

ISSN 1726-846X

**КАЗАНСКИЙ
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ
ЖУРНАЛ**

Kazan Pedagogical Journal

2022, № 2

KAZAN PEDAGOGICAL JOURNAL

ISSN 1726-846X

2022, № 2 (151)

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:

L. Shibankova, candidate of pedagogic sciences, associate professor

A. Cats, candidate of pedagogic sciences

BOARD:

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

A. Tadić, PhD in Pedagogy (Serbiya)

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

A. Shaidullina, doctor of pedagogic sciences (Russia)

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

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

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

2022, № 2 (151)

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:

Шибанкова Л.А., кандидат педагогических наук, доцент

Кац А.С., кандидат педагогических наук

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ ЖУРНАЛА:

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Тадик Александр, доктор педагогических наук (Сербия)

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

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

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

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

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

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

Включён в систему Российского индекса научного цитирования (РИНЦ).

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

К ЮБИЛЕЮ УЧЕНОГО.....	7
-----------------------	---

Методология образования

Моргун Е.Н. ЭКОЛОГИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ В УСЛОВИЯХ КОЧЕВОГО ОБРАЗОВАНИЯ.....	9
Зачиняева Е.Ф., Семейкина К.С. МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ФОРМИРОВАНИЮ ГОТОВНОСТИ СТУДЕНТОВ К НЕПРЕРЫВНОМУ ОБРАЗОВАНИЮ В УСЛОВИЯХ РЕГИОНА.....	19
Командышко Е.Ф. Надолинская Т.В. ТРАНСФОРМАЦИЯ СИСТЕМЫ МУЗЫКАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИИ И КИТАЕ В КОНТЕКСТЕ ГЛОБАЛИЗАЦИИ И МЕДИАТИЗАЦИИ.....	27
Чиж Р.Н. КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ОСНОВЫ ИНОЯЗЫЧНОГО ОБУЧЕНИЯ БУДУЩИХ ХУДОЖНИКОВ В ОБЛАСТИ ТРАДИЦИОННЫХ ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ПРОМЫСЛОВ.....	33

Подготовка педагогов

Дунская Ю.А., Бубнова И.С. ДИАГНОСТИКА ИННОВАЦИОННОЙ АКТИВНОСТИ ПЕДАГОГОВ: ОПЫТ КРАСНОДАРСКОГО КРАЯ.....	41
Ильина Н.Н. ПРОБЛЕМА ГОТОВНОСТИ УЧИТЕЛЕЙ К РАБОТЕ ПОСРЕДСТВОМ ТЕХНОЛОГИЙ ГЕЙМИФИКАЦИИ.....	47
Васенина Н.Л. СТРУКТУРНО-ФУНКЦИОНАЛЬНАЯ МОДЕЛЬ РАЗВИТИЯ МЕТОДИЧЕСКОЙ ГОТОВНОСТИ УЧИТЕЛЯ ТЕХНОЛОГИИ К ОРГАНИЗАЦИИ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ В УСЛОВИЯХ СТАЖИРОВОЧНЫХ ПЛОЩАДОК ДПО.....	53
Миннахметова В.А. ЦИФРОВИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ: ВЛИЯНИЕ И СПЕЦИФИКА В ФОРМИРОВАНИИ ОБЩЕПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ХИМИИ.....	61

