадно-джазовых вокалистов по качественным компонентам: когнитивно-интеллектуальный, операционально-деятельностный, творческой потребности и активности; введение диагностического инструментария для выявления изменения уровня исполнительской культуры у студентов; – подготовка преподавателей и студентов к пониманию процесса формирования исполнительской культуры эстрадно-джазовых вокалистов на основе различных педагогических подходов, технологий, методов, форм и средств образовательного процесса, а также обеспечения методической базой			
	Когнитивный опыт	Музыкально-творческий и эстетический опыт	Эмоционально-образный опыт	Коммуникативный опыт

Диверсификация уровней сопровождения образовательного процесса (индивидуальный, дифференцированный, интегративный подходы) – ориентирование образовательной программы «Эстрадно-джазовое пение» на широкое многообразие подходов, уровней, технологий способствует повышению эффективности достижения высокого уровня исполнительской культуры и включает ведение карты достижений студента в разнообразии исполнительской практики (концерты, конкурсы, музыкальные проекты, джем-сейшны, творческие акции и т.п.).

Процессуальный блок также включает этапы, методы, средства, формы учебно-воспитательной деятельности, см. таблицу 2.

Результативный блок, см. таблицу 3, включает критерии, показатели, уровни и диагностику всех исследуемых компонентов исполнительской культуры эстрадно-джазовых вокалистов.

Содержание критериев образовательной модели:

– когнитивно-интеллектуальный компонент (когнитивные функции: внимание, память, мышление, интеллект, работоспособность);

– операционально-деятельностный компонент (деятельностные практики: коммуникация со зрителем, эмоции и эстетика звучания);

– компонент творческой потребности и активности (музыкально-творческие способности: музыкальные знания, умения и навыки, интерпретационные и импровизационные творческие способности).

Наш опыт показывает, что результатом актуализации образовательной модели является высокий уровень исполнительской культуры эстрадно-джазовых вокалистов. Таким образом, разработанная образовательная модель, представляющая собой совокупность взаимосвязанных компонентов, позволяет эффективно организовать процесс развития исполнительской культуры эстрадно-джазовых вокалистов.

Экспериментальное внедрение авторской модели в Казанском государственном институте культуры в рамках пилотного эксперимента показало её продуктивность в организации педагогического процесса профессиональной подготовки студентов бакалавриата и слушателей переподготовки направления 53.03.01 «Музыкальное искусство эстрады» (профиль «Эстрадно-джазовое пение»). В дальнейшем

планируется её детализация и полное внедрение в учебный процесс направлений подготовки 53.03.01 «Музыкальное искусство эстрады» (профиль «Современный эстрадный вокал»), 53.04.02 «Вокальное искусство» (профиль «Эстрадно-джазовое пение»), 51.04.02 «Народное художественное творчество» (профиль «Креативный менеджмент в современном вокальном искусстве»).

Таблица 2. – Процессуальный блок образовательной модели формирования исполнительской культуры эстрадно-джазовых вокалистов

ПРОЦЕССУАЛЬНЫЙ БЛОК	Организационно-педагогические условия		
	Актуализация опыта обучающегося: технологии: - информационно-коммуникационные; - здоровьесберегающие; - научно-исследовательские; - модульные; - музыкально-стилевая; - творческого поиска; - личного портфолио.	Диверсификация уровней сопровождения образовательного процесса: индивидуальный, дифференцированный и интегративный подходы	Соответствие используемых методик и технологий обучения индивидуальным особенностям обучающегося – индивидуальная траектория развития: - целевой компонент; - содержательный компонент; - технологический компонент; - диагностический компонент; - результативный компонент.
	<i>Этапы формирования исполнительской культуры эстрадно-джазовых вокалистов:</i>		
	информационно-ознакомительный	учебно-воспитательный	компетентностно-ориентированный
	<i>Методы:</i> творческие, эмоциональные, познавательные, волевые, социальные		
	<i>Средства:</i> учебно-методические, информационные, культурно-творческая среда		
	<i>Формы:</i> учебная, профессиональная, квазипрофессиональная		
	Комплекс профессионально-ориентированных задач		Образовательный процесс

Таблица 3. – Результативный блок образовательной модели формирования исполнительской культуры эстрадно-джазовых вокалистов

РЕЗУЛЬТАТИВНЫЙ БЛОК	<i>Эффективность внедрения комплекса профессионально-ориентированных задач</i>	
	<i>Критерии и диагностический инструментарий:</i>	<i>Цели диагностики:</i>
	<i>Методика выявления когнитивных качеств музыканта-исполнителя Ю.А. Цагарелли</i>	– выявить уровень когнитивных качеств исполнителя: музыкального слуха (мелодического и гармонического), музыкальной памяти, музыкального воображения, музыкального мышления и музыкального восприятия
	<i>Методика оценки параметров музыкальной одарённости обучающихся М.Т. Таллибулиной</i>	– выявить уровень музыкальных способностей обучающихся: эмоциональную отзывчивость на музыку, музыкальный слух (эмоционально-интонационный, гармонический, перцептивный), музыкально-ритмическое чувство, музыкальную память, исполнительскую эмоциональность (артистичность), исполнительскую технику, музыкально-творческое воображение, чувство целого, познавательную активность, саморегуляцию, работоспособность, интерес к музыкальной деятельности, индивидуальные особенности
<i>Методика на выявление уровня сформированности волевых качеств Б.Н. Смирнова</i>	– выявить уровень сформированности волевых качеств исполнителя: целеустремлённости, настойчивости и упорства, решительности и смелости, выдержки и самообладания, самостоятельности и инициативности	

Продолжение таблицы 3

<i>Эффективность внедрения комплекса профессионально-ориентированных задач</i>		
<i>Критерии и диагностический инструментарий:</i>		<i>Цели диагностики:</i>
РЕЗУЛЬТАТИВНЫЙ БЛОК	Операционально-деятельностный компонент	<p><i>Методика на оценку уровня общительности В.Ф. Ряховского</i></p> <p>– выявить уровень общительности исполнителя: некоммуникабелен; замкнут и неразговорчив, предпочитает одиночество; общителен и уверен в незнакомой обстановке; нормально коммуникабелен и любознателен; весьма общителен, любопытен и разговорчив; общительность бьет ключом; болезненно общителен, говорлив и многословен</p>
		<p><i>Методика на оценку коммуникативных умений</i></p> <p>– выявить качества коммуникативных умений: плохой собеседник, присущи некоторые недостатки, хороший собеседник, отличный собеседник</p>
		<p><i>Методика на определение чувствительности Элейн Эйрон</i></p> <p>– выявить у исполнителей приверженность к чувственной пронциательности: сверхчувствительность</p>
		<p><i>Методика «Определение общей эмоциональной направленности личности» Б.И. Додонова</i></p> <p>– определить общую эмоциональную направленность личности</p>
		<p><i>Методика на измерение художественно-эстетической потребности В.С. Аванесова</i></p> <p>– измерить у исполнителей уровень художественно-эстетической потребности: низкий, средний, достаточный, высокий</p>
Компонент творческой потребности и активности		<p><i>Методика GOLD-MSI на основе стандартизированного самооценочного опросника для определения уровня музыкального развития и небольшой батареи заданий на музыкальные способности</i></p> <p>– выявить уровень музыкальной вовлечённости, музыкально-воспринимающих способностей, музыкальной практики, музыкально-воспроизводящих способностей, эмоций и общей музыкальности у исполнителей</p>
		<p><i>Методика на выявление исполнительских качеств музыканта-исполнителя Ю.А. Цагарелли</i></p> <p>– выявить уровень исполнительских качеств исполнителя: скованности, артистизма, эмоциональной отзывчивости на музыку, музыкально-ритмических способностей, исполнительский техники, музыкальности, надёжности в концертном выступлении, готовности программы и профессиональной успешности</p>
<i>Показатели:</i>		
Когнитивные функции	Деятельностные практики	Музыкально-творческие способности
<i>Уровни: высокий, средний, низкий</i>		

Заключение. Современные тенденции в образовании ведут к обновлению взглядов на теоретическое содержание и практические действия в подготовке эстрадно-джазовых исполнителей. Создание благоприятных условий творческой среды требует поиска эффективной образовательной модели обучения, позволяющей раскрыть потенциальные возможности и ресурсы студента и создать оптимальный механизм формирования исполнительской культуры.

Автор предлагает образовательную модель формирования исполнительской культуры эстрадно-джазовых вокалистов, которая была разработана в результате многолетнего исследования в работе с вокалистами различного уровня подготовки (музыкальная школа, колледж

и вуз). Научная новизна исследования: спроектирована и апробирована образовательная модель формирования исполнительской культуры студентов эстрадно-джазовой направленности. Практическая значимость и перспективы: результаты исследования являются основой для введения авторского курса «Исполнительская культура эстрадно-джазового вокалиста» и могут использоваться в профильных программах профессиональной подготовки, в программах повышения квалификации, теоретико-практических модулях, факультативных курсах, практических мастер-классах и семинарах для педагогов дополнительного образования, преподавателей средне профессиональных и высших учебных заведений всех музыкальных

специализаций, а также могут применяться в научных исследованиях, направленных на решение проблем в музыкально-педагогической отрасли.

Таким образом, разработанная и получившая опытное подтверждение образовательная модель,

представляет собой совокупность взаимосвязанных компонентов и позволяет эффективно организовать процесс формирования исполнительской культуры эстрадно-джазовых вокалистов.

Литература:

1. Джердималиева Р.Р. Исполнительская культура музыканта эстрады / Р.Р. Джердималиева // Межкультурное взаимодействие в современном музыкально-образовательном пространстве. – Московский государственный институт культуры (Химки). – 2019. – № 16. – С. 237-241.

2. Диденко Д.Л. Моделирование процесса формирования исполнительской активности будущего педагога-музыканта в системе профессионального образования / Д.Л. Диденко // Педагогика. Вопросы теории и практики. – 2022. – Т. 7. – № 11. – С. 1193-1198.

3. Иванищева Н.А. Педагогическая и андрагогическая модели обучения: сравнительный анализ / Н.А. Иванищева // Известия Южного федерального университета. Педагогические науки. – 2010. – № 6. – С. 33-38.

4. Комурджи Р.З. Содержание исполнительской культуры музыканта / Р.З. Комурджи // Исторические, философские, политические и юридические науки, культурология и искусствоведение. Вопросы теории и практики. – ООО Издательство «Грамота» (Тамбов). – 2017. – № 11(85). – С. 93-95.

5. Кролик С.А. Педагогическая модель формирования нравственно-этических качеств подростков в процессе восприятия музыки / С.А. Кролик // Вестник Московского государственного университета культуры и искусств. – 2015. – № 1(63). – С. 135-140.

6. Кулдыркаева О.В. Педагогическая модель

профессиональной подготовки будущих учителей музыки в высшей школе / О.В. Кулдыркаева // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. – 2021. – Т. 27. – № 3. – С. 154-159.

7. Новиков А.М. Методология / А.М. Новиков, Д.А. Новиков. – Москва: ООО НПО Синтег, 2007. – 668 с.

8. Педагогические системы, педагогические процессы и педагогические технологии в современном педагогическом знании / Г.Н. Александров, Н.И. Иванкова, Н.В. Тимошкина, Т.Л. Чшиева // Образовательные технологии и общество. – 2000. – Т. 3. – № 2. – С. 134-149.

9. Стражникова Т.И., Исполнительская культура студента в классе эстрадно-джазового ансамбля: теоретические аспекты / Т.И. Стражникова, В.Ю. Фоломеев // Политематический сетевой электронный научный журнал Кубанского государственного аграрного университета. – Кубанский государственный аграрный университет имени И.Т. Трубилина (Краснодар). – 2014. – № 99(05). – С. 1464-1475.

10. Юсупова А.А. Развитие исполнительской культуры певца в процессе обучения пению / А.А. Юсупова // Проблемы музыкально-исполнительского искусства и образования: материалы Международной научно-практической конференции (Москва, 28 марта 2018 г.); науч. ред. Г.П. Стулова. – Чеховский печатный двор, 2018. – С. 79-83.

References:

1. Jerdimalieva R.R. Performing culture of a pop musician / R.R. Jerdimalieva // Intercultural interaction in the modern musical and educational environment. – Moscow State Institute of Culture (Khimki). – 2019. – № 16. – Pp. 237-241.

2. Didenko D.L. Modeling of the process of formation of the performing activity of a future teacher-musician in the system of professional education / D.L. Didenko // Pedagogy. Questions of theory and practice. – 2022. – Vol. 7. – № 11. – Pp. 1193-1198.

3. Ivanishcheva N.A. Pedagogical and andragogical models of teaching: comparative analysis / N.A. Ivanishcheva // Proceedings of the Southern Federal University. Pedagogical sciences. – 2010. – № 6. – Pp. 33-38.

4. Komurji R.Z. The content of the musician's performing culture / R.Z. Komurji // Historical, philosophical, political and legal sciences, cultural studies and art criticism. Questions of theory and practice. – LLC

Publishing House "Gramota" (Tambov). – 2017. – № 11(85). – Pp. 93-95.

5. Krolik S.A. Pedagogical model of the formation of moral and ethical qualities of adolescents in the process of music perception / S.A. Krolik // Bulletin of the Moscow State University of Culture and Arts. – 2015. – № 1(63). – Pp. 135-140.

6. Kuldyrkaeva O.V. Pedagogical model of professional training of future music teachers in higher educational institution / O.V. Kuldyrkaeva // Bulletin of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics. – 2021. – Vol. 27. – № 3. – Pp. 154-159.

7. Novikov A.M. Methodology / A.M. Novikov, D.A. Novikov. – Moscow: NPO Sinteg LLC, 2007. – 668 p.

8. Pedagogical systems, pedagogical processes and pedagogical technologies in modern pedagogical knowledge / G.N. Alexandrov, N.I. Ivankova, N.V. Timoshkina, T.L. Chshieva // Educational technologies and society. – 2000. – Vol. 3. – № 2. – Pp. 134-149.

9. Strazhnikova T.I., Performing culture of a student in the class of a pop-jazz ensemble: theoretical aspects / T.I. Strazhnikova, V.Y. Folomeev // Polythematic network electronic scientific journal of the Kuban State Agrarian University. – Kuban State Agrarian University named after I.T. Trubilin (Krasnodar). – 2014. – № 99(05). – Pp. 1464-1475.

10. Yusupova A.A. Development of the singer's performing culture in the process of learning to sing / A.A. Yusupova // Problems of musical and performing arts and education: materials of the International Scientific and Practical Conference (Moscow, March 28, 2018); scientific ed. by G.P. Stulov. – Chekhov Printing Yard, 2018. – Pp. 79-83.

5.8.1. Общая педагогика, история педагогики и образования

Сведения об авторе:

Мирная Раушания Рафисовна (г. Казань, Россия), доцент, доцент кафедры музыкального искусства ФГБОУ ВО «Казанский государственный институт культуры», e-mail: Rushanka13@gmail.com



УДК 78.071:378.4(470+510)

Концепты музыкального образования в России: исследование и потенциал адаптации в Китае

Concepts of Music Education in Russia: Research and Adaptative Potential in China

Чжоу Сяолун, Чувашский государственный педагогический университет им. И. Я. Яковлева, 191092294@qq.com

Zhou Xiaolong, Chuvash State Pedagogical University named after I. Yakovlev, 191092294@qq.com

DOI: 10.51379/KPJ.2023.160.3.023

Ключевые слова: музыкальное образование, всеобщее образование, профессиональное образование, Россия, Китай.

Keywords: music education, general education, professional education, Russia, China.

Аннотация. Культурное наследие Китая значительно отличается от культурного наследия России, и, как следствие, эти две страны имеют существенные различия в профессиональном музыкальном образовании. Система музыкального образования в России основана на воспитании учащихся в соответствии с их задатками и способностями, на персонализации стратегий обучения и на учете полученных учащимися знаний при построении системы учебных программ музыкального образования. Вопросы использования этих принципов актуальны для развития музыкальных талантов учащихся не только в России, но и в других странах. Профессиональное музыкальное образование в Китае постоянно перенимает образовательный опыт разных стран, в том числе и России. В данной статье, с целью рассмотреть достоинства музыкального образования в России и возможности их применения к развитию музыкального образования в Китае, изучаются следующие вопросы. С использованием метода обобщения рассматривается передовой опыт российского музыкального образования. С использованием методологии сравнения рассматриваются сходства и различия китайского и российского музыкального профессионального образования. С использованием методов анализа и синтеза изучаются достоинства и недостатки музыкального образования в Китае и возможности применения достижений российского музыкального образования в развитии китайского музыкального образования. Результаты исследования говорят о высокой значимости достижений музыкального образования в России для развития музыкального образования в Китае. В заключение делаются выводы о возможности дальнейшего культурного обмена между Китаем и Россией по указанным вопросам.

Abstract. The cultural heritage of China is significantly different from that of Russia, which results in substantial differences in their professional music education systems. In Russia, the system of music education is based on developing students according to their abilities, personalizing teaching strategies, and considering students' acquired knowledge in constructing music education curricula. Questions regarding the implementation of these principles are relevant for developing musical talents not only in Russia but also in other countries. Professional music education in China consistently adopts innovative educational practices from different countries, including Russia. This article investigates the following issues to explore the benefits of music education in Russia and potential applications for developing music education in China: (a) the best practices of Russian music education by using a generalization approach, (b) comparisons of the Chinese and Russian professional music education systems by using a comparative methodology, and (c) the pros and cons of music education in China and the opportunities for implementing the achievements of Russian music education for developing Chinese music education by using analytical and synthesis methods. The research findings indicate the significant importance of Russian music education developments for developing the music education in China. In conclusion, the article suggests fostering further cultural exchanges between China and Russia in the field of music education.

Введение. В мире существует множество различных систем образования, которые

основываются на исторически сложившейся культуре обществ, используемых методах

обучения и видении приоритетных задач в сфере профессионального и всеобщего образования. Китай и Россия – это две страны, имеющие существенные культурные различия. Начиная с 1950-х годов, Россия оказывает большое влияние на развитие образовательной культуры Китая, и культурные обмены между этими двумя странами протекают довольно интенсивно.

В настоящее время проблема развития музыкального образования в Китае является одной из важных тем, интересующих исследователей из разных стран мира. В свою очередь, Россия является одной из ведущих стран в области музыкального образования, которая имеет достаточно богатый опыт в этой сфере. Российское музыкальное образование имеет многовековую историю. В настоящее время, как и прежде, Россия занимает лидирующие позиции в мире по уровню музыкального образования. Обучение музыкальным специальностям в России отличается высшим качеством в плане совершенства системы образования, учебных программ и концепций обучения. Таким образом, рассмотрение опыта и достижений России в области музыкального образования и возможности их применения для развития китайской системы музыкального образования актуальны и представляют интерес для международного образовательного сообщества.

Цель данной статьи – обобщить и систематизировать достоинства музыкального образования в России с точки зрения их возможной применимости к развитию музыкального образования в Китае. Для достижения данной цели необходимо решить следующие задачи: рассмотреть особенности российского музыкального образования, описать его отличия от музыкального образования в Китае, сформулировать рекомендации относительно перспектив развития китайского музыкального образования. Предметом исследования данной статьи является российская система музыкального образования, изучаемая с использованием методов обобщения, анализа, синтеза и сравнения ее с китайской системой музыкального образования. В заключении исследования обобщаются достигнутые результаты и делаются выводы о возможностях применения опыта музыкального образования в России для развития сферы музыкального образования Китая.

Методология исследования. Для исследования проблемы развития музыкального образования в Китае и возможности применения опыта музыкального образования в России были

использованы различные методы исследования, такие как анализ, синтез, сравнение и обобщение.

Так, метод обобщения был использован в процессе работы для выявления передового опыта российской системы музыкального образования. Этот метод позволил определить и систематизировать достижения, которые являются основой системы музыкального образования в России.

Для исследования сходств и различий китайской и российской систем музыкального профессионального образования был использован метод сравнения. Он позволил выявить сходства и различия в методах организации учебного процесса и в подходах к формированию музыкальных навыков у учащихся двух стран.

Для изучения достоинств и недостатков музыкального образования в Китае и возможностей применения достижений российского музыкального образования в развитии китайской системы музыкального образования были использованы методы анализа и синтеза. Эти методы позволяют проанализировать проблемы и недостатки на критическом уровне и с помощью синтеза найти решения на основе полученных результатов.

Таким образом, использование этих методов в данной работе позволило провести комплексный анализ различных аспектов систем музыкального образования в Китае и России, а также выявить возможности применения достижений музыкального образования в России для развития музыкального образования в Китае.

Результаты исследования. Отличительные особенности музыкального образования в России.
1. Возможность идти в ногу со временем, сочетать теорию и практику. Российское музыкальное образование построено на фундаменте научных образовательных концепций и передовых технологий обучения. Музыкальному образованию в России чужд формализм: оно не будет придерживаться бумажных догм и теорий и не будет «ставить телегу впереди лошади», когда применяет теорию на практике.

Модель российского классического музыкального образования органично сочетает в себе практику и теорию. Модель музыкального образования в России предусматривает многочисленные практические занятия и практические мероприятия, в том числе репетиции, концерты, музыкальные представления и т.д. В любых учреждениях музыкального образования в России, будь то музыкальная школа или профессиональное музыкальное училище, в качестве отчетности в

основном принимаются спектакли, выступления ансамблей и т.д., что не только позволяет оценивать соответствие требованиям к исполнительскому репертуару, но и раскрывает творческий потенциал учащихся, в том числе во время подготовки сценических костюмов, программы выступления и др. [1]. Конечно, существуют также устные экзамены, например по сольфеджио, теории музыки и музыкальной литературе, которые в основном проверяют знание учащимися теории. Но основным мероприятием все же является отчетный концерт, который студенты проводят каждый семестр, чтобы показать результаты своего обучения.

Обычным явлением в музыкальной образовательной практике в России является участие в концертах международного уровня по программам художественных обменов, а также в различных отечественных и международных музыкальных конкурсах и т.д. Студент, изучающий музыку, обычно имеет возможность так или иначе каждую неделю участвовать в музыкальных практиках. Образовательная модель, сочетающая теоретическое обучение и практическую деятельность, в полной мере демонстрирует опережающий характер развития российского классического музыкального образования, поэтому в России юные музыканты могут достигать практически такого же уровня музыкальной грамотности, как и взрослые профессионалы [2;3].

2. *Возможность выбирать учебные материалы с учетом традиций и инноваций.* История российской классической музыки знает немало выдающихся композиторов. Ими создано великое множество всемирно известных произведений, на основе которых составляются все новые и новые учебные пособия. Это, например, произведения Глинки, «Могучей кучки», Чайковского, Даргомыжского, Рахманинова, Скрябина и других мастеров русской классической музыки [4] – все они включены в учебные пособия. Учебные материалы российских пособий богаты по содержанию, они включают симфонии, наследующие европейский романтизм, великолепные по форме и содержанию арии, песенно-танцевальные драмы, демонстрирующие этнические особенности жизни народов России, и, конечно, песни, раскрывающие слушателю всевозможное многообразие своих тембров и мелодических рисунков. Эти уникальные музыкальные произведения в полной мере демонстрируют неповторимый национальный колорит России. Отрывки из этих произведений, включенные в учебные пособия, помогают

учащимся лучше понять взлет и процветание русской классической музыки.

Однако учебники музыки включают не только русские классические музыкальные произведения, но и шедевры мирового наследия. От древней европейской музыки до вершин европейского Возрождения, от произведений эпохи европейского Просвещения до оригинальных тем музыки Нового времени – все эти произведения искусства охватывают в общей сложности несколько столетий. При этом в российских музыкальных учебниках большое внимание уделяется тому, чтобы передать национальный дух музыки, что достигается за счет правильного подбора содержания учебника и свидетельствует об инновационном характере российского музыкального образования. При составлении учебников российские педагоги-методисты создают квинтэссенцию классики и показывают преемственность традиций.

Учебная программа профессионального музыкального образования в российских училищах и университетах обычно состоит из трех частей: общеобразовательный курс, профессиональный курс и практический курс. В системе российского музыкального образования большое внимание уделяется культуре и искусству в целом как основам музыки, поэтому в рамках общеобразовательного курса преподаются такие дисциплины, как психология музыки, философия музыки, художественная эстетика и психология создания музыки, что, по мнению методистов, может помочь учащимся понять сущность музыки и получить общее представление о музыке как виде искусства.

Профессиональный курс учебных программ музыкальных специальностей в российских училищах и университетах ненамного отличается от такового в учебных заведениях Китая и включает в себя следующие дисциплины: сценические инструменты, сценическое вокальное искусство, основы импровизации и т.д.

Здесь уместно привести сравнение с учебными программами Китая. Учебные программы музыкальных специальностей в китайских университетах имеют примерно такую же структуру, как и в российских, и обычно включают в себя обязательный базовый и профессиональный курс, курс дисциплин по выбору и практический курс. Однако обязательный базовый курс, как в колледжах, так и в университетах, является общим для студентов разных специальностей и включает в себя не музыкальные предметы, а следующие дисциплины: английский язык, китайский язык, основные принципы марксизма, компьютерная

грамотность, физическое воспитание и т.д. На каждую из указанных дисциплин отводится 1 – 2 академических часа в неделю. В свою очередь, обязательный профессиональный курс уже включает в себя музыкальные предметы и состоит из таких дисциплин, как сольфеджио, теория гармонии, теория музыки, вокальное пение, инструментальная музыка, фортепиано, оценка музыки и т.д., что составляет около 40% от общего количества академических часов. Дисциплины по выбору делятся на профильные и непрофильные дисциплины, а содержание курса дисциплин по выбору и количество академических часов определяются каждым учебным заведением самостоятельно [5].

3. *Равная значимость всеобщего и профессионального музыкального образования.* Российское музыкальное образование реализует концепцию равной значимости всеобщего и профессионального музыкального образования и органично сочетает все уровни образовательной пирамиды, образуя уникальную специфически российскую модель музыкального образования [6, с.9-11]. Всеобщее образование означает музыкальное образование, которое получают дети в общеобразовательных школах в рамках обязательного образования. Цель популяризации музыкального образования в России состоит в том, чтобы позволить учащимся получить базовые музыкальные знания и представления о культурных достижениях в музыке.

Профессиональное музыкальное образование подразумевает музыкальную профориентацию и систему обучения в музыкальных школах и учреждениях высшего профессионального образования.

Однако было бы ошибкой думать, что массовая популярность музыки в России означает вульгаризацию и постепенное снижение уровня профессионализма музыкантов. И хотя цель образования, обозначенная многими детскими музыкальными школами, состоит в популяризации музыки и широком распространении музыкальных концепций в обществе, все же содержание обучения и методы обучения остаются строго профессиональными, а преподавательский состав обязательно подтверждает свою квалификацию.

Для соответствия профессиональным требованиям учебные программы детских музыкальных школ составляются в строгом соответствии с учебными планами, и учащимся дается разное содержание обучения в зависимости от возраста и учебного класса. Многие музыкальные школы имеют свои концертные залы, а также приглашают для

выступлений известных исполнителей, создавая для учащихся все условия, необходимые для расширения их музыкального кругозора, формирования у них интереса к музыке и раскрытия своего потенциала.

После окончания музыкальной школы те ученики, которые хотят продолжить свой путь постижения музыки, могут подать заявление на поступление в академию или консерваторию с целью дальнейшего обучения, чтобы дальше развиваться на профессиональном уровне. Таким образом, всеобщее образование и профессиональное образование дополняют друг друга, способствуют друг другу, координируются друг с другом и совместно вносят вклад в популяризацию музыки и повышение музыкальной грамотности общества в России. Можно утверждать, что именно такая образовательная концепция с равным упором на народное образование и профессиональное образование создает в России ту культурную атмосферу, благодаря которой все русские любят и понимают музыку [7].

Различия между системами музыкального образования России и Китая. 1. Различия между китайской и российской концепциями музыкального образования. Китай имеет многовековую культурную историю. Однако даже самими учеными и искусствоведами Китая признается, что его система музыкального образования не является выдающейся. Российские музыковеды, по сравнению с китайскими, с гораздо большим уважением относятся к своей национальной системе музыкального образования и своей классической музыке и придают большое значение преподаванию музыкальной эстетики и эстетическому воспитанию в целом. В этом отношении китайская концепция музыкального образования значительно уступает российской.

Высокая музыкальная грамотность русских обусловлена не только строгостью российской системы образования и популяризацией музыки, но и уникальным пониманием искусства и музыки в России. Согласно российской философии педагогики, музыкальное образование заключается не только в том, чтобы сведущие в музыке люди умели читать ноты и владеть музыкальным инструментом, но и в том, чтобы они обрели способность ценить красоту через прикосновение к музыке, что является своего рода эстетическим образованием. В сердцах россиян музыка является символом выражения эмоций, а высшей формой эмоций являются эстетические переживания. Обучая студентов углубляться в мир искусства с намерением

исследовать законы красоты, можно добиться того, что они научатся самостоятельно постигать тайны мира в целом – через постижение тайн мира музыки.

Русское музыкальное образование направлено на то, чтобы воспитывать в человеке человеческую природу, а китайское музыкальное образование просто обучает музыкантов. В концепции музыкального образования в Китае самым важным компонентом образования является развитие навыков. Китайская концепция музыкального и в целом художественного образования хранит молчание о многих фундаментальных идеях и понятиях, начиная с идеи любви к искусству и заканчивая ощущением очарования искусства. В Китае считается, что эти аспекты художественной грамотности должны совершенствоваться бессознательно. Но механическое развитие навыков в ущерб стремлению к искусству становится преградой, навсегда отделяющей учеников от постижения истинного смысла искусства [8].

2. Различия между китайской и российской моделями преподавания музыки. Российская модель классического музыкального образования известна во всем мире, что является лучшим доказательством ее передового характера. Это модель пирамиды, лежащей своим основанием в раннем детском возрасте и упирающейся вершиной в возраст учебы в училищах и университетах, это модель всеобщего образования и профессионального образования, и, наконец, это модель сочетания теоретического обучения и практической деятельности, что сделало Россию великой страной классической музыки и родиной многих мастеров музыки и многих прекрасных произведений, любимых всеми русскими без исключения.

Хотя музыковеды Китая пристально изучают феномен уникальной системы российского музыкального образования, китайское музыкальное образование все еще далеко от идеала в плане преподавания музыки. Так, в системе музыкального образования Китая дошкольному музыкальному образованию не уделяется должного внимания. Китайское образование лишь подходит к пониманию того, что раннее детство является важным этапом не только интеллектуального развития, но и становления и развития личности. Музыка может стимулировать у детей интерес к познанию мира и способствовать всестороннему развитию их личности. Однако всеобщему музыкальному образованию детей дошкольного возраста в Китае уделяется критически мало внимания. Согласно сформировавшемуся в Китае стереотипу

мышления, обучение музыке должно в конце концов уступить место обучению, ориентированному на экзамены, а тот факт, что музыка является частью жизни, обычно обходят молчанием [8].

3. Различия в методах популяризации музыки в Китае и России. Всеобщее образование в области классической музыки является важной частью обязательного образования в России. Музыка в российских школах уделяется такое же внимание, что и другим предметам. В течение одиннадцати лет общего полного образования ученики шаг за шагом продвигаются от поверхностного ко все более глубокому пониманию искусства, и учителя ведут и направляют их на пути постижения художественного знания. По убеждению автора данной статьи, одиннадцатилетнее всеобщее образование, в котором важная роль отводится музыке, в высокой степени способствует стремлению к искусству и умению наслаждаться искусством среди молодежи России.

При наличии свободного времени молодые люди в России посещают музеи, ходят в концертные залы и слушают концерты, и даже организуют художественную самодеятельность в клубах – все это способствует формированию их личности и развитию интереса к искусству. На этапе всеобщего образования курсы искусства, такие как курс музыки, являются обязательными, что закладывает прочную основу для повышения художественной грамотности учащихся.

Напротив, в Китае, где введено обязательное девятилетнее образование, многие учащиеся заботятся лишь о необходимости поступления в высшие учебные заведения по окончании средней школы. Музыкальное образование в китайских школах по-прежнему считается второстепенным и необязательным по сравнению с другими направлениями образования. Поэтому на этапе обязательного обучения ни ученики, ни родители, ни даже школа не ставят перед собой задачи обеспечить качественное художественное, в частности музыкальное образование. Когда учебная нагрузка постепенно становится все тяжелее, ни ученики, ни учителя не уделяют достаточно времени урокам музыки [9;10].

Если же говорить о музыкальном образовании как дополнительном образовании в Китае, многие учащиеся не могут даже мечтать о художественном обучении, так как социальная среда не может обеспечить им такую возможность. Иными словами, учащимся в России, где плата за дополнительное музыкальное образование не столь высока, доступно участие в

художественной деятельности для раскрытия и развития своих талантов. Можно сказать, что в России искусство служит всему народу и не является исключительной привилегией высшего общества, поэтому оно может быть названо народной культурой, в значении «популярной» и «близкой народу». Поэтому в России обычным делом является такая практика, что художественное образование будущего музыканта начинается в подростковом возрасте: российские школьники, которым не нужно беспокоиться о стоимости обязательного общего образования и многим из которых доступно дополнительное образование, могут более свободно заниматься искусством, что помогает талантливым ученикам подняться иногда даже из самых бедных слоев населения.

В Китае же искусство до сих пор является привилегией сановников и аристократов. Девять лет обязательного образования не предусматривают высокого уровня художественного образования, и учащиеся, стремящиеся к популяризации музыки, могут довольствоваться лишь внеклассными учебными мероприятиями. А высокая плата за дополнительное музыкальное обучение отпугивает студентов с потенциальными талантами или заставляет их прервать обучение, не давая возможности проявить свои таланты. И часто бывает так, что состоятельные китайцы, у которых есть средства на то, чтобы получать художественное образование хоть всю жизнь, не могут стать мастерами искусства, так как не имеют к этому таланта [10, с.7-9].

Направление развития музыкального образования в Китае. Долгое время Китай, как прилежный ученик, смиренно копировал с других стран то, что считал моделями продвинутого музыкального образования. Но в современных условиях развития образования копирование моделей становится вчерашним днем. Конечно, нельзя впадать и в другую крайность и всецело игнорировать опыт становления образования других стран. С учетом сказанного, надо отметить, что сегодня в Китае по-прежнему изучаются зарубежные модели образования в области классической музыки, особенно российская модель, но теперь уже речь не идет о бездумном копировании. Так, что касается российской модели, берется на рассмотрение ее общенаучная суть и отбрасываются национальные и исторические частности, а также обобщается передовой опыт России в преподавании и наследовании классической музыки, и эти знания применяются к новой реформе музыкального образования в Китае. Все

это призвано усовершенствовать и укрепить систему музыкального образования в Китае. Сегодня позитивные тенденции в китайском музыкальном образовании преимущественно проявляются в образовательной модели, которая акцентирует внимание на духе национальной культуры, устремленности к разумному, многогранному и прогрессивному культивированию знаний, а также на образовательной практичности в развитии прикладных музыкальных талантов. Важную роль в этом процессе играет государственная поддержка развития образования.

Представляется, что дальнейшее развитие музыкального образования в Китае будет связано с популяризацией музыки среди населения всех возрастов, в том числе раннего детского возраста, улучшением содержания материалов музыкальных курсов на этапе обязательного образования, научной системой начисления баллов в школе в зависимости от уровня знаний в каждом классе, углублением сочетания национальной музыки и мировой музыки и сменой концепции обучения с идеологически и политически ориентированной на эстетически возвышенную – с акцентом на повышении уровня музыкальной грамотности населения.

Конечно, внешкольное музыкальное образование должно быть стандартизовано, как в содержании, так и в методах обучения. Но необходимо активно пропагандировать и внедрять практические методы музыкального образования, в том числе в высших музыкальных учебных заведениях, систематически воспитывая музыкальные таланты для процветания культуры Китая и создания благоприятных условий для развития искусства.

Музыкальное образование в Китае на новом этапе своего развития всегда должно быть ориентировано на нужды людей. В своей основе это должно быть эстетическое образование, направленное на повышение музыкальной грамотности всего народа и подготовку высококлассных талантов, у которых, несомненно, должно быть большое будущее.

Заключение. Охватывая взглядом систему музыкального образования в России и сравнивая ее с системой музыкального образования в Китае, можно сделать вывод, что российское музыкальное образование характеризуется, с одной стороны, строгой внутренней логикой, упорядоченностью и продуманным планированием, а с другой, имеет ярко выраженную философскую, эстетическую и этическую основу. Несмотря на то, что становление профессионального музыкального

образования в России началось относительно поздно, оно быстро развивалось, и сегодня российское музыкальное образование находится на очень высоком уровне признания в международном масштабе. С уверенностью можно сказать, что система музыкального образования в России может рассматриваться как достойный пример и источник вдохновения для развития музыкального образования в Китае.

Чтобы способствовать дальнейшему развитию музыкального образования в Китае, нам необходимо внедрять в своей стране передовые российские концепты профессионального музыкального образования и современные методы обучения. Это позволит повысить общий уровень музыкальной грамотности в Китае и будет способствовать дальнейшему развитию музыкальных обменов между Китаем и Россией.

Литература:

1. 陶亚兵. 中俄音乐交流史事回顾与当代反思 [M]. 北京: 人民音乐出版社, 2011: 74 [Тао Ябинг. Обзор исторических событий и современные размышления о китайско-российских музыкальных обменах / Тао Ябинг. – Пекин: Народное музыкальное издательство, 2011. – 74 с.]. – (На кит. яз.).
2. 李述笑. 哈尔滨俄侨音乐教育史初探. 西伯利亚研究 (2001年4月第28卷第二期37-40页) [Ли Шусяо. История музыкального образования русских эмигрантов в Харбине / Ли Шусяо // Сибирские исследования. – 2001. – Т. 28. – № 2. – С. 37-40]. – (На кит. яз.).
3. 韩璐. 宁汐. 近现代地方音乐史的挖掘与开拓——《哈尔滨西洋音乐史》评析. 音乐生活 (2020年10月刊). 22-24页 [Ханьлу, Нинси. Раскопки. Освоение современной местной истории музыки: обзор «Истории музыки западного Харбина» // Музыкальная жизнь. – 2020. – Октябрьский выпуск. – С. 22-24]. – (На кит. яз.).
4. 胡雪丽. 20世纪早期哈尔滨音乐活动的俄文音乐资料研究 [J]. 艺术教育, 2006 (12): 1 [Ху Сюэли. Исследование музыкальных материалов на русском языке на примере музыкальных мероприятий Харбина начала XX века / Ху Сюэли // Художественное образование. – 2006. – № 12. – С. 1]. – (На кит. яз.).
5. 扈毅娟. 俄罗斯音乐教育对中国音乐教育的启示. 艺术评鉴. 2019年6期70-71页 [Ху Ицзюань. Русское музыкальное образование и его значение для китайского музыкального образования / Ху Ицзюань // Художественный обзор. – 2019. – № 6. – С. 70-71]. – (На кит. яз.).

6. 瞿葆奎. 教育学文集·苏联教育改革 (上册) [M]. 北京: 人民教育出版社, 1993: 100 [Цюй Баокуй. Сборник педагогических статей. Реформа образования в СССР / Цюй Баокуй – Пекин: Издательство народного образования, 1993. – 100 с.]. – (На кит. яз.).
7. 贾睿佳. 俄罗斯音乐教育对中国音乐教育的启示. 音乐创作. 2017年9月刊151-153页 [Цзя Жуйцзя. Откровения российского музыкального образования для китайского музыкального образования / Цзя Жуйцзя // Музыкальное творчество. – 2017. – Сентябрьский выпуск. – С. 151-153]. – (На кит. яз.).
8. 秦燕涛. 俄罗斯音乐教育对中国音乐教育的影响研究[J]. 音乐时空, 2014, (16): 169-170页 [Цинь Яньтао. Исследование влияния музыкального образования в России на музыкальное образование в Китае / Цинь Яньтао // Пространство и время музыки. – 2014. – № 16. – С. 169-170]. – (На кит. яз.).
9. 中华人民共和国教育部. 义务教育音乐课程标准 (2011年版) [M]. 北京: 北京师范大学出版社, 2012: 35 [Стандарты программы обязательного образования: обучение музыке (издание 2011 года) / Министерство образования Китайской Народной Республики. – Пекин: Издательство Пекинского педагогического университета, 2012. – 35 с.]. – (На кит. яз.).
10. 姚思源. 中国当代学校音乐教育研究文集 (1949—1995) [M]. 上海: 上海教育出版社, 2010: 100 [Яо Сиюань. Исследование по проблемам музыкального образования в китайских школах (1949-1995) / Яо Сиюань. – Шанхай: Шанхайское образовательное издательство, 2010. – 100 с.]. – (На кит. яз.).

References:

1. 陶亚兵. 中俄音乐交流史事回顾与当代反思 [M]. 北京: 人民音乐出版社, 2011: 74 [Тао Ябинг. A review of historical events and contemporary reflections on China and Russia musical exchanges. – Beijing: People's Music Publishing House, 2011. – 74 p.]. – (In Chinese).
2. 李述笑. 哈尔滨俄侨音乐教育史初探. 西伯利亚研究 (2001年4月第28卷第二期37-40页) [Li Shuxiao. A preliminary study of the history of Russian emigrant music education in Harbin // Siberian Studies. – Vol. 28. – № 2. – April 2001. – P. 37-40]. – (In Chinese).

3. 韩璐. 宁汐. 近现代地方音乐史的挖掘与开拓——《哈尔滨西洋音乐史》评析. 音乐生活 (2020年10月刊). 22-24页 [Hanlu, Ningxi. Excavation and development of modern local music history: A review of “The history of Western Harbin music” // Musical Life. – October 2020. – P. 22-24]. – (In Chinese).
4. 胡雪丽. 20世纪早期哈尔滨音乐活动的俄文音乐资料研究 [J]. 艺术教育, 2006 (12): 1 [Hu Xueli. A study of Russian music materials in early 20th century Harbin music activities // Art Education. – December 2006. – P. 1]. – (In Chinese).

5. 扈毅娟.俄罗斯音乐教育对中国音乐教育的启示.艺术评鉴.2019年6期70-71页 [Hu Yiyuan. Russian music education and its inspiration for Chinese music education // Art Review. – June 2019. – P. 70-71]. – (In Chinese).

6. 瞿葆奎.教育学文集·苏联教育改革 (上册) [M].北京:人民教育出版社, 1993: 100 [Qiu Baokui. Collection of pedagogical articles: Education reform in the Soviet Union (Volume I). – Beijing: People's Education Press, 1993. – 100 p.]. – (In Chinese).

7. 贾睿佳.俄罗斯音乐教育对中国音乐教育的启示.音乐创作.2017年9月刊151-153页 [Jia Ruijia. Revelations of Russian music education for Chinese music education // Music Creation. – September 2017. – P. 151-153]. – (In Chinese).

8. 秦燕涛.俄罗斯音乐教育对中国音乐教育的影

响研究[J].音乐时空,2014,(16):169-170页 [Qin Yantao. Study on the influence of Russian music education on Chinese music education // Space and Time of Music. – 2014. – № 16. – P. 169-170]. – (In Chinese).

9. 中华人民共和国教育部.义务教育音乐课程标准(2011年版) [M].北京:北京师范大学出版社, 2012: 35 [Ministry of Education of the People's Republic of China. Curriculum standards for music education in compulsory education (2011 edition). – Beijing: Beijing Normal University Press, 2012. – 35 p.]. – (In Chinese).

10. 姚思源.中国当代学校音乐教育研究文集(1949-1995) [M].上海:上海教育出版社, 2010: 100 [Yao Xiyuan. Collection of research on contemporary school music education in China (1949-1995). – Shanghai: Shanghai Education Publishing House, 2010. – 100 p.]. – (In Chinese).

5.8.7. Методология и технология профессионального образования

Сведения об авторе:

Чжоу Сяолун (г. Гуйян, Китай; г. Чебоксары, Россия), старший преподаватель Гуйчжоуского педагогического университета, аспирант кафедры теории, истории и методики музыки и хорового дирижирования Чувашского государственного педагогического университета имени И.Я. Яковлева, e-mail: 191092294@qq.com



УДК [37.091.12:005]-051: 78

Разработка критериев личностно-профессионального развития педагога-музыканта на основе аксиологических детерминант

Development of criteria for the personal and professional development of a teacher-musician based on axiological determinants

Цзо Цин, Учреждение образования «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка», zuoqing520@yandex.by

Zuo Qing, Educational Institution "Belarusian State Pedagogical University named after Maxim Tank", zuoqing520@yandex.by

DOI: 10.51379/KPJ.2023.160.3.024

Ключевые слова: личностно-профессиональное развитие, аксиологические детерминанты, критерии, ценностные отношения, профессиональные и непрофессиональные ценности, профессиональный маргинализм.

Keywords: personal and professional development, axiological determinants, criteria, value relationships, professional and non-professional values, professional marginalism.

Аннотация. Цель статьи заключается в разработке критериев личностно-профессионального развития педагога-музыканта на основе аксиологических детерминант. На основе ценностных ориентаций формулируются аксиологические детерминанты личности, понимаемые как личностно-социальные конструкты сознания, возникающие и существующие в процессе онтогенетического развития человека и его взаимодействия с социумом. Анализ профессиональных и непрофессиональных ценностей музыкально-педагогической деятельности позволил выдвинуть и сформулировать критерии: «Действительный интерес к профессии», «Оценка себя в профессии», «Умение организовывать время», «Профессиональные приоритеты личности», «Жизненные приоритеты человека» и ряд конкретизирующих показателей. Проведенное анкетирование, во-первых, показало возможность использования разработанных критериев для определения уровня личностно-профессионального развития обучающихся-музыкантов и, во-вторых, позволило отметить, что актуализация аксиологических детерминант профессиональной деятельности способствует становлению личности будущего педагога-музыканта.

Abstract. The purpose of the article is to develop criteria for the personal and professional development of a teacher-musician based on axiological determinants. On the basis of value orientations, axiological determinants of personality are formulated, understood as personal and social constructs of consciousness that arise and exist in the process of ontogenetic development of a personality and his/ her interaction with society. The analysis of professional and non-professional values of musical and pedagogical activity made it possible to put forward and formulate the following criteria: "Effective interest in the profession", "Assessment of oneself in the profession", "The ability to organize time", "Professional priorities of the individual", "Life priorities of a personality", and a number of specifying indicators. The survey, firstly, showed the possibility of using the developed criteria to determine the level of personal and professional development of student musicians and, secondly, made it possible to note that the actualization of the axiological determinants of professional activity contributes to the formation of the personality of the future teacher-musician.

Формирование ценностного отношения специалиста высшей квалификации к будущей профессиональной деятельности в настоящий период времен является одним из самых важных требований общества к будущему педагогу-музыканту [1]. Необходимость опираться на личностные ценностные ориентации профессионала в области преподавания

музыкального искусства, является аксиомой обеспечения реализации воспитательного аспекта преподавания музыки, не только для становления и развития личности обучающегося в контексте аксиологических детерминант, но и для устойчивого развития общества [2].

Личностно-профессиональное развитие будущего преподавателя обеспечивается всем

процессом подготовки специалиста на протяжении вузовского периода обучения и, в идеале, выпускники педагогических вузов приступают к профессиональным обязанностям на высоком уровне осмысления своей будущей деятельности и готовности нести ответственность за нее [3].

Анализируя аксиологические детерминанты как личностно-социальные конструкты сознания, возникающие и существующие в процессе онтогенетического развития человека и его взаимодействия с социумом, была определена их сущность – причинно-следственные связи между фундаментальными ценностями человеческого бытия и стратегией собственного жизнеосуществления личности, обеспечивающие персональный выбор профессии, качественное ее освоение, высокий уровень самореализации специалиста в области музыкального искусства и дальнейшее развитие профессии педагога-музыканта на основе обретенного индивидуального опыта [4].

Признавая важность аксиологических детерминант для личностно-профессионального развития педагога-музыканта, констатируется, что складываются они из существующих в сознании человека понятых и принятых (личностных, групповых, общественных, а также духовных, культурных, нравственных и пр., т.е. разнообъемных и разноуровневых) социокультурных ценностей, функционирующих и проявляющихся в профессионально ориентированных деятельности, поведении, коммуникативном взаимодействии и рефлексии.

Однако, чтобы можно было точно зафиксировать, признаны ли личностью аксиологические детерминанты музыкально-педагогической деятельности и сформированы ли на их основе личностно-профессиональные

качества необходимо разработать критерии, способные диагностировать уровень личностно-профессионального развития будущего педагога-музыканта.

Целью нашей работы является разработка основных критериев и показателей уровня личностно-профессионального развития педагога в контексте аксиологических детерминант.

В ряде публикаций были определены те аксиологические детерминанты, которые обеспечивают качество профессиональной деятельности педагога-музыканта, однако «Огромное количество потенциально превосходных художников, артистов, музыкантов выбирают приоритетами на своем жизненном пути социальные символы (статус, известность, власть над толпой, престиж, деньги, ... ряд можно продолжить), которые при гиперакцентировке могут разрушить не только профессиональную творческую деятельность, но и подорвать духовные основы существования человека. Своевременность жизненной стратегии профессионального становления художника-творца должна определяться паритетом ценностных ориентаций личности и социума. Достижение паритета ценностей в той или иной ситуации возможно при изменении ее контекста или смысла для самой творческой личности» [5, с.46].

Чтобы качественно определить критерии, по которым будет рассматриваться развитие ЛПК–личностно-профессиональных качеств и сформированных аксиологических детерминант необходимо составить таблицу профессиональных и непрофессиональных ценностей, которые могут определять деятельность будущих педагогов-музыкантов, см. таблицу 1.

Таблица 1. – Профессиональные и непрофессиональные ценности музыкально-педагогической деятельности

Профессиональные позитивные ценности музыкально-педагогической деятельности (аксиологические детерминанты)	Непрофессиональные ценности музыкально-педагогической деятельности (проявления профессионального маргинализма (термин С.А. Дружилова), принимаемые иногда за жизненную необходимость)
– эмоциональное отношение человека к предмету своей профессиональной деятельности, обеспечивающее формирование эмоциональной сферы человека, без которой выживание человечества становится проблематичным	– отношение к предмету деятельности только как к источнику дохода. Обогащение
– эмоциональное отношение человека к своей личности во всем многообразии личностных качеств, свойств, потенций, обеспечивающих формирование процессов самости (самоидентификация, самоопределение, саморазвитие, самоактуализация, самореализация и т.д.), позволяющих сгладить противоречия между обществом и становящейся личностью	– гипертрофированное отношение к процессам самости, граничащее с проявлениями крайнего индивидуализма и эгоцентризма. Стремление к власти

Продолжение таблицы 1

Профессиональные позитивные ценности музыкально-педагогической деятельности (аксиологические детерминанты)	Непрофессиональные ценности музыкально-педагогической деятельности (проявления профессионального маргинализма (термин С.А. Дружилова), принимаемые иногда за жизненную необходимость)
– эмоциональное отношение к потенцированию субъективного времени, обеспечивающее паритет личных и общественных ценностей в контексте профессионального музыкально-педагогического образования	– паразитирование на личном времени другого человека, в основном подчиненного. Попустительское отношение к труду
– эмоциональное отношение к профессиональному общению, музыкально-педагогическому коммуникативному взаимодействию педагога-музыканта с обучающимися, музыкальным искусством, личностью автора и пространственно-временными параметрами создания конкретных музыкальных произведений	– профессиональное общение игнорирует воспитательный аспект, ограничиваясь только проблемами обучения. Недооценка профессионального взаимодействия субъектов образования в процессе деятельности

Эмоциональное отношение человека к предмету своей профессиональной деятельности, в нашем случае таковым предметом является музыкальное искусство, обеспечивающее формирование эмоциональной сферы человека, без которой выживание человечества становится проблематичным. Этот блок ценностей музыкально-педагогической деятельности анализируется с позиций проявляемого преподавателем музыки действенного интереса к своей профессии. Каков же может быть критерий, показывающий, что данная аксиологическая детерминанта включена в структуру личности преподавателя и может быть зафиксирована в некоторых показателях? Вероятно, действенный интерес как показатель может служить индикатором существования в личности педагога эмоционального отношения к предмету своей профессиональной деятельности [6]. Если преподаватель готов тратить на профессиональную деятельность помимо рабочего (оплаченного) свое личное время, то в структуре его личности присутствует эмоциональное отношение к предмету деятельности. Критерием может служить количество личного времени, которое педагог-музыкант готов потратить на свою профессиональную деятельность дополнительно к рабочему времени (в день, в неделю, в месяц). Таким образом, первым критерием может стать «*Действенный интерес к профессии*». На каких уровнях это может проявляться, можно будет судить только после проведения констатирующего этапа анкетирования.

Эмоциональное отношение человека к своей личности во всем многообразии личностных качеств, свойств, потенциалов, обеспечивающих формирование процессов самости (самоидентификация, самоопределение, саморазвитие, самоактуализация, самореализация

и т.д.), позволяющих сгладить противоречия между обществом и становящейся личностью [4]. Проверив в анкетировании проявления процессов самости можно с уверенностью определить на каком уровне развития они находятся в личности педагога-музыканта. Ответ на вопросы «Когда вы стали идентифицировать себя с профессией? (до поступления в университет, в университете, до сих пор еще не определился)»; «Считаете ли Вы свое решение стать педагогом-музыкантом окончательным? (да, сомневаюсь, нет)»; «Будете ли Вы считать себя более ценным профессионалом для общества когда получите высшее образование? (да, сомневаюсь, нет)»; «Считаете ли Вы себя самореализовавшейся личностью? (да, сомневаюсь, нет)» и т.д. Ответы на подобные вопросы позволят определить, насколько развиты по самооценке испытуемых их процессы самости, что является показателями критерия «*Оценка себя в профессии*».

Эмоциональное отношение к потенцированию субъективного времени, позволяющее, организовать личностное пространство-время жизни и профессионального становления, обеспечивающее паритет личных и общественных ценностей в контексте профессионального музыкально-педагогического образования [4]. Преодоление попустительского отношения к труду, умение беречь свое личностное время и личностное время другого человека является важным аспектом ценностного отношения ко времени своей жизни и времени, отпущенном на получение профессии. Ценностное отношение во всем временным параметрам музыкально-образовательного процесса (не только к своему субъективному времени, но и к субъективному времени обучающихся) с неизбежностью требует рациональной организации своей деятельности [7]. Тесное взаимодействие общественного

времени и личного времени субъектов музыкально-образовательного процесса лежит в основе потенцирования времени. Дигитализация общественной жизни, в том числе и любого образовательного процесса, не может не накладывать своего отпечатка на все временные параметры музыкального образования: в прошлое отходит существование нотных библиотек, доступность печатного варианта любого музыкального произведения обеспечивается интернетом, однако, в интернете объем информационных потоков настолько велик (да и не всегда качественен), что без путеводителя в нем можно утонуть. Здесь на передний план выступает личность преподавателя, обладающего запасом знаний и имеющим возможность обеспечить человека персональной образовательной траекторией, с целью экономии времени и сил обучающегося [8]. Умение организовать свое время, соотносить на паритетных началах субъективное и объективное, общественное время в образовательном процессе может выступать критерием ценностного отношения ко всем временным параметрам музыкального образования. Таким образом, критерий «Умение организовывать время» может стать показателем этой аксиологической детерминанты. В анкетировании проверка этого критерия может осуществляться через постановку следующих вопросов: «Цените ли Вы свое личное время? (да, не очень, нет)», «Умеете ли Вы использовать овеществленное общественное время? (да, нет, а что это такое?)», «Умеете ли Вы потенцировать время? (да, не особенно, нет)» и т.д.

«Эмоциональное отношение к профессиональному общению, музыкально-педагогическому коммуникативному взаимодействию педагога-музыканта с обучающимися, музыкальным искусством, личностью автора и пространственно-временными параметрами создания конкретных музыкальных произведений (эпохой создания творческого продукта, жизненными коллизиями автора, идеями, бытовавшими в это время, социальными условиями создания и функционирования того или иного художественного произведения и пр.)» [4, с.40]. Преподаватель может стремиться в класс на занятия, исходя из следующих ценностно-эмоциональных аспектов: ради собственного самоутверждения, ради музыкального искусства вообще или любимого композитора в конкретном случае, ради обучающегося, общения и личностного взаимодействия с ним. По мысли В.Г. Ражникова, приоритеты должны быть

определены следующим образом: личность обучающегося является приоритетной, предмет деятельности (музыка) оказывается следующим и, наконец, собственное самоутверждение занимает последнее место [9]. Подобным образом распределяется и интерес преподавателя к занятиям. Профессиональное взаимодействие как ценность имеет отношение к ученику и музыке, но в гораздо меньшей степени к самому преподавателю. Анкетирование педагогов-музыкантов на курсах повышения квалификации позволяет констатировать, что большинство из них считает правильным следующее соотношение: обучающийся как ценность – 50–60%, музыка как ценность – 30–40%, собственное самоутверждение – 10–20%. Попадание каждого преподавателя в эти процентные границы можно считать нормой профессионального отношения к эмоционально-ценностному общению, коммуникативному взаимодействию. Критерием по этой аксиологической детерминанте могут служить «Профессиональные приоритеты личности». Опора на этот критерий позволяет выяснить, стал ли он для будущего педагога-музыканта устойчивым параметром личностно-профессионального развития. В анкетировании могут присутствовать следующие вопросы: «Что для Вас является наиважнейшим на музыкальном занятии? (самоутверждение, коммуникация с музыкальным искусством, общение с обучающимися)», «Если у Вас не один ответ, то укажите процентное соотношение каждого ответа (самоутверждение, коммуникация с музыкальным искусством, общение с обучающимися)», «В каком направлении лежат Ваши интересы на уроке музыки? (мне интересен обучающийся, мне интересна музыка, мне интересны собственные достижения)».

Итак, нами выделены четыре критерия опирающиеся на выявленные аксиологические детерминанты, позволяющие оценить уровень личностно-профессионального развития будущих педагогов-музыкантов, учителей музыки:

1. «Действенный интерес к профессии» позволяют определить, насколько преданно относится обучающийся к предмету профессиональной деятельности – музыкальному искусству, соответствует ли это отношение полноценному личностно-профессиональному развитию педагога-музыканта и является ли оно четко проявляемой аксиологической детерминантой.

2. Критерий «Оценка себя в профессии» позволяет определить, насколько развиты в личности будущего педагога-музыканта

процессы самости и насколько важна для испытуемого эта аксиологическая детерминанта.

3. Критерий «Умение организовывать время» – определяет ценность времени для будущих специалистов и насколько эта ценность «встроена» в структуру личности.

4. Критерий «Профессиональные приоритеты личности» позволяет определить соотношение к эмоционально-ценностному взаимодействию внутри полисубъекта, между педагогом, музыкой и обучающимся, а также соответствие этого взаимодействия профессиональным ценностям.

Обобщенным критерием, показывающим, что аксиологические детерминанты профессии педагога-музыканта являются важной составляющей личностно-профессионального облика будущего специалиста образовательной области искусства могут служить *жизненные приоритеты человека (личности)*.

«Жизненные приоритеты человека, то, что осознается личностью профессионала, педагога-музыканта как жизненная необходимость, на самом деле не всегда могут являться ею» [5, с.46]. В любой проблемной ситуации выбор ценностных ориентаций может определить, каковы жизненные приоритеты личности, лежат ли они в русле профессиональных ценностей или заменены ценностями непрофессиональными. Если жизненные приоритеты личности лежат в русле профессиональных ценностей, следовательно, аксиологические детерминанты профессиональной музыкально-педагогической деятельности уже являются важной составляющей структуры личности будущего преподавателя [10]. Достаточно перспективным может считаться и «...достижение паритета ценностей в той или иной ситуации. В сложных случаях достижение паритета возможно при изменении контекста ситуации или смысла ее для самой личности педагога-музыканта. Здесь на помощь может прийти герменевтический анализ возникшей ситуации и интеграция в личности двух моделей восприятия времени: мгновенной и линейной, которые позволяют не только глубоко эмоционально переживать любое художественное произведение, но и осмысливать свой художественный опыт, расширять его, проектировать свою жизнь и деятельность в области искусства» [5, с.46]. Оценка жизненных приоритетов, сформированных в процессе личностно-профессионального становления преподавателя, может быть осуществлена при решении предложенных в процессе эмпирического исследования проблемных ситуаций. Предпочитаемый выход из проблемной ситуации становится зримым показателем

жизненных приоритетов личности будущего преподавателя музыкального искусства.

Конструирование экспериментальных проблемных ситуаций может быть осуществлено с опорой на таблицу профессиональных и непрофессиональных ценностей, предпочтение тех или иных четко показывает жизненные приоритеты личности будущего педагога-музыканта.

На основе проведенного анализа и теоретических обобщений была составлена анкета, чтобы проверить актуальное состояние личностно-профессионального развития будущего педагога-музыканта на основе аксиологических детерминант.

Результаты, полученные при анкетировании обучающихся в КНР и РБ служат показателем ценностных приоритетов в музыкально-педагогическом сообществе профессионалов, будущих профессионалов. Этот обобщенный показатель косвенным образом раскрывает степень профессионального маргинализма, по выражению С.А. Дружилова [11].

В педагогическом сообществе много исследований посвящено эмоциональному «выгоранию» личности профессионала, однако, профессиональный маргинализм более точно выражает суть явления, которому подвержены профессионалы. Эмоциональное выгорание – это не приговор профессионализму человека: оно может быть постоянным явлением, но может быть и явлением временным, следствием усталости, болезни, сложных жизненных обстоятельств.

Более ярким показателем может быть такой показатель, как подмена профессиональных ценностей непрофессиональными. Если в какой-то период времени профессиональная жизнь человека, педагога, учителя начинает строиться не на аксиологических детерминантах музыкально-педагогической профессии, а на каких-то иных ценностных ориентациях, то можно с уверенностью утверждать, что даже при отсутствии эмоционального выгорания человек перестал быть профессионалом и у него ярко проявляется профессиональный маргинализм.

Действительно, основным признаком маргинала является отказ от ценностей, присущих человеческому роду, что ставит его вне человеческого сообщества. Точно так же и отказ от аксиологических детерминант профессионала, педагога-музыканта ставит его вне профессионального сообщества. Эмоциональное же выгорание при временном его проявлении не является признаком отказа от профессиональных ценностей. Ценности эти признаются человеком,

но проявление эмоционального отношения к профессии затруднено, как мы уже упоминали, либо из-за усталости, болезни, сложных жизненных обстоятельств, либо по какой-нибудь другой причине.

Именно поэтому предлагаемая анкета в своей совокупности данных о профессионале говорит больше, чем проверка эмоционального состояния и даже фиксирование признаков эмоционального выгорания. Анкета фиксирует наличие в личности преподавателя профессиональных ценностей, в нашем случае аксиологических детерминант музыкально-педагогической профессии.

В оценке полученных эмпирических данных в процессе анализа анкет учитывалось следующее: при наличии в группе экспертов многих индивидуальностей с разным уровнем проявления аксиологических детерминант в личности можно для каждой группы вывести некие обобщенные показатели. Например, если в массе показателей группы более 50% респондентов показывают наличие всех аксиологических детерминант, проявляющихся на высоком и среднем уровне, а менее 50% показывают наличие либо не всех детерминант, либо эти аксиологические детерминанты проявляются на низком уровне, то в целом данную профессиональную группу можно квалифицировать как профессиональное сообщество, система которого показывает позитивную динамику развития.

В противоположном случае, когда у более 50% состава группы отсутствует устойчивое проявление аксиологических детерминант или они проявляются на низком уровне, и только менее 50% группы находятся на среднем или высоком уровне проявления в личности аксиологических детерминант, то можно прогнозировать, что это сообщество профессионалов находится в системе подверженной либо стагнационным процессам, либо вообще находящейся в различных стадиях разрушения наличествующей системы.

Для проведения пилотажного исследования было распространено Китайской Народной Республике и обработано 30 анкет. Анализ полученных в реальном музыкально-образовательном процессе данных показал, что аксиологические детерминанты сформированы у 72% участников опроса на высоком уровне. По каждому из критериев у них проявляются на высоком уровне все показатели. Из группы реципиентов на среднем уровне развития аксиологических детерминант находятся 19% респондентов. Проявления всех пяти критериев у

них находятся на среднем уровне. И, наконец, только у 9 % испытуемых показатели по всем критериям позволили констатировать подмену ценностей профессиональных – непрофессиональными ценностями.

Качественный анализ показал, что по первому критерию «Действительный интерес к профессии» по всем семи показателям преобладает музыкально-педагогическая деятельность от 57% до 83%. На втором месте музыкальная деятельность – от 20% до 47%. На другие виды деятельности от 3,3% до 10%.

По второму критерию «Оценка себя в профессии» по показателю идентификации себя с профессией педагога-музыканта 90% респондентов ответили положительно и только 10% не определились и сомневаются. В целом же позитивно оценивают себя в профессии (по разным показателям) от 53% до 90%. Однако, например, по показателю «Считаете ли Вы себя самореализовавшейся личностью?» 36,7% ответили – сомневаюсь, а 10% ответили отрицательно. Вызывает озабоченность ответ на вопрос «Проявляли ли Вы способности более яркие, чем к музыкальной деятельности?», когда 53% респондентов ответили – да, т.е. выбирая профессию, люди опирались не на способности, которые проявляются наиболее ярко, показывая пониженный интерес к будущей профессии, а на какие-то другие мотивы – престиж, финансовое благополучие и прочее.

Ответ на третий критерий «Умение организовывать время» показал больший разброс в показателях. Так, 70% испытуемых ценят свое личное время, однако, только 20% строят свои жизненные и творческие планы на долговременный период (10–20 лет), а на кратковременный период (день, неделю, месяц) – 87%.

По четвертому критерию «Профессиональные приоритеты личности» – преобладает коммуникация с музыкальным искусством – 60%, общение с обучающимися занимает второе место – 50%. Обучение музыке (как показатель) является наиболее важным для анкетируемых – 80%, при этом, ученик интересен только 63% респондентов, как и музыкальное искусство, в то время как музыкальная педагогика интересует только 47% опрошенных.

По пятому, обобщенному критерию «Жизненные приоритеты человека» – жизненные приоритеты опережают профессиональные (60% и 33% соответственно). Ранжированный ряд профессиональных приоритетов показал: должность (1), статус (2), высокий профессионализм (3), любовь к искусству (4) и

любовь к детям заняла последнее место среди анкетируемых, а ведь будущим педагогам-музыкантам придется всю свою профессиональную жизнь с ними общаться. По показателю «Что для Вас является наиболее ценным в жизни» ранжированный ряд выстроился следующим образом: моя самореализация – 1 место, сама жизнь – 2 место, мои родные и близкие – 3 место, мое положение в обществе – 4 место и пятое место заняла моя материальная обеспеченность.

Наше небольшое эмпирическое исследование показало, что разработанные критерии и их показатели в основном позволяют оценить сформированность личностно-профессиональных качеств испытуемых и наличие у них аксиологических детерминант музыкально-профессиональной деятельности. Это пилотажное исследование позволило уточнить формулировки вопросов анкеты для дальнейшего их использования. На констатирующем и

формирующем этапах, которые проводятся в течение учебного года проверяется концепция и модель личностно-профессионального развития будущего педагога-музыканта на основе аксиологических детерминант. Преподавателям, работающим с экспериментальными группами в КНР и РБ представлены теоретико-методические разработки, раскрывающие роль концепции и действенность модели в личностно-профессиональном развитии педагогов-музыкантов [12]. Переосмысление музыкально-педагогической деятельности в русле разработанных концепции и модели ориентирует преподавателей, участвующих в констатирующем и формирующем этапе экспериментальной работы, на актуализацию аксиологических детерминант в восприятии и исполнении, творческой и педагогической деятельности в русле музыкального искусства будущих педагогов-музыкантов обеих стран.

Литература:

1. 贾志宏,刘沛.高质量音乐教师培养应直指学生综合能力发展与个体实绩评价[J].中国音乐教育,2022(02):5-9. = Цзя Чжихун, Лю Пей. Выращивание высококвалифицированных учителей музыки должно быть направлено непосредственно на развитие всесторонних способностей учащихся и оценку их индивидуальной работы / Цзя Чжихун, Лю Пей. – Китайское музыкальное образование. – 2022. – № 02. – С. 5-9.
2. Национальная стратегия устойчивого социально-экономического развития Республики Беларусь на период до 2030 года: проект. – Минск: 2014. – 141 с.
3. 王路路.浅谈民族高校中音乐教育价值引导的重要性.北方音乐,2016,36(12):199. = Ван Лулу. Беседа о важности руководства по ценностям музыкального образования в национальных колледжах и университетах / Ван Лулу. – North Music. – 2016. – № 36 (12). – С. 199.
4. Цзо Цин. Концепция личностно-профессионального развития будущего педагога-музыканта в контексте аксиологических детерминант / Цзо Цин // Вести БГПУ. – 2022. – № 1(111). – С. 38-43.
5. Полякова Е.С. Профессиональное становление специалиста в контексте времени / Е.С. Полякова // Вісник Запорізького національного університету. Педагогічні науки. – 2010. – № 1(12). – С. 41-47.
6. 潘婧.艺术院校青年音乐教师专业发展现状及激励策略研究.北方音乐,2020(24):176-178. = Пан Цзин. Исследование статуса профессионального развития и стратегий стимулирования молодых учителей музыки в университетах культуры / Пан Цзин. – North Music. – 2020. – № 24. – С. 176-178.
7. Абульханова К.А. Время личности и время жизни / К.А. Абульханова, Т.Н. Березина. – СПб.: Алетейя, 2001. – 304 с.
8. Школа персонального образования. руководство для управленцев сферы образования, педагогов, родителей и лучших учащихся; под общ. ред. Ю.В. Крупнова. – М.: Институт учебника «Пайдейя», 2003. – 400 с.
9. Ражников В.Г. Диалоги о музыкальной педагогике / В.Г. Ражников. – М.: ЦАПИ, 1994. – 141 с.
10. 罗睿劼.地方高校音乐教师职业发展研究[D].湖南农业大学,2017. = Ло Жуйцин. Исследование развития карьеры учителей музыки в местных колледжах и университетах / Ло Жуйцин. – Хунаньский сельскохозяйственный университет. – 2017. – 68 с.
11. Дружилов С.А. Профессионалы и профессионализм в новой реальности: психологические механизмы и проблемы формирования / С.А. Дружилов // “Сибирь. Философия. Образование”. Альманах СО РАО, ИПК. – Новокузнецк, 2001. – Вып. 5. – С. 46-56.
12. Цзо Цин. Методические рекомендации к анкетированию / Цзо Цин; Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка. – Минск: ИВЦ Минфина, 2022. – 35 с.

References:

1. 贾志宏,刘沛.高质量音乐教师培养应直指学生综合能力发展与个体实绩评价[J].中国音乐教育,2022(02):5-9. = Jia Zhihong, Liu Pei. The cultivation of highly qualified music teachers should be aimed directly at the development of comprehensive abilities of students and the assessment of their individual work / Jia Zhihong, Liu Pei. – Chinese Music Education. – 2022. – № 02. – Pp. 5-9.
2. National Strategy of sustainable socio-economic development of the Republic of Belarus for the period up to 2030: draft. – Minsk: 2014. – 141 p.
3. 王路路.浅谈民族高校中音乐教育价值引导的重要性.北方音乐,2016,36(12):199. = Wang Lulu. A conversation about the importance of guiding the values of music education in National colleges and universities / Wang Lulu. – North Music. – 2016. – № 36 (12). – P. 199.
4. Zuo Qing. The conception of personal and professional development of the future teacher-musician in the context of axiological determinants / Zuo Qing // Vesti BSPU. – 2022. – № 1(111). – Pp. 38-43.
5. Polyakova E.S. Professional establishment of a specialist in the context of time / E.S. Polyakova // Visnik Zaporizky national University. Pedagogical sciences. – 2010. – № 1(12). – P. 41-47.
6. 潘婧.艺术院校青年音乐教师专业发展现状及激励策略研究.北方音乐,2020(24):176-178. = Pan Jing. Research on the status of professional development and incentive strategies for young music teachers at cultural universities / Pan Ching. – North Music. – 2020. – № 24. – Pp. 176-178.
7. Abulkhanova K.A. The time of personality and the time of life / K.A. Abulkhanova, T.N. Berezina. – St. Petersburg: Aleteya, 2001. – 304 p.
8. School of individual education. a guide for managers of the field of education, teachers, parents and the best students; under the general editorship of Yu.V. Krupnov. – M.: Institute of the textbook "Paideya", 2003. – 400 p.
9. Razhnikov V.G. Dialogues about music pedagogy / V.G. Razhnikov. – M.: TSAPI, 1994. – 141 p.
10. 罗睿劼. [D].,2017. = Luo Ruiqing. Research on the career development of music teachers at local colleges and universities / Luo Ruiqing. – Hunan Agricultural University. – 2017. – 68 p.
11. Druzhilov S.A. Professionals and professionalism in the new reality: psychological mechanisms and problems of formation /S.A. Druzhilov // “Siberia. Philosophy. Education”. Almanac of SO RAO, IPK. – Novokuznetsk, 2001. – Issue 5. – Pp. 46-56.
12. Zuo Qing. Methodological recommendations for the questionnaire / Zuo Qing; Maxim Tank Belarusian State Pedagogical University. – Minsk: IVC of the Ministry of Finance, 2022. – 35 p.

5.8.7. Методология и технология профессионального образования

Сведения об авторе:

Цзо Цин (Китайская Народная Республика), (г. Минск, Беларусь), аспирант, Учреждение образования «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка», кафедра музыкально-педагогического образования, e-mail: zuoqing520@yandex.by



Общее образование

УДК 37.02

Определение диагностического фона класса как условие для успешного обучения

Determination of the diagnostic background of the class as a condition for the success of training

Гутник И.Ю., *Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, г. Санкт-Петербург, iragutnik@mail.ru*

Gutnik. I., *The Herzen State Pedagogical University, St. Petersburg, iragutnik@mail.ru*

DOI: 10.51379/KPJ.2023.160.3.025

Ключевые слова: педагогическая диагностика, успешность ученика, самоопределение ученика, диагностический фон класса, диагностический фон ученика, замысел урока.

Keywords: pedagogical diagnostics, student's success, student's self-determination, diagnostic background of the class, diagnostic background of the student, lesson plan.

Аннотация. Статья посвящена решению проблемы применения педагогической диагностики педагогом не только в режиме поддержки одного ученика, или группы учащихся, а и при работе педагога со всем классом, что позволяет учитывать своеобразие не только каждого учащегося, но и всего класса в целом. Обоснована необходимость внедрения в педагогический понятийный аппарат понятия «диагностический фон». Выявлен алгоритм разработки замысла рисунка урока с учетом диагностического фона класса. Показана необходимость учета педагогом данных педагогической диагностики самоопределения ученика по четырем направлениям: личностному, социальному, предметному и профессиональному. Описаны практические результаты внедрения учета диагностического фона класса в разработку замысла урока литературы для двух параллельных классов. Охарактеризованы диагностические фоны данных классов и представлены этапы урока, разработанные с учетом данных диагностических фонов.

Abstract. The article is devoted to solving the problem of using pedagogical diagnostics by a teacher not only in the mode of supporting one student or a group of students, but also when a teacher works with the whole class, which allows taking into account the uniqueness not only of a separate student, but the whole class as a whole. The necessity of introducing the concept of "diagnostic background" into the pedagogical conceptual apparatus is substantiated. The algorithm of developing the concept of the lesson drawing, taking into account the diagnostic background of the class, is revealed. The necessity of taking into account by the teacher the data of pedagogical diagnostics of the student's self-determination in four directions: personal, social, subject and professional. The practical results of the introduction of the diagnostic background of the class into the development of the idea of a literature lesson for two parallel classes are described. The diagnostic backgrounds of these classes are characterized and the lesson stages developed taking into account these diagnostic backgrounds are presented.

Введение. Основная проблема состоит в том, что в профессиональном сообществе сегодня уже никто не отрицает важность применения педагогической диагностики, в процессе которой учитель подбирает необходимые методики, работает с конкретным учеником, пытаясь найти варианты реализации индивидуального подхода. Но когда у педагога возникает вопрос «Учеников много, методик еще больше, а мне нужно работать со всем классом. Как быть?»,

современная педагогика пока затрудняется дать на него ответ. Поэтому назрела необходимость введения нового понятия «диагностический фон класса». Так же проблема состоит в том, что не разработана логика включения результатов педагогической диагностики в образовательный процесс, а сама педагогическая диагностика не рассматривается как условие вариативности в построении образовательного процесса. *Целью настоящего исследования* является обоснование

целесообразности включения в педагогическую практику понятия «диагностический фон» и описание опыта учета диагностического фона класса в конструировании замысла урока.

Материалы и методы исследования. В рамках исследования были использованы методы: педагогического проектирования, метод «исследования действием», нарративное интервью, педагогическая рефлексия [1]. Так же был проведен анализ научной литературы по теме «Педагогическая диагностика» [2], обобщение опыта работы учителей ГБОУ школы № 197 по поддержке самоопределения учащихся на уроках в 5, 6, 8, 9 классах с последующей коррекцией их структуры и содержания на основании проведенной диагностики. В апробации приняли участие 156 школьников, 33 педагога.

Успешность ученика может рассматриваться по-разному. Но сегодня, исходя из нормативных документов, успешность ученика связана, прежде всего, с самоопределением. Успешным может быть только тот ученик, который знает себя, свои особенности, сильные и слабые стороны, свои цели, планы и имеет представление о своем профессиональном будущем.

Профессиональная задача «Видеть ученика» «пронизывает» все профессиональные задачи. Процесс «виденья» позволяет педагогу не только осуществить гуманистические функции профессии педагога, связанные с доброжелательным отношением, уважением к личности ученика, организовать его поддержку в образовательном процессе, но и использовать педагогическую диагностику для достижения образовательных целей как предметных и метапредметных, так и личностных [3].

Согласно концепции общего образования В. Оконя, выделяются два аспекта целей: предметный и личностный. Кратко раскроем их суть. Предметные цели обучения включают три группы основных целей:

1. Овладение учащимися основами научных знаний о природе, обществе, технике и искусстве; формирование умений и навыков, обеспечивающих возможность самостоятельно использовать эти знания.

2. Общая подготовка учащихся к практической деятельности; овладение ими навыками говорения, чтения письма и счёта; приобщение их к индивидуальной познавательной деятельности (формирование умений и навыков самостоятельной учебной и исследовательской работы); овладение научными основами производства и умениями пользоваться простейшими орудиями труда; приобщение молодежи к культуре.

3. Формирование у учащихся научных убеждений и основанного на них целостного восприятия мира.

Личностные цели: развитие мышления и познавательных способностей; формирование потребностей, мотивации, интересов и увлечений учащихся; привитие навыков самообразования [4].

В процессе обучения личностные цели приоритетны по отношению к предметным целям. Важно, чтобы данные задачи имели смысл для самих учеников, то есть они должны быть понятны им. Учёт аспекта личной заинтересованности ученика позволяет выполнить основную задачу (миссию) общего образования. Для решения предметной задачи с помощью педагогической диагностики педагог может найти оптимальную формулировку постановки задачи. Если предметная цель определяет знания, то личностные цели определяют способы организации данной задачи.

Согласно Федеральному закону «Об образовании в Российской Федерации», «общее образование – вид образования, который направлен на развитие личности и приобретение в процессе освоения основных общеобразовательных программ знаний, умений, навыков и формирование компетенций, необходимых для жизни человека в обществе, осознанного выбора профессии и получения профессионального образования» [5]. Согласно этому определению, миссия образования состоит в том, чтобы помочь растущему человеку войти в мир, увидеть себя в нём, найти ту сферу, в которой он самореализуется. Поэтому основная задача школьного учителя заключается в том, чтобы поддерживать, содействовать самоопределению школьника.

Это содействие заключается в нахождении тех способов взаимодействия с учениками, которые направлены на освоение содержания образования. Особенно важно осознание педагогом того факта, что освоение учеником содержания образования произойдет только тогда, когда учебный материал будет связан со значимыми для самого школьника задачами [6]. Для того чтобы этого добиться, педагог должен понимать следующее:

– у педагога задача развития предметных знаний и задача развития личности должны быть связаны воедино. То есть, если предметные задачи выступают как содержательная основа, то организация деятельности по её решению всегда направлена на решение личностных задач ученика;

– педагог должен учитывать, что ученик в каждом своём возрастном периоде имеет разные новообразования, у него появляются новые черты личности.

Ориентируясь на эти предметные и личностные цели, педагог выстраивает систему учебно-познавательных и учебно-практических задач учитывая, что предмет остается содержательной основой, а способы по организации решения этих задач всегда связаны с личностными целями. Совокупность учебно-познавательных и учебно-практических задач направлена на освоение систематических знаний; самостоятельное приобретение и интеграцию знаний; разрешение проблемных ситуаций; сотрудничество и коммуникацию; самоорганизацию и саморегуляцию; развитие рефлексивных умений; становление ценностно-смысловых установок [7].

Одну и ту же задачу можно сформулировать исключительно на предметном материале, дать в межпредметном контексте (ситуационные задачи), акцентировать внимание на развитии умений коммуникации, сотрудничества, самоорганизации, рефлексии и др. При этом путь движения от предметных целей к личностным или от личностных к предметным определяет сам педагог.

Результаты. Необходимо отметить, что основным затруднением, возникающим у педагогов при использовании педагогической диагностики в урочной деятельности, является неумение «включить» её в структуру урока. Особенностью применения педагогической диагностики учителя в учебном процессе является необходимость совмещать учёт двух знаний: знаний о классе и знаний о конкретном ученике, т.е. учитывать «*диагностический фон класса*» и «*диагностический фон ученика*».

Понятие «диагностический фон» рассматривается нами как наличие у педагога некой суммы контекстов, которая сначала интуитивно складывается у педагога относительно отдельного учащегося и конкретного класса, а затем дополняется его наблюдениями и применением диагностических методик.

«Диагностический фон» образуется в результате применения:

– интуитивной диагностики в режиме наблюдения за учащимися в образовательном процессе вообще (*стихийный фон*);

– педагогической диагностики в режиме включения диагностических заданий на уроке (*урочный организованный фон*);

– педагогической диагностики в режиме внеурочной деятельности, классных часов (*внеурочный организованный фон*).

Совокупность диагностического фона о каждом ученике объединяется в единый «диагностический фон класса». Наличие диагностического фона о каждом ученике и о классе в целом позволяет педагогу осмысленно, целенаправленно трансформировать образовательный процесс.

Необходимо отметить, что диагностический фон класса является для учителя основным. К диагностическому фону ученика он обращается уже во вторую очередь, отмечая тех учеников, которые нуждаются в педагогической поддержке.

Диагностический фон сегодня важно строить через самоопределение ученика. Понятие «самоопределение ученика» понимается сегодня как процесс и результат осознания ребёнком своего «Я», своих возможностей, умений, навыков на основе соотнесения того, что «Есть», «Хочу» и «Могу» с тем, что «Требуется» общество [8].

Отметим, что среда определяет диагностический фон класса, поскольку среда тесно связана с укладом школы. Уклад же определяет нормы отношений между субъектами образовательного процесса. Поскольку личность формируется в коллективе, учёт особенностей класса необходим. Согласно исследованиям ленинградской научной школы среда влияет на становление личности ученика. Среда, в том числе её современная цифровая составляющая, и скрытое содержание образования всеобъемлюще влияют на личность. Важно отметить и принцип параллельного воздействия А.С. Макаренко [9], согласно которому опосредованное воздействие на ученика через коллектив является очень мощным способом его развития. Исследования «скрытого содержания» образования, уклада, сложившегося в коллективе, также подтверждают многофакторное влияние среды, определяющей нормы и ценности коллектива.

Наличие знания о диагностическом фоне класса позволяет изменять степень субъектности ученика на уроке. Важна роль субъектной позиции ученика, возможности осуществления им самостоятельного выбора и принятия ответственности на основе полученной обратной связи. Идеальной целью для диагностически-компетентного педагога является включение в проектирование урока каждого ученика как полноправного субъекта-соавтора урока. На уроке роль ученика может изменяться от пассивной до ведущей. Ученик, имеющий сформированную мотивацию на изучение

данного предмета (предметное самоопределение), либо даже уже определившийся с выбором профессии (профессиональное самоопределение) будет являться либо помощником учителя, либо руководителем малой группы своих одноклассников. Итак, позиция ученика может меняться от исполнителя к организатору и от него к генератору идеи. Данная ролевая позиция зависит от особенностей ученика и выбирается педагогом и учеником для каждого дела (мероприятия, события) в зависимости от его особенностей. Опыт того, как диагностика самоопределения может влиять на рисунок урока, изложен в книге А.П. Усольцева «Идеальный урок» [10]. В книге проиллюстрировано, как в одном классе одна школьная тема может изучаться по-разному в связи с имеющимися целями.

При определении целей обучения необходимо осуществлять взаимосвязь целей обучения предмету с общими педагогическими целями содействия самоопределению личности в целостном образовательном процессе с учётом особенностей взросления личности на разных ступенях обучения. В силу того, что деятельность всегда предметна, приоритет личностных целей обучения не означает принижение значимости предметных целей, поскольку личностные цели в учебном процессе могут быть достигнуты лишь при решении предметных задач, в которых в качестве самостоятельной задачи для ученика выступают задачи саморегуляции, самооценивания, самопознания и самовыражения. Подчеркнём так же, что развитие личностного самоопределения связано с обретением учениками ценностей и смыслов. Согласно исследованиям ленинградской научной школы, передача ценностей должна быть технологически оформлена, необходимо, чтобы эта передача происходила в деятельности, потому что научить ценностям нельзя, они только переживаются.

Проиллюстрируем, как происходил научный поиск по разработке уроков, базирующихся на данных педагогической диагностики. Приведём пример совместного проектирования урока литературы с учителем 197 школы г. Санкт-Петербурга Дмитриевой Юлией Игоревной для 9 «А» класса. Отметим, что Юлия Игоревна прошла обучение по курсу педагогической диагностики и включена на протяжении последних 9 лет в инновационную работу по педагогической диагностике, осуществляемую в школе под руководством автора статьи. Методики педагогической диагностики, использованные в исследовании, размещены на

сайтах «Диагностическая школа» <http://дш.школа-197.рф/p1aa1.html> и «Рефлексивная школа» <http://reflekschool.ru/>

Перед описанием готового урока представим отрывки из интервью с педагогом 197 школы Ю.И. Дмитриевой о том, как она осуществляет проектирование урока с учетом диагностического фона класса: *«Как я строю урок? Я ориентируюсь на характеристику класса. Это значит, что я выстраиваю урок с ориентацией на ведущий вид самоопределения. При этом социальное самоопределение я учитываю всегда, личностное самоопределение для меня приоритетно. Прежде всего, я формулирую личностные цели для всего класса на основе «диагностического фона» класса. Эти цели я считаю главными, они отражают то направление самоопределения, поддержкой которого я буду заниматься на уроке в этом классе.*

Идя на урок, я знаю, что у меня есть не только целый класс, но Петя, Маша и Коля, данные, о которых меня либо беспокоят, либо воодушевляют. Педагогическая диагностика позволяет мне установить интересы конкретного ученика, но при этом помнить, что его интересы – это личностная цель, его личностное самоопределение. Это помогает мне как учителю. Например, я могу поставить «пятерку» за литературу, но для себя отметить, что у него цели исключительно эгоистические».

Технологическая карта урока была создана с учётом данных педагогической диагностики. Тема: «Система образов: Чичиков и помещики в поэме Н.В. Гоголя «Мертвые души».

Опишем замысел уроков для двух параллельных классов.

Кратко опишем диагностический фон 9 «А» класса. По итогам проведения дидактической диагностики (ДКР, Блум-контрольные, Кейсы) класс показывает крайне низкую успеваемость. Класс считает литературу второстепенным предметом, ненужными в сегодняшней и дальнейшей жизни (по данным методики: «Составь расписание»). У учащихся слабо сформировано представление о ценностях и смыслах человеческой деятельности, особенно неблагоприятная ситуация с ценностными ориентациями наблюдается у Димы К. (Методики: «Три события», «Коллаж» «Сочинение», Эссе «Мое будущее») Согласно данным проведения социометрии, класс разбит на две противоборствующие группы. Лидером одной группы является Егор Н., лидером второй группы является Лена К. Саша Д. является изгоем

для всех, Георгий Н. – новенький. По данным методик «ФИЗА» и «Рефлексия через сеть» заметно, что многие ребята стесняются высказывать свое мнение, считают его неважным, не осознают роли рефлексии в познании и самопознании. По данным методик «Карта Эмпатии», «Окна Джохари», ребята мало осведомлены, насколько важным является умение понимать другого человека, видеть и учитывать его особенности. По данным применения методики «Карта интересов», у ребят слабо выражен интерес к литературе в целом и к чтению в частности. Интересен учебный предмет литература только 5 ребятам. Принципиально не читают Кирилл К. и Дима В. Ребята очень неуверенно справляются с оценкой себя и других на уроке (по данным методики ЛЮС). У многих ребят неадекватная самооценка (методика «Дерево»).

В этом классе особенного внимания требует поддержка социального самоопределения (по результатам проведения педагогической диагностики). Исходя из этого, предметная цель урока «Проанализировать систему образов поэмы через исследование по теме урока» корректируется с учётом необходимости поддержки социального самоопределения. Цель урока с учётом данных диагностического фона звучит теперь так: «Проанализировать систему образов поэмы через исследование по теме урока *во взаимодействии учеников при организации групповой и парной работы*».

Для того чтобы акцентировать на этом уроке внимание ребят на социальном самоопределении, на уроке предлагается работа, связанная с развитием рефлексивных умений, а также с развитием эмпатии. Продуктивность решения заключается в том, что ребята не только говорят о важности социального самоопределения, но и работают на уроке при помощи методик, поддерживающих социальное самоопределение.

Опишем кратко замысел урока для 9 «А» класса.

1. Первоначально ученикам предлагается групповая работа с критическими статьями и остросоциальными статьями по теме. После чего осуществляется выступление желающих по проблеме: одна группа – одна проблема. При этом учитывая то, что Даша Н. особенно акцентирует внимание на антирелигиозных темах, необходимо для группы, в которой она будет работать, подобрать материал, отражающий разные точки зрения на одну проблему.

2. Ученики получают задания (по группам), связанные с поиском эпизодов в книге, в которых раскрывается важность наличия

общечеловеческих ценностей. Свои мнения необходимо донести до другой группы оппонентов, и они должны с этими аргументами согласиться или опровергнуть их. Наибольшую тревогу вызывает позиция Димы К.: его нежелание принимать общечеловеческие ценности (По данным методик: «Сочинение», Эссе «Мое будущее»). Необходимо Диму К. включить в работу команды с более развитой системой нравственных ценностей и убеждений.

3. Групповая работа с интеллект-картами по созданию «системы образов», представленных в романе по командам. Саше Д. и Георгию Н. необходимо предложить роли лидеров.

4. Заполнение командной таблицы «Двойной дневник»: в первую графу нужно выписать цитаты, которые произвели впечатление, а во вторую – эмоции, которые вызвали эти фразы из поэмы, готовых сочинений. При зачитывании ответов одной из команд, другие команды обсуждают и записывают при согласии с ними свои эмоции.

5. Работа с отрывками из произведения и отрывками готовых сочинений с целью поиска несоответствий и фактических ошибок в интерпретации того или иного эпизода путём включения всех ребят в группы сменного состава, которые позволят пообщаться всем ученикам класса.

6. Провести само- и взаимо-оценку работы команд на уроке по заранее определенным критериям и показателям.

7. Домашнее задание: ответить на вопросы параграфа учебника или написать мини-отзыв «Что работа с произведением дала мне для понимания других людей?».