Высшее образование

Вильданов И.Э., Сафин Р.С., Абитов Р.Н., Сафин А.И., Зиганшин А.М. ПРОБЛЕМЫ И ПУТИ ЦИФРОВИЗАЦИИ ВЫСШЕГО СТРОИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ.....	69
Кручинин М.В., Кручинина Г.А. ИССЛЕДОВАНИЕ ПОТЕНЦИАЛА ПРИМЕНЕНИЯ ВИДЕОКОНФЕРЕНЦСВЯЗИ В ДИСТАНЦИОННОЙ ФОРМЕ ОБУЧЕНИЯ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ.....	76
Панина Л.Ю., Фролова А.В., Щербакова Э.В. ОПЫТ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ: ИЗ ПРАКТИКИ ВУЗОВСКОГО ПРЕПОДАВАНИЯ.....	84
Юсупова А.С., Масалимова А.Р., Сабаева Э.К., Камалиева Г.А. СОВРЕМЕННЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ПРАКТИКИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИНТЕРАКТИВНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ВУЗЕ.....	90
Токранова Ю.Г. ПРОГРАММА «УНИВЕРСИТИ» КАК СРЕДСТВО ВОСПИТАНИЯ И САМОВОСПИТАНИЯ ОТВЕТСТВЕННОСТИ СТУДЕНТОВ.....	98
Метелькова Л.А., Даниелян М.Г. К ВОПРОСУ О ФОНЕТИЧЕСКОЙ ИНТЕРФЕРЕНЦИИ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ФРАНЦУЗСКОМУ ЯЗЫКУ.....	107
Минигалеева А.З. ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ПОТРЕБНОСТЕЙ В ЗДОРОВОМ ОБРАЗЕ ЖИЗНИ У СТУДЕНТОВ СПЕЦИАЛЬНЫХ МЕДИЦИНСКИХ ГРУПП ПОДГОТОВКИ (ОБУЧЕНИЯ) ПО ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЕ.....	113

Кручинина Г.А., Сорокин И.А. ФОРМИРОВАНИЕ МОТИВАЦИОННО-ЦЕННОСТНОГО КОМПОНЕНТА ЭКОНОМИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ БАКАЛАВРОВ НАПРАВЛЕНИЯ ПОДГОТОВКИ «ФИЗИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА» С ПРИМЕНЕНИЕМ ЦИФРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ.....	118
Морозкина А.И., Наумкин А.Н., Наумкина Т.С. РОЛЬ ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ В ОЗДОРОВЛЕНИИ СТУДЕНТОВ: СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ.....	125
Фалалеев В.В. ВЛИЯНИЕ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ НА РАЗВИТИЕ МОТИВАЦИИ УЧЕНИЯ В ЦЕЛОМ.....	131

Профессиональное образование

Матушанский Г.У., Шакурова М.Ф., Зотова М.Б. ДВИЖЕНИЕ WORLDSKILLS: РЕТРОСПЕКТИВНЫЙ АНАЛИЗ.....	136
Шархемуллина Р.Р. МОДЕЛЬ ПРОЕКТИРОВАНИЯ И РЕАЛИЗАЦИИ СОДЕРЖАНИЯ СОЦИАЛЬНО-ПРАВОВОЙ ПОДГОТОВКИ В ОРГАНИЗАЦИЯХ СПО.....	144
Сулейманова Т.З. ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ БУДУЩИХ МЕДИЦИНСКИХ СЕСТЁР К ОСУЩЕСТВЛЕНИЮ САНИТАРНО-ПРОСВЕТИТЕЛЬСКОЙ РАБОТЫ.....	150

Школьное образование

Гильманшина С.И., Массарова Е.О. ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ АКАДЕМИЧЕСКОЙ УСПЕШНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ СРЕДСТВАМИ ЦИФРОВЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПЛАТФОРМ.....	155
Гутник И.Ю. Гембель Т.П. Дмитриева Ю.И. АНАЛИЗ ОПЫТА ПРОЕКТИРОВАНИЯ СТРУКТУРЫ РЕФЛЕКСИВНОЙ СЕССИИ.....	163
Ахмадиева З.Ш., Габдулхаков В.Ф. ПРОБЛЕМА ОЦЕНИВАНИЯ НА НЕ ЯЗЫКОВЫХ УРОКАХ, ПРОВОДИМЫХ ПО ТЕХНОЛОГИИ CLIL.....	171

Социальная педагогика

Яцкова И.Д. МУЗЕЙНАЯ ПЕДАГОГИКА В ДОПОЛНИТЕЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ КАК ФАКТОР УСПЕШНОСТИ СОЦИАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ И ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ ДЕТЕЙ И ПОДРОСТКОВ.....	176
Гусельникова А.А., Якина Ю.И. ПРОЕКТИРОВАНИЕ МОДЕЛИ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ НЕБЛАГОПОЛУЧНЫХ СЕМЕЙ В УСЛОВИЯХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ.....	181
Гельмутдинова М.Р. ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ ПО АДАПТАЦИИ ПРИЕМНОГО РЕБЕНКА В ЗАМЕЩАЮЩЕЙ СЕМЬЕ.....	188

ПСИХОЛОГИЯ

Педагогическая психология

Славутская Е.В., Владимирова О.Н. СИСТЕМНЫЙ АНАЛИЗ ДАННЫХ ПСИХОДИАГНОСТИКИ И ПРОЯВЛЕНИЕ ИНТЕГРО-ДИФФЕРЕНЦИОННОГО ПРИНЦИПА В РАЗВИТИИ ЛИЧНОСТИ.....	195
Кац А.С. ИССЛЕДОВАНИЕ ГЕНДЕРНЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ В КОГНИТИВНОЙ ПЕДАГОГИКЕ.....	206
Чернова Е.О. ПОДРОСТКИ ГРУППЫ РИСКА: ПУТИ И НАПРАВЛЕНИЯ ИХ АДАПТАЦИИ В СОВРЕМЕННОМ ОБЩЕСТВЕ (НА ПРИМЕРЕ ПОДРОСТКОВ-ЧЛЕНОВ КРИМИНАЛЬНЫХ ГРУППИРОВОК).....	212

Щербинина О.С., Грушецкая И.Н. ОСОБЕННОСТИ РЕШЕНИЯ СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНЫХ ЗАДАЧ СОЦИАЛИЗАЦИИ ДОШКОЛЬНИКАМИ И МЛАДШИМИ ШКОЛЬНИКАМИ С ПРИЗНАКАМИ ОДАРЕННОСТИ.....	219
---	-----

Багаутдинов А.А., Губайдуллина Г.Т., Сахипова З.М., Фаррахов В.Н. СОВРЕМЕННЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ СТРАТЕГИИ ДЛЯ МОЛОДЫХ СЕМЕЙ: АКТУАЛЬНЫЕ ПОТРЕБНОСТИ, МОТИВАЦИОННЫЕ И ЦЕННОСТНЫЕ ОРИЕНТАЦИИ.....	228
---	-----

Общая психология

Мамина В.П., Бусурина Л.Ю., Кубекова А.С. СТРАТЕГИИ СОВЛАДАЮЩЕГО ПОВЕДЕНИЯ У СТУДЕНТОВ С РАЗЛИЧНЫМ УРОВНЕМ УДОВЛЕТВОРЕННОСТИ ЖИЗНЬЮ.....	235
--	-----

Бабкин Д.В., Бубнова И.С. ИЗУЧЕНИЕ ПСИХИЧЕСКОГО ВЫГОРАНИЯ И ЕГО ДЕТЕРМИНАНТ У АДВОКАТОВ.....	241
--	-----

Корецкая И.А., Тайсаева С.Б., Сисева Е.В. ИССЛЕДОВАНИЕ СЕКСУАЛЬНОГО ПРОФИЛЯ МУЖЧИН И ЖЕНЩИН РАЗНЫХ ВОЗРАСТОВ.....	248
---	-----

СОЦИОЛОГИЯ

Бистяйкина Д.А., Панькова Е.Г., Соловьева Т.В. ИССЛЕДОВАНИЕ ФАКТОРОВ ДОЛГОЖИТЕЛЬСТВА ПОЖИЛЫХ ЛЮДЕЙ.....	253
---	-----

Кочетков С.С. ФАКТОРЫ СОЦИАЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ ПОЖИЛЫХ ЛЮДЕЙ.....	258
--	-----

Камышова Е.В., Соловьева Т.В., Бистяйкина Д.А. СООТВЕТСТВИЕ РЕЗУЛЬТАТОВ СОЦИАЛЬНОГО КОНТРАКТА ПОТРЕБНОСТЯМ МАЛОИМУЩИХ ГРАЖДАН В ПОМОЩИ.....	263
---	-----