Последующие уроки строились в подобной логике, и через месяц можно было заметить начало изменений. Кратко опишем отсроченные изменения в диагностическом фоне учеников, произошедшие в результате данного урока. В 9 «А» классе через несколько уроков, по мнению учителя, стало заметно, а данные рефлексивных листов это подтвердили, что Григорий Н. и Саша Д. стали гораздо больше общаться с коллективом, но у Саши Д. все ещё сохранялся конфликт с одним из лидеров класса. Даша Н. стала более терпимо относиться к убеждениям других людей. Дима К. продолжил демонстративно высказывать свои поговорки о том, что «своя рубашка ближе к телу» и «моя хата с краю», а желание помогать людям отнес к психическим нарушениям. Работа с Димой продолжалась и на последующих уроках. Кирилл К. и Дима В. так и не начали читать первоисточники, эту проблему учитель также продолжил решать на следующих уроках.

Приведём пример проектирования урока литературы для 9 «Б» класса.

Кратко опишем диагностический фон 9 «Б» класса. По итогам проведения диагностики в целом («Коллаж», «Ресурсная карта», «Три события», «Сочинение», Эссе «Моё будущее») в классе в целом сформирована система ценностей, но ученики ещё в недостаточной мере умеют ставить цели своей деятельности самостоятельно, а следовательно, и планировать шаги к достижению цели (по данным методик «Мой путь к цели», «Лента времени»). Наибольшую тревогу вызывает позиция Даши И.: её желание делать всё, что нравится окружающим без учёта своих интересов, и Лёни Д.: очень слабовольного подростка, не сумевшего отследить свой жизненный путь и наиболее значимые события своей жизни. Многие в классе мотивированы к изучению предмета (по данным методики «Карта интересов»). Хотя многие из них не понимают, зачем читать книги, если можно просто посмотреть фильм (по данным выполнения методики «Рефлексия через сеть»). Большинство ребят читают книги в кратком содержании, в оригинале читают всего 10 человек.

Некоторые ребята в классе не общаются друг с другом, в спорах могут переходить на крик. По данным социометрии в классе нет отвергаемых, но лидеры Федор В. и Наташа Д. чаще всего навязывают другим свою позицию, не определены в своём выборе профессии. Постоянно переосмыслиют свою будущую профессию.

Многие ребята не видят значимости данного учебного предмета для профессионального самоопределения. Лена К. ранее в сочинении «Мое будущее» описала себя как учителя литературы. Дима В. написал, что будущему врачу книги не нужны. По данным эссе «Мое будущее» многие из ребят собираются поступать в медицинские заведения, и в данном случае литературные произведения, связанные с данными профессиями, могут быть весьма актуальными для них.

Анализ диагностического фона позволяет сделать следующие выводы. Это более сильный класс, где личностное и социальное самоопределение находится на достаточно высоком уровне. По результатам диагностики наибольшая поддержка требуется в профессиональном самоопределении. Исходя из этого, предметная цель урока «Проанализировать систему образов поэмы через исследование по теме урока» корректируется с учётом необходимости поддержки профессионального самоопределения. Цель урока звучит теперь так:

«Проанализировать систему образов поэмы через исследование по теме урока, научиться связывать *жизненные пути героев с их профессиональным самоопределением*».

Опишем кратко замысел урока для 9 «Б» класса.

1. Ученики получают задания, связанные с анализом эпизодов произведения, в которых представлены различные жизненные пути героев. Ребята работают индивидуально и выбирают для описания одну судьбу как пример того, что человек умеет идти к своей цели и выстраивать своё будущее и строят для него ленту времени. Обязательно необходимо послушать мнение Даши И. и Лёни Д.

2. Учащиеся знакомятся с отрывками из произведения и отрывками из экранизаций с целью нахождения несоответствий. Ребята заполняют таблицу: в первую графу нужно написать, что было показано в книге, во вторую – в фильме, в третью – сходства эпизодов, в четвертую – различия.

Те, кто читал в кратком содержании, работают с текстом, а те, кто читал в полном, смотрят отрывки из фильмов. Затем по командам собираем копилку несоответствий. Следим, чтобы Федору В. и Наташе Д. не досталась роль лидера, а Лена К. выступила в роли учителя, заполняющего данную копилку на доске.

3. Написать назидание-совет девятиклассникам «К чему приводят метания на жизненном пути?» на примере одного из героев произведения. Каждая команда зачитывает свое назидание. Назидаемым является учитель, он и выбирает тот вариант советов, который он принимает.

4. Основное домашнее задание: ответить на вопросы параграфа учебника. Домашнее задание на выбор: прочитать произведения М. Булгакова «Записки юного врача», и/или Д. Гранина «Зубр» и написать мини-отзыв «Что работа с произведением дала мне для выбора моей будущей профессии?».

Последующие уроки строились в подобной логике, и через месяц можно было заметить начало изменений. Кратко опишем отсроченные изменения в диагностическом фоне учеников, произошедшие в результате данного урока. В 9 «Б» классе через несколько уроков, по мнению учителя, Даша И. стала больше участвовать в обсуждении ситуаций и предлагать свое решение проблем. Федор В. и Наташа Д. стали менее активны в спорах, но ещё не осознают до конца важность умения согласовывать своё мнение с мнением коллектива. Лиза Д. очень серьезно отнеслась к выполнению домашнего задания и

вернулась к идее стать врачом-хирургом. Лена К. вернулась в класс после этого урока и предложила учителю новые электронные ресурсы по освоению данного учебного предмета, один из которых педагог смог использовать при помощи Лены уже на следующем уроке. По-прежнему вызывает тревогу Лёня Д. Он так и остался жить в мире своего телефона и не стал заинтересованнее

во внешнем мире. На последующих уроках педагог продолжила включать Лёню Д. в различные формы работы, предполагающие рефлексии и самооценку своей деятельности.

Подытоживая описание данных двух уроков, соотнесём их замыслы с этапами решения задачи и включения в них педагогической диагностики, см. таблицу 1.

Таблица 1. – Соотнесение этапов решения педагогической задачи, педагогической диагностики и шагов урока

Диагностика в этапах решения педагогической задачи	Шаги урока	
	9 «А»	9 «Б»
Анализ условий. Характеристика положительных тенденций и проблемных зон самоопределения. Выбор и проведение методик для анализа условий – <i>первичная диагностика</i>	Используем методики диагностики в соответствии с <i>критерием векторности</i> (ДКР, Блум-контрольные, Кейсы, «ФИЗА» и «Рефлексия через сеть» «Карта Эмпатии», «Окна Джохари», ЛОС, Дерево)	Используем методики диагностики в соответствии с <i>критерием векторности</i> : (Коллаж, Ресурсная карта, Три события, Мой путь к цели, Карта интересов, Рефлексия через сеть, Моё будущее)
Выдвижение предположения о состоянии самоопределения	В этом классе особенного внимания требует поддержка <i>социального самоопределения</i>	По результатам диагностики наибольшая поддержка требуется в <i>профессиональном самоопределении</i>
Отбор педагогических средств	На предметном материале добиться развития <i>социального самоопределения</i> (отбор методов для <i>групповой работы</i>)	На предметном материале добиться развития <i>профессионального самоопределения</i> (отбор методов для <i>индивидуальной работы</i>)
Реализация педагогических средств с учётом формирующего диагностирования	Описание групповой работы Качественные методы диагностики (<i>вектор взаимодополнительности и целостности</i>) Формирующее диагностирование: <i>работа с интеллект-картой, двойным дневником, взаимо-оценивание</i>	Описание индивидуальной работы Качественные методы диагностики (<i>вектор взаимодополнительности и целостности</i>) Формирующее диагностирование: <i>создание назидания, двойной дневник</i>
<i>Вторичная диагностика</i> для фиксации изменений и определения продуктивности выбранных средств	Выбор домашнего задания и составление <i>мини-отзыва</i>	Выбор домашнего задания и составление <i>мини-отзыва</i>
Оценка решения <i>Выбор методик для дальнейшего развития самоопределения</i>	Планирование индивидуальной работы с учениками	Планирование индивидуальной работы с учениками
Посткоррекция на основе данных педагогической диагностики. Принятие решений об изменении диагностического фона класса	На последующих уроках	На последующих уроках

Заключение. Проведенное исследование доказало, что учет диагностического фона класса, основанного на учете данных педагогической диагностики самоопределения ученика, при проектировании структуры урока для параллельных классов должен основываться на следующем алгоритме: учитель создаёт сначала общий замысел урока с учётом диагностического фона данного класса, после чего он придумывает урок для одного класса. Далее для второго класса

он разрабатывает другой замысел с учётом другого диагностического фона и выстраивает другой урок. Таким образом, мы имеем совершенно разный рисунок урока, достигаем одних и тех же предметных результатов, но разных личностных результатов. Такое различие в полученных результатах объясняется тем, что в разработке урока были использованы данные педагогической диагностики.

Литература:

1. Методология и методы педагогического исследования: учебно-методическое пособие / И.В. Гладкая, Е.Н. Глубокова, И.Ю. Гутник [и др.]; Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена. – Санкт-Петербург: Свое издательство, 2016. – 74 с. – (Работаем по новому стандарту высшего образования). – ISBN 978-5-4386-1017-5. – EDN VVQSET.
2. Гладкая И.В. Современные тенденции в применении педагогической диагностики в школе и в вузе / И.В. Гладкая, И.Ю. Гутник // Научное мнение. – 2016. – № 4-5. – С. 104-109. – EDN VWEXFJ.
3. Решение педагогических задач: учебное пособие для студентов бакалавриата / И.Ю. Гутник, Ю.С. Матросова, Т.В. Менг [и др.]; Российский государственный педагогический университет имени А.И. Герцена. – Санкт-Петербург: Центр научно-информационных технологий «Астерион», 2019. – 124 с.
4. Оконь В. Введение в общую дидактику / В. Оконь, Л.Г. Кашкурович, Н.Г. Горин. – Москва: Высшая школа, 1990. – 384 с. – ISBN 5-06-001654-4. – EDN SUSETZ.
5. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» [Электронный

ресурсе]. – Режим доступа: <http://docs.cntd.ru/document/zakon-rf-ob-obrazovanii-v-rossijskoj-federacii>

6. Педагогические аспекты модернизации общего образования: пути преодоления отчуждения подростков от школы: коллективная монография / Н.Д. Андреева, Е.Н. Глубокова, И.Ю. Гутник [и др.]; Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена. – Санкт-Петербург: Свое издательство, 2015. – 202 с. – ISBN 978-5-4386-0984-1. – EDN XGPHNZ.
7. Лебедев О.Е. Размышления о целях и результатах / О.Е. Лебедев // Вопросы образования. – 2013. – № 1. – С. 007-024. – DOI 10.17323/1814-9545-2013-1-7-24. – EDN QAJGJJ.
8. Сафин В.Ф. Психологический аспект самоопределения личности / В.Ф. Сафин, Г.П. Ников // Психологический журнал. – 1984. – Т. 5. – № 4. – С. 65-74.
9. Макаренко А.С. Собрание сочинений: в 8 т. / А.С. Макаренко. – М., 1986. – Т. 4. – 628 с.
10. Усольцев А.П. Идеальный урок / А.П. Усольцев. – М.: Берлин: ООО «Директмедиа Паблишинг», 2014. – 293 с. – ISBN 978-5-4475-3072-3. – EDN UDIKFD.

References:

1. Methodology and methods of pedagogical research: educational and methodical manual / I.V. Gladkaya, E.N. Glubokova, I.Y. Gutnik [et al.]; A.I. Herzen Russian State Pedagogical University. – St. Petersburg: Its publishing house, 2016. – 74 p. – (We work according to the new standard of higher education). – ISBN 978-5-4386-1017-5. – EDN VVQSET.
2. Gladkaya I.V. Modern trends in the application of pedagogical diagnostics at school and at a university / I.V. Gladkaya, I.Y. Gutnik // Scientific opinion. – 2016. – № 4-5. – Pp. 104-109. – EDN VWEXFJ.
3. Solving pedagogical problems: a textbook for undergraduate students / I.Y. Gutnik, Y.S. Matrosova, T.V. Meng [et al.]; A.I. Herzen Russian State Pedagogical University. – St. Petersburg: Center for Scientific and Information Technologies "Asterion", 2019. – 124 p.
4. Okon V. Introduction to general didactics / V. Okon, L.G. Kashkurevich, N.G. Gorin. – Moscow: Higher School, 1990. – 384 p. – ISBN 5-06-001654-4. – EDN SUSETZ.
5. Federal Law No. 273-FZ of 29.12.2012 "On Education in the Russian Federation" [Electronic resource].

– Access mode: <http://docs.cntd.ru/document/zakon-rf-ob-obrazovanii-v-rossijskoj-federacii>

6. Pedagogical aspects of the modernization of general education: ways to overcome the alienation of adolescents from school: a collective monograph / N.D. Andreeva, E.N. Glubokova, I.Y. Gutnik [et al.]; A.I. Herzen Russian State Pedagogical University. – Saint Petersburg: Its Publishing House, 2015. – 202 p. – ISBN 978-5-4386-0984-1. – EDN XGPHNZ.
7. Lebedev O.E. Reflections on goals and results / O.E. Lebedev // Questions of education. – 2013. – № 1. – Pp. 007-024. – DOI 10.17323/1814-9545-2013-1-7-24. – EDN QAJGJJ.
8. Safin V.F. Psychological aspect of self-determination of personality / V.F. Safin, G.P. Nikov // Psychological journal. – 1984. – Vol. 5. – № 4. – Pp. 65-74.
9. Makarenko A.S. Collected works: in 8 volumes / A.S. Makarenko. – M., 1986. – T. 4. – 628 p.
10. Usoltsev A.P. Ideal lesson / A.P. Usoltsev. – Moscow: Berlin: Directmedia Publishing LLC, 2014. – 293 p. – ISBN 978-5-4475-3072-3. – EDN UDIKFD.

5.8.1. Общая педагогика, история педагогики и образования

Сведения об авторе:

Гутник Ирина Юрьевна (г. Санкт-Петербург, Россия), Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, г. Санкт-Петербург, e-mail: iragutnik@mail.ru

УДК 37.01

Воспитательный потенциал художественных практик в духовно-нравственном развитии младшего школьника

The educational potential of artistic practices in the spiritual and moral development of a younger student

Русакова Т.Г., ФГБОУ ВО «Оренбургский государственный педагогический университет»,
rus-tg@yandex.ru

Rusakova T., Orenburg State Pedagogical University, rus-tg@yandex.ru

DOI: 10.51379/KPJ.2023.160.3.026

Ключевые слова: воспитание, духовно-нравственное развитие, младший школьник, национальный воспитательный идеал, духовные ценности, культура, арт-практика, художественная практика, воспитательный потенциал, искусство, творчество, произведение искусства, художественное общение, рисунок.

Keywords: upbringing, spiritual and moral development, primary school student, national educational ideal, spiritual values, culture, art practice, artistic practice, educational potential, art, creativity, work of art, artistic communication, drawing.

Аннотация. Актуальность статьи обусловлена наличием противоречия между изменяющейся под воздействием кризиса культуры социокультурной средой формирования личности и неготовностью школы менять подходы к воспитанию подрастающего поколения, включаться в освоение новых культурных кодов в новых условиях. Указ Президента РФ «Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей» №809 от 9.11.2022г. актуализирует обращение системы воспитания к традиционным ценностям, что, несомненно, обеспечивает возможности реализации воспитательного потенциала искусства и художественных практик в духовно-нравственном развитии младшего школьника, связанного с формированием ценностных координат.

Цель статьи заключается в раскрытии возможностей и ресурсов художественных практик в развитии духовно-нравственных качеств младших школьников и становлении их ценностных доминант. По ходу достижения цели в статье решаются задачи по уточнению эффективных средств духовно-нравственного развития ребенка и определению места искусства среди этих средств; разведению понятий «художественные практики» и «арт-практики» по признаку пользы для целостного образовательного процесса; предложению вариантов использования воспитательного потенциала художественных практик в образовательном процессе начальной школы.

Автором сформулированы основные позиции и принципы концепции реализации воспитательного потенциала художественных практик в духовно-нравственном развитии ребенка; раскрыто содержание педагогического процесса, интегрирующего личные, общественные и духовные ценности вокруг смысловых доминант художественных произведений и творческой деятельности; предложено оригинальное решение проблемы интеграции художественных практик в целостный образовательный процесс.

Статья предназначена для учителей начальной школы и изобразительного искусства, методистов, решающих вопросы интеграции воспитательных и художественных практик в структуре целостного образовательного процесса.

Abstract. The relevance of the article is due to the contradiction between the socio-cultural environment of personality formation who is changing under the influence of the crisis of culture and the unwillingness of the school to change approaches to educating the younger generation, to be included in the development of new cultural codes in new conditions. Decree of the President of the Russian Federation «On Approval of the Foundations of State Policy for the Preservation and Strengthening of Traditional Russian Spiritual and Moral Values» № 809 on November 9, 2022 actualizes the appeal of the education system to traditional values, which undoubtedly provides opportunities for the realization of the educational potential of art and artistic practices in the spiritual and moral development of a younger student associated with the formation of value coordinates.

The purpose of the article is to reveal the possibilities and resources of art practices in the development of the spiritual and moral qualities of younger students and the formation of their value dominants. In the course of achieving the goal, the article solves the tasks of clarifying effective means of the spiritual and moral development of the child and determining the place of art among these means; breeding the concepts of «artistic practices» and «art practices» on the basis of benefits for a holistic educational process; suggesting options for using the educational potential of artistic practices in the educational process of elementary school.

The author formulated the main positions and principles of the concept of realization of the educational potential of art practices in the spiritual and moral development of the child; the content of the pedagogical process is revealed, integrating personal, social and spiritual values around the semantic dominants of works of art and creative activity; an original solution to the problem of integrating artistic practices into an integral educational process is proposed.

The article is intended for teachers of elementary school and fine arts, methodologists who solve the issues of integrating educational and art practices in the structure of a holistic educational process.

Введение. Проблема духовно-нравственного развития школьников в каждую эпоху остается неизменно актуальной, поскольку её решение обеспечивает социализацию и инкультурацию подрастающих поколений в соответствии с теми ценностными ориентирами, которые исповедует данное общество в конкретный период своего развития. В настоящее время российское общество возвращается к традиционным для многонациональной и многоконфессиональной России ценностям, которые отражают суть российской ментальности. В образовательной политике данная позиция находит отражение в реализации ФГОС всех уровней образования, ориентирующих его субъектов на национальный воспитательный идеал, сформулированный в Концепции духовно-нравственного воспитания и развития личности гражданина России.

Изучение процесса становления человека как личности в онтогенезе и филогенезе в трудах отечественных ученых показывает, что данный процесс невозможен без развития духовно-нравственных свойств и качеств личности и связанных с ними ценностных ориентаций. В настоящее время разрабатываются инновационные педагогические технологии духовно-нравственного воспитания, базирующиеся на вечных общечеловеческих гуманистических идеях и идеалах; появляются новейшие психолого-педагогические методики изучения духовно-нравственного самосознания личности в педагогической сфере (И.В. Ежов и др.) [1]. В последние годы активно разрабатываются примерные программы воспитания школьников в соответствии с ФГОС. В центре примерной программы воспитания, разработанной ИСРО РАО [2], находится приобщение младших школьников к ценностям духовной культуры и традициям своего народа. Для этого предполагается организация совместных дел с учащимися, среди которых присутствуют курсы внеурочной деятельности по художественному творчеству и проблемно-ценностному общению. Примерная рабочая

программа воспитания для общеобразовательных организаций [3], предложенная Институтом изучения детства, семьи и воспитания РАО, подчеркивает ценностные основы духовно-нравственного и социального направлений воспитания, их ориентация на ценностное отношение к человеку, дружбе, семье и другим традиционно значим. Ориентируясь на нормативные правовые акты Российской Федерации, Программа ставит целью создание условий для личностного развития, самоопределения и социализации обучающихся в контексте духовных и культурных эталонов бытия, которые помогут детям лично принять историю, культуру и традиции родины (Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации, ст. 2, п. 2).

Несмотря на разноплановый и разноуровневый подход к решению проблемы духовно-нравственного воспитания, системой образования задействованы не все институциональные ресурсы. В частности, воспитательный потенциал искусства как одна из форм духовной культуры, как особый вид духовно-практического освоения действительности и эстетического отношения к ней до сих пор в школах недостаточно реализован.

Методология исследования. Методологическую основу приведенного в этой статье исследования составили фундаментальные труды русских космистов – исследователей человеческого духа; теории и концепции духовно-нравственного воспитания; работы о роли искусства в жизни общества и воспитании подрастающего поколения; труды по психологии искусства; художественно-педагогические концепции и педагогический опыт развития у школьников художественно-творческих способностей и навыков художественного общения.

Избранная методология обусловила использование таких *методов исследования*, как

интегративно-культурологический и теоретико-педагогический анализ философской, искусствоведческой и психолого-педагогической литературы; метод художественного анализа произведений искусства и арт-объектов; метод включенного наблюдения, изучение опыта духовно-нравственного воспитания и художественного образования; экспертиза, консультирование и участие в реализации программ духовно-нравственного воспитания, учебников и учебных пособий.

Результаты исследования. В ходе исследования проблемы использования художественных практик в процессе духовно-нравственного развития детей младшего школьного возраста мы провели теоретический анализ научных работ, изучили нормативные документы и обобщили результаты деятельности научно-исследовательской лаборатории воспитания духовно-нравственной культуры личности ФГБОУ ВО «ОГПУ», включая собственный педагогический опыт. Исследование привело к формулированию следующих принципов реализации воспитательного потенциала художественных практик в духовно-нравственном развитии младшего школьника:

- принцип педагогической центрации духовно-нравственного развития ребенка в творческом процессе;
- принцип осуществления полифункциональности искусства;
- принцип восхождения к ценностям духовной культуры в художественно-практической деятельности;
- принцип интеграции художественных практик в образовательный процесс начальной школы.

Рассмотрим перечисленные принципы подробнее.

Принцип педагогической центрации духовно-нравственного развития ребенка.

Понятие «духовно-нравственное развитие» многоаспектное, предполагающее различные контексты его использования. Если процесс развития личности рассматривать как поступательные количественные и качественные изменения в под воздействием внутренних и внешних факторов, обусловленные возрастом и индивидуальными особенностями, то можно предположить, что духовно-нравственное развитие предусматривает последовательность изменений в области ценностных ориентиров личности, её смысловых доминант, ведущих к осознанности своих действий и поступков в контексте принятых в обществе и традиционных

для российской культуры духовных ценностей, моральных норм и нравственных идеалов.

Духовно-нравственное развитие индивида определяет степень овладения различными видами духовной культуры (философией, искусством, религией и т.д.) и обнаруживается в устремленности к совершенству, в стремлении достичь идеала [4]. Высший уровень этого устремления – одухотворенность, которая свойственна творческим личностям в их творческом порыве. Однако духовность не всегда имеет положительную направленность. В.В. Зеньковский высказал мысль, которую сегодня вспоминают не так часто: духовность – это производная духа, который может быть направлен как на сотворение добра, так и зла. То есть, духовность может быть как положительной (о чем, собственно, идет речь во всех книгах для детей), так и отрицательной [по: 5]. Примером тому являются гениальные злодеи и злые гении, ярко представленные в художественной литературе и имеющие прототипов в реальной жизни. И вот здесь уже без искусства с его эмоционально-чувственным языком художественных образов не обойтись.

Составляющей концепта «духовно-нравственное» является также нравственность, которая отражает степень принятия этических норм и правил поведения человека в социуме. Нравственность связана с волей личности, ибо в основе нравственного сознания лежит категорический (нравственный) императив «должного» поведения, соответствующего требованиям к элементарным формам взаимоотношений между людьми, правилам человеческого общежития, которые выработаны и отшлифованы многими поколениями людей.

Следует отметить, что духовно-нравственное развитие, осуществляемое в процессе духовно-нравственного воспитания, объединяющего духовное и нравственное воспитание в единое целое, не может осуществляться только на когнитивном уровне. Знакомство с нормами и ценностями на теоретическом уровне, не затрагивающем эмоциональную сферу личности, не дает положительного результата.

К настоящему времени педагогами активно используются разнообразные средства воспитания, направленные на духовно-нравственное развитие ребенка на разных этапах его становления и развития. В качестве таких средств можно выделить институционально действующих субъектов (собственно сами образовательные организации и их ценности, транслируемые посредством существующих там норм и традиций; педагогическая общественность

с их ценностями, сформированными в предыдущих поколениях; детское сообщество с их ценностями; сообщество родителей с традиционными семейными ценностями; государство и его ценности) и мировоззренческие структуры (религия и традиционно христианские ценности, в частности, православия; массовая культура, представленная в основном средствами массмедиа и соответствующие ей светские или секулярные ценности; искусство как специфический вид духовно-практического освоения действительности и эстетического отношения к ней).

Принцип осуществления полифункциональности искусства.

На основе анализа работ философов, антропологов, культурологов, искусствоведов, психологов и педагогов мы выявили социокультурный, образовательный и духовный потенциал искусства в развитии современного школьника.

Под «потенциалом» традиционно понимается либо возможность, либо способность, либо ресурсы. По мнению М.С. Кагана [6], потенциал любого объекта или явления выявляются через функции, которые этот объект или явление выполняют в исследуемой сфере. В нашем определении воспитательного потенциала художественных практик мы опираемся на социокультурные функции искусства как наиболее точно выражающие те возможности преобразования личностных характеристик, которые необходимы для духовно-нравственного развития:

- познавательно-эвристическая – дает информацию о мире, воплощенную в художественной форме, формирует познавательный интерес, способствует развитию логического мышления и ведет к постижению гармонии и единства мира;

- художественно-концептуальная – создаёт образ художественно-эстетической картины мира, способствует развитию художественно-образного мышления;

- функция предвосхищения – активизирует творческий потенциал личности, способствует развитию творческого воображения и формированию образа будущего;

- внушающая – формирует нормы морально-должного, развивает волевые качества, демонстрирует позитивные и негативные формы взаимоотношений посредством знаково-символического языка искусства;

- воспитательная – формирует личность в её целостности, способствует гармонизации внутреннего мира личности и его внешних

проявлений, показывает пути духовного совершенствования;

- эстетическая – раскрывает эстетическое содержание окружающего мира и духовную красоту человека через художественные образы, приобщает к общечеловеческим ценностям

Формирование эстетических потребностей;

- коммуникативная – открывает возможность духовного (ценностного) общения с собой, Другим, Культурой, Богом, приобщения к Идеалам Культуры.

Принцип восхождения к ценностям духовной культуры в художественно-практической деятельности.

Понятие «художественные практики» только начинает входить в обиход и в системе образования используется крайне редко, в основном применительно к внеурочной деятельности. Первоначальное назначение данного понятия – освоение территорий, нехарактерных для искусства. «Художественный» – то, что относится к искусству, связано с воспроизведением действительности в образах; «практика» – человеческая деятельность, направленная на освоение и преобразование природной и культурной среды жизни человека и его самого, движущая сила развития общества и человеческого познания. Художественная практика, таким образом, представляет собой специфическую, связанную с художественными способами самовыражения и самопроявления, деятельность по эстетическому преобразованию человека и окружающего его мира. Наряду с понятием «художественные практики» часто используется термин «арт-практики», который, на наш взгляд, более универсален и отражает не столько художественно-выразительную сторону человеческой деятельности, сколько креативную подачу самого её процесса и результата. Сегодня выделяют специфические виды арт-практик: акционизм, берущий начало в дадаизме, сюрреализме и авангардизме, флешмоб (форма массовой акции), хэппенинг (спонтанное театрализованное действие), перформанс (передача художником переживаний, состояний в процессе общения), различные виды уличного искусства (граффити, спрей-арт, трафарет, стикер-арт, живая скульптура), современные арт-практики в киноиндустрии и т.д. Все эти практики объединяет использование средств художественной выразительности различных видов искусства, т.е., наличие художественной составляющей. Суть художественного отношения к действительности – наличие целостного образа, выражающего не только поверхностные чувства

и эмоции, но и заставляющего вдумчиво переосмысливать то, что проявлено, и то, что не выражено, скрыто за смыслами, что несет определенные ценности – в современных арт-практиках сиюминутно, не направлено на общение со зрителем после арт-акции. Искусство живет здесь-и-сейчас, оно преходяще. Один из известных екатеринбургских художников стрит-арта Гарник [7] в своих интервью часто говорит, что создает свои произведения как живые, живущие какое-то время, не вечно. Если работа умирает, значит, в реальной жизни что-то тоже изменилось, и его произведение не пытается изображать из себя вечную ценность.

Воспитательный потенциал арт-практик, таким образом, эффективен, но непредсказуем. В зависимости от ценностных установок автора, арт-объекты, арт-пространства и арт-акции могут направлять сознание воспринимающих и управлять им, закладывая на эмоциональном уровне как позитивные, так и негативные установки.

С точки зрения культуры, художественные практики являются более продуктивными в плане трансляции новым поколениям ценностей культуры, поскольку в них используются универсальные технологии, основанные на творческой, музейной, галерейной, кураторской, коллекционерской деятельности. Президент московского Музея изобразительных искусств им. Пушкина Ирина Антонова по поводу современного искусства, которое часто заменяется сочетанием «художественные практики», отметила, что это не надо принимать в качестве искусства и называть тем же словом, но надо найти новый, свой собственный вариант его названия. В рамках данной статьи мы не будем углубляться в то, что представляют собой «произведения» современного искусства (то, что в прошлом веке В.С. Библер рассматривал как Произведения Культуры [8]), какими способами художник взаимодействует со зрителем (в традиционной художественной культуре художник вёл диалог со зрителем через века), из чего, где и как создаются произведения современного искусства. Своей целью мы ставим выявление воспитательного потенциала современного искусства и художественных практик, который можно реализовывать в современном общем и художественном образовании.

На достижение поставленных задач, отраженных во ФГОС разных поколений, направлены усилия научно-методической и педагогической общности: разрабатываются новые формы воспитательного

процесса, инновационные методики и др. способы трансляции ценностей духовной культуры, которые преимущественно обращаются к интеллекту ребенка, т.е., продолжают формировать знания и опыт деятельности. На самом деле формирование ценностей вне чувственного опыта переживания разного рода эмоций не представляется возможным. Такой опыт формируется во взаимодействии с искусством – в творчестве и общении с великими произведениями. Следует отметить, что на протяжении последних десятилетий искусству в школе уделялось меньше всего внимания. В условиях модификации форм искусства, связанных с появлением новых технологий, отношение к самому явлению «искусство» также упростилось: появилось понятие «художественные практики» и новый тренд – «арт-практики», отделившиеся от искусства и не обладающие его воспитательным потенциалом.

Принцип интеграции художественных практик в образовательный процесс начальной школы.

В образовательных учреждениях разного типа накоплен большой опыт включения в процесс духовного воспитания детей разнообразных видов художественной деятельности. Можно выделить несколько направлений художественных практик, обладающих воспитательным потенциалом и гибкостью применения в различных условиях: аутентичное рисование, освоение разнообразных художественных материалов и техник, общение с произведениями искусства.

Известно, что источником творчества ребенка являются внутренние импульсы, стремление выразить мысли и настроение. Поэтому наряду с традиционным подходом к обучению рисованию продолжает существовать в качестве альтернативного требование невмешательства в творческий процесс ребенка: не мешать самовыражению, стимулировать самотворчество, активно поддерживать спонтанные, «незапланированные» рисунки. Мы приветствуем идеи современного психолога М.В. Осориной, которая обосновывает важность самостоятельного рисования на ранних этапах возрастного развития в процессе становления личности [9].

Потребность ребенка в изображении воспринимается как стремление отразить или зафиксировать впечатления, полученные от окружающей жизни, выразить отношение к этим впечатлениям. На самом деле это не всегда так. Ребенок в своем рисунке создает свою картину

мира. То, что он узнал о мире – это всего лишь «строительный материал», который используется в силу малого опыта наблюдений и переживаний. Поэтому педагогу важно своевременно помочь ребенку овладеть способами изображения для того, чтобы он мог создать адекватное изображение предмета, которое его на данном этапе удовлетворило бы, не разрушая авторский подход. Учитывая, что с развитием интеллекта развивается и критическое отношение к результатам собственной деятельности, уже в начальных классах общеобразовательной школы (а иногда и много раньше) ребенку надо помочь принять свой пока несовершенный рисунок и сформировать интерес к приобретению новых художественных навыков. Эта задача осложняется тем, что для развития любых способностей необходима соответствующая среда поддержки, а первыми критиками творческих опытов ребенка выступают, как правило, самые близкие люди – родители. Поэтому формирование базовых навыков художественного самовыражения следует осуществлять в деятельности, вызывающей максимальный интерес. Младшему школьнику интересно играть, рисовать, экспериментировать, учиться (не как процесс, а как результат – «я это умею делать»!), следовательно, художественные практики лучше подбирать такие, чтобы «вау-эффект» был достаточно быстрым. Вероятно, здесь можно говорить о всевозможных нетрадиционных техниках рисования, что близко арт-практикам, и максимальное расширение художественных инструментов и материалов.

И ещё одна незаменимая в процессе воспитания художественная практика – практика художественного общения. Художественное общение с произведениями изобразительного искусства – это своего рода квазиобщение, где субъектами выступают художник, автор произведения, и зритель, его партнер по общению. Произведение изобразительного искусства вместе с его формой и содержанием является объектом общения. И художник, и зритель, являясь представителями своего времени и имея свои личностные свойства и свой индивидуальный и художественный опыт, вступают в мысленный диалог, порождая в его процессе новые смыслы.

Известно, что никакая репродукция не может заменить оригинал: рама, формат, размер полотна картины, манера художника играют важную роль в создании художественного образа картины, её пафоса. Отсюда следует необходимость обращения к оригинальным произведениям художников (отдельные занятия проводить в

музее изобразительных искусств и выставочных залах), а также в качестве произведений изобразительного искусства использовать некоторые самостоятельные, обладающие художественной ценностью, детские рисунки. Практика показывает, что использование на уроках детских работ наряду с репродукциями произведений известных художников дает положительные результаты: ребенок, выступая в роли автора, зрителя-критика или восторженного зрителя, получает возможность безболезненно и не разрушая уверенности в себе и самодостаточности, сравнить свое творчество с другими, оценить уровень мастерства в своих и чужих работах. Наивный реализм младшего школьника в большей степени связан не с возрастом, а с особенностями обучения. Поэтому анализ детских работ позволяет избежать некоторой шаблонности в творческих работах детей и в то же время дает возможность овладевать способностью к художественному диалогу на более доступном материале.

На эффективность реализации воспитательного потенциала художественных практик оказывает влияние активное использование принципа «от маленького писателя к большому читателю». Только в единстве восприятия и созидания, знакомства с «живыми» полотнами и их авторами (непосредственно и опосредовано) и собственной художественно-преобразующей деятельности дети получают возможность активно включиться в духовное общение, пополнить свой багаж эмоционального и художественного опыта, включиться в процесс приобщения к культурным ценностям. Погружение в стихию художественного творчества даст возможность каждому ребенку побыть в роли автора произведения, т.е. самому создать произведение по законам искусства, выразить свою точку зрения, высказать свои эмоции, свое отношение без слов, только с помощью средств художественной выразительности [10].

В данной статье мы привели пример реализации воспитательного потенциала художественных практик в начальных классах общеобразовательной школы. Но его возможности гораздо шире. В Древней Греции существовало понятие, отражающее суть образования той эпохи – «калокагатия» – воспитание культурой. Когда воспитание не становится автономным процессом, а является частью социализации и инкультурации подрастающего поколения, художественные практики способны включиться в образовательный процесс на уровне

педагогического средства и даже механизма, отвечающего за эмоционально-чувственное и художественно-образное освоение изучаемой информации.

Заключение. Теоретическое исследование проблем духовно-нравственного развития младших школьников средствами искусства, проведенное сотрудниками научно-исследовательской лаборатории воспитания духовно-нравственной культуры личности, а также диагностика понимания педагогами роли искусства и художественных практик в воспитательном процессе (данному опыту будет посвящена отдельная статья) показали необходимость:

– комплексного исследования художественных средств духовно-нравственного

развития ребенка в контексте преемственности воспитательных целей образовательных программ ДОО и НОО;

– разработки педагогического инструментария формирования у младших школьников системы ценностных отношений к природе, культурным традициям, человеку средствами искусства, духовных потребностей личности;

– создания научно-методического сопровождения учителей начальных классов по интегрированию в образовательный процесс художественных практик разного вида и уровня, способствующих повышению эффективности воспитательного процесса.

Литература:

1. Ежов И.В. Методика исследования духовно-нравственного самосознания личности в педагогической сфере / И.В. Ежов // Мир психологии. – 2008. – № 2. – С. 165-167.
2. Апробация и внедрение примерной программы воспитания [Электронный ресурс]. – Режим доступа: form.instrao.ru
3. Примерная рабочая программа воспитания для общеобразовательных организаций [Электронный ресурс] – Режим доступа: <https://институтвоспитания.рф/programmy-vospitaniya/ooy/programma-vospitaniya/>
4. Дьячкова М.А. Духовно-нравственное воспитание как педагогическое явление / М.А. Дьячкова // Педагогическое образование. – 2008. – № 2. – С. 12-18.
5. Русакова Т.Г. Культурно-динамическая система педагогического содействия становлению духовного опыта ребенка [Электронный ресурс] / Т.Г. Русакова. – Режим

доступа: <https://www.dissercat.com/content/kulturno-dinamicheskaya-sistema-sodeistviya-stanovleniyu-dukhovnogo-opyta-rebenka>

6. Каган М.С. Мир общения: Проблема межсубъектных отношений / М.С. Каган. – М.: Политиздат, 1988. – 319 с.

7. Гарник Т. Тимофей Радя [Электронный ресурс] / Т. Гарник. – Режим доступа: <https://crossarea.ru/street-art/artists/timofej-radja/>

8. Библер В.С. От наукоучения – к логике культуры: Два философских введения в двадцать первый век / В.С. Библер. – М.: Политиздат, 1990. – 413 с.

9. Осорина М.В. Секретный мир детей в пространстве мира взрослых / М. Осорина. – СПб: «Питер». – 2022. – 448 с.

10. Русакова Т.Г. Искусство в мире детей и взрослых, или кому нужны уроки искусства? / Т.Г. Русакова // Искусство в школе. – 2009. – № 1. – С. 4-6.

References:

1. Yezhov I.V. Methodic for the study of spiritual and moral self-consciousness of the individual in the pedagogical sphere / I.V. Yezhov // World of psychology. – 2008. – № 2. – Pp. 165-167.
2. Approbation and implementation of an exemplary education program [Electronic resource]. – Access mode: form.instrao.ru
3. Approximate work program of education for general education organizations [Electronic resource] – Access mode: <https://институтвоспитания.рф/programmy-vospitaniya/ooy>
4. Dyachkova M.A. Spiritual and moral upbringing as a pedagogical phenomenon / M.A. Dyachkova // Pedagogical education. – 2008. – № 2. – Pp. 12-18.
5. Rusakova T.G. Cultural-dynamic system of pedagogical assistance to the formation of a child's spiritual experience [Electronic resource] / T.G. Rusakova. – Access mode: <https://www.dissercat.com/content/kulturno-dinamicheskaya-sistema-sodeistviya-stanovleniyu-dukhovnogo-opyta-rebenka>

6. Kagan M.S. The world of communication: The problem of intersubjective relations / M.S. Kagan. – M.: Politizdat, 1988. – 319 p.

7. Gamik T. Timofey Radya [Electronic resource] / T. Gamik. – Access mode: <https://crossarea.ru/street-art/artists/timofej-radja/>

8. Bybler V.S. From science – to the logic of culture: Two philosophical introductions to the twenty-first century / V.S. Bybler. – M.: Politizdat, 1990. – 413 p.

9. Osorina M. In the secret world of children in the space of the adult world / M. Osorina. – St. Petersburg: "Peter". – 2022. – 448 p.

10. Rusakova T.G. Art in the world of children and adults, or who needs art lessons? / T.G. Rusakova // Art at school. – 2009. – № 1. – Pp. 4-6.

5.8.1. Общая педагогика, история педагогики и образования

Сведения об авторе:

Русакова Татьяна Геннадьевна (г. Оренбург, Россия), доктор педагогических наук, профессор, руководитель научно-исследовательской лаборатории воспитания духовно-нравственной культуры личности ФГБОУ ВО «Оренбургский государственный педагогический университет», e-mail: rus-tg@yandex.ru

ПСИХОЛОГИЯ

Педагогическая психология

УДК 159.9

Проблемы организации методической и профилактической работы с несовершеннолетними

Problems of organizing methodological and preventive work with minors

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

Чернова Е.О., ФГБНУ «Институт педагогики, психологии и социальных проблем»,
eo_chernova@mail.ru

Husainova S., FSBNU "Institute of Pedagogy, Psychology and Social Problems,"
sv_husainova@mail.ru

Chernova E., FSBSI FSBNU "Institute of Pedagogy, Psychology and Social Problems,"
eo_chernova@mail.ru

DOI: 10.51379/KPJ.2023.160.3.027

Статья выполнена по государственному заданию FNRR-2021-0003 «Проблема отклоняющегося поведения в системе современного человековедения».

Ключевые слова: девиантное поведение, несовершеннолетние, методика, профилактическая работа, социализация.

Keywords: deviant behaviour, juveniles, methodology, prevention work, socialisation.

Аннотация. Статья направлена на изучение проблемы организации методической и профилактической работы с несовершеннолетними. Авторами определено, что основная проблема заключается в поиске необходимых методических разработок, способствующих эффективному сопровождению учащейся молодежи в жизни и деятельности. Целью статьи явилась разработка методики организации методической и профилактической работы с несовершеннолетними в образовательной среде. Методологическую основу разработки методики составили: личностно-ориентированный подход, социально-ориентированный подход, ценностный подход, позволяющие дать интерпретацию влияния на подростка значимого социального окружения как агента социализации, несущего в себе базовые ценности. Также нарративно – ресурсный подход, позволил провести обоснование полученных результатов топик-гайда о переживаниях участников неформальных групп и нахождения ресурсных индикаторов для психолого-педагогического сопровождения несовершеннолетних в образовательной среде. В статье представлены динамические показатели, на которые необходимо опираться при организации методической и профилактической работы с несовершеннолетними в контексте повышения эффективности социализации. Статья предназначена для психологов, аспирантов, исследователей, педагогов-психологов, социальных работников.

Abstract. The article aims to study the problem of organising methodological and preventive work with minors. The authors determined that the main problem is to find the necessary methodological developments contributing to the effective support of the students in their life and activities. The aim of the article was to develop the methodology of methodical and preventive work of minors in the educational environment. The methodological basis of methodological and preventive work with minors is made up by: personality-oriented approach, socially-oriented approach, value-oriented approach that allows to interpret the influence of significant social environment on teenager as an agent of socialization, carrying in itself the basic values. Also the narrative-resource approach, will allow to carry out a substantiation of the received results of the topical guide about experiences of participants of informal groups and

finding of resource indicators for psychological and pedagogical support of minors in the educational environment. The article presents the dynamic indicators which should be taken into account while organizing the methodological and preventive work with the underage in the context of increasing the efficiency of the socialisation. The article is intended for psychologists, postgraduate students, researchers, educational psychologists, social workers.

Введение. В настоящее время необходимость методического сопровождения несовершеннолетних является одним из результатов выявления сути проблемы социализации, решаемой образовательными организациями. Это связано с изменением требований в системе образования, развитием новых технологий и систем управления средствами массовой информации. Формирование стабильного и здорового общества является одной и главных задач государства, где присутствует общество риска, требующее к себе непрерывное внимания.

Достаточно хорошо исследователями показана сущность отклоняющегося поведения несовершеннолетних, которая представлена в подверженности влиянию, стремлению к взрослости, низкой социализации, желании быть независимыми.

Непринятие подростка в семье с раннего возраста вызывает переживания эмоциональной отверженности, отсутствия заботы со стороны семьи, что вызывает у него ожидание со стороны социума непринятия своего Я, постоянной тревожности, ожидания недружелюбия, это в свою очередь порождает построение субъективной позиции провоцирующую агрессивные действия с их стороны [1;3;6].

Уязвимость несовершеннолетних со стороны их переживаний очевидна преступному миру и является благодатной средой для выстраивания у них устойчивых позиций снижения нравственности до уровня противоправных деяний [4].

Особое внимание необходимо уделять выявлению причин отклоняющегося поведения несовершеннолетних, базирующихся на фактах жестокого обращения скрытых девиантных подростков одноклассников, унижения и преследования со стороны учителей, что в свою очередь провоцирует ответные действия в сторону обидчиков [5].

Растущая потребность в организации методического и профилактического сопровождения несовершеннолетних заключается не только в осознании скрытых механизмов развития отклонения в поведении, но и в раскрытии сущности личностных особенностей, отличающих их от нормативных сверстников [9].

Нельзя забывать, что социальная ситуация формирует самосознание несовершеннолетних и если она недостаточно стабильная, то провоцирует их на соучастие в совершении негативных поступков. Отклонение в поведении несовершеннолетних формирует систему поступков, базирующихся на неустойчивости, которая проявляется в низкой самооценке, неудовлетворенности собой и своими поступками, обвинения себя во всех неудачах, нежелания самоизменяться [8].

Основная проблема заключается в поиске необходимых методических разработок, способствующих эффективному сопровождению учащейся молодежи в жизни и деятельности [11;12;14].

Проведению исследования проблемы изучения отклоняющегося поведения предшествуют, следующие основания:

- решение проблемы, необходимо для изучения особенностей психологии девиантного поведения личности и микрогруппы, подросткового возраста, а также нахождения способов социально-психологической помощи, позволяющих через реабилитацию и развитие сотрудничества достичь положительных результатов адаптации и социализации;

- изучение проблемы в соотношении с ценностным подходом, предполагающего интерпретацию влияния на подростка значимого социального окружения как агента социализации, несущего в себе базовые ценности;

- изучение проблемы причины вхождения личности в криминальные группировки как следствие ценностного внутриличностного конфликта, и как результат неуспешной опсоциализации (от латинского «optical» видимый), что выступает предпосылками к развитию девиаций подростков и снижению внутренних защитных механизмов личности подростка;

- выявление проблемы отклонения поведения несовершеннолетнего от нормативной социализации, проявляющейся в десоциализации и ее переходных формах, фиксирующихся как ресоциализация и терциарная социализация) [2;10];

- определение исследовательского поля проблемы, представленного совокупностью отдельных аспектов социально-типических

особенностей подростков с девиантным поведением [7].

Материалы. Эмпирическим материалом исследования выступили протоколы профилактической работы, результаты тренинговых программ и программ профилактики с несовершеннолетними обучающимися, мониторинг безопасности образовательной среды.

Методы и подходы. Методологическую основу разработки методики организации методической и профилактической работы с несовершеннолетними составляют: личностно-ориентированный подход, в котором акцентируются индивидуально-личностные особенности несовершеннолетних, социально-ориентированный подход, в котором рассмотрены социальные детерминанты поведения подростков - определяющие их вовлеченность в группировки и нарушение социализации.

Значимым для обоснования психолого-педагогического сопровождения подростков уличных группировок является нарративно – ресурсный подход. Данный подход эффективен для обоснования полученных результатов топик-гайда о переживаниях участников неформальных групп и психолого-педагогического сопровождения несовершеннолетних в образовательной среде [9;13].

Основные результаты. Оценка результативности профилактической работы как совокупности процессов планирования, диагностики, обработки результатов и их систематизации, составления технологической карты и планов мероприятий, непосредственно осуществления профилактической работы – производится на основании системы критериев. Система критериев имеет вид дерева, в основе роста которого лежит целеполагание. Именно цели и задачи профилактической работы позволяют вывести критерии ее результативности и дать оценку общей эффективности. Построение системы критериев в виде «дерева» предполагает «вытекание» более частных целей из наиболее общей цели. Основной целью в данном случае служит предотвращение рисков развития отклоняющегося поведения подростков и их вовлечения в группировки.

Из данной основной цели вытекают более частные цели, задающие направление профилактической работы и выступающие основой для критериев меньшей степени общности. К ним целесообразно отнести:

– участие подростков в мероприятиях просоциальной направленности;

– вовлечение членов семей подростков в системную профилактическую работу;

– участие различных групп субъектов профилактики в предотвращении отклоняющегося поведения подростков посредством организации профилактической деятельности;

– укрепление ресурсного потенциала подростков средней и высокой групп риска, а также ресурсного потенциала их семей;

– повышение социально-адаптационного потенциала подростков;

– повышение мотивации подростков к социально одобряемым видам деятельности;

– снижение удельного веса подростков категории средней и высокой групп риска в общей совокупности подростков определенного поселения, района, региона.

Методами оценивания результативности работы в процессе мониторинга могут выступать следующие методы:

А. Объективные:

– анализ показателей участия подростков в мероприятиях, занятиях;

– анализ показателей участия семей подростков в мероприятиях, занятиях, семейной терапии;

– анализ показателей участия различных групп субъектов профилактики в предотвращении отклоняющегося поведения подростков;

– анализ уровня взаимодействия субъектов профилактики в процессе организации профилактической работы с подростками и их семьями;

– анализ удельного веса подростков средней и высокой групп риска в общей совокупности подростков определенного поселения, района, региона.

Б. Субъективные:

– анкетный опрос и интервью с подростками, членами их семей об их удовлетворенности процессами организации мероприятий, занятий, групповой терапии («обратная связь»);

– анкетный опрос и интервью с подростками, членами их семей о степени развития уровня их ресурсного потенциала по преодолению трудных жизненных ситуаций, уровня развития их личностной активности к преодолению таких ситуаций;

– анкетный опрос и интервью с подростками о степени и направленности их мотивации к социально одобряемым видам деятельности;

– тестирование подростков на уровень развития у них мотивации достижения (стремление к успеху/избегание неудач); на иерархию мотивов (совокупность методик А. Мехрабиана, А. Рогова – А. Грязнова);

– анкетный опрос и интервью с подростками о степени развития у них способностей к адаптации в социуме;

– тестирование подростков на уровень развития у них социально-адаптационного потенциала (тест СПА Роджерса-Даймонда; методика Карпова-Пономаревой, методика

Рогова-Грязнова).

Теоретически положительная динамика результатов профилактической работы должна выражаться в показателях снижения доли подростков высокой и средней групп риска в общей совокупности подростков, и в показателях повышения доли подростков низкой группы риска. Таким образом, основной массив подростков определенного поселения, района, региона после проведения профилактических мероприятий должен попадать в низкую группу риска.

Таблица 1. – Примерные динамические показатели методики, фиксируемые в результате профилактической работы

Критерии	Индикаторы	Показатели+	Показатели–
Участие подростков в мероприятиях про-социальной направленности	Доля подростков, участвующих в мероприятиях, в общей совокупности подростков	Увеличение доли подростков, участвующих в мероприятиях	Сокращение доли подростков, участвующих в мероприятиях
Вовлечение членов семей подростков в системную профилактическую работу	Доля членов семей подростков, участвующих в системной профилактической работе, в общей совокупности семей подростков	Увеличение доли членов семей	Сокращение доли членов семей
Участие различных групп субъектов профилактики в предотвращении отклоняющегося поведения подростков посредством организации профилактической деятельности	Количество субъектов, принимающих участие в профилактической работе; Представленность различных групп субъектов	Увеличение количества субъектов; увеличение представленности различных групп субъектов	Сокращение количества субъектов; сокращение представленности различных групп субъектов
Укрепление ресурсного потенциала подростков средней и высокой групп риска, а также ресурсного потенциала их семей	Доля подростков высокой и средней групп риска, а также их семей, у которых произошло укрепление их ресурсного потенциала, в общей совокупности подростков высокой и средней групп риска, и их семей	Увеличение доли подростков и их семей	Сокращение доли подростков и их семей
Повышение социально-адаптационного потенциала подростков	Доля подростков, демонстрирующих социально-психологические качества, позволяющие успешно адаптироваться в социум	Увеличение доли подростков	Сокращение доли подростков
Повышение мотивации подростков к социально одобряемым видам деятельности	Доля подростков, мотивированных к социально одобряемым видам деятельности, в общей совокупности подростков	Увеличение доли подростков	Сокращение доли подростков
Снижение удельного веса подростков средней и высокой групп риска в общей совокупности подростков определенного поселения, района, региона	Доля (удельный вес) подростков средней и высокой групп риска в общей совокупности подростков	Сокращение доли подростков	Увеличение доли подростков

В таблице 1 отражена схема динамических результатов профилактической работы, по системе критериев, оцениваемых в процессе мониторинга. Общее заключение по выделенным критериям позволяет получить доминирующую оценку динамики результативности профилактической работы. Если по большинству критериев получена положительная динамика, можно говорить о результативности профилактической работы и достижении положительного ее эффекта, то есть, о ее преимущественной эффективности. В противоположном случае следует говорить о низкой эффективности профилактической работы по предупреждению отклоняющегося поведения подростков. В этом случае необходимо обратить внимание на используемые направления, методы и средства профилактики, провести корректирующее планирование.

Совокупность выделенных методик оценки выступает ориентировочным методическим инструментарием, применяемым, в соответствии с целями и задачами профилактической работы и может варьироваться в зависимости от группы риска и от возрастной категории подростков.

Заключение. Предложенная система профилактической работы по предупреждению

отклоняющегося поведения подростков позволит разрешить проблемы организации методической и профилактической работы с несовершеннолетними. Предотвращение рисков развития отклоняющегося поведения подростков и их вовлечения в группировки это основная проблема, заключающаяся в поиске необходимых методических разработок способствующих эффективному сопровождению учащейся молодежи. В процессе организации методической и профилактической работы, с несовершеннолетними ориентируясь на личностно-ориентированный подход, социально-ориентированный подход, нарративно – ресурсный подход, есть возможность нахождения ресурсных индикаторов для психолого-педагогического сопровождения несовершеннолетних в образовательной среде. Представленные динамические показатели позволяют получить доминирующую оценку динамики результативности профилактической работы с несовершеннолетними.

Обозначенные направления, формы и методы профилактической работы являются примерным кругом инструментов и средств; их выбор обусловлен конкретными целями и задачами профилактики.

Литература:

1. Антонян Ю.М., Еникеев М.И., Эминов В.Е. Психология преступника и расследования преступлений / Ю.М. Антонян, М.И. Еникеев, В.Е. Эминов. – М., 1996. – 203 с.
2. Грязнов А.Н. Тerciарная социализация личности больных алкоголизмом и наркоманией: дис. ... д-ра псих. наук: 19.00.05 / Грязнов Алексей Николаевич. – Ярославль, 2008. – 410 с.
3. Демидова Е.В. О психологических особенностях личности несовершеннолетних преступников (на примере Республики Татарстан) / Е.В. Демидова // Вестник Московского университета МВД России. – 2012. – № 10. – С. 117-122.
4. Котлярова Л.Н., Табашникова А.И. Психологические особенности несовершеннолетних преступников / Л.Н. Котлярова, А.И. Табашникова // NOVAINFO.RU. – 2018. – Т. 1. – № 93. – С. 101-104.
5. Липская Л.А. Факторы распространения деструктивного поведения в подростковой среде / Л.А. Липская // Социум и власть. – 2019. – № 1(75). – С. 53-59.
6. Прокурова С.Ф. Психологические особенности работы с подростками, находящимися в центрах временного содержания несовершеннолетних правонарушителей: дис. ... канд. психол. наук / С.Ф. Прокурова. – М., 2006. – 178 с.
7. Хусаинова С.В. Внешнее влияние как фактор безопасности образовательной среды / С.В. Хусаинова // Научное мнение. – 2018. – № 1. – С. 85-92.
8. Хмелевская О.Е., Яворская М.В. Некоторые аспекты самосознания подростков с делинквентным поведением [Электронный ресурс] / О.Е. Хмелевская, М.В. Яворская // Ученые записки университета имени П.Ф. Лесгафта. – 2020. – № 6(184). – С. 475-482.
9. Чернова Е.О. Социально-психологические особенности членов подростково-молодежных уличных криминальных группировок как предмет психологического анализа / Е.О. Чернова // Казанский педагогический журнал. – 2018. – № 6. – С. 196-201.
10. Чернова Е.О., Хусаинова С.В. Личность девиантного подростка: особенности формирования и пути адаптации / Е.О. Чернова, С.В. Хусаинова // Казанский педагогический журнал. – 2022. – № 6(155). – С. 240-247.
11. Grzegorzewska, M.K., et al. The sense of safety among children and teenagers in the light of empirical research. Sabidriba. Integracija. Izglitiba. – 2018. – 148 p.
12. Jiang, Liu. The Formation and Reconstruction of Teenager Deviant Behavior: A Resistance and Adaptation in Daily Social Interaction. Contemporary Youth Research. – 2015. – № 4. – P. 17.
13. Khusainova S., Palekha K. Generation Z: ways, methods and forms of training (to the question of increasing the motivation of students and the professional growth of teachers) // ICERI2019 Proceedings. – 2019. – P. 3670-3675.

14. Kleemans E.R. Theoretical perspectives on organized crime. Oxford handbook of organized crime. –

2014. – Pp. 32-52.

References:

1. Antonyan Yu.M., Enikeev M.I., Eminov V.E. Psychology of the criminal and investigation of crimes / Yu.M. Antonyan, M.I. Enikeev, V.E. Eminov. – M., 1996. – 203 p.

2. Gryaznov A.N. Tertiary socialization of the personality of patients with alcoholism and drug addiction: dis. ...Dr. psycho. Sciences: 19.00.05 / Gryaznov Alexey Nikolaevich. – Yaroslavl, 2008. – 410 p.

3. Demidova E.V. On the psychological characteristics of the personality of juvenile delinquents (on the example of the Republic of Tatarstan) / E.V. Demidova // Bulletin of the Moscow University of the Ministry of Internal Affairs of Russia. - 2012. – № 10. – Pp. 117-122.

4. Kotlyarova L.N., Tabannikova A.I. Psychological features of an unsubstantiated approach / L.N. Kotlyarova, A.I. Tabannikova // NOVAINFO.RU. – 2018. – Vol. 1. – № 93. – Pp. 101-104.

5. Lipskaya L.A. Factors of the spread of destructive behavior in the adolescent environment / L.A. Lipskaya // Society and power. – 2019. – № 1(75). – Pp. 53-59.

6. Prokurova S.F. Psychological features of working with adolescents in temporary detention centers for juvenile offenders: dis. ... cand. psychological sciences / S.F. Prokurova. – M., 2006. – 178 p.

7. Khusainova S.V. External influence as a factor of safety of the educational environment / S.V. Khusainova // Scientific opinion. – 2018. – № 1. – Pp. 85-92.

8. Khmelevskaya O.E., Yavorskaya M.V. Some aspects of self-consciousness of adolescents with delinquent behavior [Electronic resource] / O.E. Khmelevskaya, M.V. Yavorskaya // Scientific notes of the P.F. Lesgaft University. – 2020. – № 6(184). – Pp. 475-482.

9. Chernova E.O. Socio-psychological features of members of adolescent and youth street criminal groups as a subject of psychological analysis / E.O. Chernova // Kazan Pedagogical Journal. – 2018. – № 6. – Pp. 196-201.

10. Chernova E.O., Khusainova S.V. Personality of a deviant teenager: features of formation and ways of adaptation / E.O. Chernova, S.V. Khusainova // Kazan Pedagogical Journal. – 2022. – № 6(155). – Pp. 240-247.

11. Grzegorzewska M.K. et al. A sense of security in children and adolescents in the light of empirical research. Sabidriba. Integration. Izglitiba. – 2018. – 148 p.

12. Jiang, Liu. Formation and reconstruction of adolescent deviant behavior: resistance and adaptation in everyday social interaction. A study of modern youth. – 2015. – № 4. – P. 17.

13. Khusainova S., Palekh K. Generation Z: ways, methods and forms of education (on the issue of increasing student motivation and professional growth of teachers) // Materials ICERI2019. – 2019. – P. 3670-3675.

14. Kleimans E.R. Theoretical views on organized crime. The Oxford Handbook of Organized Crime. – 2014. – Pp. 32-52.

5.3.4. Педагогическая психология, психодиагностика цифровых образовательных сред

Сведения об авторах:

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

Чернова Елена Олеговна (г. Казань, Россия), младший научный сотрудник лаборатории изучения отклоняющегося поведения ФГБНУ «Институт педагогики, психологии и социальных проблем», e-mail: eo_chernova@mail.ru



УДК 371.9

Связь социометрического статуса и уровня самооценки подростков с легкой умственной отсталостью

The relationship of sociometric status and self-rating of adolescents with mild 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.2023.160.3.028

Ключевые слова: межличностные отношения, социометрический статус, уровень самооценки, подростки, умственная отсталость.

Keywords: interpersonal relationships, sociometric status, self-rating level, teenagers, mental retardation.

Аннотация. В статье рассматривается влияние специфики общения подростков с умственной отсталостью на развитие их личности, значимое для успешной социализации и социальной интеграции лиц с умственной отсталостью. Цель статьи изучить связь социометрического статуса и уровня самооценки подростков с легкой умственной отсталостью. В исследовании были использованы методики «Социометрия» Дж. Морено и «Исследование самооценки» Дембо-Рубинштейн. Результаты исследования свидетельствуют о наличии связи между социометрическим статусом подростков с умственной отсталостью и уровнем их самооценки. Популярные в коллективе подростки с умственной отсталостью в большинстве случаев имеют адекватный уровень самооценки, а не популярные характеризуются завышенным или заниженным уровнем самооценки. Самооценка у умственно отсталых подростков с высоким социометрическим статусом более реалистична, они лучше понимают себя и окружающих, что и определяет их высокий социометрический статус. Завышенный и особенно заниженный уровни самооценки, отражают общие трудности понимания своей личности и индивидуальности окружающих, что не способствует высокому социометрическому статусу.

Abstract. This article discusses the impact of the specifics of communication of adolescents with mental retardation on the development of their personality, which is significant for the successful socialization and social integration of people with mental retardation. The purpose of the article is to study the relationship between sociometric status and the level of self-rating of adolescents with mild mental retardation. In the study, the methods "Sociometry" by J. Moreno and "Self-Rating Study" by Dembo-Rubinstein were used. The results of the study indicate the presence of a relationship between the sociometric status of adolescents with mental retardation and their level of self-rating. Adolescents with mental retardation preferred for communication in most cases have an adequate level of self-rating, while those who are rejected are characterized by an overestimated or underestimated level of self-rating. Self-rating of mentally retarded adolescents with high sociometric status is more realistic, they better understand themselves and others, and this determines their high sociometric status. Overestimated and especially underestimated levels of self-rating are a consequence of the difficulty in understanding one's personality and the individuality of others, this does not contribute to a high sociometric status.

Введение. Актуальность исследования межличностных отношений обусловлена социальной природой психического развития человека. Согласно культурно-исторической концепции, развитие психики — это непрерывный процесс интериоризации индивидом результатов сотрудничества с другими людьми и отношений с ними [4]. В

отечественной психологии представления о социальном окружении как о основном условии развития личности являются общепринятыми. Для подростков референтной социальной группой являются сверстники, что многократно усиливает влияние опыта позитивного или негативного отношения со сверстниками на

формирование самоотношения и самооценки каждого отдельного члена группы.

Развитие лиц с умственной отсталостью подчиняется тем же закономерностям что и онтогенез [3] это общепринятое положение позволяет предположить наличие связи межличностных отношений и самооценки и у подростков с умственной отсталостью. В то же время известно, что интеллектуальный дефект накладывает отпечаток на всю психику ребёнка с умственной отсталостью в том числе и на овладение им деятельностью общения. В литературе описаны недостатки коммуникативных навыков лиц с умственной отсталостью, выражающиеся в трудностях выработки единого смысла воспринимаемой и передаваемой информации [10;12]. В исследованиях Д.И. Бойкова, О.И. Суворовой выделены трудности взаимодействия, проявляющиеся в использовании лицами с умственной отсталостью непродуктивных стратегий поведения в процессе совместной деятельности [10;11]. Данные О.К. Агавелян, Ю.Т. Матасова, О.В. Защириной показывают упрощенность и недифференцированность восприятия умственно отсталыми партнеров по общению и социальных групп; не понимание индивидуальных особенностей и личностного своеобразия других людей, не способность объяснить и прогнозировать поведение своего ближайшего социального окружения [1;5;6;9]. Несформированность сторон общения оказывает негативное влияние на становление межличностных отношений в неформальных группах и классах подростков с умственной отсталостью, что в свою очередь затрудняет их личностное развитие.

Таким образом, вскрывается противоречие между представлениями об общении со сверстниками как о важнейшем условии развития личности подростков и ограниченных возможностях общения, формирующегося в условиях общего психического недоразвития, влиять на развитие личности подростков с умственной отсталостью. Данное противоречие может быть разрешено в серии исследований, посвященных изучению влияния различных характеристик общения лиц с умственной отсталостью на их личностное развитие. Настоящая статья представляет собой попытку характеристики связи социометрического статуса подростков с умственной отсталостью как одного из основных параметров межличностных отношений, реализуемых в общении и самооценки как важнейшего личностного образования.

Цель исследования изучить связь социометрического статуса и уровня самооценки подростков с легкой умственной отсталостью.

Материалы и методы исследования. В исследование участвовали 37 обучающихся специальной (коррекционной) школы – 11 девушек и 26 юношей в возрасте от 14 до 16 лет. Исследование межличностных отношений проводилось с помощью методики социометрии Дж. Морено. Самооценка исследовалась по методике Дембо-Рубинштейн в модификации А.М. Прихожан.

Результаты исследования и их обсуждение. При изучении межличностных отношений подростков с умственной отсталостью выявлены подростки с разным уровнем социометрического статуса. Соответствующие данные представлены на рисунке 1.

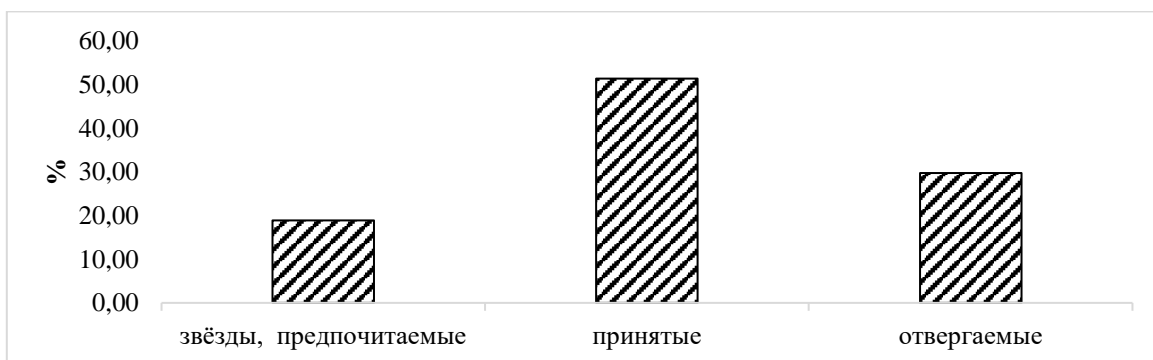


Рисунок 1. – Распределение подростков с умственной отсталостью по статусным категориям (%)

Экспериментальные данные позволили выделить подростков с высоким (звёзды и предпочитаемые), средним (принятые) и низким (отвергаемые) социометрическим статусом. Среди подростков с умственной отсталостью не

выявлено изолированных и пренебрегаемых. Полученные результаты показывают относительную гомогенность социометрических статусов в классах подростков с умственной отсталостью, что согласуется с данными О.В.

Защеринской о неточности представлений лиц с умственной отсталостью о ситуациях и субъектах межличностного и формального общения и взаимодействия [5]. Относительная гомогенность социометрических статусов в классах подростков с умственной отсталостью может отображать аморфное и неустойчивое отношение к одноклассникам, не умение выделять и учитывать в процессе общения индивидуальность сверстников, разобщенность связи между социальным поведением таких подростков и их отношением друг к другу. Эти недостатки социального восприятия и понимания друг друга

препятствуют развитию общения, определяют его ситуативный и поверхностный характер.

Изучение уровня частных самооценок подростков с умственной отсталостью показало преобладание высоких самооценок своих физических, интеллектуальных и характерологических качеств (70,2%), лишь у 21,6% испытуемых преобладают адекватные частные самооценки, а 8,1% участников эксперимента занижено оценивают свои отдельные качества, см. таблицу 1. Полученные данные указывают на тенденцию к экстремально высоким самооценкам у подростков с легкой умственной отсталостью.

Таблица 1. – Распределение высоты частных самооценок подростков с умственной отсталостью (%)

Самооценочные критерии методики Дембо-Рубинштейн	Высокая самооценка	Адекватная самооценка	Низкая самооценка
рост	70,2	24,3	5,4
ум, способности	70,2	21,6	8,1
характер	70,2	21,6	8,1
авторитет у сверстников	81	8,1	8,1
умелые руки	56,7	40,5	2,7
внешняя привлекательность	70,2	21,6	8,1
уверенность в себе	64,8	27	8,1

Как показывают данные таблицы 1, наиболее высока доля умственно отсталых подростков завышено оценивающих свой «авторитет у сверстников» (81%). Несколько меньшая доля испытуемых (70,2%) завышено оценивает себя по шкалам «рост», «ум, способности», «характер», «внешняя привлекательность», «уверенность в себе». По шкале «умелые руки» чуть больше половины участников эксперимента оценили себя завышено и 40,5% адекватно.

Заметное уменьшение доли завышенных самооценок и увеличение доли адекватных самооценок по шкале «умелые руки» может быть связано с умением выделять наглядные критерии оценки результатов своей трудовой деятельности и наличием опыта оценивания своих практических работ. Наибольшая доля завышенных самооценок, выявленная по шкале «авторитет у сверстников» может объясняться сложностью задачи. Для оценки своего авторитета у сверстников необходимо занять позицию другого человека (сверстника) и оценить себя в соответствии с требованиями подростковой группы. Это предполагает не только знание норм общения в подростковой группе, но и владение мыслительными операциями сравнения, абстрагирования, обобщения, что крайне сложно для подростков с умственной отсталостью. Трудности выделения и понимания критериев оценки могут влиять на

результаты самооценивания и по другим шкалам. Итак, распределение частных самооценок позволяет предположить зависимость адекватности самооценивания от определённости и простоты критериев оценки, их понимания подростками с умственной отсталостью, наличия опыта оценивания себя по критериям, относящимся к шкале.

Проведённое исследование показало, что у подростков с умственной отсталостью высока взаимозависимость частных самооценок. Частные самооценки участников исследования однообразны, что проявляется в одинаковых самооценках разных (физических, интеллектуальных, личностных) качеств. Показателен комментарий одного из испытуемых к самооценке роста и ума. При самооценке подросток отметил: «Я среднего роста и ума в голове у меня столько же». Подростки с умственной отсталостью не дифференцированно подходят к частным самооценкам. Полученные данные можно интерпретировать как следствие однородного восприятия самих себя, малой детализации и конкретизации своих физических, интеллектуальных, личностных качеств. Это может являться следствием недоразвития личности, слитности образа Я, не развитости самосознания. Образ Я слабо детализирован, физическое, интеллектуальное, личностное своеобразие ещё не открыто испытуемыми. По

мнению некоторых авторов низкая дифференцированность в самооценках и представлениях о себе связана с восприятием и оценками других людей как похожих, не обладающих индивидуальностью, что в свою очередь затрудняет формирование межличностных отношений [2;10].

Обобщение данных о частных самооценках выявило завышенный, адекватный и заниженный уровни общей самооценки у подростков с умственной отсталостью. Результаты приведены на рисунке 2.

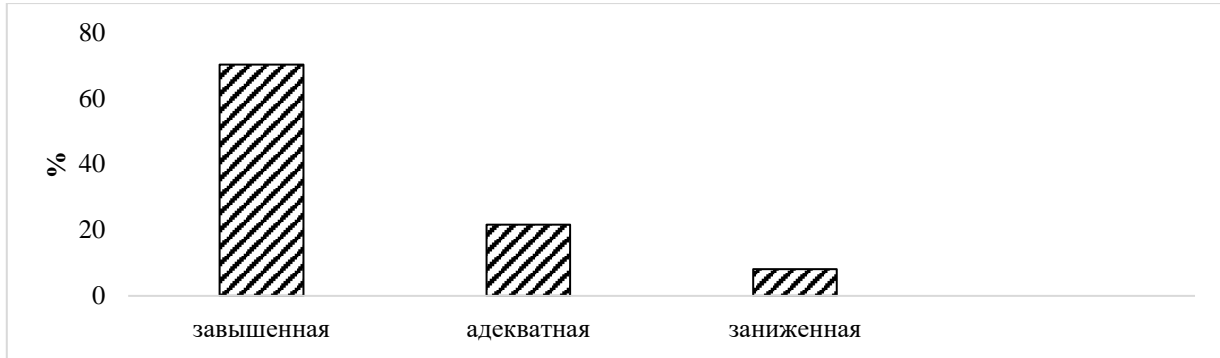


Рисунок 2. – Распределение подростков с умственной отсталостью по уровню самооценки (%)

У подростков с умственной отсталостью явно преобладает завышенная самооценка (70,2%), что согласуется с результатами других исследователей [7;8] и может объясняться незрелостью личности, проявляющейся в эмоциональной окрашенности самооценок, псевдокомпенсаторной переоценкой своей личности [8], или недостаточной критичностью, характерной для лиц с умственной отсталостью. Благоприятная для овладения деятельностью, психосоциального и личностного развития адекватная самооценка выявлена всего лишь у 21,6 % испытуемых. Заниженная самооценка, указывающая на неблагополучие личностного развития, диагностирована у 8,1 % подростков с умственной отсталостью.

Таким образом, самооценка подростков с умственной отсталостью неадекватно завышена и характеризуется низкой дифференцированностью частных самооценок, что свидетельствует о незрелости личности подростков с умственной отсталостью и проявляет недостатки восприятия и понимания себя, малую детализацию и конкретизацию своих физических, интеллектуальных, личностных качеств.

В соответствии с целью эмпирического исследования оценим характер связи социометрического статуса в классе и уровня самооценки подростков с умственной отсталостью. Распределение подростков с умственной отсталостью с разным социометрическим статусом по уровню самооценки представлено в таблице 2.

Таблица 2. – Распределение подростков с умственной отсталостью с разным социометрическим статусом по уровню самооценки

Социометрический статус	Уровень самооценки						всего	
	завышенная		адекватная		заниженная			
	п	%	п	%	п	%	п	%
звезды, предпочитаемые	2	5,4	5	13,5	-	-	7	18,9
принятые	17	45,9	2	5,4	-	-	19	51,3
отвергаемые	7	18,9	1	2,7	3	8,1	11	29,7
всего	26	70,2	8	21,6	3	8,1	37	100

Экспериментальные данные, представленные на таблице 2 показывают, что в группе умственно отсталых подростков с высоким социометрическим статусом («звёзды», «предпочитаемые») преобладают испытуемые с

адекватным уровнем самооценки, в группах «принятых» и «отвергаемых» доминируют испытуемые с завышенной самооценкой.

В группе умственно отсталых подростков с высоким социометрическим статусом («звёзды» и

«предпочитаемые») для большинства испытуемых 71,5% характерен адекватный уровень самооценки, неадекватно завышена самооценка у 28,5% подростков от численности лиц анализируемой группы, см. рисунок 3.

Большинству «принятых» подростков с умственной отсталостью присущ завышенный уровень самооценки (89,4 %), адекватный уровень самооценки имеют лишь 10,6%

подростков от численности лиц анализируемой группы, см. рисунок 4.

Группу умственно отсталых подростков с низким социометрическим статусом «отвергаемые» составили подростки с завышенным (63,7%) и заниженным (27,3%) уровнем самооценки, адекватный уровень самооценки имеют лишь 9 % подростков от численности лиц анализируемой группы, см. рисунок 5.

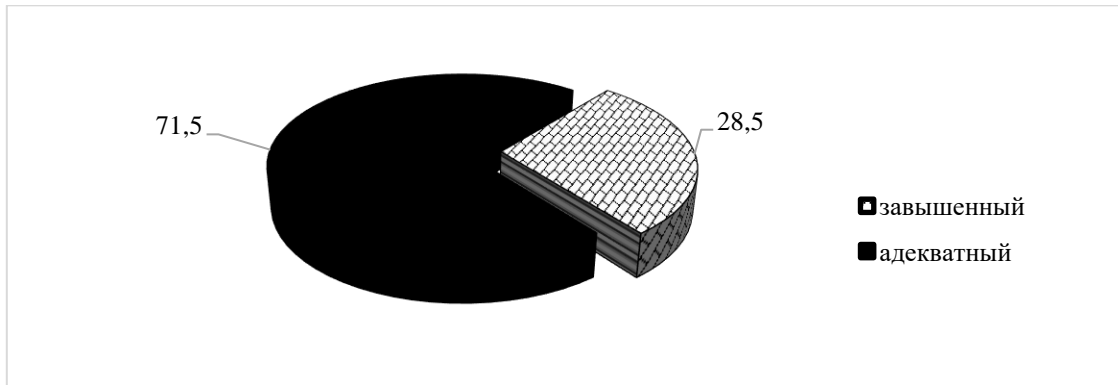


Рисунок 3. – Распределение испытуемых с высоким социометрическим статусом по уровню самооценки (%)

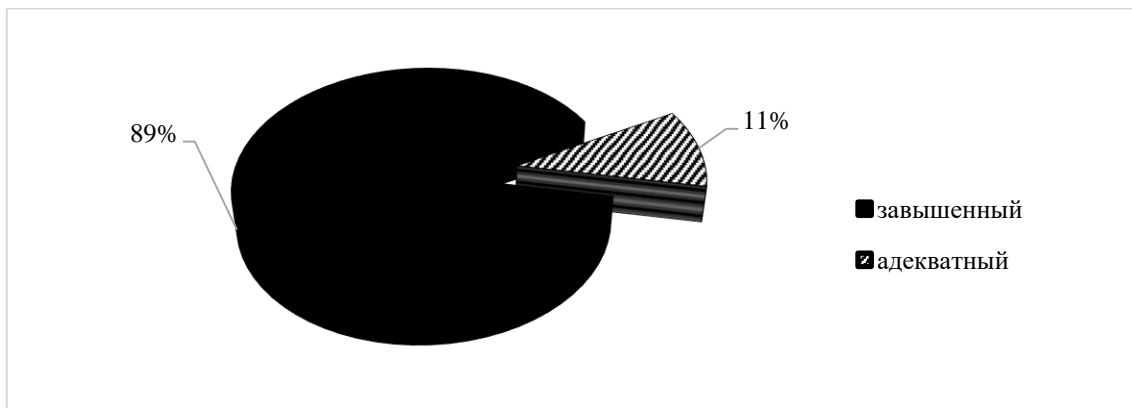


Рисунок 4. – Распределение испытуемых с социометрическим статусом «принятые» по уровню самооценки (%)

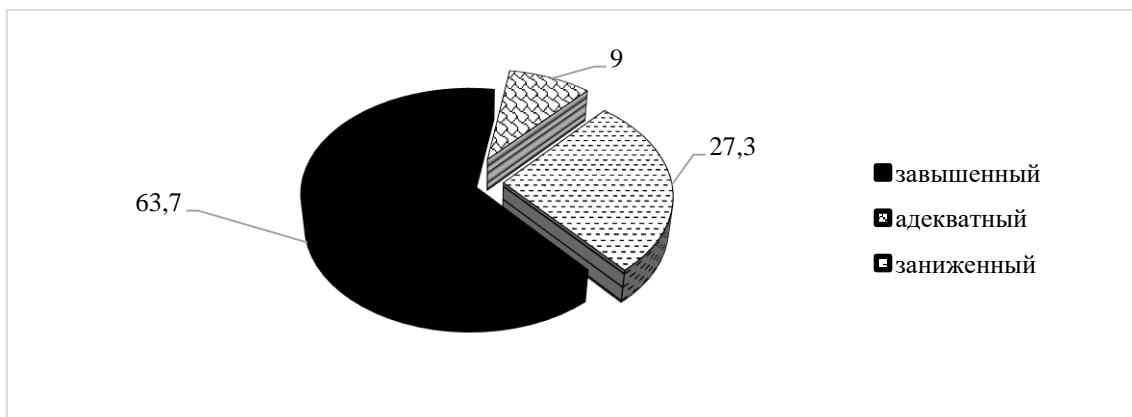


Рисунок 5. – Распределение испытуемых с социометрическим статусом «отвергаемые» по уровню самооценки (%)

Анализ данных показывает, что социометрический статус и самооценка подростков с умственной отсталостью связаны. Умственно отсталые подростки с высоким социометрическим статусом в большей части характеризуются не типичным для лиц с умственной отсталостью адекватным уровнем самооценки. Эти подростки, не преувеличивая своей ценности, позитивно относятся к себе и к окружающим, в общении со сверстниками проявляют терпимость, инициативу и готовность к сотрудничеству, обладают удовлетворительно сформированными коммуникативными навыками и привлекательной внешностью, что в совокупности вызывает симпатии у большинства одноклассников и способствует их высокому социальному статусу. В то же время 28,5% умственно отсталых подростков с высоким социометрическим статусом, обладают завышенной самооценкой. Такие подростки высокомерны по отношению к сверстникам, но они успешны и самостоятельны в учебной и практической деятельности, их положительно оценивают педагоги, некоторые из этих подростков владеют навыками, востребованными во внеурочной деятельности, обладают внешней привлекательностью, что видимо и обусловило симпатии сверстников и высокий социометрический статус.

Большинство (89%) умственно отсталых подростков со средним социометрическим статусом «принятые» проявляют типичный для лиц с общим психическим недоразвитием завышенный уровень самооценки. Эти подростки высокомерны и амбивалентны по отношению к сверстникам, но в то же время мотивированы к общению, разделяют интересы класса и активно участвуют в общих занятиях, способны прийти на помощь, оптимистичны, не склонны к физической и вербальной агрессии. Совокупность вышеописанных качеств вызывает симпатию части одноклассников и определяет статус «принятых» у подростков анализируемой группы. Адекватный уровень самооценки выявлен лишь у 11% «принятых» подростков с умственной отсталостью. Адекватная самооценка своей личности стимулирует у этих испытуемых толерантность, позитивный интерес к сверстникам и готовность к сотрудничеству с ними, эти качества способствуют формированию эмоционально положительных отношений и взаимодействия между подростками, а также определяет статус «принятых».

Умственно отсталые подростки с низким социометрическим статусом «отвергаемые» могут обладать разным уровнем самооценки:

завышенным, заниженным, адекватным. В анализируемой группе преобладают подростки с завышенной самооценкой, не отличающиеся от большинства одноклассников какими-либо качествами, но склонные переоценивать свою значимость, что зачастую ведёт к формированию устойчивого конфликтного взаимодействия со сверстниками. В конфликтных ситуациях эти подростки склонны к проявлениям гнева, возмущения и агрессии, чему способствует и осложнение их интеллектуального дефекта нарушениями нейродинамики по возбудимому типу. Совокупность вышеперечисленных факторов формирует антипатию к ним у большинства одноклассников и способствует низкому социальному статусу этих подростков. Более четверти (27,3%) «отвергаемых» подростков с умственной отсталостью имеют заниженную самооценку. Такие подростки недооценивают свои возможности, они тревожны, не уверены в себе, не проявляют мотивации к деятельности и общению, в общении со сверстниками проявляют не критичность, излишнюю уступчивость, не самостоятельность, настороженность, их коммуникативные навыки не удовлетворяют нужды общения, что видимо и обусловило отсутствие к ним внимания сверстников и низкий социометрический статус. Всего 9% «отвергаемых» подростков с умственной отсталостью имеют адекватную самооценку. Несмотря на адекватную оценку своих возможностей, уравновешенное и бесконфликтное отношение к окружающим эти подростки не вызывают симпатии одноклассников, что может быть объяснено как характерной для лиц с умственной отсталостью неточностью восприятия и понимания социального поведения и индивидуальности сверстников, так и другими факторами, оказывающими влияние на социометрический статус (несформированность социально-коммуникативной сферы, внешняя непривлекательность и неопрятность).

Заключение. Проведённое исследование показало, что социометрический статус подростков с умственной отсталостью и уровень их самооценки связаны между собой. Популярными в коллективе подростки с умственной отсталостью в большинстве случаев имеют адекватный уровень самооценки, а не популярные характеризуются завышенным или заниженным уровнем самооценки.

Самооценка у умственно отсталых подростков с высоким социометрическим статусом более реалистична, они лучше понимают себя и окружающих, что и определяет

их высокий социометрический статус. Завышенный и особенно заниженный уровни самооценки, отражают общие трудности понимания своей личности и индивидуальности окружающих не способствуют высокому социометрическому статусу.

На связь социометрического статуса и уровня самооценки подростков с легкой умственной отсталостью основное влияние оказывает интеллектуальный дефект определяющий неумение выделять, понимать и учитывать в процессе общения индивидуальность сверстников, слабую детализацию и конкретизацию своих физических, интеллектуальных, личностных качеств. Эти недостатки социального восприятия и понимания друг друга определяют ситуативный и поверхностный характер межличностных

отношений подростков с умственной отсталостью и способствуют их личностной незрелости.

Научная новизна полученных результатов заключается в обосновании взаимосвязи социометрического статуса и уровня самооценки подростков с легкой умственной отсталостью, характеристике особенностей межличностных отношений подростков с умственной отсталостью как важного фактора их личностного недоразвития.

Полученные в результате проведения исследования экспериментальные данные и установленные закономерности могут быть полезны при разработке коррекционно-развивающих и профилактических программ, направленных на гармонизацию личности подростков с умственной отсталостью, что важно для их успешной социализации и интеграции.

Литература:

1. Агавелян О.К. Формирование значимого круга общения у умственно отсталых как социальная задача / О.К. Агавелян // Вестник педагогических инноваций. – 2016. – № 2(42). – С. 10-20.
2. Бодалёв А.А. Восприятие человека человеком / А.А. Бодалёв. – М.: Энциклопедист-Максимум; СПб.: Мирь, 2015. – 240 с.
3. Выготский Л.С. Основы дефектологии / Л.С. Выготский. – М.: Лань, 2003. – 656 с.
4. Выготский Л.С. Собрание сочинений: в 6-ти т. Т.4. Вопросы детской (возрастной) психологии / Л.С. Выготский. – М.: Педагогика, 1984. – 432 с.
5. Заширинская О.В. Актуальность изучения дизонтогенеза общения детей и подростков с умственной отсталостью: коллективная монография / О.В. Заширинская // Специальная педагогика и специальная психология: современные методологические подходы; под ред. Т.Г. Богдановой, Н.М. Назаровой. – М.: ЛОГОМАТ, 2013. – С. 115-120.
6. Заширинская О.В. Недоразвитие общения детей с умственной отсталостью: психологические параметры / О.В. Заширинская // Психологические проблемы самореализации личности. – 2013. – Вып.14. – С. 207-223.
7. Иденбаум Е.Л. Психосоциальное развитие подростков с лёгкой интеллектуальной

недостаточностью в разных образовательных средах / Е.Л. Иденбаум // Дефектология. – 2011. – № 2. – С. 18-27.

8. Исаев Д.Н. Умственная отсталость у детей и подростков. Руководство / Д.И. Исаев. – СПб.: Речь, 2003. – 391 с.

9. Матасов Ю.Т. Исследование социальной перцепции детей с отклонениями в развитии / Ю.Т. Матасов // Диагностика, профилактика и коррекция нарушений развития детей с ограниченными возможностями здоровья. – СПб.: РГПУ, 1999. – С. 80-84.

10. Общение детей с проблемами в развитии / Д.И. Бойков, С.В. Бойкова. – М.: Юрайт, 2020. – 153 с.

11. Суворова О.И. Формирование конструктивного поведения у старшеклассников с нарушением интеллекта в ситуации конфликта: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.03 / Суворова Ольга Игоревна. – М., 2005. – 16 с.

12. Щербакова А.М. Формирование социальной компетентности у учащихся старших классов специальных образовательных учреждений VIII вида / А.М. Щербакова, Н.В. Москоленко // Дефектология. – 2001. – № 3. – С. 19-34.

References:

1. Agavelyan O.K. Formation of a meaningful circle of communication among the mentally retarded as a social task / O.K. Agavelyan // Bulletin of Pedagogical Innovations. – 2016. – № 2(42). – Pp. 10-20.
2. Bodalev A.A. Perception of a human by human / A.A. Bodalev. – M.: Encyclopedist-Maximum; St. Petersburg: Mir, 2015. – 240 p.
3. Vygotsky L.S. Foundations of defectology / L.S. Vygotsky. – M.: Lan, 2003. – 656 p.

4. Vygotsky L.S. Collected works: in 6 volumes. 4. Questions of child (age) psychology / L.S. Vygotsky. – M.: Pedagogy, 1984. – 432 p.

5. Zashirinskaya O.V. The relevance of studying the dysontogenesis of communication between children and adolescents with mental retardation: a collective monograph / O.V. Zashirinskaya // Special pedagogy and special psychology: modern methodological approaches; edited by T.G. Bogdanova, N.M. Nazarova. – M.: LOGOMAT, 2013. – Pp. 115-120.

6. Zashirinskaya O.V. Underdevelopment of communication of children with mental retardation: psychological parameters / O.V. Zashirinskaya // Psychological problems of self-realization of personality. – 2013. – Issue 14. – Pp. 207-223.

7. Idenbaum E.L. Psychosocial development of adolescents with mild intellectual disability in different educational environments / E.L. Idenbaum // Defectology. – 2011. – № 2. – Pp. 18-27.

8. Isaev D.N. Mental retardation in children and adolescents. Manual / D.I. Isaev. – St. Petersburg: Speech, 2003. – 391 p.

9. Matasov Yu.T. Research of social perception of children with developmental disabilities / Yu.T. Matasov // Diagnostics, prevention and correction of developmental

disorders of children with disabilities. – St. Petersburg: RSPU, 1999. – Pp. 80-84.

10. Communication of children with developmental problems / D.I. Boikov, S.V. Boikova. – M.: Yurayt, 2020. – 153 p.

11. Suvorova O.I. Formation of constructive behavior in high school students with intellectual disabilities in a conflict situation: abstract of thesis ... Candidate of Pedagogical Sciences: 13.00.03 / Suvorova Olga Igorevna. – M., 2005. – 16 p.

12. Shcherbakova A.M. Formation of social competence in high school students of special educational institutions of the VIII type / A.M. Shcherbakova, N.V. Moskolenko // Defectology. – 2001. – № 3. – Pp. 19-34.

5.3.4. Педагогическая психология, психодиагностика цифровых образовательных сред

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



Общая психология

УДК 159.9

Исследование филогенетических и онтогенетических аспектов трансовой пантомимической продукции

Research of phylogenetic and ontogenetic aspects of trance pantomime production

Гончаренко Е.В., Областная детская клиническая больница имени Н.Н. Силищевой, lanovaya.s@mail.ru

Аргун С.Н., Институт экспериментальной патологии и терапии Академии наук Абхазии, argun_sofiya@mail.ru

Тайсаева С.Б., Российский экономический университет им. Г.В. Плеханова, taisaeva@mail.ru

Миквабия З.Я., Институт экспериментальной патологии и терапии Академии наук Абхазии, primat.ana@mail.ru

Мурзова О.А., Астраханский государственный медицинский университет Минздрава России, olgamurzova@mail.ru

Джокуа А.А., Институт экспериментальной патологии и терапии Академии наук Абхазии, primat.ana@mail.ru

Goncharenko E., Regional Children's Clinical Hospital named after N.N. Silishcheva, lanovaya.s@mail.ru

Argun S., Institute of Experimental Pathology and Therapy of the Academy of Sciences of Abkhazia, argun_sofiya@mail.ru

Taisaeva S., Russian University of Economics. G.V. Plekhanov, taisaeva@mail.ru

Mikvabiya Z., Institute of Experimental Pathology and Therapy of the Academy of Sciences of Abkhazia, primat.ana@mail.ru

Murzova O., Astrakhan State Medical University of the Ministry of Health of Russia, olgamurzova@mail.ru

Jokua A., Institute of Experimental Pathology and Therapy of the Academy of Sciences of Abkhazia, primat.ana@mail.ru

DOI: 10.51379/KPJ.2023.160.3.029

Ключевые слова: приматы, транс, транс-жесты, причастные лица, филогенез, ложь.