Информация.....	272
------------------------	------------

ПЕДАГОГИКА

К ЮБИЛЕЮ УЧЕНОГО

70-летие Орешкиной Анны Константиновны,

Отличника профессионально-технического образования РФ, Почетного работника начального профессионального образования, Почетного работника общего образования, члена Ученого совета ГАОУ ДПО «Институт развития образования Республики Татарстан», доктора педагогических наук, заведующей лаборатории современных форм и методов профессионального самоопределения и профориентации Центра воспитания и развития личности Российской академии образования

Одним из оснований развития педагогического знания выступает преобладание научных идей и теорий выдающихся ученых, расширение сферы их прикладного значения, государственная поддержка научных школ как предмета исследования истории отечественной науки, углубления представлений о данном феномене. Возрастающий интерес к развитию научных школ в педагогике характерен 70–80-м гг. XX в., согласующийся с развитием подходов к проблемам научных школ, выявлению их отличительных признаков и характеристик, функций. С этих позиций представляется целесообразным отметить значимость вклада ученых, последовательно развивающих и расширяющих основы теории и методологии отечественного образования с позиций происходящих трансформационных процессов в социальной, культурной, экономической действительности XXI столетия.

Орешкина Анна Константиновна - известный ученый в области теории и методологии непрерывного профессионального образования, последователь ведущих идей научной школы «Профессиональная педагогика. Теория непрерывного образования» академиков Российской академии образования, заслуженных деятелей науки РФ С.Я. Батышева и А.М. Новикова. За профессиональные достижения в области развития профессионального образования А.К. Орешкина награждена медалью Российской академии образования «За значительный вклад в разработку вопросов теории и практики профессионального образования и обучения», Почетным Знаком «За активную работу и большой вклад в развитие теории непрерывного образования».

Многолетняя профессиональная деятельность Анны Константиновны связана со сферой теории и методологии непрерывного и многоуровневого профессионального образования, научно-дидактическими основаниями профессионального обучения в условиях развития цифровой образовательной среды технического университета, профессиональным самоопределением личности. Разрабатываемые научные подходы в рамках ведущих идей и положений научной школы, приоритетной идеей которых с 90-х гг. XX в. выступала идея о переходе от узконаправленной подготовки специалиста к развитию концептуальной, методологической и научно-методической основы обеспечения качества многоуровневого профессионального образования,

реализовывались в создаваемой сети инновационных площадок в различных регионах РФ под руководством академика-секретаря отделения профессионального образования РАО Новикова А.М.

Выступая в качестве научного соруководителя инновационными проектами со стороны РАО в период конца 90-х гг. XX в., Анна Константиновна успешно осуществляла научное сопровождение инновационных площадок, развитие которых происходило в многообразии видов интеграционных процессов в Московской, Кемеровской, Тюменской, Архангельской областях, Республике Татарстан и др. Педагогическую практику обогащали разработанные ею теоретико-методологические основы развития форм преемственности образовательного процесса в системе «школа-вуз-наука-производство-высокие технологии».

Соруководство инновационными площадками РАО успешно осуществляется Анной Константиновной и на современном этапе в тенденции становления новых форм инноваций в профессиональном образовании. Это находит свое выражение в научном соруководстве проекта «Проект молодежного движения STEAMS как новой формы международного сотрудничества», презентация которого состоялась в рамках Деловой программы Международного салона образования (ММСО–2018). Проект успешно реализуется с 2019 года в Республике Крым, с 2020 года – других регионах РФ. Проект «Международный научно-технический, системно-инженерный конкурс-акселератор детских и молодежных инновационных проектов НТСИ-SkAPT», реализуется более чем в 47 субъектах РФ в рамках деятельности инновационной площадки РАО Лаборатория интеллектуальных технологий (ЛИНТЕХ) Инновационного центра Сколково; проект развития сетевой региональной системы наставничества ГАОУ ДПО «Институт развития образования Республики Татарстан», одобренной Министерством образования Республики Татарстан и рекомендованной Бюро отделения профессионального образования РАО для трансляции инновационного опыта в регионы РФ.