Keywords: primates, trans, trans gestures, involved persons, phylogeny, lie.

Аннотация. Данная работа является продолжением авторской классификации жестов обмана в безынструментальной детекции лжи. Статья про транс-жесты была ранее опубликована в Казанском педагогическом журнале в 2022 году. В настоящем исследовании анализируется трансовая пантомимика у приматов, детей и взрослых респондентов. Раскрываются филогенетические, этологические и онтогенетические аспекты трансовых состояний у людей и приматов. Авторы делают выводы, что измененные состояния сознания гомологичны у *homo sapiens* и приматов. У антропоидов и приматов существует функциональная и нейробиологическая расположенность к трансу, которая имеет релаксационный и стрессоснижающий эффект. С помощью метода наблюдения было проанализировано поведение у приматов, детей и взрослых респондентов при стрессовом реагировании. Были дифференцированы маркеры ИСС и трансовые телодвижения во всех группах. Пантомимика у обследуемых лиц проявлялась в естественной, регрессивной, смещенной форме бессознательно в ответ на отрицательный стимул. Статья

может быть интересна медицинским психологам, психотерапевтам, полиграфологам и специалистам-психологам правоохранительных органов.

Abstract. This work is a continuation of the author's classification of deception gestures in non-instrumental lie detection. An article about trance gestures was previously published in the Kazan Pedagogical Journal in 2022. This study analyzes trance pantomime in primates, children and adult respondents. The phylogenetic, ethological and ontogenetic aspects of trance states in humans and primates are revealed. The authors conclude that altered states of consciousness are homologous in homo sapiens and primates. Anthropoids and primates have a functional and neurobiological disposition to trance, which has a relaxation and stress-reducing effect. Using the observation method, the behavior of primates, children and adult respondents under stress response was analyzed. Markers of ASC and trance movements were differentiated in all groups. Pantomime in the examined persons manifested itself in a natural, regressive, displaced form unconsciously in response to a negative stimulus. The article may be of interest to medical psychologists, psychotherapists, polygraph examiners and law enforcement psychologists.

Введение. В своих исследованиях наш авторский коллектив дифференцировал телодвижения при сокрытии информации и стрессе (страхе разоблачения) в адаптивную и ресурсную жестикуляцию. В основе адаптивной пантомимики (жесты закрытия, рес-жесты) лежат поведенческие реакции инстинкта самосохранения. Замирание и бегство от опасности являются пассивно-оборонительным реагированием на угрозу [2]. При этом автоматически задействуются симпатическая нервная система, миндалина, гипоталамус, гипофиз головного мозга и гормоны кортизол и норадреналин.

Если паттерны не активируются на стрессор, тогда психика бессознательно продуцирует ресурсную жестикуляцию (жесты – адапторы, жесты-манипуляторы, жесты самоочищения, транс-жесты), которая снижает вегетативный и эндокринный ответ на стрессор и регулирует психический гомеостаз. Телодвижения связаны с биологической потребностью в защите и воспроизводят тактильный контакт диады «мать и дитя». При этом активизируется дофаминовая, опиодная, норадреналиновая медиаторные системы, отвечающие за положительные эмоции.

В своих наблюдениях мы установили, что вышеперечисленная кинесика имеет филогенетическую основу и гомологична у обезьян и homo sapiens.

Ранее, в своем исследовании о транс-жестах, мы пришли к выводу, что их генезис связан с тактильным контактом «мать и дитя». При взрослении люди бессознательно повторяют покачивания телом и конечностями, воспроизводя укачивания младенца на руках значимого объекта. Монотонность этих движений вызывает измененное состояние сознания (ИСС) и относится к повседневному трансу [3].

Но наши наблюдения в приматологии показали, что трансовые состояния по своей природе более архаичные, чем человеческие укачивания.

Трансовая пантомимика наблюдалась у обезьян зарубежными и русскими учеными. Британские исследователи выявили, что человекообразные обезьяны в неволе и естественных условиях быстро возвращаются на месте, после чего ведут себя как «пьяные». Такой поведенческий паттерн вызывает у них транс. Психический феномен, в свою очередь, вызывает приподнятое настроение и удовольствие, является способом расслабления во время стресса [4]. Как форму психического успокоения монотонные раскачивания корпусом тела при нервно-психическом напряжении рассматривают многие известные приматологи и антропологи. Ш.Л. Джалагония отмечает при нервном возбуждении монотонные покачивания тела и головы у павианов – гамадрилов [5]. На фоне психоэмоционального напряжения, общей тревожности, в непрерывном хождении по клетке, у макак и павианов появлялись подметающие движения рукой, указывает А.М. Чирков [6]. М.А. Дерягина и М.Л. Бутковская в изучении поведенческих ответов на стрессорную стимуляцию у экспериментальных обезьян, отмечали стереотипии в виде раскачиваний и подергиваний телом [7]. Приматы после стресса демонстрировали раскачивание с беспорядочными нашаривающими движениями рукой [8]. Фр. де Вааль в Центре разведения шимпанзе, наблюдал их синхронные покачивания вправо-влево [9].

Аналогичные движения продуцируют психически нездоровые пациенты. Произвольные ритмические стереотипные раскачивания туловищем или головой [10] визуально напоминают телодвижений приматов при стрессе. Яктации наблюдаются в клинической практике у пациентов с олигофренией, церебрально-органической недостаточностью, пограничных состояниях, расстройствах аутистического спектра и шизофрении [11]. По нашему мнению, в основе этих моторных актов лежит этологический паттерн транса. Регрессивная

черта поведения, вследствие смещения аккумулирует филогенетическую форму поведения, которая обладает более широкой адаптивностью.

У психически здоровых людей амплитуда трансовых движений выглядит менее «яркой» и заметной, смещается в виде транс-жестов. Наши наблюдения показали, что дети и подростки после сексуального насилия во время вербализации психотравмирующего опыта бессознательно продуцировали телодвижения в виде «китайского болванчика», «мятника». На контрольных вопросах причастные лица демонстрировали покачивания конечностей при умышленном сокрытии информации, при этом у детей и преступников отмечались маркеры ИСС [3].

Целью исследования является анализ трансовой пантомимики у приматов, психически нездоровых пациентов и причастных к преступлению лиц.

Материалы и методы исследования. В ходе проведения настоящего исследования были использованы следующие методы:

1. Эмпирические – метод наблюдения за 10 паллиативными обезьянами, 15 детьми с задержками психоречевого развития от 3 до 7 лет, 15 причастными лицами от 18 до 55 лет.

2. Клиническая беседа с пациентами психоневрологического отделения и структурированная опросная беседа с причастными к преступлению лицами.

Наблюдения велись в Сухумском питомнике обезьян, в психоневрологическом отделении Областной детской клинической больницы имени Н.Н. Силищевой и в Следственном управлении следственного комитета России по Астраханской области.

Результаты исследования. Данные по исследованию трансовой пантомимики приводятся в таблице 1.

Таблица 1. – Анализ трансовой пантомимики у 10 приматов, 15 детей и 15 взрослых респондентов

Респонденты	Признаки ИСС	Трансовая пантомимика
Приматы	Расширение зрачков, слезоточивость, замедленность мигательных движений, изменение диафрагменного дыхания и чувствительности к окружающим стимулам, низкие голосовые модуляции, дрожание век, вздрагивание	Круговое движение вокруг собственной оси, раскачивания телом и головой, стереотипные удары
Дети	Замедление мигательных движений, гипердыхание/гиподыхание, уплощение макулатуры лица, сниженное восприятие и реагирование на окружающих, речевые изменения в виде протяжных фонем, гласных	Хождение и бег по кругу, раскачивания телом и головой
Взрослые	Расширение зрачков, замедление мигательных движений, уменьшение слюнного секрета, гиподыхание, уплощение мускулатуры, изменение голосовой модуляции	Смещение в виде транс-жестов: покачивание правой или левой ногой

В Сухумском питомнике Института экспериментальной патологии и терапии Академии наук Абхазии, в индивидуальных клетках содержатся экспериментальные обезьяны, которые в связи с ослабленным здоровьем, особым питанием, лечением и уходом, не могут находиться вместе с другими сородичами в группе или стае. В паллиативной секции содержатся 10 взрослых особей павианов и макак в возрасте от 15 до 20 лет. Сотрудниками лаборатории и патологии ВНД методом наблюдения установлено, что нахождение в клетке и изоляция приводит к исчезновению исследовательской активности и появлению агрессивно-предупредительных и агрессивно-конфликтных форм реагирования. Приматы чаще, чем здоровые сородичи, демонстрировали пристальный взгляд, полуоскал, аутоагрессию,

расторможенность в движениях при контакте с людьми. В изоляции страдало пищевое, локомоторное и дружелюбное поведение. Все обезьяны демонстрировали стереотипные моторные акты в форме ударов и кусания прутьев, монотонных раскачиваний телом и головой вперед-назад и вправо-влево, круговых движений вокруг собственной оси на тревожную вокализацию других обезьян и приближение к клетке человека. При этом отмечались признаки ИСС: расширение зрачков, слезоточивость, замедленность мигательных движений, изменение диафрагменного дыхания и чувствительности к окружающим стимулам, низкие голосовые модуляции, дрожание век, вздрагивание.

В Областной детской больнице им. Н.Н. Силищевой в психоневрологическом отделении

медицинским психологом совместно с педиатром проводились наблюдения за 15 пациентами в возрасте от 3 до 7 лет с задержками психоречевого развития. Все дети отставали в моторном развитии, поздно ползали, садились, вставали и ходили. Речь была на уровне вокализации, фонем и простых слов. Дизонтогенез психического развития проявлялся в выраженных коммуникативных трудностях со сверстниками, стереотипий в игре, в отсутствие указательного жеста, нарушении аутоидентификации, аутоагрессии и др. Медицинскому психологу во время консультации необходимо было установить тактильный контакт с пациентом, чтобы определить реакцию на прикосновения и поглаживания. Дети относились настороженно, отстранялись от коммуникатора. В невербальном поведении демонстрировали маркеры стресса на отрицательный стимул: цеплялись за мать, груминговали, убегали или прятались от специалиста. Шесть пациентов в начале беседы совершали раскачивающие движения телом и головой. Девять детей иллюстрировали длительное хождение или бег вокруг матери. При этом отмечались признаки ИСС: замедление мигательных движений, гипердыхание/гиподыхание, уплощение макулатуры лица, сниженное восприятие и реагирование на окружающих, речевые изменения в виде протяжных фонем, гласных.

Все причастные к преступлению лица, при сокрытии информации на контрольных вопросах опросной беседы иллюстрировали монотонные покачивания нижними конечностями при страхе разоблачения. Амплитуда, моторика, объём двигательных реакций были более маскированными и смещенными, чем регрессивные и естественные движения детей и приматов. Покачивания ног (транс-жесты) появлялись при стрессе и страхе разоблачения, при этом у взрослых респондентов отмечались маркеры ИСС [3].

Генетическое родство человека и приматов позволяет считать измененные состояния сознания общим психическим состоянием. Генезом транс-жестов являются не материнские покачивания ребенка, как мы считали ранее [3], а функциональная и нейробиологическая расположенность к трансу у антропоидов и приматов. Чередование симпатических и парасимпатических процессов возбуждения нервной системы, высокоамплитудные низкочастотные колебания в гиппокампе, правосторонняя полушарная активность и работа мозга в пределах тэта-частот создают релаксационный и стрессоснижающий эффект.

Снижается чувствительность на внешние стимулы, мобилизуются энергетические ресурсы организма, активизируются скрытые ресурсные возможности психики [12].

Первые трансы у людей можно отметить уже в дошкольном возрасте, дети любят раскачиваться на качелях и кружиться вокруг оси своего тела. Пациенты с психическими заболеваниями иллюстрируют регрессивные формы транса при отрицательных эмоциях. Во взрослом возрасте люди с помощью механизма смещения продуцируют на отрицательный стимул транс-жесты, которые бессознательно регулируют психический гомеостаз и нервно-психическую деятельность индивида.

Остается открытым для исследователей вопрос происхождения самого транса у приматов и человекообразных обезьян. Возможно, психическое состояние вызывает вентро-вентральное положение тела детёныша под животом у самки, которое является самым безопасным и теплым местом. Передвижение матери вызывает методичные покачивания тела «вперед – назад», что может вызывать ИСС, дремоту и являться первым трансом новорожденных обезьян.

Заключение. В безынструментальной детекции лжи (верификации) специалисты-психологи правоохранительных и надзорных органов и полиграфологи в проверке показаний причастных и не причастных к преступлению лиц применяют в оценке невербального поведения классификацию П. Экмана и У. Фризена [1]. В своей практической деятельности мы придаем большое значение пантомимической продукции человека, так как при стрессе (страхе разоблачения) она не конгруэнтна речи. Кинесика является важным маркером обмана, так как состояние моторной сферы является ближайшим коррелятором состояния центральной нервно-психической деятельности, по мнению А.Р. Лурия [13].

Нашим авторским коллективом у преступников и симулянтов были выявлены дополнительные жесты и проведены наблюдения поведенческих психологических паттернов реагирования на отрицательный стимул и их филогенетическое происхождение. Мы отметили, что обезьяны и люди, гомологичны и схожи в телодвижениях, что указывает на общий предковый признак. К примеру, жесты самоочищения произошли от груминга [14], жесты-адапторы от тактильного поглаживания и прикосновения гоминид, жесты-манипуляторы от рефлекса цепляния [15], жесты закрытия с реакцией лимбической системы на опасность

«замри» и инстинктом самосохранения [16]. Транс-жесты, которые продуцируют не только преступники, но и жертвы сексуального насилия бессознательно воспроизводят движения матери при укачивании младенца [3]. Наши дальнейшие наблюдения показали, что монотонные моторные акты ногами и телом имеют в своей природе более архаичный поведенческий реликт, направленный на успокоение и психическую саморегуляцию.

Регрессивные паттерны появляются в аффективном состоянии и при психическом

расстройстве, смещённые формы (жесты) наблюдаются при стрессе и отрицательных эмоциях. Этологические и эволюционные основы человеческого поведения позволяют психологам лучше понимать механизмы проявления эмоциональных состояний в психической жизни субъекта. Это позволяет не только юристам психологам исследовать сокрытие информации, но и медицинским психологам и психиатрам оценивать психический статус пациента.

Литература:

1. Ekman P., Friesen W.V. The repertoire of nonverbal behavior: categories, origins, usage and coding / P. Ekman, W.V. Friesen // *Semiotica*. – 1969. – Vol. 1. – P. 49-98. DOI: 10.1515/SEMI.1969.1.1.49.
2. Гончаренко Е.В., Тайсаева С.Б. Основные физиологические и пантомимические маркеры сокрытия информации (лжи) у причастных лиц и симулянтов / Е.В. Гончаренко, С.Б.Тайсаева, Е.В. Полякова, Г.А. Агагулиев // *Вестник Костромского государственного университета*. – 2022. – № 28(3). – С. 220-225. DOI: 1998-0817-2022-28-3-220-225.
3. Гончаренко Е.В., Тайсаева С.Б., Полякова Е.В. Транс-жесты в пантомимике жертв сексуального насилия и причастных лиц / Е.В. Гончаренко, С.Б. Тайсаева, Е.В. Полякова // *Казанский педагогический журнал*. – 2022. – № 3(152). – С. 256-262. DOI: 10.51379/KPJ.2022.153.3.033.
4. Lameira A.R., Perlman, M. Great apes reach momentary altered mental states by spinning / A.R. Lameira, M. Perlman // *Primates*. – 2023. DOI: 10.1007/s10329-023-01056-x
5. Джалагония Ш.Л. Экспериментальные невроты у обезьян: автореф. дис. ... д-ра мед. наук: 14.00.17 / Джалагония Шота Лаврентьевич. – М., 1979. – 33 с.
6. Чирков А.М., Войт И.С. Этологический атлас психофармакологических исследований на павианах гамадрилах / А.М. Чирков, И.С. Войт. – Сухуми: Алашара, 1990. – 128 с.
7. Бутовская М.Л., Дерягина М.А. Систематика и поведение приматов / М.Л. Бутовская, М.А. Дерягина. – М.: Энциклопедия российских деревень, 2004. – 272 с.
8. Тих Н.А. Ранний онтогенез поведения приматов: сравнительно-психологическое исследование / Н.А. Тих. – Л.: Изд-во ЛГУ. – 1966. – 192 с.
9. Де Валь Ф. Политика у шимпанзе. Власть и секс приматов / Ф. Де Валь. – М.: Высшая школа
- экономики. – 2022. – 272 с.
10. Самохвалов В.П. Эволюционная психиатрия / В.П. Самохвалов. – М.: ИМИС – НПФ Движение. – 1993. – 288 с.
11. Шевченко Ю.С., Горюнова А.В., Бугрий С.В. Эволюционный патоморфоз психического онтогенеза. Часть I (Эссе) / Ю.С. Шевченко, А.В. Горюнова, С.В. Бугрий // *Вопросы психического здоровья детей и подростков*. – 2018. – № 18(4). – С. 110-131.
12. Прохоров А.О., Юсупов М.Г. Повседневное трансное состояние / А.О. Прохоров. – М.: Институт психологии РАН. – 2013. – 176 с.
13. Лурья А.Р. Природа человеческих конфликтов. Объективное изучение дезорганизации поведения человека / А.Р. Лурья. – М.: Когито-центр. – 2002. – 527 с.
14. Гончаренко Е.В., Миквабия З.Я. Генезис и психологическая роль жестов самоочищения и груминга в пантомимической продукции человека / Е.В. Гончаренко, З.Я. Миквабия, С.Н. Аргун, С.Б. Тайсаева, А.А. Джокуа, Е.В. Полякова // *Вестник Костромского государственного университета*. – 2022. – Т. 27. – № 4. – С. 45-51. DOI: 10.34216/2073-1426-2022-28-4-44-51.
15. Гончаренко Е.В., Аргун С.Н. Филогенетический подход в изучении жестов-манипуляторов в безынструментальной детекции лжи / Е.В. Гончаренко, С.Н. Аргун, З.Я. Миквабия, С.Б. Тайсаева, А.А. Джокуа, Е.В. Полякова // *Казанский педагогический журнал*. – 2023. – № 2(157). – С. 228-234. DOI: 10.51379/KPJ.2023.159.2.030.
16. Гончаренко Е.В., Аргун С.Н. Жесты закрытия в психологической практике и безынструментальной детекции лжи / Е.В. Гончаренко, С.Н. Аргун, С.Б. Тайсаева, А.А. Джокуа, Е.В. Полякова, Е.А. Стус // *Евразийский юридический журнал*. – 2022. – № 11. – С. 351-353. DOI 10.46320/2073-4506-2022-11-174-351-353.

References:

1. Ekman P., Friesen W.V. The repertoire of nonverbal behavior: categories, origins, usage and coding / P. Ekman, W.V. Friesen // *Semiotica*. – 1969. – Vol. 1. – P. 49-98. DOI: 10.1515/SEMI.1969.1.1.49.
2. Goncharenko E.V., Taisaeva S.B. Basic physiological and pantomimic markers of information concealment (lies) in involved persons and simulators / E.V. Goncharenko, S.B.Taisaeva, E.V. Polyakova, G.A.

Agaguliyev // Bulletin of Kostroma State University. – 2022. – № 28(3). – Pp. 220-225. DOI: 1998-0817-2022-28-3-220-225.

3. Goncharenko E.V., Taisaeva S.B., Polyakova E.V. Trans-gestures in pantomime of victims of sexual violence and involved persons / E.V. Goncharenko, S.B. Taisaeva, E.V. Polyakova // Kazan Pedagogical Journal. – 2022. – № 3(152). – Pp. 256-262. DOI: 10.51379/KPJ.2022.153.3.033.

4. Lameira A.R., Perlman, M. Great apes reach momentary altered mental states by spinning / A.R. Lameira, M. Perlman // Primates. – 2023. DOI: 10.1007/s10329-023-01056-x

5. Jalagonia S.L. Experimental neuroses in monkeys: abstract of thesis... Doctor of Medical Sciences: 14.00.17 / Jalagonia Shota Lavrentievich. – M., 1979. – 33 p.

6. Chirkov A.M., Voit I.S. Ethological atlas of psychopharmacological studies on hamadryad baboons / A.M. Chirkov, I.S. Voit. – Sukhumi: Alashara, 1990. – 128 p.

7. Butovskaya M.L., Deryagina M.A. Systematics and behavior of primates / M.L. Butovskaya, M.A. Deryagina. – M.: Encyclopedia of Russian villages, 2004. – 272 p.

8. Tih N.A. Early ontogenesis of primate behavior: a comparative psychological study / N.A. Tih. – L.: Publishing House of LSU. – 1966. – 192 p.

9. De Val F. Politics in chimpanzees. The power and sex of primates / F. De Val. – M.: Higher School of Economics. – 2022. – 272 p.

10. Samokhvalov V.P. Evolutionary psychiatry / V.P. Samokhvalov. – M.: IMIS – NPF Movement. – 1993. – 288 p.

11. Shevchenko Yu.S., Goryunova A.V., Bugri S.V. Evolutionary pathomorphosis of mental ontogenesis. Part I (Essay) / Yu.S. Shevchenko, A.V. Goryunova, S.V. Bugri // Mental health issues of children and adolescents. – 2018. – № 18(4). – Pp. 110-131.

12. Prokhorov A.O., Yusupov M.G. Everyday trance state / A.O. Prokhorov. – M.: Institute of Psychology of the Russian Academy of Sciences. – 2013. – 176 p.

13. Luria A.R. The nature of human conflicts. Objective study of disorganization of human behavior / A.R. Luria. – M.: Cognition-center. – 2002. – 527 p.

14. Goncharenko E.V., Mikvabia Z.Ya. Genesis and psychological role of self-cleaning and grooming gestures in human pantomime production / E.V. Goncharenko, Z.Ya. Mikvabia, S.N. Argun, S.B. Taisaeva, A.A. Jokua, E.V. Polyakova // Bulletin of Kostroma State University. – 2022. – Vol. 27. – № 4. – Pp. 45-51. DOI: 10.34216/2073-1426-2022-28-4-44-51.

15. Goncharenko E.V., Argun S.N. Phylogenetic approach in the study of manipulator gestures in instrumental lie detection / E.V. Goncharenko, S.N. Argun, Z.Ya. Mikvabiya, S.B. Taisaeva, A.A. Jokua, E.V. Polyakova // Kazan Pedagogical Journal. – 2023. – № 2(157). – Pp. 228-234. DOI: 10.51379/KPJ.2023.159.2.030.

16. Goncharenko E.V., Argun S.N. Closing gestures in psychological practice and instrumental lie detection / E.V. Goncharenko, S.N. Argun, S.B. Taisaeva, A.A. Jokua, E.V. Polyakova, E.A. Stus // Eurasian Legal Journal. – 2022. – № 11. – Pp. 351-353. DOI 10.46320/2073-4506-2022-11-174-351-353.

5.3.1. Общая психология, психология личности, история психологии

Сведения об авторах:

Гончаренко Елена Вячеславовна (г. Астрахань, Россия), медицинский психолог, Областная детская клиническая больница им. Н.Н. Силищевой, e-mail: lanovaya.s@mail.ru

Аргун София Нодаровна (г. Сухум, Абхазия), младший научный сотрудник, Институт экспериментальной патологии и терапии Академии наук Абхазии, e-mail: argun_sofiya@mail.ru

Тайсаева Светлана Борисовна (г. Москва, Россия), кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры психологии Российский экономический университет им. Г.В. Плеханова, e-mail: taisaeva@mail.ru

Миквabia Зураб Ясонович (г. Сухум, Абхазия), профессор, доктор медицинских наук, Институт экспериментальной патологии и терапии Академии наук Абхазии, e-mail: primat.ana@mail.ru

Мурзова Ольга Анатольевна (г. Астрахань, Россия), кандидат медицинских наук, доцент, доцент кафедры госпитальной педиатрии с курсом последипломного образования, Астраханский государственный медицинский университет, e-mail: olgamurzova@mail.ru

Джокуа Анна Арсеновна (г. Сухум, Абхазия), кандидат биологических наук, доцент, Институт экспериментальной патологии и терапии Академии наук Абхазии, e-mail: primat.ana@mail.ru

Безопасность личности

УДК 159.922

Профилактика буллинга в подростковом коллективе посредством психологического тренинга

Prevention of bullying in a teenage team by means of psychological training

Кондаурова О.П., Удмуртский государственный университет 888oeolala@mail.ru

Хайдаров Р.К., Удмуртский государственный университет, haidarov_rustam99@mail.ru

Kondaurova O., Udmurt State University, 888oeolala@mail.ru

Haidarov R., Udmurt State University, haidarov_rustam99@mail.ru

DOI: 10.51379/KPJ.2023.160.3.030

Ключевые слова: буллинг, программа профилактики, эмоциональный интеллект, коммуникативные умения, межличностные отношения, подростки.

Keywords: bullying, preventive program, emotional intelligence, communication skills, interpersonal relationships, teenagers.

Аннотация. Статья посвящена актуальной проблеме современной психологии – профилактике буллинга в образовательных организациях. Наиболее актуальной эта проблема становится в подростковом возрасте, поскольку этот период оказывает особое влияние на развитие личности, представление о себе и мире в целом. Если ребенок подвергается буллингу в течение этого важного времени, это может привести к последствиям, которые станут обременять его в течении всей жизни. В статье представлены результаты экспериментального исследования, которое проводилось на базе средней образовательной школы, в исследовании приняло участие 41 человек в возрасте 13 – 14 лет. В рамках исследования, авторами был разработан и апробирован психологический тренинг, в результате которого было доказано, что он может выступать превентивной мерой развития буллинга в классном коллективе, если у подростков развивать компоненты эмоционального интеллекта, коммуникативные умения и формируя навыки конструктивного реагирования в конфликте.

Проведенное исследование представляет определенный интерес для психологов и педагогов общеобразовательных организаций.

Abstract: The article is devoted to the actual problem of modern psychology – the prevention of bullying in educational institutions. This problem becomes most urgent in the period of adolescence, since this period has a special impact on the development of the individual, the idea of oneself and the world as a whole. If a child is bullied during this important time, it can lead to consequences that will become a lifelong burden. The article presents the results of a pilot study, which was conducted on the basis of a secondary school, the study involved 41 people aged 13 – 14 years. As a part of the study, the authors developed and tested psychological training, as a result of which it was proved that it can act as a preventive measure for the development of bullying in a classroom team, if adolescents develop emotional intelligence components, communication skills and form constructive response skills in conflict.

The conducted research is of particular interest to psychologists and teachers of general education organizations.

Введение. Насилие широко изучается в разных отраслях науки, в философии, в праве, в социологии, в педагогике и психологии. Буллинг, как одна из распространенных форм насилия, выступает одной из актуальных проблем в школе среди подростков. За последние три десятилетия исследователи приложили значительные усилия,

анализируя влияние буллинга на физическое, психологическое и общее благополучие подростков (А.А. Бочавер, С.Н. Ениколопов, А.А. Нестерова, М.А. Новикова, Д. Олвеус, А.А. Реан, Е. Роланд, В.С. Собкин, Д.П. Татум, Л. Хальцер и др.) [1-3; 7;8].

Быть жертвой буллинга со стороны сверстников означает иметь постоянные поводы для беспокойства, как самих учащихся, так и учителей и родителей во всем мире. Буллинг от традиционных детских коллективов начинает переходить на современные формы взаимодействия детей. Все более широкое использование цифровых технологий и Интернета привело к появлению средств кибербуллинга, определяемых как «умышленное и неоднократное причинение вреда с помощью компьютеров, мобильных телефонов и других электронных устройств». Это означает, что учащиеся могут одновременно участвовать как в оффлайн, так и в онлайн-буллинге. Один и тот же человек может быть жертвой, агрессором или свидетелем обоих явлений; также жертва офлайн-буллинга может стать виновником кибербуллинга или наоборот [13;15].

Подростки, ставшие жертвами оффлайн или онлайн-буллинга, могут иметь определенные последствия в психическом здоровье или иметь психосоматические проблемы, такие как депрессия, низкая самооценка, тревожность, суицидальные мысли, головные боли и нарушения сна. У понятия буллинга (травли) нет четкого определения в законодательстве Российской Федерации, но ответственность наступает в зависимости от характера совершенных действий, нарушителей, в том числе несовершеннолетних, могут привлекать к административной, уголовной ответственности. Формирование и закрепление методов взаимодействия с другими людьми, основанных на насилии и угрозах, могут приводить к ужасающим последствиям, в связи с чем, крайне важно знать о том, какие компоненты влияют на возникновение буллинга в классе. Чтобы предотвратить буллинг и его последствия, необходимо разрабатывать программы профилактики буллинга, основанные на знании его предпосылок, предикторов.

Буллинг традиционно определяется как активное агрессивное поведение, имеющее три характеристики: преднамеренное причинение физического или психологического вреда человеку или группе; регулярность, повторяемость действий; осуществляется лицом или группой лиц, обладающих большей силой (властью), чем жертва [11].

Хотя проблема дисбаланса власти, признана важной для понимания буллинга, этот феномен мало обсуждался. Важный вклад в эту дискуссию сделан Вайланкур Т., которая различает два разных вида социальной власти: «неявную и явную социальную власть». В то время как явная

социальная власть относится к физической силе, размеру и агрессивному поведению, неявная социальная власть относится к высокому социальному статусу [18].

Следует обратить внимание и на отношение самих подростков к ситуации буллинга. Из-за того, что процессы социальной категоризации важны для них, и являются попытками приспособиться и «быть нормальными» в глазах других, то издевательства не являются нейтральными, но являются разными способами совладающего поведения. Роулингс В. рассматривает это как «социальную учебную программу в школах», где молодые люди узнают о своем социальном статусе и социальном статусе других людей и живут под постоянным давлением, чтобы действовать в соответствии с признанными в их обществе стандартами. Кроме того, взгляды молодых людей на буллинг показывают, что они могут определять инциденты по-разному, как соперничество вместо травли или как подлость, нормализуя определенные инциденты, связанные с социальными предассудками [10;16;17].

Проанализировав историю развития буллинга, можно отметить, что он наряду с агрессией рассматривается как неадекватное поведение, возникающее из-за функционального дефицита или неспособности человека к регуляции своего поведения. Согласно схеме Зелазо П. агрессивное поведение возникает из-за дефицита исполнительных функций, таких как планирование, исполнение и оценка [20]. На основе своей работы Мицопулу Э. и Джовазолиаса Т. подтвердили, что хулиганы демонстрируют низкую доброжелательность и добросовестность, высокую экстраверсию и невротизм, а также неожиданно более низкую открытость к опыту [14]. Также, в одном из исследований определения взаимосвязи между травлей и социально-эмоциональными компетенциями, было показано, что более высокие уровни эмоционального интеллекта (ЭИ) предсказывают улучшение самочувствия, позитивное социальное взаимодействие, адаптивное и просоциальное поведение. А также, было обнаружено, что ЭИ негативно связан с издевательствами, а дети, которые вели себя как агрессоры, имели более низкий уровень в управлении своими эмоциями и эмоциями других [9;12].

Также, в исследованиях отмечается, что подростки, подвергающиеся издевательствам или агрессии, не обладают навыками и умениями справляться с ситуациями просоциальным образом, и имеют враждебный стиль общения

или слабо развитые навыки регулирования своих эмоций [19]. Говоря о травле, как об агрессии, нельзя упускать и вербальную составляющую этого феномена. Буллинг может проявляться в разного рода обзываниях, оскорблениях, грубых выражениях и высказываниях, а также и угрозах. Это свидетельствует о том, что подростки не всегда умеют конструктивно общаться со сверстниками и потому, следует обратить особое внимание на развитие их коммуникативных умений.

В исследовании Комлевой М.А. и Дмитриевой Е.Е., отмечается, что у подростков существует связь между поведенческим, эмоциональным и когнитивными компонентами в общении, а подростки, имеющие высокий уровень их развития, демонстрируют преимущественно конструктивные способы общения [5].

Таким образом, как отмечает ряд авторов буллинг нельзя рассматривать только с одной стороны, изучая лишь социальные или личностные аспекты участников. Программы профилактики и противодействию должны быть направлены на структурное взаимодействие всех элементов провоцирующих буллинг в школьном коллективе [4;6;7].

Целью исследования является разработка и апробация много компонентной программы профилактики буллинга. Мы предполагаем, что проведение программы, нацеленной на профилактику буллинга среди учащихся подросткового возраста посредством улучшения межличностных взаимоотношений, развития эмоционального интеллекта и коммуникативной компетентности, улучшит социальную ситуацию в классе, а также поспособствует превентивной мерой развития буллинга.

Материалы и методы исследования. В исследовании приняло участие 41 человек (18 девушек и 23 юношей) в возрасте 13 – 14 лет.

В рамках исследования на констатирующем и контрольном этапах применялись следующие методики: 1. «Опросник риска буллинга» (А.А. Бочавер, В.Б. Кузнецова, Е.М. Бианки, П.В. Дмитриевский, Е.Е. Кутявина, А.И. Аверьянов, Е.Н. Волкова, А.В. Гришина, К.С. Шалагинова, Т.И. Куликова, С.А. Зальгаева, А.В. Курамшев и К.Д. Хломов) 2. Тест эмоционального интеллекта Н. Холла. 3. Тест коммуникативных умений Михельсона (адаптация Ю.З. Гильбуха). 4. Метод Социометрия (Дж. Морено).

При анализе данных были использованы методы математической статистики: описательная статистика, критерий U-Манна-Уитни, T – критерий Вилкоксона. Для

математико-статистической обработки данных применялся статистический пакет «SPSS Statistics version 22.0». Выбор методов математико-статистической обработки данных был осуществлен, исходя из целей и задач исследования.

Результаты исследования и их обсуждение. Опытно-экспериментальная работа осуществлялась в три этапа: I этап – констатирующий; II этап – формирующий; III этап – контрольный (анализ результатов диагностики).

На констатирующем этапе, для определения того, могут ли два седьмых класса выступать экспериментальной и контрольной группами, проводилось тестирование учеников по вышеописанным методикам, и с помощью критерия U Манна-Уитни выявлялось существуют или отсутствуют значимые различия по показателям. С помощью критерия U Манна-Уитни у учеников данных классов значимых различий по шкалам риска буллинга, по показателям эмоционального интеллекта, коммуникативных умений не обнаружено, что позволяет один из классов определить, как контрольную группу (19 человек), другой как экспериментальную (22 человека).

Далее на формирующем этапе с экспериментальной группой с целью профилактики буллинга проводилась система занятий с элементами психологического тренинга. Нами была разработана программа занятий на три месяца, которая состояла из 12 занятий, продолжительность каждого занятия 1,5 часа.

Цель программы: профилактика буллинга среди учащихся подросткового возраста посредством улучшения межличностных взаимоотношений, развития эмоционального интеллекта и коммуникативной компетентности.

В рамках занятий осуществлялось просвещение о физическом и психологическом насилии, буллинге, понятиях «жертва», «агрессор», «наблюдатели», основных формах общения, конфликте его причинах и видах, о чувствах и эмоциях. Формирование навыков конструктивного общения, умений слышать, понимать и передавать настроения, чувства, эмоции, умения отреагировать на эмоции, формирование умения управлять выражением своих чувств и эмоциональных реакций. А также развития умений действовать в ситуации конфликта, развитие чувства доверия в группе, безоценочного принятия, эмоционального опыта. Одним из результативных методов можно выделить дискуссию, в ходе которой развивается

способность группы поддерживать атмосферу доверия и уважения в группе, появляется возможность выговорится для каждого и его ответ будет услышан всеми, задавать вопросы, совместно выбирать наилучшие решения, опираясь на мнение каждого. Упражнения, используемые в тренинге так же, были нацелены на осознание каждым членом группы опыта жертвы, моделирование подобных ситуаций помогает подросткам почувствовать и пережить чувства и эмоции жертвы. Групповое обсуждение после упражнений, позволяло выделить наиболее простые и удобные пути выхода из таких ситуаций, что позволяло жертвам в дальнейшем чувствовать себя более уверенно.

На контрольном этапе, с целью определения эффективности предложенной программы, в контрольной и экспериментальной группах проводилась повторная диагностика по тем же методикам, которые были проведены на констатирующем этапе.

Проведя сравнение выборок контрольной и экспериментальной группы с их предшествующими результатами по показателям различий в выраженности компонентов буллинга, эмоционального интеллекта, коммуникативных умений и межличностных отношений с помощью непараметрического критерия U Манна-Уитни. Мы обнаружили значимые различия в экспериментальной группе, которые представлены в таблице 1.

Таблица 1. – Данные статистических подсчетов с помощью U критерия Манна-Уитни

Шкала	Уровень значимости	Контрольная группа	Экспериментальная группа
Эмоциональная осведомленность	p=0,033	4,57	8,13
Управление своими эмоциями	p=0,000	3,78	9,54
Эмпатия	p=0,029	3,26	8,63
Распознавание эмоций других людей	p=0,002	1,52	9,13
Благополучия	p=0,005	5,42	6,13
Равноправия	p=0,007	3,94	4,5
Компетентная позиция в общении	p=0,002	11,68	16,7

Было выявлено, что в выборке экспериментальной группы среднее значение по шкалам, представленным выше статистически значимо более высокие, чем в выборке контрольной группы.

Можно выделить значительный рост компонентов эмоционального интеллекта и говорить об улучшении способности человека распознавать и генерировать эмоции, а также использовать эту способность для стимулирования собственного и чужого эмоционального развития. Показатели эмоционального интеллекта, среди прочего, часто оценивают, как способность человека регулировать настроение и управлять эмоциями. Благодаря проведенной программе, у подростков улучшились эмоциональная осведомленность, управление своими эмоциями, распознавание

эмоций и эмпатия. Подростки стали легче воспринимать и принимать такой факт, что все одноклассники разные, что, несомненно, способствовало более конструктивному общению друг с другом, и в целом снизило риск травли друг друга на фоне различных социометрических статусов. На фоне повышения различных коммуникативных умений и их проявления в общении, произошло преобразование зависимых и агрессивных позиций в общении в компетентную подразумевающую. Умение в случае необходимости, контролировать себя в конфликте. Так же было выявлено, что в выборке экспериментальной группы среднее значение по шкалам, представленным ниже статистически значимо более низкие, чем в выборке контрольной группы.

Таблица 2. – Данные статистических подсчетов с помощью U критерия Манна-Уитни

Шкала	Уровень значимости	Контрольная группа	Экспериментальная группа
Агрессивная позиция в общении	p=0,011	7,1	4,54
Небезопасности	p=0,001	9,05	5,72

Снижение показателей по шкале «Агрессивная позиция в общении» свидетельствует о том, что подростки стали меньше проявлять резкость, грубость, снизилось количество отрицательных и категоричных оценок, которые могут обижать и расстраивать других людей. О том, что психологический климат в классе стал более благоприятным, снизилось напряжение, и улучшились межличностные отношения, подтверждают сниженные результаты по шкале «Небезопасности».

Анализ результатов повторной психодиагностики проводился в экспериментальной группе также с использованием Т – критерия Вилкоксона. Результаты анализа психодиагностики показали, что в зонах значимости ($p < 0,01$) находятся показатели компонентов эмоционального интеллекта, коммуникативных умений и показатели риска буллинга. Так, у подростков снизились показатели риска буллинга, повысился уровень компонентов эмоционального интеллекта и коммуникативных умений, а также снизился уровень агрессивных реакций в коммуникациях.

Таким образом, программа, основанная на улучшении коммуникативных умений, межличностных отношений и эмоциональном интеллекте позволяет улучшить психологический климат класса, а также повысить благополучие детей.

Заключение. В подростковом возрасте главную роль играет общение со сверстниками, именно в их сообществе реализуется главная потребность этого возрастного периода – получить признание и найти свое место в обществе. Буллинг нельзя рассматривать только с одной стороны, изучая лишь социальные или личностные аспекты участников. Программы профилактики и противодействия буллингу должны быть направлены на структурное взаимодействие всех элементов провоцирующих буллинг в школьном коллективе.

Полученные результаты исследования доказывают, что с помощью разработанной программы психологического тренинга, возможна профилактика буллинга, о чем

свидетельствует то, что у подростков снизились показатели риска буллинга. Так, у них повысился уровень благополучия, равноправия и снизился уровень небезопасности в группе подростков, также подростки, демонстрируют повышение уровня эмоционального интеллекта и коммуникативных умений, а также снижение уровня агрессивных реакций в коммуникациях.

Таким образом, в программах профилактики буллинга у подростков больший акцент необходимо делать на стабилизации, гармонизации межличностных отношений и продуктивном взаимодействии внутри учебного коллектива, развивая компоненты эмоционального интеллекта, коммуникативные умения и формируя навыки конструктивного реагирования в конфликте.

Теоретическая значимость данного исследования заключается, в тщательной проработке и определении предикторов буллинга в подростковом коллективе, что может послужить основой для образовательных организаций в разработке программ профилактики буллинга или в выстраивании анти-буллинговой политики в школе.

Практическая значимость заключается в разработке нами определенной программы профилактики буллинга, для классов в которых наблюдается конфликтность, но сам буллинг только начинает зарождаться, и для того, чтобы не допустить его развитие, в классах может реализовываться данная программа.

Результаты исследования могут использоваться психологами, педагогами для превентивных мер развития буллинга в классных коллективах, улучшения психологического климата в классах, а также повышения психологического благополучия подростков.

Авторский вклад:

Кондаурова Ольга Петровна: определение тематики и методологии исследования, разработка дизайна исследования, подготовка текста работы.

Хайдаров Рустам Камолович: сбор эмпирических данных, первичная и статистическая обработка данных, подготовка текста работы.

Литература:

1. Бочавер А.А. Буллинг как объект исследований и социальный феномен / А.А. Бочавер, К.Д. Хломов // Психология. Журнал Высшей школы экономики. – 2013. – Т. 10. – № 3. – С. 149-159.
2. Гришина Т.Г., Нестерова А.А. Предикторы школьной травли в отношении детей младшего подросткового возраста со стороны сверстников / Т.Г.

Гришина, А.А. Нестерова // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Психологические науки. – 2018. – № 3. – С. 97-114.
3. Гусейнова Е.А., Ениколопов С.Н. Влияние позиции подростка в буллинге на его агрессивное поведение и самооценку / Е.А. Гусейнова, С.Н.

Ениколопов // Психологическая наука и образование. – 2014. – Т. 6. – № 2. – С. 246-256.

4. Ениколопов С.Н., Назаров В.Л., Зиновьева М.Е. Травля в школьных стенах: результаты социопсихологического опроса / С.Н. Ениколопов, В.Л. Назаров, М.Е. Зиновьева // Вопросы психологии. – 2022. – № 3(68). – С. 26-34.

5. Комлева М.А., Дмитриева Е.Е. Особенности развития коммуникативной компетентности у младших подростков / М.А. Комлева, Е.Е. Дмитриева // Проблемы современного педагогического образования. – 2021. – № 70-4. – С. 365-369.

6. Кондаурова О.П., Хайдаров Р.К. Социально-психологические предикторы ролевого распределения в буллинг-структуре младших подростков: сборник тезисов / О.П. Кондаурова, Р.К. Хайдаров // Коченовские чтения «Психология и право в современной России»: материалы Всероссийской конференции по юридической психологии с международным участием. – М.: МГППУ. – 2022. – С. 227-229.

7. Новикова М.А., Реан А.А., Коновалов И.А. Буллинг в российских школах: опыт диагностики распространенности, половозрастных особенностей и связи со школьным климатом / М.А. Новикова, А.А. Реан, И.А. Коновалов // Вопросы образования // Educational Studies Moscow. – 2021. – № 3. – С. 62-90.

8. Собкин В.С. О социально-психологических аспектах буллинга среди российских школьников / В.С. Собкин // Педагогика. – 2022. – № 1. – С. 5-20. (Место хранения: ТОНБ).

9. Baroncelli A., Ciucci E. Unique effects of different components of trait emotional intelligence in traditional bullying and cyberbullying // Journal of adolescence. – 2014. – Vol. 37. – № 6. – P. 807-815.

10. Blomqvist K., Saarento-Zaprudin S., Salmivalli C. "Telling adults about one's plight as a victim of bullying: Student-and context-related factors predicting disclosure // Scandinavian journal of psychology. – 2020. – Vol. 61. – № 1. – P. 151-159.

11. Foody M., Samara M., O'Higgins Norman J. Bullying and cyberbullying studies in the school-aged population on the island of Ireland: A meta-analysis // British journal of educational psychology. – 2017. – Vol. 87. – № 4. – P. 535-557.

12. Frederickson N., Petrides K.V., Simmonds E. Trait emotional intelligence as a predictor of socioemotional outcomes in early adolescence // Personality and individual differences. – 2012. – Vol. 52. – № 3. – P. 323-328.

13. Hensums M. et al. Social goals and gains of adolescent bullying and aggression: A meta-analysis // Developmental Review. – 2023. – Vol. 68. – P. 101073.

14. Mitsopoulou E., Giovazolias T. Personality traits, empathy and bullying behavior: A meta-analytic approach // Aggression and violent behavior. – 2015. – Vol. 21. – P. 61-72.

15. Pichel R. et al. Bullying, cyberbullying and the overlap: What does age have to do with it? // Sustainability. – 2021. – Vol. 13. – № 15. – P. 8527.

16. Rawlings V. Gender Regulation, Violence and Social Hierarchies in School: 'sluts', 'gays' and 'scrubs'. – London.: Palgrave Macmillan UK, 2017. – 305 p.