Развитие ведущих идей научных школ академиков РАО С.Я. Батышева и А.М. Новикова «Профессиональная педагогика. Теория непрерывного образования» и научной школы С.Н. Чистяковой «Профессиональное самоопределение и профориентация» успешно осуществляется в педагогической практике инновационных площадок РАО в многоаспектности спектра тематических направлений реализуемых проектов. Полученные Анной Константиновной научные результаты в виде развития подходов и идей научной школы находят свое воплощение в авторских, а также соавторских коллективных монографиях, опубликованных на русско-польском, русско-болгарском, русско-казахском и украинском языках, в осуществлении экспертной деятельности в различных видах проведения экспертиз, в том числе экспертной оценки работ, представляемых на соискание Премии Правительства Российской Федерации в области образования.

В связи с Юбилеем Орешкиной Анны Константиновны - наши пожелания творческих успехов и высоких профессиональных достижений в развитии ею научного наследия выдающихся Ученых – Учителей и Мыслителей педагогического знания!

Методология образования

УДК 377

Экологическое воспитание в условиях кочевого образования

Environmental education in the conditions of nomadic education

Моргун Е.Н., ГАУ ЯНАО «Научный центр изучения Арктики», morgun148@gmail.com

Morgun E., Arctic Research Center, morgun148@gmail.com

DOI: 10.51379/KPJ.2022.152.2.001

Ключевые слова: экологическое воспитание, кочевое образование, коренные малочисленные народы Севера, Ямало-Ненецкий автономный округ.

Keywords: environmental education, nomadic education, indigenous peoples of the North, Yamalo-Nenets Autonomous Okrug.

Аннотация. Исследовано образование противоречия между глобальными экологическими вызовами, требованиями ФГОС и отсутствием эффективной воспитательной системы по экологическому направлению в образовательных организациях. В процессе перехода от кочевой формы обучения к интернатной традиционная воспитательная экологическая система упрощается до нескольких формальных экологических мероприятий в год. Система экологического воспитания ребенка в условиях кочевого образования с самого раннего детства способствует формированию необходимых для выживания знаний, умений и навыков, а к подростковому возрасту он уже практически не уступает взрослым. Жизнь в комфортной городской среде и отрыв от природы лишает детей знания элементарных бытовых навыков выживания, воспитывает индивидуалистов. И напротив, воспитание в условиях кочевого образования способствует формированию нравственной личности с экологическим мировоззрением.

Методология работы основана на обобщении значительного фактического материала, собранного автором за период 2014–2021 гг. на территории Ямало-Ненецкого автономного округа.

Целью работы является анализ воспитательной экологической системы в региональном кочевом образовании.

Предложена новая ветвь дискуссии: кочевое образование – как эталонная модель экологического воспитания. Идея данной публикации сформировалась под влиянием экологической концепции Б.Б. Родомана и, возможно, дополнит растущее число исследований, направленных на поиск той идеальной воспитательной экологической системы, которая сможет повлиять на мировоззрение общества и кардинально изменить отношение человека к природе.

Abstract. The formation of a contradiction between global environmental challenges, the requirements of the Federal State Educational Standard and the lack of an effective educational system in the environmental direction in educational organizations has been studied. In the process of transition from a nomadic form of education to a boarding school, the traditional educational ecological system is simplified to several formal ecological events per year. The system of ecological education of a child in the conditions of nomadic education from early childhood contributes to the formation of the knowledge, skills and abilities necessary for survival, and by adolescence, he is practically not inferior to adults. Life in a comfortable urban environment and separation from nature deprives children of basic everyday survival skills, and brings up individualists. And vice versa, upbringing in the conditions of nomadic education contributes to the formation of a moral personality with an ecological outlook.

The methodology of the work is based on the generalization of significant factual material collected by the author for the period 2014–2021. on the territory of the Yamalo-Nenets Autonomous Okrug.

The purpose of the article is to analyze the educational ecological system in the regional nomadic education.

A new branch of discussion is proposed: nomadic education as a reference model of ecological education. The idea of this publication was formed under the influence of the ecological concept of B.B. Rodoman and, possibly, will supplement the growing number of studies aimed at finding that ideal educational ecological system that can influence the way of thinking of society and radically change the attitude of man to nature.

Ведение. С каждым днем становится все очевиднее, насколько выживание человечества зависит от состояния природных систем, однако общемировые тенденции к стремительному разрушению природы продолжают преобладать. Несомненно, нынешние усилия, направленные на предотвращение экологических катастроф и ликвидацию их последствий, малоэффективны, и стандартные подходы приводят, в лучшем случае, к временным результатам. В связи с чем приоритетной глобальной задачей является необходимость изменения экологического мировоззрения человечества: в век беспрецедентных планетарных изменений именно основы экологической образования и воспитания определяют взгляды ребенка в будущей жизни. Характерной особенностью Федеральных государственных образовательных стандартов (далее – ФГОС) третьего поколения является их экологическая направленность в рамках единства учебной и воспитательной деятельности: экологическая культура определяется в качестве одного из важнейших результатов освоения образовательной программы, а среди личностных результатов заявлено формирование основ экологического мышления [1].

В реальных же условиях экологическое образование и воспитание в лучшем случае осуществляется путем экологизации содержания отдельных предметов, через факультативные занятия и внеурочные мероприятия. Обобщение экологических знаний (как теоретических, так и практических) в старших классах практически не проводится, а в результате рассогласования деятельности учителей разных предметов суммарный эффект экологического образования невысок, в нем ощущается нехватка систематичности и глубины, оторванность от реальности. Современное экологическое образование остро нуждается в новой образовательно-воспитательной парадигме, которая бы подтверждала высокую миссию экологии в сохранении природы, планеты, а вместе с ней и общества.

Постановка проблемы. Общеизвестно, что воспитывать человека в любви к природе надо с детства. Семья, дошкольные учреждения должны стать первыми ступенями, где ребенок получит экологические знания. Продолжение экологического образования и воспитания должно происходить при изучении естественных наук в школе. В своем знаменитом научном завещании Б.Б. Родоман провозгласил следующее: «*Воспитание с детства... увь, экологическое воспитание в школе оставляет*

желать лучшего... хорошей начальной школы, которая готовила бы к полноценной жизни, а не к следующей ступени образования и карьеры, в России нет...» (цит. по Б.Б. Родоман, 2021, с. 472) [2].

И действительно, современная образовательная организация согласно ФГОС ориентирует ребенка на «...*применение знаний из социальных и естественных наук для осознания глобального характера экологических проблем и путей их решения, планирования поступков и оценки их возможных последствий для окружающей среды, повышение уровня экологической культуры...*» (пп. 42.1.7. Приказ., 2021) [пп. 42.1.7., 1], а вот конкретных экологических воспитательных систем, эффективных в реальной, стремительно изменяющейся жизни – нет. Не случайно на V Арктическом образовательном форуме (г. Салехард, ЯНАО) во время пленарного выступления проф. НИУ ВШЭ (СПб) О.Е. Лебедев заявил, что в отличие от образования, где существуют конкретные формы, предметы и мероприятия по их реализации, воспитание осуществляется в процессе реализации обучения, трудовой деятельности, отдыха... [3], а относительно общекультурной экологической компетентности обучающихся можно судить по их образу жизни, трудовой активности, содержанию досуга [4]. В советской школе система экологического воспитания основывалась, в основном, на достижении как непосредственных, так и отсроченных результатов через участие ребенка в кружках юннатов, в экологических субботниках, в лагерях труда и отдыха, в помощи колхозам и совхозам «на картошке», в студенческих стройотрядах, и т.п.) [4;5], в нынешнее время советская воспитательная система оказалась «сломанной», а новая – декларативно-формальной.

На сегодняшний день данная проблема достаточно изучается и совершенствуется, трансформировавшись в мощное научное направление, представленное как классическими исследованиями ученых-практиков (А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинского), так и современными исследованиями на базах сильных циркумполярных [8;9], и региональных научных школ: в Якутии [10], в Чукотском автономном округе [11], в Ханты-Мансийском а.о. [12], на п-ове Таймыр [13]. В ЯНАО в данном направлении следует отметить работы А.П. Неркаги [14;15], Г.П. Харючи [16], Н.В. Цымбалистенко [17].