17. Unnever J.D., and Dewey G.C. "Middle school victims of bullying: Who reports being bullied? // Aggressive Behavior: Official Journal of the International Society for Research on Aggression. – 2004. – Vol. 30. – № 5. – P. 373-388.

18. Vaillancourt T., Hymel S., McDougall P. "Bullying is power: Implications for school-based intervention strategies // Journal of Applied School Psychology. – 2003. – Vol. 19. – № 2. – P. 157-176.

19. Verlinden M. et al. Executive functioning and non-verbal intelligence as predictors of bullying in early elementary school // Journal of abnormal child psychology. – 2014. – Vol. 42. – P. 953-966.

20. Zelazo P.D. et al. Early development of executive function: A problem-solving framework // Review of general psychology. – 1997. – Vol. 1. – № 2. – P. 198-226.

References:

1. Bochaver A.A. Bullying as an object of research and a social phenomenon / A.A. Bochaver, K.D. Khlokov // Psychology. Journal of the Higher School of Economics. – 2013. – Vol. 10. – № 3. – Pp. 149-159.

2. Grishina T.G., Nesterova A.A. Predictors of school bullying against children of younger adolescence by peers / T.G. Grishina, A.A. Nesterova // Bulletin of the Moscow State Regional University. Series: Psychological Sciences. – 2018. – № 3. – Pp. 97-114.

3. Huseynova E.A., Enikolopov S.N. The influence of a teenager's position in bullying on his aggressive behavior and self-esteem / E.A. Huseynova, S.N. Enikolopov // Psychological science and education. – 2014. – Vol. 6. – № 2. – pp. 246-256.

4. Enikolopov S.N., Nazarov V.L., Zinovieva M.E. Bullying in school environment: results of a sociopsychological survey / S.N. Enikolopov, V.L. Nazarov, M.E. Zinovieva // Questions of psychology. – 2022. – № 3(68). – Pp. 26-34.

5. Komleva M.A., Dmitrieva E.E. Features of the development of communicative competence in younger adolescents / M.A. Komleva, E.E. Dmitrieva // Problems of modern pedagogical education. – 2021. – № 70-4. – Pp. 365-369.

6. Kondaurova O.P., Khaydarov R.K. Socio-psychological predictors of role distribution in the bullying structure of younger adolescents: a collection of theses / O.P. Kondaurova, R.K. Khaydarov // Kochenov readings "Psychology and law in modern Russia": Materials of the All-Russian Conference on Legal Psychology with international participation. – Moscow: MGPPU. – 2022. – Pp. 227-229.

7. Novikova M.A., Rean A.A., Kononov I.A. Bullying in Russia: experience of diagnostics of placement, semi-age prudence and connection with the public climate / M.A. Novikova, A.A. Rean, I.A. Kononov // Questions of education // Educational Studies Moscow. – 2021. – № 3. – Pp. 62-90.

8. Sobkin V.S. About the socio-psychological aspects of bullying among Russian schoolchildren / V.S. Sobkin // Pedagogy. – 2022. – № 1. – Pp. 5-20. (Storage location: TONB).

9. Baroncelli A., Ciucci E. Unique effects of various components of emotional intelligence in traditional bullying and cyberbullying // Journal of Adolescence. – 2014. – Vol. 37. – № 6. – Pp. 807-815.

10. Blomkvist K., Saarento-Zaprudin S., Salmivalli S. "Telling adults about their plight as victims of bullying: factors related to students and context predicting information disclosure // Scandinavian Journal of Psychology. – 2020. – Vol. 61. – № 1. – Pp. 151-159.

11. Fudi M., Samara M., O'Higgins Norman J. Studies of bullying and cyberbullying among the school-age population on the Island of Ireland: a meta-analysis // British journal of educational psychology. – 2017. – Vol. 87. – № 4. – Pp. 535-557.

12. Frederikson N., Petrides K.V., Simmonds E. Emotional intelligence as a predictor of socio-emotional outcomes in early adolescence // Personality and individual differences. – 2012. – Vol. 52. – № 3. – Pp. 323-328.

13. Hensums M. et al. Social goals and benefits of adolescent bullying and aggression: meta-analysis // Review of development. – 2023. – Volume 68. – P. 101073.

14. Mitsopoulou E., Giovazolias T. Personality traits, empathy and hooligan behavior: a meta-analytical approach // Aggression and violent behavior. – 2015. – Volume 21. – Pp. 61-72.

15. Pichel R. et al. Bullying, cyberbullying and overlapping: what does age have to do with it? // Stability. – 2021. – Volume 13. – № 15. – P. 8527.

16. Rawlings is against gender regulation, violence and social hierarchy in school: "whores", "gays" and "orderlies". – London.: Palgrave Macmillan, Great Britain, 2017. – 305 p.

17. Unnever J.D. and Dewey G.K. "Victims of bullying in high school: who reports being bullied? // Aggressive Behavior: The Official Journal of the International Society for the Study of Aggression. – 2004. – Vol. 30. – № 5. – Pp. 373-388.

18. Vaillancourt T., Hymel S., McDougall P. "Bullying is power: consequences for intervention strategies at school // Journal of Applied School Psychology. – 2003. – Vol. 19. – № 2. – Pp. 157-176.

19. Verlinden M. et al. Executive functioning and nonverbal intelligence as predictors of bullying in elementary school // Journal of Abnormal Child Psychology. – 2014. – Volume 42. – Pp. 953-966.

20. Zelazo P.D. et al. Early development of executive function: a system of problem solving // Review of general psychology. – 1997. – Vol. 1. – № 2. – Pp. 198-226.

5.3.4. Педагогическая психология, психодиагностика цифровых образовательных сред

Сведения об авторах:

Кондаурова Ольга Петровна (г. Ижевск, Россия), кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии развития и дифференциальной психологии ФГБОУ ВО «Удмуртский государственный университет», e-mail: 888oeolala@mail.ru

Хайдаров Рустам Камолович (г. Ижевск, Россия), магистрант института педагогики, психологии, социальных технологий ФГБОУ ВО «Удмуртский государственный университет», e-mail: haidarov_rustam99@mail.ru



УДК 316.62

Особенности враждебных коммуникаций и моббинг-конфликты среди подростков в улично-школьном пространстве (по материалам полевого исследования)

Features of hostile communications and mobbing conflicts among teenagers in the street-school space (based on the materials of a field study)

Иванов А.В., Казанский (Приволжский) федеральный университет, Berserk2004@yandex.ru
Чумаков Д.В., ФГБНУ «Институт педагогики, психологии и социальных проблем», dimdukat@mail.ru

Ivanov A., Kazan (Volga state) Federal University, Berserk2004@yandex.ru
Chumakov D., Institute of Pedagogy, Psychology and Social Problems, dimdukat@mail.ru

DOI: 10.51379/KPJ.2023.160.3.031

Ключевые слова: моббинг, буллинг, виктимное поведение, «жертва», «агрессор», «наблюдатель».

Keywords: mobbing, bullying, victim behavior, «victim», «aggressor», «observer».

Аннотация. Актуальность статьи обусловлена тем, что проблема психологической травли и физического насилия в подростково-молодежной среде в последние годы носит массовый характер. Это определяет необходимость выявления особенностей коммуникаций участников данного конфликта при моббинг-сценариях. Целью проведенного исследования является рассмотрение взаимодействий и коммуникаций «агрессора» и «жертвы» при моббинг (буллинг) атаках.

Авторами рассмотрена типовая ситуация конфликта при моббинге, которая может спровоцировать у «жертвы» ощущение социальной беспомощности и незащищенности посредством негативного воздействия на его «публичный» социальный статус со стороны «агрессора», а также психологического или физического насилия, дискредитации его по месту учебы, в семье, в уличном пространстве. Все это приводит «жертву» к социальной изоляции, тождественной состоянию социальной смерти. Проведенный анализ позволяет отметить, что подростки, ставшие жертвами психологической и физической травли, обычно скрывают произошедшее, не желая обращаться за помощью к взрослым. Раскрыта сущность моббинг-конфликтов, которая носит для виктимного подростка характер двойного насилия, обычно со стороны «уличных» «агрессоров», которых он может и не знать (вымогательство денег, издевательства), а также внутригрупповые враждебные коммуникации в классе (учебной группе) школы, колледжа или техникума. Предложена система профилактических мероприятий по снижению уровня враждебных коммуникаций в школьном пространстве и алгоритм действий относительно подростка – «агрессора» для обеспечения безопасности лиц, подвергшихся насилию.

Статья предназначена для учителей средней школы, преподавателей колледжей и техникумов, которые сталкиваются с моббинг-конфликтами в своих учебных заведениях, а также специалистам в области педагогики, психологии и конфликтологии, занимающихся данной проблематикой.

Abstract. The relevance of the article is due to the fact that the problem of psychological harassment and physical violence in the adolescent and youth environment in recent years has acquired the character of "normality", achieved a mass character and the researcher is interested in the features of communication of participants in this conflict in mobbing scenarios.

The purpose of the study is to enlarge the interactions and communications of the "aggressor" and "victim" during mobbing (bullying) attacks.

The authors formulated and demonstrated a typical situation of conflict in mobbing, which can provoke a sense of social helplessness and insecurity in the "victim" through a negative impact on his "public" social status from the "aggressor", as well as psychological or physical violence, discrediting him at the place of study, in the family, in the street space. All this mentioned above leads the "victim" to social isolation, identical to the state of social death.

The analysis allows us to note that teenagers, victims of psychological and physical harassment usually hide what happened, not wanting to seek help from adults.

The essence of mobbing conflicts is revealed, which has the character of double violence for a victimized teenager, usually from "street" "aggressors" whom he may not know (extortion of money, bullying), as well as intra-group hostile communications in the classroom (study group) of a school, college or technical school.

A system of preventive measures to reduce the level of hostile communications in the school space and an algorithm of actions regarding the "aggressor" teenager to ensure the safety of persons who have been subjected to violence are proposed.

Введение. Феномен насилия – это сложный междисциплинарный объект для изучения, включающий социологический, психологический, криминологический, антропологический, конфликтологический и иные аспекты.

В теоретических и прикладных исследованиях насилия используются понятия «моббинга» и «буллинга», которые являются академически устоявшимися научными терминами [1]. Под буллингом понимается психологическая или физическая травля один на один, под моббингом – травля группой лиц одного индивида или нескольких. Для удобства в исследовании будем использовать термин «моббинг», как часто встречающееся явление, специально оговаривая отдельные ситуации буллинга в подростково-молодежной среде. При этом подросток (вне зависимости от пола) – может выступать и в качестве «жертвы», и в качестве «агрессора» по воле целого ряда внутренних и внешних факторов. В любом из двух указанных вариантов, важную роль в развитии ситуации играет группа, членом которой выступают и «жертва» и «агрессор». Именно групповая среда становится катализатором конфликтной ситуации.

Феномен моббинг-поведения встречается в различных социальных средах, однако подавляющее большинство случаев травли приходится на детско-подростковую и молодежную среду. Объектом данного исследования стали подростки и молодежь в возрасте от 14 до 20 лет из числа жителей Республики Татарстан, проживающих в городах Казань и Набережные Челны.

Предметом настоящего исследования является феномен моббинга и буллинга в его социально-психологическом и демографическом измерении.

Цель проведенного исследования – это комплексный анализ взаимодействий и коммуникаций «агрессора» и «жертвы» при моббинг (буллинг) атаках.

Для достижения поставленной цели были сформулированы следующие научно-исследовательские задачи:

- составить типичный социально-психологический профиль «агрессора»;
- охарактеризовать базовый социально-психологический профиль «жертвы»;
- выявить особенности коммуникаций участников подростково-молодежного конфликта при моббинг (буллинг) сценариях.

Материалы и методы исследования. В 1969 году шведский исследователь П.П. Хайнеманн впервые ввел в психолого-педагогическую литературу термин «моббинг». Термин был заимствован из этологии, где он обозначал коллективную агрессию животных. Хайнеманн выделял «моббинг» лишь как один из подвидов агрессии и, прежде всего, пытался понять механизм издевательства в коммуникативных практиках людей [2]. В 1973 году норвежский психолог Д. Олвеус ввел понятие «буллинг», которое становится значимым в последующих исследованиях посвященных психологической и физической травле «один на один» [3].

В нашем исследовании мы определяем моббинг и буллинг как процесс, возникающий в ситуациях длительной эмоционально нестабильной враждебной коммуникации, которая вызывает состояние стресса и дистресса обычно у «жертвы» и влечет за собой тяжелые психологические и физические последствия для участников.

Методологической основой исследования является антропологический подход, представленный в работах Фромма, который характеризует деструктивное поведение человека через его социально обусловленное злокачественное проявление агрессии. Деструктивное поведение возникает лишь в том случае, если человек постоянно ощущает свою изолированность от других людей, свою ненужность [4].

Моббинг в детско-подростковой среде является сложносоставным феноменом, где причины его возникновения могут носить социальный, межличностный, конкурентный, психопатологический и иные основания.

Поэтому в исследовании авторы опирались на объективные законы развития личности на разных возрастных этапах, предложенные в работах Л.С. Выготского [5]. Концептуально

исследование базировалось также на научных изысканиях И.С.Кона [6], Кравцовой М.М. [7], Зиновьевой Н.О., Михайловой Н.Ф. [8], Ильина Е.П. [9], Гребенкина Е.В. [10].

Исследование проводилось с использованием качественных методов, в частности, таких как кейс-стади и глубинное интервью в 2021–2022 году. В рамках кейс-стади было исследована уникальная судьба трех семей, столкнувшихся с психологической или физической травлей своих детей. Также было проведено 20 глубинных интервью с участниками конфликтных моббинг-коммуникаций в городах Казань, Набережные Челны.

По половозрастному составу респонденты распределились на – 13 мужчин и 7 женщин в рамках возрастного диапазона от 14 до 20 лет. Из них пять респондентов «агрессоры» – это подростки-мальчики 14 – 16 лет, а остальные «жертвы» – 4 девушки и 8 молодых людей, трое оставшихся молодых людей выступали и в роли «агрессора» и в роли «жертв» на разных бытовых «сценах».

С использованием метода кейс-стади были опрошены родители и дети в трех городских семьях, где подростки сталкивались с моббингом в свой адрес.

В рамках Кейса №1 была рассмотрена реакция родителей на конфликтную ситуацию с одноклассниками в школе, имеющая место у девушки подростка (жен., 14 лет), а ранее у ее брата (муж., 19 лет). Во втором случае, это был рассказ в рамках интервьюирования событий трёх-четырёхлетней давности, но моббинг-конфликты респондент фиксировал с момента поступления в начальную школу. В первом случае, у девушки-подростка моббинг-конфликты на момент интервьюирования находились в стадии эскалации, то есть усиления.

Данный кейс продемонстрировал, что родители не имеют четких сценариев реагирования на межличностные конфликты своих детей в школе и на улице. Конфликтные ситуации с ровесниками и собственно жалобы и просьбы детей не всегда бывают услышаны.

Анализ Кейса № 2, показал ситуацию взаимоотношений внутри семьи, где старшее поколение – родители, тоже в школе подвергались психологической и физической травле. Они не смогли «передать» детям активные жизненные сценарии самозащиты от «агрессоров», но более детально понимают, с чем может столкнуться их ребенок в улично-школьном пространстве и стараются сами урегулировать все детско-подростковые конфликты.

Анализ Кейса №3 связан с ситуацией внутришкольного конфликта с подростком (муж., 14 лет, Казань) из неполной семьи, которого воспитывает мать (жен., 44 года) и бабушка (жен., 68 лет).

Мать подростка знает о ситуации в школе: «*В классе у него конфликты очень серьезные*». Сын находится в социальной изоляции, бывшие двое друзей прекратили с ним общаться. О деталях конфликта мать и бабушка тоже в курсе. С их стороны есть попытки выяснить ситуацию с администрацией школы, с родителями «агрессоров».

Практически все участники интервью указывали на сложности во взаимоотношениях с родителями, на имеющие место межпоколенческие конфликты. Половина указала, что нарушение коммуникаций с родителями связана с отсутствием эмоциональной теплоты, которая зачастую подменяется гиперопекой.

Результаты исследования. Особая опасность девиантного и делинквентного поведения в подростковом возрасте заключается в накоплении криминального опыта и формировании чувства «нормальности» в совершении данных деяний. Ситуация моббинга в подростково-молодежной среде, где конфликтные коммуникации являются повседневными, становится нормой.

Традиционно выделяются три основных участника моббинг-конфликтов: агрессор, жертва и наблюдатель.

В психологической и физической травле среди подростков прослеживается отчетливо две тенденции. Во-первых, большинство респондентов – «жертв» выделяют категорию «уличных», обучающихся вместе с ними в школе, техникуме, которые моббинг используют как технологию по вымогательству денег, причем они не гнушаются и глумлением над беспомощным ровесником для самоутверждения.

Во-вторых, это внутригрупповые моббинг-конфликты в классе, учебной группе колледжа или техникума, в студенческом коллективе. Важное значение здесь имеет чувство превосходства у «агрессора», его физическая сила, поддержка группы.

Среди факторов буллинга и моббинга часто выступают внешние физические особенности «жертвы», маркирующие ее (его) как отличного от стереотипной нормы. Причем, это может быть как простое отклонение от условной нормы (толстый, худой, высокий, низкий и т.д.), так и выраженные дефекты (косоглазие, заикание, глухота и пр.). К сожалению, подобная непохожесть приводит к упрощению негативной

консолидации группы по отношению к такому подростку.

Потенциальные «агрессоры» стараются соблюдать дистанцию с людьми, которые им не нравятся. Здесь у них присутствует некоторая амбивалентность в выборе тактики – напасть или проигнорировать «жертву».

Из интервью:

И.: Если человек вас раздражает, он слабый, можете ему показать свою позицию, что он неприятен. Каким образом?

Р.: Нет, зачем. Если он ко мне не подходит, вопросов никаких не имеет, то зачем я буду к нему лезть. Если он уже сам будет мне неприятен, будет подходить, я ему раз скажу «парень, ты мне неприятен, отойди, пожалуйста», потом если он будет уже второй раз подходить, говорить там что-то типа «ты чё?!», я скажу: «парень, лучше отойди от меня», и уже на третий я ударю. Правило есть такое: два раза предупреждаешь, на третий – бьешь. Так меня учил отец (муж., 16 лет, Казань).

Среди «агрессоров» и «жертв» моббинга есть отличия в нахождении друзей. В первом случае в приоритете оказываются друзья в офлайн-пространстве, во втором случае в онлайн-режиме.

Из интервью с «агрессором»:

И.: Есть ли у вас друзья офф-лайн/он-лайн? Каких больше и почему?

Р.: Он-лайн – это значит в интернете? Там одни черты могут быть. Дружбу со своими уличными. Нас пятеро, мы как семья. С ними конечно общаюсь и с ними ВК. Так удобнее. Но чтобы друзей искать в интернете, может он какой-нибудь зашкварный. А это пацаны мои братья (муж., 16 лет, Наб. Челны).

«Агрессоры» часто указывают на высокую степень собственной комфортности нахождения в коллективе, обычно указывая, что не все могут быть довольны их действиями, что у них возможны враги и присутствие изгоев, которые их боятся.

Из интервью:

И.: На сколько комфортно вы себя чувствуете в обществе, коллективе по месту учебы? С чем связаны, по-вашему, эти ощущения?

Р.: Да все нормально, обиженные всегда будут на меня. Потому что, я правильный пацан, мои кенты путевые тоже, а не какие-то чмошники. Ну прессанули бывших моих одноклассов, которые в школе учатся, так за дело. Они позволяют смотреть на нас вызывающе. Так нельзя. Ну, по голове парочка получила. (муж., 16 лет, Наб. Челны).

Для «уличных» моббинг-агрессоров

понимание справедливости – это «уважение к уличным пацанам, защита родных, матери, чтобы никто их не обижал по беспределу» (муж., 16 лет, Наб. Челны).

Вопросы, связанные со значимостью и авторитетом человека, «кто кого боится», для мобберов являются главенствующими.

Из интервью:

Меня и мужики некоторые молодые со двора боятся... В технаре меня уважают. (муж., 16 лет, Наб. Челны).

В данном случае важное значение имеет ближайшие дружественные коммуникации, маскулинная поддержка, друзья: «Пацаны мои. Мы как пальцы на одной руке в кулак сжатые» (муж., 16 лет, Наб. Челны).

Для респондентов, которые оказались в роли «жертвы» понимание справедливости соотносится с гуманизмом и терпимостью друг к другу.

Из интервью:

Р.: в те года, когда меня травили с 5 – 7 класса я считаю, что ко мне относились несправедливо, и я бы хотел, чтобы такого больше никогда не повторялось, не только по отношению ко мне, но и вообще в целом (муж., 16 лет, Казань).

Свободное время «агрессоры» и «жертвы» проводят по-разному. Для первой категории характерно преимущественное уличное времяпровождение, а для второй категории безопасней чувствовать себя в домашних условиях и, как следствие, в виртуальном пространстве (компьютерные игры, соцсети, фильмы и прочее).

Из интервью:

И.: Как вы предпочитаете проводить свободное время, если вы не за компьютером?

Р. (агрессор): С пацанами, у нас место есть хорошее за трансформаторной будкой около школы, дома можем посидеть друг у друга, в кафе зайти, в тренажерке, в лесопосадке, если тепло, конечно (муж., 16 лет, Наб. Челны).

Если говорить о традиционных внутригрупповых моббинг-конфликтах в классе, учебной группе колледжа или техникума, то можно выделить следующие формы агрессивных реакций:

1. Физическая агрессия (нападение) – использование физической силы против другого лица.

2. Косвенная агрессия – действия, которые окольными путями направлены на другое лицо (сплетни, злобные шутки), взрывы ярости (крик, топание ногами, битье кулаками по столу, хлопанье дверью и др.).

3. Вербальная агрессия – выражение негативных чувств как через форму (крик, ссора), так и через содержание словесных ответов (угрозы, ругань).

4. Склонность к раздражению – готовность к проявлению при малейшем возбуждении, вспыльчивости, грубости.

5. Негативизм – оппозиционная манера поведения, обычно направлена против авторитета или руководства. Может нарастать от пассивного сопротивления до активной борьбы против установившихся законов и обычаев.

Для подростка свойственны следующие характерные черты в поведении в этом периоде жизни – это эмоциональная неустойчивость, застенчивость, агрессивность, высокая конфликтность как в семье, так и в школе, максимализм, повышенная тревожность, стремление к самостоятельности, нежелание мириться с чрезмерной родительской заботой [11].

Однако следует отметить, что жертвой моббинга в школьном пространстве может быть и учитель, а также он может выступать и в роли моббера.

Из интервью:

В школьной среде у нас существует ряд форм насилия да как со стороны детей, так и со стороны взрослых. Со стороны детей я могу привести один из самых распространенных форм насилия – это травля, унижение, которое проявляется в разных местах, например, на территории школы, в помещении, на уроках, по дороге в школу, либо обратно со школы, и так далее. Также можно отнести сюда насилие и жестокое обращение к сверстникам, к взрослым, которое проявляется в отсутствии уважения к личности. Ну а со стороны взрослых, в данном случае я буду говорить о педагогах, скорее всего – это психологическое насилие. Сюда можно отнести крики, оскорбления, несправедливые обвинения, запугивания, ну и яркая демонстрация нелюбви к ученику. Вот такие вот формы (жен., 40 лет, эксперт, Казань).

Анализ глубинных интервью демонстрирует, что распространенным моббинг-сценарием является вначале игнорирование «жертвы» в учебном заведении, манипулирование с его вещами (сломать, выкинуть, спрятать), потом вербальная агрессия (оскорбления, угрозы, запугивание), а далее физическое насилие (тычки, пинки, оплеухи, побой). Возможно, при явном виктимном поведении все формы агрессии.

Из интервью:

Р. (жертва): С тем, что в какой-то промежуток времени я в классе была изгоем, со

мною практически никто не общался под влиянием других одноклассников. Так как они просто начали задирать меня, а те, под влиянием, так сказать, не хотели выделяться и поддерживали (жен., 17 лет, Казань).

Распространенной формой агрессии является в школе и колледже ситуация, когда прячут личные вещи – школьную сумку, обувь, марают одежду, плюют, кидают мусор в «жертву».

Из интервью:

... то портфель его спрячут перед уроком, он говорит, что 2 урока искал портфель, то обувь спрячут (жен., 44 года, Казань).

Вот, например, один одноклассник, не буду упоминать имя, стащил рюкзак, который я искал целых два урока. И все-таки мне вернули рюкзак (муж, 14 лет, Казань).

К наиболее распространенным средствам обесценивания, обесценивания, осквернения своих ровесников относится мараение (в прямом и переносном смысле). Школьные мобберы очень часто пользуются таким актом насилия. Мараение (салиромания) является средством архаического самоутверждения и пришло из глубокой древности. Салиромания (от лат. salire) – это грязнить, пачкать и мания, разновидность садизма, заключающаяся в стремлении пачкать партнёра грязью, калом, мочой, кровью и т.д.

Самой распространенной формой агрессии для мобберов являются вербальные угрозы, которые могут перерасти в побои. Наиболее известным и привычным для мобберов видом мараения является копролалия (грязноругательство). Мараение словами позволяет агрессору возвыситься над жертвой, обесценить его, а также родных и близких.

Из интервью:

Р.: Чаще всего я пытаюсь словами докопаться, если мне человек не нравится, вот по отношению к другому человеку проявил себя как-то некрасиво. Я стараюсь его задеть морально. Но если я вижу, что человек настроен на меня негативно, то я могу позволить себе ответить ему физически (муж., 16 лет, Казань).

Со стороны «жертвы» в случае побоев здесь возможны два сценария. Если подросток психологически сломлен, он не будет драться.

Из интервью:

Р.: Я обычно уклоняюсь от ударов, но не бью.

И.: А почему не бьешь?

Р.: Не знаю (муж., 14 лет, Казань).

Родительница данного подростка, таким образом, объясняет его нежелание себя защищать.

Из интервью:

Он боится, что ему сделают больно. Я предлагала ему, что давай мы куда-нибудь на

карате запишемся, на бокс еще что-то... Нет, он очень боялся этого. Вот очень боялся. «Мне сделают больно», «Я не пойду туда» (жен., 44 года, Казань).

С другой стороны, если подросток сохранил чувство достоинства и психологически готов, он примет вызов.

Из интервью:

Р.: Ну если будут обижать в плане драки, то конечно драться. Если будут обижать в плане морально, то мне будет в принципе по барабану. То есть я пропускаю это мимо ушей уже на данный момент (муж., 18 лет, Казань).

Можно констатировать появление в учебных заведениях «профессиональных мобберов», которые только ради самого процесса насилия готовы придумывать оправдания своим действиям.

Из интервью:

И.: Ты когда-нибудь бил человека просто так, без причины?

Р.: Без причины, нет, не бил.

И.: То есть всегда есть причина?

Р.: Да. Я могу найти ее сам.

Р.: Например, если человек ведёт себя неправильно по отношению к взрослому, или по отношению ко мне, или по отношению к моим друзьям. Я могу первый ударить. Вот так вот... Агрессия. Физическая. Не все люди могут понять с первого раза, с первых слов, порой приходится применять физическую силу (муж., 16 лет, Казань).

Как видим, в данной ситуации используется вид такой вид психической защиты как аутоидеализация – то есть оправдание собственного насилия. «Агрессор» бравирует своим бесстрастным отношением к жертвам, занимается смакованием своих деяний.

Самым опасным сценарием для подростка – «жертвы» в учебном заведении становится ситуация, когда к психологической или физической травле подключается взрослый человек (учитель, командир-наставник, чужой родитель). Такая ситуация отягощается, если учебным заведением является школа-интернат, кадетское училище, где подросток изолирован на длительное время от близких людей, или он является сиротой.

Из интервью:

Р.: Все началось с 5-го класса, к нам пришел новый командир, который ранее не был в кадетском корпусе. Я не знаю чем, но я ему изначально не понравился. И он начал настраивать против меня других ребят, которые меня постоянно унижали на протяжении нескольких лет. Все это длилось до

7-го класса. Это выражалось и в драках. Я и дрался, и как бы ну много неприятно со мной случалось. И в 7 классе к нам пришел новый командир, еще один, который тоже начал обращать на меня внимание. То есть он видел, как тот командир меня унижает, как он кричит на меня, однажды на построении, когда командир в очередной раз накричал на меня, ни с того ни с сего, другой командир увидел, что я в слезах и спросил, что случилось. Я ему рассказал всю ситуацию. Как оказалось, вот эти оба, два командира тоже друг друга недолюбливали, у них тоже между собой были какие-то конфликты. И тогда командир, который обратил на меня внимание, повел меня к директору, ну и как бы попросил рассказать вообще, что случилось. И с того момента меня начали защищать. Постепенно-постепенно того командира, который меня унижал, уволили и тогда он даже на этом не остановился. Он устроился на лыжной базе, которая недалеко находится от нашего корпуса. И туда приходили наши ребята из кадетского корпуса. Он их и тогда настраивал против меня. Даже когда он уволился он все время, даже тогда говорил, чтобы они меня подстрекали, так скажем (муж., 16 лет, Казань).

Как видим, конфликт носил длительный характер, несколько лет, в нем были задействованы учащиеся и наставник. Агрессия выражалась в доведении респондента до состояния беспомощности и подавленности.

Из интервью:

...больше всего я боялся вот этого командира, потому что я понимал, что как бы он может мною воспользоваться, что он командир, а я подчиненный. То есть я ему должен подчиняться. И вот это вот самое обидное было. Что я ничего с этим поделать не мог, грубо говоря (муж., 16 лет, Казань).

Сам респондент рационально не мог объяснить причины таких поступков со стороны командира. Последний, в свою очередь, отказывался рационально довести свои претензии до курсанта.

В экспертном сообществе следующим образом объясняют поведение взрослых мобберов в учебном заведении:

Например, некоторые учителя пытаются оскорбить, называют разными недостойными выражениями, как правило разговаривают в приказном тоне, а то и на повышенных тонах, мстят за разговоры на уроках, за невыполнение домашнего задания, занижая оценки на уроке, за четверть, за год, и несправедливо относятся, придираются по разным причинам (жен., 40 лет, эксперт, Казань).

С другой стороны, моббинг – может быть проявлением группового защитного механизма в организационном контексте. Один из кейсов, описанных респондентом позволяет понять, что противопоставление личность-группа, когда именно личность дистанцируется от группы, ведет себя высокомерно и пренебрежительно к ритуалам и традициям микрогруппы вызывает конфликтное противостояние.

Из интервью:

Вот, и я, как бы, не нуждаюсь в их общении, потому что я пришла туда учиться, а не...потому что у меня и без этого достаточно друзей, которые намного ближе, и я ими больше дорожу, чем одноклассники, с которыми я расстанусь через два года и мы больше знать не будем друг друга и даже при встрече, наверное, не скажем друг другу «привет» (жен., 17 лет, Казань).

В данном случае, произошла иррационализация конфликта со стороны студенческой группы. Для респондента было придумано прозвище «мажорка», которое аргументировалось высоким достатком родителей респондента, в то же время большинство одноклассников остро нуждались в деньгах. Дополнительным связующим чувством для консолидации группы выступило по мнению респондента «зависть».

Из интервью:

...я пришла в шубе и ко мне, когда уже у нас закончились уроки, и мы начали спускаться, и далее одеваться, ко мне подошёл мой одноклассник, в принципе, пацан нормальный, мы именно с этим мальчиком хорошо контактируем, но не очень часто, как бы, если с ним заведётся разговор мы с ним хорошо разговариваем, и в этот момент он ко мне подошёл и сказал «вот, ты хочешь показать всей группе, кто тут деревня, а кто тут выше уровнем, тем самым унижить нас и показать, что мы тебя не достойны», на что я ответила, что это не так, потому что началась зима, мне холодно, а у меня нет ничего другого, чтобы носить, из-за этого приходится, как бы, ходить в шубе (жен., 17 лет, Казань).

Сам респондент определяет себя «жертвой», с чем сложно согласиться, так как она занимает успешно – достаточно агрессивную конфликтную позицию относительно группы. В данном случае у нее позиция «белой вороны», а не жертвы.

У части мобберов происходит замещение агрессии, когда они не имеют возможности выплеснуть злость и насилие на заведомо более слабого человека.

Из интервью:

Нет, бывало только желание бить какой-нибудь неодушевленный предмет, когда я хочу до кого-то докопаться (муж., 15 лет, Казань).

Интервью проводилось на улице и, рядом с этим местом порядка трёх-четырёх раз проходила одна и та же группа молодых людей возрастом двенадцать – пятнадцать лет, респондент обратил особое внимание на них, пристально наблюдал и негативно высказывался в их сторону: «чё за чмыри? Чё они здесь ходят?» и так далее.

Важное значение для последующей психологической помощи имеет ситуация, когда «агрессор» понимает, что уровень его конфликтности не позволяет ему социализироваться и вести спокойную жизнь.

Из интервью:

Я хочу перестать агрессивировать. Я очень часто захожу в агрессию, срываюсь на друзьях, на других людях. Конечно же, хотелось бы поменьше агрессии в своей жизни. Но это все связано с тем, что в детстве часто приходилось вступать в такие конфликты, где меня унижают (муж., 16 лет, Казань).

Итак, феномен моббинга в улично-школьном пространстве формируется и усиливается за счет двух факторов – это виктимизации поведения части подростков в силу их психологического склада характера и принятие, как социально оправданной нормы, другой части подростков инструментального насилия, как способа социализации и вхождения во «взрослый мир».

Социальная агрессия моббера проявляется в создании для другого человека непрерывного ощущения социальной беспомощности и незащищенности посредством негативного воздействия на его «публичный» социальный статус, а также психологического или физического насилия, дискредитации его по месту учебы, в семье, в уличном пространстве. Все это приводит «жертву» к социальной изоляции, тождественной состоянию социальной смерти.

В данном случае можно говорить о насилии ради самоутверждения – это компенсаторное насилие по Э. Фромму. Суть компенсаторного насилия в том, что оно заменяет бессильному индивиду (не способному к продуктивной деятельности) созидательную, творческую активность. Созидание требует свойств, которые отсутствуют у профессионального моббера. Он не может создавать и поэтому стремится разрушать, обесценивать других людей и за счет этого самоутверждаться и получать удовольствие.

Субъекты, у которых враждебность, мизантропия, желание издеваться над другими людьми являются личностной чертой,

изыскивают любые возможности, чтобы проявить ненависть, и испытывают удовлетворение от ее реализации.

Как правило, родители подростков – «жертв» не понимают истинных причин и глубины конфликтов своих детей в моббинг-ситуациях, пока ребенок не приходит домой с систематическими побоями, или не начинает жаловаться.

Самым важным является ранняя профилактика моббинга. Нужно уметь выявлять подростков мобберов, работать по устранению источников отрицательного влияния на детей. Нужно создавать условия, которые не провоцируют отклоняющееся поведение, а наоборот расширяют безопасное пространство для ребенка, где ему хорошо и интересно. Также в школах можно расширять внеурочную деятельность, в которой учитываются интересы детей разных возрастов, прежде всего подростков и сделать так, чтобы школа стала местом, где ребенок реально находит применение своим возможностям и инициативе. Кроме этого, в школе необходимо формировать социальную среду с четкими нормами межличностного общения, понятными и принимаемыми подростками правилами поведения, которые неукоснительно исполняются, поскольку без этого невозможно эффективное решение задач обучения и воспитания подрастающего поколения.

Заключение. Анализ полученных эмпирических материалов в ходе исследования подтверждает выводы, что подростки с ярко выраженным виктимным поведением подвергаются насилию как в уличном пространстве, в рамках хулиганских действий не всегда знакомых для них лиц, так и по месту учебы от своих одноклассников, одноклассников, старших или даже младших учащихся. Такое двойное давление приводит к ограничению общения вне дома и социальной изоляции. Вынужденное присутствие в школе или на улице становится мощным стресс фактором, происходит избегание мест, где возможна угроза применения психологического или физического насилия со стороны других лиц.

Для большинства подростков, которые адаптированы в улично-школьное пространство избегание статуса «жертвы», повышение своего статуса очень часто происходит через присоединение к «сильной» группе. Если данная группа практикует моббинг-сценарии, то происходит индуцирование таких подростков. Однако здесь подросток может столкнуться с ситуацией нарушения с его стороны каких либо

ритуалов, предписаний, правил поведения группы, проявления слабости перед лидером, что в свою очередь может привести его к изоляции и в дальнейшем к психологической или физической травле.

В тоже время, материалы глубинных интервью продемонстрировали, что подростки – «агрессоры» используют два вида насилия – это инструментальное с ярко выраженным рационально-корыстным интересом и иррациональное насилие для собственного самоутверждения за счет издевательств, глумления над заведомо слабым человеком.

К сожалению, моббинг-сценарии среди ряда подростков утвердились как приемлемая норма поведения. Поэтому в школе необходимо формировать социальную среду с четкими нормами межличностного общения, понятными и принимаемыми подростками правилами поведения, которые неукоснительно исполняются всему участникам коммуникаций.

Таким образом, можно рекомендовать следующий алгоритм действий относительно подростка – «агрессора»:

1) фиксация обстоятельств произошедшего (установление «агрессора» и свидетелей, тип агрессии, что необходимо для сохранения доказательств). Если это цифровое насилие, то фиксация цифрового следа конфликта. При физическом насилии правовая фиксация побоев «жертвы»;

2) оповещение директора учебного заведения, классного руководителя, куратора и т.д. о случившемся эксцессе;

3) оповещение родителей/опекунов субъекта насилия и жертвы, профилактическая беседа с ними об административных и уголовных последствиях для правонарушителя и его родителей;

4) анализ произошедшего с участием классного руководителя, педагогов, директора, родителей, сотрудников ПДН;

5) обеспечение психолого-педагогической помощи пострадавшему ученику, а позднее регулярное наблюдение его состояния.

6) при систематическом насилии со стороны мобберов относительно жертвы, стараться осуществить передачу доказательственной базы правонарушения в органы правопорядка администрацией учебного заведения или родителями.

В связи с этим видится необходимым:

– помочь школьникам и учащимся колледжей узнать свои права и научиться ими пользоваться, защищать их в случае нарушения;

– помочь подросткам увидеть взаимосвязь личной свободы и ответственности каждого человека;

– также помочь школьникам научиться разрешать споры правовыми способами, а не дракой, оскорблениями и унижениями.

Литература:

1. Кривцова С.В. Школьный буллинг: прояснение понятий / С.В. Кривцова, А.Н. Шапкина, М.П. Малыгина // Вопросы психологии. – 2019. – № 3. – С. 17-28.
2. Heinemann P.P. Mobbing, Oslo: Gyldendal. Herbert, G. / A whole curriculum approach to bullying // Stoke-on-Trent: Trentham Books. – 1973. – 170 p.
3. Олвеус Дан. Буллинг в школе: что мы знаем и что мы можем сделать? / Дан Олвеус. – М., 1993. – 420 с.
4. Фромм Э. Анатомия человеческой деструктивности / Э. Фромм. – М.: АСТ. – 2004. – С. 126.
5. Выготский Л.С. Педагогическая психология; под ред. В.В. Давыдова. – М., 1991. – 536 с.
6. Кон И. Что такое буллинг и как с ним бороться / И. Кон // Семья и школа. – 2006. – № 11. – С. 15-18.

7. Кривцова М.М. Дети-изгои / М.М. Кривцова // Психологическая работа с проблемой. – 2005. – 112 с.
8. Зиновьева Н.О., Михайлова Н.Ф. Психология и психотерапия насилия / Н.О. Зиновьева, Н.Ф. Михайлова // Ребенок в кризисной ситуации. – СПб.: Речь, 2003. – 248 с.
9. Ильин Е.П. Психология агрессивного поведения / Е.П. Ильин. – СПб.: Питер, 2014. – 368 с.
10. Гребенкин Е.В. Профилактика агрессии и насилия в школе / Е.В. Гребенкин. – Ростов-на-Дону: Феникс, 2006. – 160 с.
11. Можгинский Ю.Б. Подходы к анализу тяжелых форм анти-социального поведения в детском и подростковом возрасте / Ю.Б. Можгинский // Юридическая психология. – 2009. – № 1. – С. 11.

References:

1. Krivtsova S.V. School bullying: clarification of concepts / S.V. Krivtsova, A.N. Shapkina, M.P. Malygina // Questions of psychology. – 2019. – № 3. – Pp. 17-28.
2. Heinemann P.P. Mobbing, Oslo: Gyldendal. Herbert, G. / A whole curriculum approach to bullying // Stoke-on-Trent: Trentham Books. – 1973. – 170 p.
3. Olveus Dan. Bullying at school: what do we know and what can we do? / Dan Olveus. – M., 1993. – 420 p.
4. Fromm E. Anatomy of human destructiveness / E. Fromm. – M.: AST. – 2004. – P. 126.
5. Vygotsky L.S. Pedagogical psychology; edited by V.V. Davydov. – M., 1991. – 536 p.
6. Con I. What is bullying and how to deal with it / I. Kon // Family and school. – 2006. – № 11. – Pp. 15-18.

7. Kravtsova M.M. Rogue children / M.M. Kravtsova // Psychological work with a problem. – 2005. – 112 p.
8. Zinovieva N.O., Mikhailova N.F. Psychology and psychotherapy of violence / N.O. Zinovieva, N.F. Mikhailova // A child in a crisis situation. – St. Petersburg: Speech, 2003. – 248 p.
9. Ilyin E.P. Psychology of aggressive behavior / E.P. Ilyin. – St. Petersburg: Peter, 2014. – 368 p.
10. Grebenkin E.V. Prevention of aggression and violence at school / E.V. Grebenkin. – Rostov-on-Don: Phoenix, 2006. – 160 p.
11. Mozhginsky Yu.B. Approaches to the analysis of severe forms of anti-social behavior in childhood and adolescence / Yu.B. Mozhginsky // Legal psychology. – 2009. – № 1. – P. 11.

5.4.4. Социальная структура, социальные институты и процессы

Сведения об авторах:

Иванов Андрей Валерьевич (г. Казань, Россия), кандидат исторических наук, доцент кафедры конфликтологии Казанского (Приволжского) федерального университета, e-mail: Berserk2004@yandex.ru

Чумаков Дмитрий Валентинович (г. Казань, Россия), младший научный сотрудник, заместитель директора ФГБНУ «Институт педагогики, психологии и социальных проблем», e-mail: info@ippisp.ru

СОЦИОЛОГИЯ

УДК 316.752

От (до) советского к постсоветскому: проблема русской культурной преемственности в исторической перспективе

From (before) Soviet to Post-Soviet: The Problem of Russian Cultural Continuity in Historical Perspective

Винокурова Н.А., Центральный экономико-математический институт Российской академии наук, vinokurova@yandex.ru

Vinokurova N., Central Economics & Mathematics Institute RAS, vinokurova@yandex.ru

DOI: 10.51379/KPJ.2023.160.3.032

Ключевые слова: культурные традиции, ценности, преемственность, культурная самобытность, влияние традиций на современность, либералы и консерваторы в экономике, гендерные взгляды.

Keywords: cultural traditions, values, continuity, cultural identity, the influence of traditions on modernity, liberals and conservatives in the economy, gender views.

Аннотация. Цель данной статьи – доказательство существования преемственности русской культуры, сохранения устойчивых традиций и их влияния на современную жизнь в разных сферах. Статья имеет междисциплинарный характер, используются социологический, культурологический и экономический подходы к исследованию, применяется метод вторичного анализа данных. Преемственность и её влияние на современность доказываются на примерах западничества и славянофильства в контексте экономики в наши дни, а также гендерного поведения в сфере взаимоотношения полов. Кроме того, в статье представлены результаты ряда социологических опросов, которые отражают сохранение традиционных гендерных взглядов, касающихся занятости женщин. Новизна исследования заключается в анализе влияния культурных традиций на современность. Это актуально с позиции их учета при принятии управленческих решений на разных уровнях, а также для воспитания молодежи, для использования в педагогической практике. Знание, понимание ключевых ценностей и самобытности русской культуры, её устойчивых традиций открывает для молодых людей возможности самопознания и самоидентификации как граждан России.

Статья предназначена ученым, педагогам и работникам органов управления.

Abstract. The purpose of this article is to prove the existence of continuity of Russian culture, the preservation of steady traditions and their influence on modern life in various spheres. The article possesses an interdisciplinary character, sociological, cultural and economic approaches to research are implemented. Also the method of secondary data analysis is used. Continuity and its influence on modernity is proved by the examples of Westernism and Slavophilism in the context of economics today, as well as gender behavior in the field of gender relations. In addition, the article presents the results of a number of sociological surveys that reflect the preservation of traditional gender views regarding women's employment. The novelty of the research lies in the analysis of the influence of cultural traditions on modernity. This is relevant from the stand point of their consideration when making managerial decisions at different levels, as well as for the education of young people, for use in pedagogical practice. Knowledge and understanding of the key values and identity of Russian culture, its steady traditions open up opportunities for young people to self-knowledge and self-identification as citizens of Russia.

The article is intended for scientists, teachers and employees of government bodies.

Введение. Для российской истории характерны очень резкие развороты. Достаточно вспомнить революцию 1917 года или переход от советского периода к постсоветскому, произошедший буквально на наших глазах. Это

были настоящие исторические переломы. Такие развороты не могли не сказаться на культуре. Фактически за один век Россия пережила две «культурные революции». Недаром Юрий Лотман утверждал, что «история русской

культуры в своем собственном восприятии предстаёт как цепь взрывов» [1]. Действительно, крутые развороты и разрывы свойственны как собственно русской истории, так и ее культурной составляющей. Так, после 1917 года культура приобрела классовый характер. Возможность преемственности исключалась по идеологическим соображениям. При переходе от советского к постсоветскому периоду культурная парадигма также радикально менялась. Горбачевская перестройка во многом началась именно с культуры: с публикации запрещённых в советское время авторов, с новых взглядов на историю России и её героев, с вестернизации искусства и т.д. и т.п. Глобализация также привела к определенной трансформации культуры.

В этой ситуации можно было бы предположить, что вопрос преемственности культуры изжил себя, и, в принципе, можно вообще отказаться от этого термина. В настоящей статье обсуждается кривая исторического развития России в контексте культуры, с акцентом на устойчивые культурные тенденции, которые на поверку оказываются наиболее живучими. Начнем с постулата (возможно спорного) о том, что для каждой национальной культуры существуют наиболее семантически значимые узлы, если угодно, священные символы, на которых строится культурная история данной нации и которые определяют ее культурное сознание. Сергей Аверинцев предупреждал, что «завышенная оценка значения констант ... есть гносеологическая ошибка». Тем не менее, он сам признавал, что есть явления, которые, «относительно чаще встречаются в русской культурной истории, чем в истории западных культур», и именно они отражают нашу самобытность [2].

Кроме того, на русскую культуру большое влияние оказало православие с его довольно жёсткими религиозными доктринами. Для неё характерны страстное философствование, метафизичность, поиски истины, интерес к духовной жизни человека, зависание над экзистенциальной пропастью вместо свойственного западным культурам бегства от трагизма бытия. Ф. Ницше в свойственном ему парадоксальном стиле говорил по поводу этой национальной черты: «Я променял бы всё счастье Запада на русский лад быть печальным» [3]. И, конечно, главная черта традиционной русской культуры – доминирование моральных установок. Ещё первый русский митрополит Иларион в своем «Слове о Законе и Благодати» говорил о приоритете морали над правом, о

превосходстве милосердия над справедливостью [4]. Для русской культуры характерно отношение к «закону», как к чему-то второстепенному в сравнении с истиной. Закон, в соответствии с взглядами митрополита Илариона – это лишь тень истины, а не сама истина, поскольку он установлен государственной, а не божественной властью, и поэтому обладает только юридическим, но не нравственным содержанием. Замечательный писатель Фазиль Искандер, мудрец и правдолюбец, писал в одной из своих книг: «Русский человек силен этическим порывом и слаб в исполнении этических законов. Могучий этический порыв, может быть, – следствие ужаса при виде этического беззакония. Результаты всего этого? Великая литература и ничтожная государственность» [5].

И в этом смысле, как это ни парадоксально, как советский, так и постсоветский периоды, несмотря на их, казалось бы, коренное, радикальное отличие и друг от друга и от предшествующей им эпохи, вписываются в общую линию культурной преемственности, дотянувшуюся и до наших дней. Обнаруживаются некие непреходящие процессы и явления. В данной работе акцент сделан не просто на значимые российские константы, определяющие самобытность России, но, прежде всего, на влияние культурных традиций на современную жизнь. Это актуально с позиции их учета при принятии управленческих решений на разных уровнях, а также для воспитания молодежи, для использования в педагогической практике. Знание, понимание самобытности и ключевых ценностей русской культуры, её устойчивых традиций открывает для молодых людей возможности самопознания и самоидентификации как граждан России. Необходимость абсорбции культурно-исторической информации ещё более возрастает в связи с изменениями, происходящими в геополитике.

Цель исследования – доказать утверждение (или, если хотите, – гипотезу) о преемственности русской культуры, о сохранении культурных традиций и об их влиянии на современную жизнь, продемонстрировав это на конкретных примерах из разных сфер.

Материалы и методы исследования. Данное исследование является междисциплинарным, используются методы не только социологии, но также культурологии и экономики. Выводы основываются как на анализе российской литературы, так и на целом ряде проведенных автором количественных и качественных

социологических исследований. В число этих исследований входят:

– Интервьюирование ведущих российских экономистов в рамках проекта «Устная история».

– Культурологическое исследование на тему российской специфики взаимоотношения полов.

– Анкетный опрос экспертов из числа ведущих ученых для выяснения наиболее перспективных профессий для молодежи с позиций развития науки и высоких технологий.

– Анкетный опрос студентов в 15 вузах в 6 городах РФ для выяснения их взглядов и карьерных планов (общая численность респондентов около 1000 человек).

– Эконометрическое моделирование предложения на рынке труда.

Частично представляемая статья является вторичным анализом уже опубликованных автором материалов. Метод вторичного анализа (взгляда с других позиций на один и тот же материал) принят в социологии.

Результаты исследования.

1. Западничество и славянофильство в экономическом контексте.

Одной из стержневых тем русской культуры, которые, преобразаясь подчас до неузнаваемости, всё же продолжают некий извечный и ключевой для России спор, оказывая непосредственное влияние на её судьбу, являются взаимоотношения России с Западом, породившие два лагеря, два течения, если угодно, – даже два мироощущения: западничество и славянофильство.

Эти течения сформировались в 30–50-х годах XIX века. Напомним, что для славянофилов в полном соответствии с идеями митрополита Илариона совесть была важнее «закона». Представители этих двух направлений поразному понимали прогресс. Если западники ратовали за материальный прогресс, то славянофилы понимали под прогрессом развитие духовного мира человека с его пониманием добра и зла.

В данном исследовании мы изучили влияние двух названных противоборствующих течений на экономическую жизнь современной России, с отсылками и к советскому периоду, из которого вырастают многие представления старшего поколения российских экономистов. Работа основывалась на интервью с ведущими российскими экономистами (Е.Г. Ясин, В.И. Данилов-Данильян, Н.М. Римашевская, В.А. Волконский, В.Л. Макаров, Д.С. Чернавский и др.). Интервью были проведены автором в рамках проекта МГУ им. М.В. Ломоносова «Устная

история». Было выявлено, что вполне славянофильские идеи обнаруживаются у консервативно настроенной части российских экономистов, считающих, что западные экономические модели неприменимы в российском контексте, прежде всего, из-за несоответствия ключевых жизненных ценностей двух систем. В то же время либеральное крыло российской экономики, проводившее реформы 1990-х годов по западному образцу, идеологически отвечает как раз западничеству направлению. При этом выявился парадоксальный факт: некоторые из наших респондентов-экономистов никогда не интересовались проблемой западничества и славянофильства, были довольно плохо знакомы с литературой на эту тему, но при этом повторяли почти дословно идеи либо западничества, либо славянофильского лагеря первой половины 19-го века.

Самый яркий из экономистов либерального направления, Е.Г. Ясин в интервью рассказал, что, будучи в командировке в Финляндии ещё в советское время, увидел в книжном магазине книгу З. Бжезинского и не ушел из магазина, пока не прочитал её. Эта книга, признавался он, сильно повлияла на его взгляды. Так же, как труды польского экономиста Бальцеровича. Ясин уверен, что важнее всего в экономике – материальный прогресс, рост потребления. Поэтому он полагает, что экономические реформы в России удались, раз «в магазинах можно всё купить, рестораны полны» и т.п. [6]. Тем не менее, уже признано, что либеральные реформы во многом провалились, а Россия так и не стала «западной страной». Академик В.М. Полтерович, которого можно отнести к центристам, объяснял это тем, что в ходе реформ не были учтены национальные традиции, национальный менталитет. Население воспринимало эти реформы как несправедливые, шок был слишком сильным [7].

Взгляд ученых-консерваторов представлен в интервью и в книгах В.А. Волконского. Он в противовес Ясину убежден, что «духовно-смысловой» мир является не менее важной производительной силой, чем мир «материально-прагматический». Материальные ценности, в его понимании, – это не то, что «делает человека Человеком» [8, с.5,12,27].

Ещё один консерватор – известный экономист, профессор Д.С. Чернавский. Он ратует за полный отказ от западных идей, за полную автаркию даже в экономике. Чернавский видел причину социально-экономического кризиса в России в том, что «в 1991-ом году была

попытка навязать России западную цивилизацию», которая, на его взгляд, совершенно не соответствует российскому менталитету [9, с.34]. При этом Д. Чернавский не только в теории, но и на практике, в обычной жизни следует своим идеям. Так, например, демонстрируя то, что он отстаивает российские ценности, Чернавский отказался от реального миллиона евро. Он стал победителем проводившегося в 2004 г. конкурса «На лучшее объяснение ключевых вопросов строения мира» – телевизионной программы с призовым фондом 1 млн евро. В ней приняли участие 200 ведущих российских учёных из разных областей знания. Лучшему был обещан этот миллион. При этом, поскольку это было что-то вроде шоу, предполагалось посмотреть, «как ученые будут драться из-за миллиона». Д.С. Чернавский, получив миллион, разделил его поровну на всех участников программы. Респондент уверен, что поступил, хотя и нерационально, но правильно: Вот его слова: «Миллион я разделил, и считаю, что правильно сделал, да. Это подняло дух ученых, что ученые есть ученые. Не все из них барыги и бизнесмены... В сообществе, именуемом «ученым» был повышен параметр дружбы. Да, повышен параметр солидарности. И это важно, я считаю, для ученого сообщества» [10].

Независимо от Чернавского с подобными идеями выступали и другие ученые, порицавшие денежные стимуляторы в научных изысканиях, отказывавшиеся, подобно Григорию Перельману, от престижных денежных премий. Такое отношение к науке, основанное на романтическом благородстве поиска высшей божественной правды об устройстве мироздания, чуждое низменной земной выгоде, активно культивировалось в советскую эпоху (вспомните хотя бы вышедший в 1962 г. нашумевший фильм «Девять дней одного года»), но сохранило своих адептов среди ведущих российских ученых и в постсоветский период.

Выясняется, что продолжатели идей западников и славянофилов в экономике, стоящие по разным сторонам баррикад, даже и незнакомые с учениями зачинателей западничества и славянофильства в России, тем не менее, как бы бессознательно следуют этим исторически заданным линиям. То есть, преэминентность ценностного выбора, по-видимому, определяет соответствующие мировоззрение и идеологию. Ибо за их экономическим выбором стоит, по сути, понимание фундаментальных жизненных ценностей.

В статье автора, посвященной понятию «человека экономического» [11], этот вывод также подтверждается. В России идея «экономического человека» всегда была предметом обсуждения и подвергалась сомнению не только среди ученых, но и среди обывателей. В первую очередь, её подвергли критике русские философы. Так, Булгаков доказывал аморальность стремления к собственной выгоде, для Булгакова важно не личное, а национальное богатство [12, с.46]. А Василий Розанов в своем возмущении идеями накопительства доходил до отрицания экономического прогресса вообще, объявляя «нормальной» жизнью жизнь «с бедностью и трудом», «с молитвой, с подвигом и не помышляя быть богатым» [13, с.89]. В статье [11] продемонстрировано, что и в наше время, когда роль денег с приходом капитализма возросла, обыватели относятся к деньгам с определенной подозрительностью, считая что, богатым можно стать лишь нечестным путём, что деньги не дают счастья, но лишают покоя и т.п.

2. *Российские традиции в гендерной сфере.*

Склонность к традиционализму хорошо прослеживается в вопросе взаимоотношения полов, прежде всего, в отношении к любви как, по сути, духовной категории. Несмотря на разрушительное влияние постмодернизма, намеренно занижающего планку духовных категорий, исповедующего огульно иронический дискурс во имя истребления пафоса, формула, выведенная американским славистом Дэвидом Бетей в отношении русской культуры, всё ещё остается неизменной: «Романтическая любовь обретает смысл только в свете своего высшего предназначения» [14]. Именно это этическое измерение представляется главным.

Романтическое, трепетное отношение к любви можно продемонстрировать на примере российского «мачо», выявив его отличия от классического латиноамериканского мачо в сфере отношений между мужчинами и женщинами. Латиноамериканский мачо (в переводе с испанского «самец») описывается в первую очередь как человек брутальный, демонстрирующий мощь и напор победителя, силу и необузданные «животные» желания. Он страстно желает показать свое превосходство над другими мужчинами. Согласно социологу Энтони Гидденсу, одна из важнейших особенностей маскулинности вообще и мачо, в частности, – это отношение к женщинам. По Гидденсу для современной маскулинности характерно отношение к женщинам как к чистым (для брака) и нечистым (проституткам), к которым можно относиться как к вещи [15].

В России в 90-е годы также появился тип «мачо» – мужчин, демонстрирующих силу и агрессивность, жёсткость и даже жестокость, стремление к подавлению противников. Это рэкетеры, бандиты, а порою и омовцы или спецназовцы. В повести Захара Прилепина «Восьмерка» [16] как раз такие новые российские мачо и являются героями. Один из них омовец, вся жизнь которого проходит в драках, избиении и унижении противников. О женщинах он тоже может отозваться весьма цинично. Тем не менее, в отношении девушки-проститутки, в которую он влюблен, проявляет нежность, чистоту и страстное желание настоящей любви. Ни о каких «животных» желаниях и речи не идёт. У русских писателей-классиков отношение к проститутке, к падшей женщине определяется христианскими гуманистическими идеями. Это русская традиция.

Возможно, как раз вследствие укорененности в русской культуре вышеозначенных представлений духовного порядка, сохранение традиционности наблюдается и в более практических вещах – таких как, например, отношение населения к женской занятости, в том числе отношение к ней и самих женщин.

Отметим, что в постсоветское время, произошли буквально революционные нововведения с появлением понятия «гендер». Понятие гендера и гендерного равенства вошло не только в академический дискурс. Это отразилось и в общественной жизни, в создании множества женских общественных организаций с программами по защите прав женщин, в том числе и на рынке труда. Как замечает известная исследовательница гендерных проблем О. Воронина, формирование гендерного подхода в гуманитарном и социальном знании в сущности является гораздо большим, чем просто появление новой теории. Принятие этой теории, по её мнению, означает изменение ценностных ориентаций, пересмотр многих привычных представлений и истин [17]. Однако, несмотря на эти по существу революционные процессы, заметного изменения ценностных ориентаций не произошло. Россияне продолжают в значительной степени придерживаться абсолютно традиционных взглядов на женскую занятость. Так, при проведении опроса группы экспертов (ученых и преподавателей вузов, известных в своих областях науки и обладающих научными степенями и званиями) им задавался вопрос, какую отрасль для работы они посоветовали бы выбрать своим детям, внукам (вообще младшему поколению). Пол детей не учитывался. Известно, что, несмотря на то, что многие гендерные исследователи ратуют за равное

представительство мужчин и женщин в различных сферах занятости, в реальности существуют мужские и женские сферы приложения труда. В нашем опросе учёных выяснилось, что эксперты-мужчины чаще рекомендовали молодежи мужские профессии (работу в отраслях промышленности, на транспорте и в области связи). Так, работу в промышленности порекомендовали 32,6% мужчин и только 24,6% женщин. Зато эксперты-женщины чаще всего рекомендовали работу в здравоохранении. При этом респонденты по-разному объясняли свой выбор. Женщины считают, что работа в здравоохранении, прежде всего, это благородная деятельность, которая принесёт пользу людям. И только на третьем месте у женщин оказалась такая причина выбора, как возможность хорошо заработать. Для мужчин, рекомендующих детям работу в здравоохранении, главным аргументом оказалась возможность найти достойную работу. Зато, обосновывая выбор работы в промышленности, большинство мужчин отмечают, что это благородная деятельность и возможность принести пользу своей стране. То есть, мужчины и женщины в целом по-разному оценивают мужские и женские сферы труда. Вывод: мы наблюдаем сохранение традиционных представлений о занятости даже у наиболее образованной и продвинутой группы населения – ученых.

Ещё одно исследование – это тоже анкетный опрос, но уже молодого поколения – студентов. Цель опроса – выявление взглядов студентов на свою будущую карьеру. Наличие гендерных различий во взглядах юношей и девушек было одной из гипотез, подтверждение которой предполагалось получить по результатам исследования. Действительно, большие гендерные различия выявились в вопросе о наиболее предпочтительном виде деятельности после окончания вуза. 60,1% юношей выразили желание основать собственное дело, среди женщин таких оказалось всего 39,9%. Девушки предпочитают более стабильную работу по найму. Юноши готовы рисковать, но стать более независимыми. Студенты пояснили мотивы своего выбора предполагаемых будущих занятий. Юноши, как выяснилось, в большей степени заинтересованы в том, чтобы их будущая работа была связана с высокими технологиями, с разработкой новых продуктов и услуг, что скорее может произойти при работе в мужских отраслях. Девушки чуть больше юношей хотели бы, чтобы их работа давала возможность сочетать работу и личную жизнь. Если бы девушки всё же стали

предпринимателями, то выбрали бы традиционные женские сферы деятельности: образование, здравоохранение, сферу развлечений и досуга. Юноши предпочли бы мужские отрасли: промышленное производство, строительство, нефтяную сферу. Это означает, что мотивации молодёжи различаются, соответствуя традиционным гендерным представлениям.

Завершая раздел, кратко опишем результаты расчетов по эконометрической модели предложения на российском рынке труда на макроуровне [18, с.39]. Эти расчеты показали, что уровень экономической активности населения в целом возрастает с ростом средней реальной заработной платы. Однако для мужчин он возрастает с ускорением, а для женщин – с замедлением. Это можно трактовать, как реакцию населения, которое руководствуется традиционными взглядами на роль женщины в обществе. Прежде всего, напрашивается вывод, что, если доходы семьи растут благодаря росту заработка мужчин, то женщины могут себе позволить снизить свою трудовую активность в пользу семьи. Такое поведение вполне корреспондирует, хотя и по косвенным данным, с результатами социологических опросов молодёжи.

Итак, традиционные взгляды, культурная преемственность в гендерной сфере нашла свое подтверждение в многочисленных исследованиях на эту тему.

Заключение. Обобщая, можно утверждать, что, как показывают, в частности, представленные исследования, русская культурная преемственность сохраняется в разных сферах и не слишком сильно зависит от меняющихся политических и социальных реалий, поскольку уходит корнями в экзистенциальное – в ценностные представления нации, или, если угодно, в её «культурный код». Теоретическая значимость работы состоит в подтверждении влияния культурных традиций на взгляды и поведенческие установки как учёных, так и простых граждан. Практическая ценность работы определяется тем, что выводы из данного исследования можно и даже нужно использовать в образовательных учреждениях, например, на уроках обществоведения в школе, знакомя учащихся с русскими культурными традициями, что особенно актуально в период западного давления на Россию и частичной автаркии. Материалы также могут быть использованы при подготовке системы мер в области экономической политики (учете национального менталитета при проведении реформ любого уровня, выработке мер повышения трудовой активности граждан, совершенствовании управления с опорой на принцип справедливости и солидарности и др.).

В дальнейшем предполагается развивать представленное исследование в сторону изучения бинарности, двойственности русской культуры, её колебаний от западничества к славянофильству и наоборот.

Литература:

1. Лотман Ю.М. Цитируется по «Ю. Лотман и таргуско-московская семиотическая школа» / Ю.М. Лотман. – М.: Гнозис, 1994. – 409 с.
2. Аверинцев С.С. Связь времен / С.С. Аверинцев. – Киев: Дух и Литера, 2005. – 201 с.
3. Ницше Ф. Цитируется по «Ляхов А.В. Антитезы характера отечественной духовной культуры» [Электронный ресурс] / Ф. Ницше. – 2017. – № 4. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/antitezy-haraktera-otechestvennoy-duhovnoy-kultury/viewer>
4. Слово о законе и благодати митрополита Илариона. Перевод диакона Андрея Юрченко [Электронный ресурс] // Электронная библиотека ИРЛИ РАН, библиотека литературы Древней Руси. – Т. 1. – Режим доступа: <http://lib.pushkinskijdom.ru/Default.aspx?tabid=4868>
5. Искандер Фазиль. Поэт [Электронный ресурс] /Ф. Искандер // Абхазская электронная библиотека. – Режим доступа: http://apsnyteka.org/559-iskander_f_poet.html
6. Беседа с Е.Г. Ясиным в рамках проекта «Устная история». Интервьюер. – Н.А. Винокурова [Электронный ресурс] / Е.Г. Ясин // Устная история. – Режим доступа: <https://oralhistory.ru/members/evgeniy-g-ya>
7. Полтерович В.М. Элементы теории реформ / В.М. Полтерович. – М.: Экономика, 2007. – 446 с.
8. Волконский В.А. Многополярный мир. Идеология и экономика. Конец доминирования западной цивилизации. Что дальше готовит нам история? / В.А. Волконский. – М.: Книжный мир, 2015. – 384 с.
9. Чернавский Д.С. Образ России в середине XXI века / Д.С. Чернавский // Социально-экономический бюллетень 2016. Центр социально-экономического прогнозирования им. Д.И. Менделеева. – М.: Грифон, 2016. – С. 34-47.
10. Беседа с Чернавским Д.С. в рамках проекта «Устная история». Часть 1. Интервьюер: Буданов В.Г. [Электронный ресурс] / Д.С. Чернавский // Устная история. – Режим доступа: <http://oralhistory.ru/talks/orh-1454>

11. Russian Semiotics of Behaviour, or can a Russian Person be Regarded as 'Homo Economicus?': коллективная монография / Vinokurova N.A [и др.]. – BRILL. RODOPI. Leiden.Boston. – 2016. – С. 134-159.
12. Булгаков С.Н. Народное хозяйство и религиозная личность: соч. в 2-х т. Т. 2 / С.Н. Булгаков. – М.: Наука, 1993. – 736 с.
13. Розанов В.В. Собрание сочинений; под ред. А.Н. Николохиной. – М.: Республика, 2008. – Т. 26. – 89 с.
14. Bethea, D. 'Literature' in Nicholas Rzhevsky (ed.). The Cambridge Companion to Modern Russian Culture, Cambridge: Cambridge University Press, 1998. – 174 p.
15. Гидденс Энтони. Социология. (При участии К. Бердсолл); пер. с англ. – Изд. 2-е. – М.: Едиториал УРСС, 2005. – 632 с.

16. Прилепин Захар. Восьмерка. Маленькие повести [Электронный ресурс] / Захар Прилепин // Проза: Современная проза. – Режим доступа: http://rulibs.com/ru_zar/prose...prilepin/2/j1.html
17. Воронина О.А. Гендер как культурная метафора в философских и постмодернитских концепциях [Электронный ресурс] / О.А. Воронина // StudFiles. Омский государственный университет им. Ф.М. Достоевского. – 2019. – Режим доступа: <https://studfile.net/preview/8409461/page:4/>
18. Винокуров Е.Ф., Винокурова Н.А. Предложение на российском рынке труда: гендерный аспект / Е.Ф. Винокуров, Н.А. Винокурова // Народонаселение. – 2021. – Т. 24. – № 3. – С. 34-41.

References:

1. Lotman Yu.M. Is quoted by "Yu. Lotman and the Tartu-Moscow semiotic school" / Yu.M. Lotman. – M.: Gnosis, 1994. – 409 p.
2. Averintsev S.C. The connection of times / S.S. Averintsev. – Kiev: Spirit and Literature, 2005. – 201 p.
3. Nietzsche F. Quoted from "Lyakhov A.V. Antitheses of the character of the national spiritual culture" [Electronic resource] / F. Nietzsche. – 2017. – № 4. – Access mode: [tps://cyberleninka.ru/article/n/antitezy-harakter-a-otechestvennoy-dukhovnoy-kultury/viewer](https://cyberleninka.ru/article/n/antitezy-harakter-a-otechestvennoy-dukhovnoy-kultury/viewer)
4. A word about the law and grace of Metropolitan Hilarion. Translation by Deacon Andrey Yurchenko [Electronic resource] // Electronic library of IRLI RAS, Library of Literature of Ancient Russia. – Vol. 1. – Access mode: <http://lib.pushkinskijdom.ru/Default.aspx?tabid=4868>
5. Iskander Fasil. Poet [Electronic resource] / F. Iskander // Abkhazian Electronic Library. – Access mode: http://apsnyteka.org/559-iskander_f_poet.html
6. A conversation with E.G. Yasin within the framework of the Oral History project. Interviewer. – N.A. Vinokurova [Electronic resource] / E.G. Yasin // Oral history. – Access mode: <https://oralhistory.ru/members/evgeniy-g-ya>
7. Polterovich V.M. Elements of the theory of reforms / V.M. Polterovich. – M.: Economics, 2007. – 446 p.
8. Volkonsky V.A. Multipolar world. Ideology and economics. The end of the dominance of Western civilization. What does history prepare for us next? / V.A. Volkonsky. – M.: Book World, 2015. – 384 p.
9. Chernavsky D.S. The image of Russia in the middle of the XXI century / D.S. Chernavsky / Socio-economic Bulletin 2016. D.I. Mendeleev Center for Socio-Economic Forecasting. – M.: Gryphon, 2016. – Pp. 34-47.

10. Conversation with D.S. Chernavsky within the framework of the Oral History project. Part 1. Interviewer: Budanov V.G. [Electronic resource] / D.S. Chernavsky // Oral history. – Access mode: <http://oralhistory.ru/talks/orh-1454>
11. Russian Semiotics of Behaviour, or can a Russian Person be Regarded as 'Homo Economicus?': collective monograph / Vinokurova N.A [et al.]. – BRILL. RODOPI. Leiden.Boston. – 2016. – Pp. 134-159.
12. Bulgakov S.N. National economy and religious personality: Op. in 2 vols. Vol. 2 / S.N. Bulgakov. – M.: Nauka, 1993. – 736 p.
13. Rozanov V.V. Collected works; edited by A.N. Nikol'yukin. – M.: Republic, 2008. – Vol. 26. – 89 p.
14. Bethea, D. 'Literature' in Nicholas Rzhevsky (ed.). The Cambridge Companion to Modern Russian Culture, Cambridge: Cambridge University Press, 1998. – 174 p.
15. Giddens Anthony. Sociology. (With the participation of K. Birdsall); translated from English – Ed. 2-E. – M.: Editorial URSS, 2005. – 632 p.
16. Prilepin Zakhar. The eight. Small stories [Electronic resource] / Zakhar Prilepin // Prose: Modern prose. – Access mode: http://rulibs.com/ru_zar/prose...prilepin/2/j1.html
17. Voronina O.A. Gender as a cultural metaphor in philosophical and postmodern concepts [Electronic resource] / O.A. Voronina // StudFiles. Omsk State University named after F.M. Dostoevsky. – 2019. – Access mode: <https://studfile.net/preview/8409461/page:4/>
18. Vinokurov E.F., Vinokurova N.A. The offer on the Russian labor market: gender aspect / E.F. Vinokurov, N.A. Vinokurova // Population. – 2021. – Vol. 24. – № 3. – Pp. 34-41.

5.4.4. Социальная структура, социальные институты и процессы

Сведения об авторе:

Винокурова Наталья Анатольевна (г. Москва, Россия), кандидат экономических наук, старший научный сотрудник лаборатории механизмов финансово-промышленной интеграции Центрального экономико-математического института Российской академии наук, e-mail: vinokurova@yandex.ru

УДК 316.4

Основные тенденции преобразования института образования и рынка труда в условиях цифровизации российского общества

Key trends of modification of the institute of education and the labor market in the conditions of digitalization of Russian society

Клюйко А.В., Белгородский государственный национальный исследовательский университет, bovkunova@bsu.edu.ru

Пастюк А.В., Белгородский государственный национальный исследовательский университет, pastyuk_a@bsu.edu.ru

Klyuiko A., Belgorod National Research University, bovkunova@bsu.edu.ru

Pastyuk A., Belgorod National Research University, pastyuk_a@bsu.edu.ru

DOI: 10.51379/KPJ.2023.160.3.033

Ключевые слова: образование, общество, рынок труда, цифровизация.

Keywords: education, society, labor market, digitalization.

Аннотация. Актуальность статьи обусловлена тем, что последние несколько десятилетий ознаменовались возникновением и стремительным развитием цифровых технологий. К настоящему времени практически во всех сферах человеческой жизни своё проявление нашли различные процессы цифровизации. Однако социальные процессы зачастую не успевают за экспоненциальным ускорением технологического прогресса, а соответствующие общественные трансформации происходят несвоевременно. Формирующиеся в стихийных условиях правила, нормы и принципы устройства общества оказываются не актуальными, поскольку с каждым годом влияние цифровизации на социум не только увеличивается, но распространяется на те сферы окружающей реальности, где до недавнего времени, применение цифровых технологий не представлялось возможным. В условиях современного российского общества процессы активного распространения цифровых технологий оказывают наибольшее влияние на модификацию института образования и рынка труда. Цель статьи заключается в определении общих тенденций модификации института образования и рынка труда в условиях цифровизации российского общества. Реализация исследовательских задач была достигнута на основе анализа основных теоретических и эмпирических данных, полученных в ходе проведения социологического исследования. Методологический потенциал включает общие и частные методы научного исследования: анализ документов, анкетный опрос, сравнение и теоретическое моделирование, а также группировка, типологизация и ранжирование первичных социологических данных. Исследованы взгляды респондентов на влияние процесса цифровизации, рассмотрены ключевые причины, а также основные положительные и отрицательные стороны ускорения процесса цифровизации. Изучение рынка труда и рынка образования в условиях цифровизации общества позволяет выявить тенденцию развития этого процесса и влияние на современные процессы жизнедеятельности.

Abstract. The relevance of the article is due to the fact that the last few decades have been marked by the emergence and rapid development of digital technologies. Nowadays, various processes of digitalization have found their manifestation in almost all spheres of human life. However, social processes often do not keep up with the exponential acceleration of technological progress, and the corresponding social transformations occur untimely. The rules, norms and principles of society that are formed in natural conditions are not relevant, because every year the impact of digitalization on society not only increases, but extends to those areas of the surrounding reality where, until recently, the use of digital technologies was not possible. In the conditions of modern Russian society, the processes of active dissemination of digital technologies have the greatest impact on the modification of the institute of education and the labor market. The purpose of the study is to determine the general trends in the modification of the institute of education and the labor market in the conditions of digitalization of Russian society. The implementation of research tasks was achieved on the basis of the analysis of the main theoretical and empirical data obtained during the sociological research. Methodological potential includes general and particular methods of scientific research: document analysis, questionnaire survey, comparison and theoretical modeling, as well as grouping, typologization, and ranking of primary sociological data. The respondents' views on the impact of the digitalization process are investigated, the key reasons are considered, as well as the main positive and negative sides of the acceleration of the

digitalization process. The study of the labor market and the education market in the conditions of digitalization of society allows us to identify the trend of development of this process and the impact on modern life processes.

Введение. Большое влияние практически на все социальные процессы оказывает цифровизация современного общества. Если на первых этапах изучения этого феномена цифровизация рассматривалась лишь как перенос отдельных социальных практик в цифровую форму, то к настоящему времени большое число исследований посвящено изучению новых виртуальных форм социального взаимодействия, не имеющих аналогов в реальном мире. Изменяется значение и роль информации, на место ограничения доступности знаний приходит переизбыток данных. Более того, возникают новые коммуникативные сети, зачастую существующие только виртуально и не имеющие реальных аналогов.

Проблема исследования обуславливается противоречием между массовым внедрением цифровых технологий в образовательный процесс и различные формы организации трудовой деятельности, с одной стороны, и недостатком актуальных научных представлений о социально-экономических последствиях преобразования рынка труда и института образования в условиях цифровизации российского общества, с другой.

Актуальность выбранной темы обуславливается быстрым обновлением рынка труда и сменяемостью востребованных профессий, активным развитием цифровизации, которая изменяет практики занятости, традиционное мышление о занятости и, следовательно, коллективные представления. Трансформация рынка труда оказывает непосредственное влияние и на всю систему образования. С одной стороны, рост спроса на новые профессии требует актуализации перечня специальностей, по которым осуществляется обучение в учебных заведениях России. С другой стороны, наличие цифровых компетенций на сегодняшний день является неотъемлемым условием для успешной конкуренции на рынке труда, что определяет необходимость пересмотра самой практики организации учебного процесса.

Таким образом, цель работы заключается в определении общих тенденций преобразования института образования и рынка труда в условиях цифровизации российского общества.

Кроме того, при подготовке настоящей статьи были определены следующие исследовательские задачи:

- определить зависимость изменений рынка труда, выражающихся в изменении его конъюнктуры, а также постепенного исчезновения

- части профессий и возникновения новых, от усиливающейся цифровизации российского общества;

- выявить значимость новых признаков дифференциации рынка труда и возможностей получения образования, проявляющихся в условиях цифровизации российского общества;

- сформулировать рекомендации по снижению социальных угроз преобразования рынка труда и института образования в условиях цифровизации.

В этой связи многократно усилилась актуальность исследований взаимосвязи изменений на рынке труда и в системе образования на основе различных научных подходов. Безусловно, тот факт, что труд является одной из основных категорий экономической теории, предопределяет превалирование эконометрических исследований в этой области. В свою очередь, образовательный процесс, в том числе и в условиях цифровизации обучения, чаще всего исследуется с позиции педагогики. Тем не менее, в условиях глубоких трансформаций современного общества исследование системы образования и рынка труда уже не представляется возможным без применения социологического инструментария. Такие традиционные предметы социологического изучения как дифференциация и стратификация общества, социальная структура, неравенство, социальный статус и многие другие в той или иной степени опираются на результаты исследований рынка труда и образованности населения. При этом постоянное ускорение преобразований, как всего российского общества, так и образовательного процесса, а также рынка труда, определяет необходимость реализации практически непрерывной социологической диагностики. Реализация регулярных социологических исследований позволит не только отслеживать происходящие изменения, но определять основные возможности для распознавания и преодоления складывающихся угроз.

Материалы и методы исследования. В последние годы большое число исследований было посвящено растущему влиянию цифровых технологий на современные формы труда. Так, например, этому направлению посвящены научные труды А.Б. Кознова [1, с.177-179], Т.В. Петренко [2, с.142-147], И.А. Филипповой [3, 106 с.]. Изучению взаимосвязи информатизации общества и занятости населения посвящены работы А.В. Кашепова [4, с.366-375], а теме

влияния на молодёжь информационно-коммуникационных технологий уделяет значительное внимание А.Ю. Жданов [5, с.165-168].

Кроме того, данное направление чаще всего рассматривается с позиций двух основных подходов. С одной стороны, исследуются процессы трансформации национальных и региональных рынков труда в условиях перехода к цифровой экономике [6, с.25-32; 7, с.27-43; 8, с.50-75; 9, с.103-112], с другой стороны, большое внимание уделяется выявлению и оценке новых цифровых практик, используемых при организации трудовой деятельности [10, с.6-15; 11, с.84-96; 12, с.398-413].

Кроме того, в последние годы, ознаменовавшиеся массовым переходом к дистанционному обучению, большое развитие получила проблематика цифровизации системы образования. Безусловно, большое число работ посвящено практике внедрения в образовательный процесс технологий дистанционного обучения [13, с.84-86; 14, с.80]. Вместе с тем, в трудах отечественных исследователей рассматриваются процессы реформирования и других сфер образовательной деятельности «с опорой на информационно-коммуникационные технологии», в соответствии с требованиями цифровой экономики [15, с.61-69; 16, с.8-12].

Важно подчеркнуть, что в эпоху становления информационного общества понятие цифровизации приобрело множество значений в зависимости от научной области применения термина и предмета исследования. В рамках настоящей статьи под цифровизацией понимается процесс внедрения цифровых технологий в разные сферы жизни общества (производство, бизнес, науку, социальную сферу), сопровождаемый эффективным использованием преобразованной информации для повышения качества жизни населения.

Эмпирическую основу исследования составили результаты социологического исследования «Модификация института образования и рынка труда в условиях цифровизации российского общества», проведенного в апреле-мае 2021 года. Исследование включало анкетный опрос населения Белгородской области (N=500).

Результаты исследования. По нашему мнению, большое значение цифровизации общества для трудоустройства молодёжи обуславливается следующими условиями.

1. Постепенным вытеснением традиционных профессий и специальностей машинным трудом,

основанным на применении цифровых технологий. В первую очередь речь идёт о технических однообразных процессах, которые могут быть заменены машинными алгоритмами [19, с.6-17]. Сложность с прогнозированием того, какие профессии исчезнут или, наоборот, возникнут в ближайшее время, ещё больше затрудняют для молодёжи выбор актуальных карьерных приоритетов. Т.е. тех специальностей, обучение по которым гарантирует последующее трудоустройство.

2. Развитием новых форм организации трудовой деятельности. Пандемия коронавируса COVID-19 продемонстрировала, насколько быстро дистанционная работа может стать общепринятой допустимой формой организации трудовой деятельности по целому ряду профессий. Несмотря на необходимость существенной переконфигурации рабочих процессов к дистанционному формату, значительное число предприятий успешно перешло к данной практике, которая к настоящему времени уже стала нормой повседневности. Дистанционная трудовая деятельность использовалась в отдельных профессиях и до пандемии. Однако именно в 2020 году произошла массовизация «удаленки», когда абсолютное большинство компаний и организаций было вынуждено перевести хотя бы часть своих сотрудников на дистанционный формат работы. Всё это не было бы возможным без имеющегося уровня развития цифровых технологий, которые позволили максимально быстро перестроить трудовую деятельность. Вместе с тем, массовость дистанционной работы обеспечила рост доверия населения к этой форме организации трудовой деятельности. Работа из дома перестала быть редкой практикой, которая не укладывается в принятые в обществе нормы организации трудовой деятельности.

3. Ростом значимости компетенций использования цифровых технологий для успешной конкуренции на рынке труда. Умение использовать цифровые технологии в своей профессиональной деятельности было и ранее востребовано на рынке труда. Однако в последние годы они стали обязательным условием для трудоустройства по широкому спектру профессий. При этом молодёжь традиционно в большей степени, чем иные возрастные группы, склонна использовать цифровые технологии в своей повседневной деятельности. Но именно сейчас усиливается разделение между бытовыми цифровыми практиками и специализированными профессиональными компетенциями

использования информационно-коммуникационных технологий. Можно сказать, что все большее значение приобретает освоение в рамках образовательного процесса специфических цифровых практик и технологий, которые могут быть успешно применены и при организации трудовой деятельности в нетрадиционных формах самозанятости. Более того, в настоящее время фиксируется тенденция, когда в образовательном процессе освоение трудовых компетенций ставится во главу образовательного процесса.

Нельзя не отметить, что цифровизация общества, влекущая за собой возрастание объема цифровой информации и трансформацию общественного взаимодействия, создала разделение границ как для приёма и трансляции сведений, так и для взаимодействия в общественном процессе коммуникации [20, с.218-223]. Открытость информации и цифровых технологий поэтапно трансформируются в новейшие нормы и показатели для общественного разделения. Результатом этого становится преобразование положения индивидов в лестнице общественной подчиненности, что определено трансформацией форм социального неравенства.

Развитие цифровой экономики стало предпосылкой для возникновения новых профессий, которые либо полностью основаны на цифровых технологиях (например, программист, системный администратор), либо являются

смежными традиционным профессиям (например, web-дизайнер, проектировщик инфраструктуры «умного дома»). В свою очередь возможность для удалённой работы в виртуальном пространстве повлекла за собой снижение значимости социальных факторов (пол, возраст, принадлежность к социальной группе) неравенства в отношении видов труда, основанных на цифровых технологиях. Вместе с тем, возрастает число людей, обладающих профессиональными навыками, но не связанных постоянными отношениями трудовой занятости – фрилансеров, составляющих заметную часть прекариата, положение которого характеризуется высокой зависимостью от колебаний конъюнктуры рынка труда, нестабильностью доходов, социальной незащищенностью и отсутствием социальных гарантий.

Результаты авторского социологического исследования позволили выявить, что в представлениях населения фиксируются четкая взаимосвязь между цифровизацией российского общества и преобразованиями на отечественном рынке труда. Более двух третей опрошенных считают, что активное развитие цифровых технологий обусловило возникновение новых профессий – 73,2%, см. таблицу 1.

При этом 62,8% респондентов отмечают, что наличие навыков использования цифровых технологий является обязательным для получения престижной профессии и высокооплачиваемой работы, см. рисунок 1.

Таблица 1. – Ответы респондентов на вопрос «Как Вы считаете, обусловило ли активное развитие цифровых технологий возникновение новых профессий?»

№	Вариант ответа	Абс.	%
1.	Да	366	73,20
2.	Нет	46	9,20
3.	Затрудняюсь ответить	88	17,60
	Итого	500	100,00

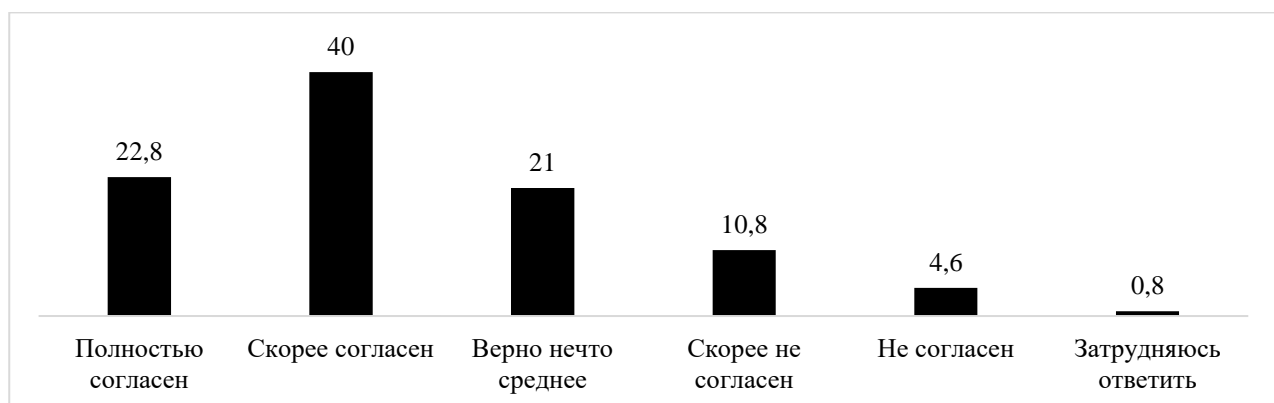


Рисунок 1. – Ответы респондентов на вопрос «Согласны ли Вы с утверждением, что наличие навыков использования цифровых технологий является обязательным для получения престижной профессии и высокооплачиваемой работы?»

Стоит отметить, что, согласно российским исследованиям, наличие умений и навыков использования современных цифровых технологий и компьютерной техники является одним из обязательных условий для высокоэффективной конкуренции на рынке труда.

Согласны с тем, что люди, использующие цифровые технологии, имеют больше возможностей для трудоустройства 72% респондентов. Ответ «полностью согласен» выбрали 28,2% опрошенных, а «скорее согласен» – 43,8%. Не согласны с данным утверждением всего 4,8%, см. рисунок 2.

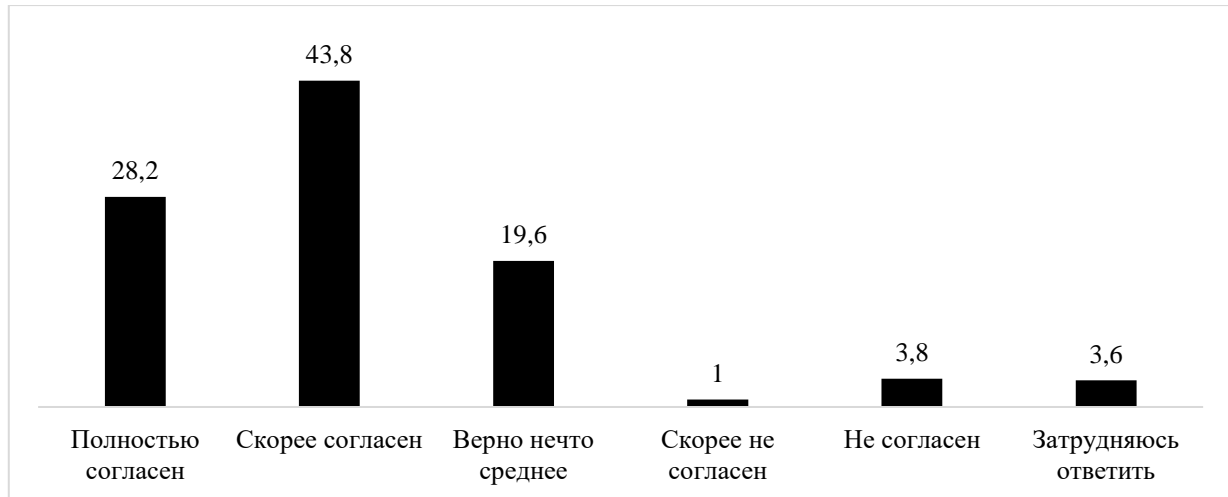


Рисунок 2. – Ответы респондентов на вопрос «Согласны ли Вы с утверждением, что человек использующий цифровые технологии имеет больше возможностей на рынке труда?»

Таким образом, в сознании населения уже сформировалось представление о взаимосвязи между цифровыми технологиями и неравенством в отношении труда. В первую очередь, это относится к осознанию того факта, что наличие технических и цифровых компетенций является одним из обязательных условий для успешной конкуренции на рынке труда. Индивиды, обладающие навыками использования цифровых технологий, имеют существенно больше возможностей для получения престижной профессии и высокооплачиваемой работы. Этот феномен дает основание утверждать о влиянии цифровизации на постепенную конвенциональную институционализацию социального неравенства в отношении труда. Около трети населения не только признает существование этого неравенства, но и имеет некоторые представления о правилах и нормах дифференциации. В свою очередь, справедливым социальное неравенство в отношении труда, проявляющееся вследствие владения цифровыми технологиями, признает 30,8% населения, а законным – 24,4%.

Рынок труда неразрывно связан со сферой образования. Изменения в структуре рынка труда, уровне востребованности тех или иных профессий, обуславливают преобразование всей образовательной системы. Помимо очевидного появления новых специальностей, связанных с

цифровой экономикой, цифровизация обуславливает также упрощение процесса получения образования, например, в дистанционной форме с использованием Интернет-технологий. Практически все российские вузы перешли на систему дистанционного обучения. При этом необходимость внедрения цифровых технологий в систему образования отмечается и на государственном уровне. Так приоритетный федеральный проект «Современная цифровая образовательная среда в РФ» предполагает развитие цифровой образовательной среды России.

Реализация данного проекта предполагает рост количества обучающихся, которые проходят онлайн-обучение, до 11 млн. человек к концу 2025 года. При этом уже сейчас можно с уверенностью утверждать, что переход всех вузов страны на дистанционную форму обучения дал мощный импульс для развития дистанционного образования.

Кроме того, происходит выравнивание уровня развития образования за счёт международного распространения и тиражирования наиболее успешных образовательных практик. Нельзя не отметить и возросшие возможности для самообразования – создаются различные открытые образовательные площадки («Открытый университет», «Сетевой

университет» и т.д.), в публичном пространстве размещаются базы данных и знаний.

По мнению населения, цифровизация обусловила увеличение возможностей для получения образования, так считает 68,8% опрошенных. Данный феномен подтверждается и в социологических исследованиях других авторов. Так, согласно данным экспертного опроса, организованного А.Л. Абрамовским, 77,7% опрошенных подчеркивают высокую значимость технологий дистанционного обучения, поскольку они «дают возможность обучаться вне зависимости от расположения вуза и занятости обучающегося» и «дают больше возможностей для вузов в условиях

глобализации» [17, 203 с.]. Одновременно с этим, существенное меньшее число участников авторского опроса отмечают повышение качества образования ввиду развития цифровых технологий: 47,6% населения считают, что качество образования улучшилось благодаря цифровым технологиям, а 26,2% уверены в обратном.

При этом, по мнению более чем половины респондентов (54%), наличие навыков использования цифровых технологий позволяет получить более качественное образование, при этом вариант ответа «Однозначно да» выбрало 15,2% опрошенных, а «Скорее да, чем нет» 38,8%, см. таблицу 2.

Таблица 2. – Ответы респондентов на вопрос «Согласны ли Вы с утверждением, что наличие навыков использования цифровых технологий, дает человеку больше возможностей получить качественное образование в сравнении с остальными людьми?»

№	Вариант ответа	Абс.	%
1.	Однозначно да	76	15,20
2.	Скорее да, чем нет	194	38,80
3.	Верно нечто среднее	83	16,60
4.	Скорее нет, чем да	86	17,20
5.	Однозначно нет	40	8,00
6.	Затрудняюсь ответить	21	4,20
	Итого	500	100,00

Однако достаточно высок и процент тех, кто считает, что навыки использования цифровых технологий не дают никаких преимуществ в получении образования: «Однозначно нет» отметили 8,0% респондентов, а «Скорее нет, чем да» – 17,2%, см. таблицу 2. Последнее, по нашему мнению, может быть связано с низким уровнем доверия населения к дистанционному образованию в целом. Так, например, в работах отечественных авторов отмечается, что традиционная система заочного и дистанционного обучения имеет ряд ограничений, связанных, в первую очередь, с недостаточностью контактов обучающегося и преподавателя, отсроченностью предъявления результатов обучения, трудностью коррекции самого процесса обучения [18, 205 с.].

В сознании большей части населения сформировались представления о зависимости между уровнем владения цифровыми технологиями и неравенством в отношении образования, что создаёт некоторые предпосылки для его институционализации. При этом уровень легитимизации социального неравенства в отношении образования является сопоставимым в сравнении с остальными. 29,6% считают его справедливым и всего 20,8% – законным. Таким образом, цифровизация уже является весомым

фактором институционализации социального неравенства в отношении образования.

Заключение. Для снижения негативных последствий преобразования рынка труда и института образования в условиях цифровизации российского общества, целесообразным представляется реализовать следующие рекомендации:

1. Обеспечить выявление, анализ и внедрение наиболее актуальных и значимых цифровых компетенций в образовательный процесс высших учебных заведений, что позволит в существенной мере повысить конкурентоспособность выпускников вузов на рынке труда.

2. Содействовать институционализации новых форм организации трудовой деятельности, имеющих в своей основе цифровые практики и технологии (фриланс, самозанятость, цифровое предпринимательство). При этом особое внимание необходимо уделить распространению системы социальных гарантий на новые формы организации трудовой деятельности, с целью предупреждения возникновения новых социальных неравенств.

3. Реализовать мероприятия, направленные на легитимизацию новых форм получения образования: самообразование онлайн, Интернет-курсы, повышение квалификации на электронных

площадках. Новые формы получения знаний активно используются молодежью для освоения ряда современных профессий, но вплоть до настоящего времени не имеют нормативного статуса, подтверждающего присвоение соответствующей квалификации.

Новизна проведенного исследования определяется тем, что в рамках настоящей статьи была проанализирована взаимосвязь преобразования рынка труда и института образования под влиянием процессов цифровизации российского общества. Возникают новые возможности для получения образования, прежде всего в дистанционной форме. Происходит выравнивание уровня развития образования за счет распространения и тиражирования на международном пространстве наиболее успешных образовательных практик. Одновременно с этим, все большее значение приобретают компетенции использования цифровых технологий в профессиональной деятельности, которые в настоящее время являются неотъемлемым условием успешной конкуренции на рынке труда.

Более того, можно говорить и о возникновении новых, а также исчезновении ряда традиционных профессий, усилении значимости технических и цифровых компетенций в конкурентной борьбе на рынке труда, перераспределении пропорций между конкретными сферами занятости. Постепенно повышается значимость навыков использования информационно-коммуникационных технологий при определении позиций индивидов на рынке труда.

Значимость проведенного исследования обуславливается высокими темпами нарастаниями социального неравенства в российском обществе, которое основывается на таком признаке дифференциации, как уровень владения цифровыми технологиями для их применения в трудовой и образовательной деятельности. Несмотря на то, что данный признак все еще имеет неявный характер, результаты социологического исследования подтверждают наличие у населения представлений о дополнительных возможностях, которые предоставляют цифровые технологии, как при конкуренции на рынке труда, так и при получении образования.

Дальнейший потенциал исследования рассмотренной темы может быть раскрыт путем выявления и анализа конкретных цифровых компетенций выпускников вузов, которые являются наиболее востребованными в рамках профессиональной деятельности и позволят успешно конкурировать на рынке труда.

Взаимосвязь рынка труда и института образования диктует необходимость комплексного изучения процессов цифровизации. В свою очередь, усиливающаяся асинхронность модификации рынка труда и института образования в России может послужить причиной для роста уровня социального неравенства, уровня безработицы и напряженности в обществе. Поэтому разрабатываемые меры и механизмы по преодолению негативных следствий цифровизации должны носить системный характер, а не решать частные проблемы в отдельных сферах жизни российского общества.

Литература:

1. Кознов А.Б. Влияние цифровизации на рынок труда / А.Б. Кознов // Международный журнал гуманитарных и естественных наук. – 2019. – № 4-2. – С. 177-179.
2. Петренко Т.В., Маринова И.В., Коломиец М.А. Цифровизация экономики и ее влияние на развитие регионального рынка труда / Т.В. Петренко, И.В. Маринова, М.А. Коломиец // Бизнес. Образование. Право. – 2020. – № 4(53). – С. 142-147.
3. Филипова И.А. Влияние цифровых технологий на труд: ориентиры для трудового права: монография / И.А. Филипова. – Нижний Новгород, 2021. – 106 с.
4. Кашепов А.В. Информатизация общества и занятость населения / А.В. Кашепов // Экономика и социум. – 2018. – № 4(47). – С. 366-375.
5. Жданов А.Ю. Тенденции социального развития молодежи в условиях растущего влияния информационно-коммуникационных технологий / А.Ю. Жданов // Историческая и социально-образовательная мысль. – 2013. – № 4. – С. 165-168.
6. Андреева Л.Ю., Джемаев О.Т. Влияние цифровой экономики на формирование новых трендов на российском рынке труда / Л.Ю. Андреева, О.Т. Джемаев // Государственное и муниципальное управление. Ученые записки СКАГС. – 2017. – № 3. – С. 25-32.
7. Головенчик Г.Г. Трансформация рынка труда в цифровой экономике / Г.Г. Головенчик // Цифровая трансформация. – 2018. – № 4. – С. 27-43.
8. Пешкова Г.Ю., Самарина А.Ю. Цифровая экономика и кадровый потенциал: стратегическая взаимосвязь и перспективы / Г.Ю. Пешкова, А.Ю. Самарина // Образование и наука. – 2018. – № 10. – С. 50-75.
9. Ширинкина Е.В. Человеческий капитал и рынок труда в цифровом развитии российской

экономики / Е.В. Ширинкина // Экономика труда. – 2019. – № 1. – С. 103-112.

10. Бобков В.Н. Платформенная занятость: масштабы и признаки неустойчивости / В.Н. Бобков // Мир новой экономики. – 2020. – № 2. – С. 6-15.

11. Земцов С., Барина В., Семенова Р. Риски цифровизации и адаптация региональных рынков труда в России / С. Земцов, В. Барина, Р. Семенова // Форсайт. – 2019. – № S2. – С. 84-96.

12. Томашевский К.Л. Цифровизация и её влияние на рынок труда и трудовые отношения (теоретический и сравнительно-правовой аспекты) / К.Л. Томашевский // Вестник Санкт-Петербургского университета. Право. – 2020. – № 2. – С. 398-413.

13. Авлиякулов А.К., Ходжаев Н.С. О некоторых технологиях дистанционного обучения / А.К. Авлиякулов, Н.С. Ходжаев // Проблемы Науки. – 2019. – № 11-1. – С. 84-86.

14. Юдина О.В. Дистанционное образование в Российской действительности / О.В. Юдина // ИТС. – 2019. – № 4. – С. 80.

15. Ларионов В.Г., Шереметьева Е.Н., Горшкова Л.А. Цифровая трансформация высшего образования: технологии и цифровые компетенции / В.Г. Ларионов, Е.Н. Шереметьева, Л.А. Горшкова // Вестник Астраханского государственного технического

университета. Серия: Экономика. – 2021. – № 2. – С. 61-69.

16. Гладиллина И.П., Ермакова И.Г. Цифровая трансформация образования: зарубежный и отечественный опыт / И.П. Гладиллина, И.Г. Ермакова // Современное педагогическое образование. – 2021. – № 3. – С. 8-12.

17. Абрамовский А.Л. Дистанционное образование на современном этапе развития российского высшего образования: дис. ... канд. соц. наук: 22.00.06 / Абрамовский Антон Львович. – Тюмень, 2015. – 203 с.

18. Гурьева И.И. Модернизация заочного обучения как условие повышения качества профессиональной подготовки студентов в вузе: на примере университета: дис. ... канд. педагогических наук: 13.00.08 / Гурьева Ирина Ивановна. – Ставрополь, 2007. – 205 с.

19. Эскиндаров М.А. Риски и шансы цифровой экономики в России / М.А. Эскиндаров // Финансы: теория и практика. – 2019. – Т. 23. – № 5(113). – С. 6-17.

20. Галкин А.А. Базовые направления развития цифровой экономики Российской Федерации / А.А. Галкин // Государственное и муниципальное управление. Ученые записки СКАГС. – 2018. – № 1. – С. 218-223.

References:

1. Koznov A.V. The impact of digitalization on the labor market / A.V. Koznov // International Journal of Humanities and Natural Sciences. – 2019. – № 4-2. – Pp. 177-179.

2. Petrenko T.V., Marinova I.V., Kolomiets M.A. Digitalization of the economy and its impact on the development of the regional labor market / T.V. Petrenko, I.V. Marinova, M.A. Kolomiets // Business. Education. The right. – 2020. – № 4(53). – Pp. 142-147.

3. Filipova I.A. The influence of digital technologies on labor: guidelines for labor law: monograph / I.A. Filipova. – Nizhny Novgorod, 2021. – 106 p.

4. Kashepov A.V. Informatization of society and employment of the population / A.V. Kashepov // Economy and society. – 2018. – № 4(47). – Pp. 366-375.

5. Zhdanov A.Yu. Trends in the social development of youth in the conditions of the growing influence of information and communication technologies / A.Yu. Zhdanov // Historical and socio-educational thought. – 2013. – № 4. – Pp. 165-168.

6. Andreeva L.Yu., Dzhemaev O.T. The influence of the digital economy on the formation of new trends in the Russian labor market / L.Yu. Andreeva, O.T. Dzhemaev // State and Municipal Administration. Scientific notes of SKAGGS. – 2017. – № 3. – Pp. 25-32.

7. Golovenchik G.G. Transformation of the labor market in the digital economy / G.G. Golovenchik // Digital transformation. – 2018. – № 4. – Pp. 27-43.

8. Peshkova G.Yu., Samarina A.Yu. Digital economy and human resources potential: strategic relationship and prospects / G.Yu. Peshkova, A.Yu. Samarina // Education and Science. – 2018. – № 10. – Pp. 50-75.

9. Shirinkina E.V. Human capital and the labor market in the digital development of the Russian economy / E.V. Shirinkina // Labor economics. – 2019. – № 1. – Pp. 103-112.

10. Bobkov V.N. Platform employment: the scale and signs of instability / V.N. Bobkov // The world of the new economy. – 2020. – № 2. – Pp. 6-15.

11. Zemtsov S., Barinova V., Semenova R. Risks of digitalization and adaptation of regional labor markets in Russia / S. Zemtsov, V. Barinova, R. Semenova // Foresight. – 2019. – № S2. – Pp. 84-96.

12. Tomashevsky K.L. Digitalization and its impact on the labor market and labor relations (theoretical and comparative legal aspects) / K.L. Tomashevsky // Bulletin of St. Petersburg University. Pravo. – 2020. – № 2. – Pp. 398-413.

13. Avliyakov A.K., Khodzhaev N.S. About some distance learning technologies / A.K. Avliyakov, N.S. Khodzhaev // Problems of Science. – 2019. – № 11-1. – Pp. 84-86.

14. Yudina O.V. Distance education in Russian reality / O.V. Yudina // ITS. – 2019. – № 4. – Pp. 80.

15. Larionov V.G., Sheremetyeva E.N., Gorshkova L.A. Digital transformation of higher education: technologies and digital competencies / V.G. Larionov, E.N. Sheremetyeva, L.A. Gorshkova // Bulletin of the Astrakhan State Technical University. Series: Economics. – 2021. – № 2. – Pp. 61-69.

16. Gladilina I.P., Ermakova I.G. Digital transformation of education: foreign and domestic experience / I.P. Gladilina, I.G. Ermakova // Modern pedagogical education. – 2021. – № 3. – Pp. 8-12.

17. Abramovsky A.L. Distance education at the present stage of development of Russian higher education: dis. ... Candidate of Social Sciences: 22.00.06 / Abramovsky Anton Lvovich. – Tyumen, 2015. – 203 p.

18. Guryeva I.I. Modernization of distance learning as a condition for improving the quality of professional training of students at the university: on the example of the university: dis. ... Candidate of Pedagogical Sciences:

13.00.08 / Guryeva Irina Ivanovna. – Stavropol, 2007. – 205 p.

19. Eskindarov M.A. Risks and chances of the digital economy in Russia / M.A. Eskindarov // Finance: theory and practice. – 2019. – Т. 23. – № 5(113). – Pp. 6-17.

20. Galkin A.A. Basic directions of development of the digital economy of the Russian Federation / A.A. Galkin // State and municipal administration. Scientific notes of SKAGGS. – 2018. – № 1. – Pp. 218-223.

5.4.4. Социальная структура, социальные институты и процессы

Сведения об авторах:

Клюйко Анна Викторовна (г. Белгород, Россия), начальник отдела протокола аппарата ректора, Белгородский государственный национальный исследовательский университет, e-mail: bovkunova@bsu.edu.ru

Пастюк Александр Владимирович (г. Белгород, Россия), кандидат социологических наук, доцент кафедры социальных технологий и государственной службы института экономики и управления, Белгородский государственный национальный исследовательский университет, e-mail: pastyuk_a@bsu.edu.ru



УДК 614: 316.356.2

Влияние социального здоровья пожилой семьи на адаптированность в современном обществе

The influence of the social health of an elderly family on adaptation in modern society

Касаркина Е.Н., ФГБОУ ВО «Национальный исследовательский Мордовский государственный университет имени Н.П. Огарева», eienovik@mail.ru

Бистяйкина Д.А., ФГБОУ ВО «Национальный исследовательский Мордовский государственный университет имени Н.П. Огарева», dinaraas@mail.ru

Бояркина А.Г., ФГБОУ ВО «Национальный исследовательский Мордовский государственный университет имени Н.П. Огарева», nastyaa.bo@gmail.ru

Kasarkina E., National research Mordovian State University named after N.P. Ogarev, eienovik@mail.ru

Bistyaikina D., National research Mordovian State University named after N.P. Ogarev, dinaraas@mail.ru

Boyarkina A., National research Mordovian State University named after N.P. Ogarev, nastyaa.bo@gmail.ru

DOI: 10.51379/KPJ.2023.160.3.034

Ключевые слова: пожилая семья, социальное здоровье, адаптация.

Keywords: elderly family, social health, adaptation.

Аннотация. Взаимосвязь между социальным здоровьем пожилой семьи и ее адаптированностью в современном обществе определяют актуальность статьи. Цель научной работы заключается в сравнении показателей социального здоровья пожилой семьи с показателями социальной адаптации. Авторами с помощью анкетного опроса специалистов социальной сферы и пожилых супругов, выявлено противоречие между потребностями пожилой семьи в признании общественной ценности как значимого социального института и возможностями адаптации в современных условиях. В работе представлена сущностная характеристика социального здоровья пожилой семьи и рассмотрены особенности социальной адаптации пожилой семьи в современном российском обществе. Выявлено, что успешность адаптации пожилой семьи в современном обществе зависит от ряда взаимосвязанных факторов: 1) независимой, безбедной и безопасной жизни; 2) социального здоровья; 3) востребованности; 3) участия в жизни общества (детей, внуков).

Abstract. The relationship between the social health of an elderly family and its adaptability in modern society determines the relevance of the article. The purpose of the scientific work is to compare the indicators of the social health of an elderly family with the indicators of social adaptation. The authors, using a questionnaire survey of social sphere specialists and elderly spouses, revealed a contradiction between the needs of an elderly family in recognizing social value as a significant social institution and the possibilities of adaptation in modern conditions. The paper presents the essential characteristics of the social health of an elderly family and examines the features of the social adaptation of an elderly family in modern Russian society. It is revealed that the success of the adaptation of an elderly family in modern society depends on a number of interrelated factors: 1) independent, comfortable and safe life; 2) social health; 3) demand; 3) participation in the life of society (children, grandchildren).

Введение. Проблема исследования состоит в противоречии между потребностями пожилой семьи в социальном здоровье, признании общественной ценности как значимого социального института и возможностями

адаптации в современных условиях. Социальное здоровье пожилой семьи является не только интегрированным отражением политических, социокультурных и экономических процессов, происходящих в обществе, но и зависит от ряда

взаимосвязанных условий: независимой, безбедной и безопасной жизни; удовлетворения брачно-семейными отношениями; занятости, востребованности; участия в жизни общества (детей, внуков). Однако состояние социального здоровья пожилой семьи сегодня можно оценить, как крайне неоднозначное, но в большей степени удовлетворительное, чем отличное или хорошее.

Прямая взаимосвязь между социальным здоровьем пожилой семьи и ее адаптированностью в современном обществе, также определяют актуальность нашего исследования. Основными критериями социальной адаптации по которым можно определить социальное здоровье пожилой семьи выступают не только характер социальной адаптации и отношение к инновационным процессам в социальной среде, но и использование ресурсов для адаптации и ее результат. Однако не всегда пожилая семья находится в положительных отношениях с обществом, выполняет личные, трудовые, общественные и семейные функции, ведет здоровый образ жизни, отстаивает свои интересы и способна созидать без конфликтов, что негативно сказывается на ее социальном здоровье. Социально-адаптированной является пожилая семья, которая действует в условиях собственного выбора, может оценивать социальные изменения на предмет выгодных условий и новых возможностей для самореализации, имеет собственные ресурсы и возможности для выхода из сложной ситуации.

Трактовка «здоровье» в законе не является сугубо медицинской и включает и нравственное и социальное благополучие. Однако если понятие «здоровье» в законе прописано, то до настоящего времени в нормативно-правовых актах нет определения понятия «социальное здоровье». Сущностная характеристика социального здоровья является востребованным предметом научных дискуссий следует отметить работы Л.А. Байкова [1], З.Х. Саралиевой, С.А. Судьина, А.М. Бекарева, Г.Л. Воронина [2], Н.В. Тимушкиной, Ю.А. Талагаевой [3], Р.А. Зобова, В.Н. Келасьева [4], А.А. Ковалевой [5], Б.Н. Покровского [6].

Трактовка «социальное здоровье» в науке включает в себя комплексную совокупность физического (физиологического), психического и социального статусов, детерминированных определенным ценностным мировосприятием, а также социокультурными и экономическими процессами, происходящими в обществе. Также, резюмируя разные точки зрения, можно сказать, что во взглядах на понятие «социальное здоровье» их объединяет то, что оно не сводится к

одним лишь медицинским показателем, а выступает в качестве социологической категории, интегрирующей комплекс статусных параметров социального субъекта.

Сущностная характеристика адаптации пожилой семьи в современном обществе также представляет интерес для науки и социальной практики, следует отметить работы Д.А. Бистяйкиной, Е.Г. Паньковой, Т.В. Соловьевой [7], Н.А. Бухаловой [8], Ю.Л. Воробьева, А.А. Попова [9], Л.С. Николаевой, О.Л. Логвиненко, О.В. Загорской [10].

Пожилая семья является объектом социальной работы, так как: в пожилом возрасте отмечается снижение качества и уровня жизни; наиболее актуальными проблемами для людей пожилого возраста становится сохранение здоровья; пожилая семья теряет многие социальные роли и функции; ограничивается социальная динамика и выбор альтернативных жизненных стратегий пожилых супругов; возрастает потребность в безопасности и стабильности; социально-экономические условия способствуют социальной эксклюзии пожилой семьи.

Показатели социального здоровья пожилой семьи, определяющих ее социальное здоровье: 1) является функциональным членом общества; 2) вовлечена в общественную деятельность; 3) способна к занятости; 4) поддерживает социальные контакты; 5) удовлетворена в браке; 6) уважаема в обществе.

Материалы и методы исследования. Исследование осуществлялось посредством анкетного опроса специалистов социальной сферы и пожилых супругов, а также методов анализа, индукции, дедукции, синтеза, сравнения, обобщения, интерпретации и системного метода.

Объект исследования – социальное здоровье пожилой семьи (на примере г.о. Саранск).

Предмет исследования – адаптация пожилой семьи в современных условиях России (на примере г.о. Саранск).

Цели исследования – изучить социальное здоровье пожилой семьи как фактор адаптации в современном российском обществе и выделить перспективы и рекомендации по решению проблемы адаптации и сохранения социального здоровья пожилой семьи институтом социальной работы.

В работе использованы данные: 1) анкетного опроса пожилых семей, обратившихся за помощью в ГБУ РМ «КЦСО по г. о. Саранск»; 2) анкетного опроса сотрудников ГБУ РМ «Комплексный центр социального обслуживания населения по г.о. Саранск»; ГБУ СОН РМ

«Саранский дом-интернат для престарелых и инвалидов»; ГБУЗ РМ «Поликлиника № 2».

Используя показатели социального здоровья пожилой семьи, выделенные нами с помощью специалистов, мы постарались выделить степень социального здоровья пожилых семей по их самооценкам. Обратимся к таблице 1.

Используя данные исследования, мы выяснили, что социальное здоровье определяет

способность пожилой семьи к социальной адаптации в обществе. Так пожилые семьи активные приверженцы здорового образа жизни и сочетающие физическое, духовное и социальное благополучие отмечают, что они приспособлены к условиям социальной среды посредством способности созидать, ставить новые цели, развиваться, см. таблицу 2.

Таблица 1. – Самооценка социального здоровья пожилыми семьями, %

Показатели социального здоровья пожилой семьи	Соответствие показателя в пожилой семье, %		
	Высокая	Средняя	Низкая
здоровый образ жизни	44,74%	36,84%	18,42%
сочетание физического, духовного и социального благополучия	42,11%	39,47%	18,42%
удовлетворенность в браке	47,37%	39,47%	13,16%
социальная активность, полноценная жизнедеятельность	36,84%	28,95%	34,21%
наличие друзей, детей, внуков, поддержание социальных контактов	60,53%	23,63%	15,84%
способность к занятости (уровень образования, род занятий, опыт работы)	36,84%	28,95%	34,21%
приспособление к социальным условиям и своим собственным возможностям	42,11%	39,47%	18,42%
уважение общества	42,11%	39,47%	18,42%
наличие конструктивных ценностей и наличие смысла жизни	36,84%	28,95%	34,21%
адекватное отображение окружающей среды и своего места и функций в ней	42,11%	39,47%	18,42%
стремление к сохранению здоровья, саморазвитию и самосовершенствованию	44,74%	36,84%	18,42%
удовлетворенность уровнем доходов, обеспеченность жильем	42,11%	39,47%	18,42%
способность конструктивно решать семейные конфликты в пожилой семье	44,74%	36,84%	18,42%
противостояние старению и другим формам деградации	36,84%	28,95%	34,21%
выполнение личных, трудовых, общественных, семейных функций	60,53%	23,63%	15,84%
гармония личностных смыслов пожилой семьи с ожиданием социума	36,84%	28,95%	34,21%
Средний процент	43,6%	36%	20,4%

Таблица 2. – Самооценка социальной адаптации пожилыми семьями, %

Показатели социальной адаптации пожилой семьи	Соответствие показателя в пожилой семье, %		
	Высокая	Средняя	Низкая
способность созидать, ставить новые цели, развиваться	42,11%	39,47%	18,42%
социальная востребованность опыта, знаний, навыков	36,84%	28,95%	34,21%
умение нести социальную ответственность	47,37%	39,47%	13,16%
действия приносят больше приобретений, чем потерь	36,84%	28,95%	34,21%
наличие новых ценностных ориентаций, которые не противоречат старым	44,74%	36,84%	18,42%
условия жизни вписываются в систему личных или семейных интересов	44,74%	36,84%	18,42%
подходящие обстоятельства для самореализации	36,84%	28,95%	34,21%
продуктивно используются собственные ресурсы, возможности	42,11%	39,47%	18,42%
самостоятельный выход из сложной ситуации, не надеясь на помощь других	36,84%	28,95%	34,21%
высокий социальный статус семьи в социальной среде	39,47%	36,84%	23,69%
социальная инклюзия (принадлежность или включение)	39,47%	36,84%	23,69%
наличие мотивации быть занятым, иметь хобби и другие социальные активности	42,11%	39,47%	18,42%
широкий круг интересов и потребностей	44,74%	36,84%	18,42%
качественный отдых и досуг	36,84%	28,95%	34,21%
стремление самореализоваться в любимом деле	60,53%	23,63%	15,84%
Средний процент	42,1%	34,1%	23,8%

Сравнивая полученные данные, отраженные в таблице 1 и 2 можно сказать, что пожилые семьи,

которые оценивают свое социальное здоровье положительно (43,6%) высоко оценивают и

степень своей социальной адаптации в обществе. Семьи, которые не высоко оценивают свое социальное здоровье (20,4%) испытывают и серьезные проблемы в социальной адаптации в обществе. Так пожилые семьи, имеющие высокую удовлетворенность в браке (47,37%), активные приверженцы здорового образа жизни (44,74%), сочетающие физическое, духовное и социальное благополучие (42,11%), успешно справляющиеся с выполнением личных, трудовых, общественных и семейных функций (60,53%) отмечают, что они приспособлены к условиям социальной среды посредством способности созидать, ставить новые цели, развиваться (42,11%), имеют стремление самореализовываться в любимом деле (60,53%), продуктивно используют собственные ресурсы, возможности (42,11%), умеют активно воздействовать на социальную среду и самих себя, социально ответственны (47,37%).

Результаты исследования. Проведенное исследование позволило выделить ряд положений, отражающих влияние социального здоровья пожилой семьи на адаптированность в современном обществе:

1. Социальное здоровье пожилой семьи является интегрированным отражением политических, социокультурных и экономических процессов, происходящих в обществе. Показателями социального здоровья пожилой семьи являются не только отсутствие болезней и физических дефектов, но ряд других показателей, наиболее важными из которых являются: здоровый образ жизни; гармоничное сочетание физического, духовного и социального благополучия пожилых супругов; удовлетворенность в браке; полноценное общение, наличие друзей, детей, внуков, поддержание социальных контактов; оптимальная социальная активность, полноценная жизнедеятельность, вовлеченность в общественную деятельность, занятость.

2. Возможности социальной адаптации пожилой семьи затрудняют не только плохое здоровье, но и низкое качество жизни, снижение доступности качественной медицинской помощи, социально-экономические проблемы в обществе. Успешность адаптации пожилой семьи в современном обществе зависит от ряда взаимосвязанных факторов: 1) независимой, безбедной и безопасной жизни; 2) социального здоровья; 3) востребованности; 3) участия в жизни общества (детей, внуков).

3. Существует прямая взаимосвязь между социальным здоровьем пожилой семьи и ее адаптированностью в современном обществе, так

ответили 100% опрошенных специалистов социальной сферы. Основными критериями социальной адаптации по которым можно определить социальное здоровье пожилой семьи выступают: 1) характер социальной адаптации (отметили 77,78% специалистов); 2) отношение к инновационным процессам в социальной среде (66,67%); 3) использование ресурсов для адаптации (61,11%); 4) результат социальной адаптации (55,56%).

4. Результаты опроса пожилых семей показали, что социальное здоровье пожилой семьи проявляется в разных взаимосвязанных формах: потенциал, капитал и актив. Источником социального здоровья пожилой семьи является потенциал, приобретаемый с момента создания семьи и употребляемый в процессе семейной жизнедеятельности и активности, но при этом, без дополнительных инвестиций потенциал постепенно расточается. При стремлении супругов сохранить потенциал социального здоровья семьи и дополнительных вложений в него, потенциал социального здоровья превращается в капитал. Реконструкция и пополнение капитала социального здоровья пожилой семьи с целью осуществления жизнедеятельности способствует переходу социального здоровья в актив.

5. Субъективными факторами, определяющими влияние социального здоровья пожилой семьи на адаптированность в современном обществе выступают: ресурсы семьи, семейная идентичность и мотивация. Ресурсы семьи включают: трудовые (умения, способности, занятость); материальные (недвижимость, деньги); физические (здоровье, крепкая нервная система); социальные (статус, связи). Семейная идентичность определяется теми установками и ценностями, которые доминируют в семье и в неформальном статусе членов семьи в ней. Мотивация детерминирует ориентиры жизненных позиций семьи, ее здоровьесберегающее поведение, и устанавливает негласные правила практик сохранения социального здоровья в пожилой семье.

6. Социально здоровые пожилые семьи отличаются: 1) активным характером социальной адаптации (отстаивают свои интересы, способны созидать, ставить новые цели, больше приобретают, чем теряют – так ответили 100% специалистов); 2) свободным отношением к инновационным процессам в социальной среде (оценивают изменения на предмет выгодных условий, новых возможностей для самореализации – так считают 88,89% специалистов); 3) продуктивным использованием

ресурсов для адаптации (имеют собственные ресурсы, возможности для выхода из сложной ситуации, не надеясь на помощь других – отмечают 66,67% специалистов); 4) успешным результатом социальной адаптации (высокий социальный статус, социальная инклюзия – мнение 55,56% специалистов).

7. Учет семейного статуса и удовлетворенности семейным положением должны явиться важными показателями социального здоровья пожилого человека в обществе. При решении проблемы адаптации и сохранения социального здоровья пожилой семьи институтом социальной работы важно учитывать то, что пожилые люди, получающие поддержку от семьи обладают большими условиями, способствующими сохранению социального здоровья. У них выше уровень удовлетворенности по различным критериям

способствующим адаптации и активному образу жизни.

Заключение. Новизна исследования заключается в том, что:

1. Эмпирически доказана зависимость адаптации пожилой семьи в обществе от состояния ее социального здоровья.

2. Выделена авторская характеристика показателей и социальных индикаторов социального здоровья пожилой семьи.

3. Предложены авторские трактовки понятий «социально здоровая пожилая семья» и «социально-адаптированная пожилая семья».

Обратимся к таблице 3 отражающей влияние социального здоровья пожилой семьи на адаптированность в современном обществе, составленной авторами по результатам исследования.

Таблица 3. – Влияние социального здоровья пожилой семьи на адаптированность в современном обществе: составлено авторами по результатам исследования

Критерии социальной адаптации	Социально здоровая пожилая семья	Социально нездоровая пожилая семья
Характер социальной адаптации	– <i>активный</i> (активное воздействие на социальную среду и на самих себя, отстаивание семьей своих интересов; способность создавать, ставить новые цели, ценности и модели действия приносят больше приобретений, чем потерь)	– <i>пассивный</i> (безропотное принятие семьей норм и ценностей новой социальной среды; стремление к регрессу, к увяданию, деградации, приобретение в новой среде больше потерь, чем знаний, умений и навыков)
Отношение к инновационным процессам в социальной среде	– <i>свободное</i> (основывается на вольном выборе семьи, изменения предполагают выгодные условия, новые ценностные ориентации не противоречат старым, предполагают новые возможности; новые условия социальной жизни вписываются в систему личных или семейных интересов и создаются благоприятные условия для их реализации)	– <i>приспособительное</i> (преобразования и новые ценности противоречат ценностным ориентациям семьи и/или ее ресурсам и возможностям, что принуждает принимать их и приводит семью к девиантному поведению или разводу из-за невозможности отстоять свои права или в знак протеста чуждой среде)
Использование ресурсов для адаптации	– <i>продуктивное</i> (семьей используются собственные ресурсы, возможности; семья активизируется самостоятельно для выхода из сложной ситуации, не надеясь на помощь других)	– <i>неэффективное</i> (социальное иждивенчество и выбор семьей стратегии самоограничения, пассивного приспособления, выжидания, ожидания помощи от государства, от других людей)
Результат социальной адаптации	– <i>успешная</i> (высокий социальный статус семьи в социальной среде, удовлетворенность средой в целом и социально-значимой деятельностью, социальная инклюзия)	– <i>неуспешная</i> (низкий социальный статус семьи в социальной среде, отсутствие социально-значимой деятельности, социальная эксклюзия)

Кризисные условия и непрочность социальных связей в современном обществе привела к тому, что гарантией счастливой старости сегодня является не государство, а семья, добрые отношения с супругом, детьми, внуками. Пожилые люди, получающие поддержку от семьи, обладают большими условиями и возможностями, способствующими

сохранению и продлению социального здоровья. У них выше уровень удовлетворенности по различным критериям, способствующим социальной адаптации и активному образу жизни. При решении проблемы адаптации и сохранения социального здоровья пожилой семьи важно учитывать то, что пожилые люди, получающие поддержку от семьи, обладают большими

условиями, способствующими сохранению социального здоровья. Неизбежные деформации в социальном статусе пожилой семьи влияют на успешность социальной адаптации и требуют выработки особых подходов, форм и методов социальной работы и социального обслуживания пожилых граждан. Решение проблемы адаптации

пожилой семьи должны исходить из показателей ее социального здоровья, которыми являются не только отсутствие болезней или инвалидности, но и здоровый образ жизни, гармоничное сочетание физического, духовного и социального благополучия пожилых супругов.

Литература:

1. Социальное здоровье: методология, теория и практика: монография / Л.А. Байкова [и др.]; Федеральное агентство по образованию, ГОУ ВПО «Рязанский гос. ун-т им. С.А. Есенина». – Рязань: [б. и.], 2006. – 183 с.
2. Социальные контексты здоровья: монография / З.Х. Саралиева, С.А. Судин, А.М. Бекарев, Г.Л. Воронин [и др.]. – Нижний Новгород: Изд-во НИСОЦ, 2020. – 263 с.
3. Здоровый образ жизни: учеб. пособие; авторы сост.: Н.В. Тимушкина, Ю.А. Талагаева. – В 2 ч. Ч.1. – Саратов: Саратовский источник, 2015. – 104 с.
4. Зобов Р.А. Социальное здоровье и социализация человека: учеб. пособие / Р.А. Зобов, В.Н. Келасьев; Фак. социологии С.-Петерб. гос. ун-та. – Санкт-Петербург: Химиздат, 2005. – 166 с.
5. Ковалева А.А. Самосохранительное поведение в системе факторов, оказывающих влияние на социальное здоровье / А.А. Ковалева // Журнал социологии и социальной антропологии. – 2008. – Т. 11. – № 2. – С. 125-129.
6. Покровский Б.Н. Социальное здоровье как

- педагогическая категория / Б.Н. Покровский // Личность и культура. – 2010. – № 1. – С. 52-54.
7. Бистаякина Д.А. Исследование факторов долгожительства пожилых людей / Д.А. Бистаякина, Е.Г. Панькова, Т.В. Соловьева // Казанский педагогический журнал. – 2022. – № 2(151). – С. 253-258.
 8. Бухалова Н.А. Семья – основа бытия пожилого человека и гарант активной старости / Н.А. Бухалова // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. – 2012. – № 2. – С. 110-113.
 9. Воробьев Ю.Л. Духовная жизнь пожилых людей в современном российском обществе: социологический аспект / Ю.Л. Воробьев, А.А. Попов // Вестник Самарского государственного университета. – 2007. – № 1. – С. 57-63.
 10. Николаева Л.С. Методология исследования пожилых семей в современной России / Л.С. Николаева, О.Л. Логвиненко, О.В. Загорская // Вестник Донского государственного аграрного университета. – 2015. – № 3-3 (17). – С. 56-61.

References:

1. Social health: methodology, theory and practice: monograph / L.A. Baykova [et al.]; Federal Agency for Education, the Ryazan State University named after S.A. Yesenin. – Ryazan: [B. I.], 2006. – 183 p.
2. Social contexts of health: a monograph / Z.H. Saraliev, S.A. Sudin, A.M. Bekarev, G.L. Voronin [et al.]. – Nizhny Novgorod: Publishing House of NISOC, 2020. – 263 p.
3. Healthy lifestyle: manual; authors comp.: N.V. Timushkina, Yu.A. Talagaeva. – At 2 h. h.1. – Saratov: Saratov source, 2015. – 104 p.
4. Zobov R.A. Social health and human socialization: manual / R.A. Zobov, V.N. Kelasyev; Fac. Sociology of St. Petersburg State University. – St. Petersburg: Himizdat, 2005. – 166 p.
5. Kovaleva A.A. Self-preserving behavior in the system of factors influencing social health / A.A. Kovaleva // Journal of Sociology and Social Anthropology. – 2008. – Vol. 11. – № 2. – Pp. 125-129.

6. Pokrovsky B.N. Social health as a pedagogical category / B.N. Pokrovsky // Personality and culture. – 2010. – № 1. – Pp. 52-54.
7. Bistyakina D.A. Research of factors of longevity of elderly people / D.A. Bistyakina, E.G. Pankova, T.V. Solovyova // Kazan Pedagogical Journal. – 2022. – № 2(151). – Pp. 253-258.
8. Bukhalova N.A. Family as a basis of being an elderly person and the guarantor of active old age / N.A. Bukhalova // Vector of Science of Togliatti State University. – 2012. – № 2. – Pp. 110-113.
9. Vorobyov Yu.L. Spiritual life of elderly people in modern Russian society: a sociological aspect / Yu.L. Vorobyov, A.A. Popov // Bulletin of Samara State University. – 2007. – № 1. – Pp. 57-63.
10. Nikolaeva L.S. Methodology of the study of elderly families in modern Russia / L.S. Nikolaeva, O.L. Logvinenko, O.V. Zagorskaya // Bulletin of the Don State Agrarian University. – 2015. – № 3-3 (17). – Pp. 56-61.

5.4.4. Социальная структура, социальные институты и процессы

Сведения об авторах:

Касаркина Елена Николаевна (г. Саранск, Россия), кандидат социологических наук, доцент, доцент кафедры социологии и социальной работы ФГБОУ ВО «Национальный исследовательский Мордовский государственный университет имени Н.П. Огарева» Историко-социологический институт, e-mail: eienovik@mail.ru

Бистяйкина Динара Асымовна (г. Саранск, Россия), кандидат социологических наук, доцент, доцент кафедры социологии и социальной работы ФГБОУ ВО «Национальный исследовательский Мордовский государственный университет имени Н.П. Огарева» Историко-социологический институт, e-mail: dinaraas@mail.ru

Бояркина Анастасия Геннадьевна (г. Саранск, Россия), магистр 2 курса Направления подготовки 39.04.02 Социальная работа ФГБОУ ВО «Национальный исследовательский Мордовский государственный университет имени Н.П. Огарева» Историко-социологический институт, e-mail: nastyaaboo@gmail.ru



МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РЕСПУБЛИКИ ТАТАРСТАН
РОССИЙСКАЯ АКАДЕМИЯ НАУК
РОССИЙСКАЯ АКАДЕМИЯ ОБРАЗОВАНИЯ
АКАДЕМИЯ НАУК РЕСПУБЛИКИ ТАТАРСТАН
ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ БЮДЖЕТНОЕ НАУЧНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ
«ИНСТИТУТ ПЕДАГОГИКИ, ПСИХОЛОГИИ И СОЦИАЛЬНЫХ ПРОБЛЕМ»

ИНФОРМАЦИОННОЕ ПИСЬМО-ПРИГЛАШЕНИЕ

Уважаемые коллеги!

Организационный комитет приглашает Вас принять участие
в Международной научно-практической конференции

«ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ЧТЕНИЯ 2023: ПОТЕНЦИАЛ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАУКИ В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВИЗАЦИИ И НЕОПРЕДЕЛЕННОСТИ»,

посвященной 300-летию Российской Академии наук.

Конференция приурочена к Году педагога и наставника в Российской Федерации
Году национальных культур и традиций в Республике Татарстан

28 сентября 2023 года

ПРОБЛЕМНОЕ ПОЛЕ КОНФЕРЕНЦИИ:

- ✓ Перспективы образовательной политики: тренды, миссия, стандарты
- ✓ Императивы качества педагога и наставника (85-летию со дня рождения Г.В. Мухаметзяновой посвящается)
- ✓ Образовательная среда и образовательные траектории: инновации в обучении
- ✓ Профессиональное становление и развитие личности в учебной деятельности: психолого-педагогическое сопровождение

Формат Педагогических Чтений (очное и заочное участие): доклады, видео-презентации, дискуссии в режиме online-offline

Условия участия в Чтениях

Участники Чтений направляют в оргкомитет по e-mail: **ped_read@mail.ru** с темой «Педагогические чтения 2023» до 5 сентября 2023 года:

1. Заявку на участие в Чтениях.
2. Статью, оформленную по требованиям.

После получения заявки и статьи оргкомитет в течение 3-х рабочих дней подтверждает их принятие по электронной почте. Сборник будет индексируется РИНЦ и постатейно размещен в Научной электронной библиотеке E-library.

Материалы статей, не соответствующие тематике, требованиям по оформлению или имеющие оригинальность текста менее 70%, к публикации не принимаются и не возвращаются.

Участие в конференции **бесплатно**. Всем участникам высылаются электронный сборник статей.

Форма заявки и требования к ее заполнению

Ф.И.О. автора	
Ученая степень, звание	
Место работы (учебы)	
Должность	
E-mail	
Телефон рабочий, мобильный	
Тема статьи	
Планируемая форма участия (видео-доклад, видео-презентация, участие в дискуссии в режиме онлайн или офлайн)	
Заочное участие (представление статьи)	

Требования к статье

- Статья должна быть актуальной, содержать научную, теоретическую и практическую новизну, не включать сведения экстремистского, клеветнического и подстрекательного характера.
- Принято ограничение на возможное количество статей одного автора – до одной статьи, выполненной индивидуально, и двух статей, выполненных в соавторстве.
- Автор, направляя рукопись в редакцию, принимает личную ответственность за оригинальность исследования. Материалы, имеющие менее 70% не принимаются. Важным критерием соблюдения авторских прав является ссылка автора на источники информации при написании статьи. Оргкомитет Чтений оставляет за собой право на редактирование статьи.

Правила оформления статьи

- Структура статьи (**обязательно!!!**) должна включать: название, аннотацию (не более 50 слов), ключевые слова (не более 5) - на русском и английском языках, текст статьи, список литературы.
- Объем статьи – 3-8 страниц.
- Формат текста: Word for Windows. Поля: 2 см со всех сторон. Ориентация: книжная, выравнивание по ширине. Шрифт: размер (кегель) – 14, тип - TimesNewRoman. Интервал текста: одинарный. Абзацный отступ: 1,25. Страницы не нумеруются. Переносы не допускаются.
- Рисунки, графики и таблицы не должны присутствовать в статье.
- Название печатается прописными буквами, по центру, без переносов. Ниже через интервал строчными буквами Ф.И.О. автора (полностью), ученая степень, звание, должность. На следующей строке – полное название учебного заведения, название города, далее, через пробел – текст статьи.
- Список литературы оформляется в порядке цитирования. Ссылки на источники оформляются в квадратных скобках.

Образец оформления статьи

Наименование файла: Иванов

УДК

НАЗВАНИЕ СТАТЬИ (на русском языке)

Иванов Владимир Владимирович
кандидат педагогических наук, старший научный сотрудник
ФГБНУ «Институт педагогики, психологии и социальных проблем», г. Казань
e-mail:

Аннотация. (на русском языке, не более 50 слов)

Ключевые слова: на русском языке (не менее 5 слов)

НАЗВАНИЕ СТАТЬИ (на английском языке)

Vladimir V. Ivanov
candidate of pedagogical sciences, senior researcher
Institute of pedagogy, psychology and social problems, Kazan
e-mail:

Аннотация. (на английском языке, не более 50 слов)

Ключевые слова: на английском языке (не менее 5 слов)

Текст статьи Текст статьи Текст статьи Текст статьи Текст статьи Текст
статьи Текст статьи Текст статьи Текст статьи Текст статьи Текст
статьи Текст статьи Текст статьи (на русском языке)

Список литературы (не более 10 источников, на русском языке)

Контактная информация

тел. **8(843) 555-66-54** (Институт педагогики, психологии и социальных проблем)

e-mail: **ped_read@mail.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

2023, №3 (158)

Официальный сайт: <http://kp-journal.ru>

E-mail: kpj07@mail.ru

Дата выхода в свет 26.06.2023. Форм.бум.60*84*1*8

Бумага офсетная. Печать ризографическая.

Тираж 100 экз.

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