Вывод. Таким образом, образовалось противоречие между глобальными экологическими вызовами, требованиями ФГОС

и отсутствием эффективной воспитательной системы по экологическому направлению на местах (в образовательных организациях).

Новая ветвь дискуссии: кочевое образование – эталонная модель экологического воспитания. Идея данной публикации сформировалась под влиянием экологической концепции Б.Б. Родомана [2], и, возможно, дополнит растущее число исследований, направленных на поиск той идеальной воспитательной экологической системы, которая сможет повлиять на мышление общества и кардинально изменить отношение человека к природе.

На сегодняшний день изменения в области биоразнообразия, стремительная потеря видов, загрязнение окружающей среды и другие глобальные экологические проблемы наконец-то привлекли внимание общественности, однако должного отклика так и не получили: в социуме продолжается воспитание человека-потребителя, который стремится к личному комфорту, а свою экологическую позицию, как правило, выражает фрагментарным участием в новомодных акциях в виде сдачи использованных батареек или походов в магазин с сумкой из ткани. При этом сегодняшний человек-потребитель остается очень далек от реальных проблем природы.

Считаем, что в этой ситуации необходимо заимствовать воспитательную экологическую систему у кочевых малочисленных народов, обитающих на территории российской Арктики и Субарктики, которые еще не утратили связи с природой, могут выживать в экстремальных условиях, умеют психологически противостоять депрессиям и стрессам. Необходимо рассмотреть данную проблему на реальных примерах, провести масштабные исследования и активизировать формирование эффективной экологической воспитательной системы всех образовательных организаций для осуществления изменений: педагогическое сообщество должно понять, что существующие стандартные подходы к экологическому воспитанию больше не эффективны.

Целью данной работы является анализ воспитательной экологической системы в региональном кочевом образовании (на примере ЯНАО). При этом, для понимания сути проблемы и правильной эффективной экстраполяции полученных результатов на воспитательную экологическую систему обычной образовательной организации, крайне важно учитывать, что образовательное и воспитательное пространство кочевой культуры имеет свои особенности – обучение осуществляется в крайне суровых (экстремальных) условиях Крайнего

Севера, группы детей разновозрастные и малочисленные, логистика сложная, зачастую сезонная, кочевых педагогов не хватает, в связи с чем необходимы масштабные исследования с большой ретроспективой и на разных территориях. В данной публикации мы оперируем результатами исследований, проведенными в кочевом образовании ямальских ненцев.

Материалы и методы исследования. Теоретико-методологической базой данной работы, прежде всего, стали концепция личностно ориентированного обучения на основе гуманистического подхода, теория индивидуализации и дифференциации обучения в современной школе, теория воспитательных систем.

Практические подходы основаны на использовании сравнительно-географического, социально-экономического методов, научно-методического эксперимента, а также с учетом системно-деятельностного, аксиологического, личностно-ориентированного и компетентностного подходов в педагогике. Использование данной методологии для решения поставленной проблемы проводилось на основе анализа и обобщения значительного фактического материала, собранного за период 2014–2021 гг., во время как одиночных выездов от Управления образования Приуральского района (2014–2017 гг.), так и в рамках комплексных экспедиций ГАУ ЯНАО «Научный центр изучения Арктики» в труднодоступные территории округа (2018–2021 гг.). Изучены результаты самообследования образовательных организаций по результатам воспитательной работы, планы воспитательной и методической работы, протоколы отдельных мероприятий, отчеты кочевых педагогов и работающих с ними тьюторов, а также собственные полевые материалы и наблюдения. В рамках исследования также учитывалось мнение муниципальных методистов, курирующих направление по работе с кочевыми педагогами, самих кочевых педагогов, педагогов школ-интернатов (учителей начальных классов, воспитателей школ-интернатов и педагогов дополнительного образования, работающих по этнокультурному, экологическому и краеведческому направлениям), оленеводов, рыбаков, чумхозяек.

Для сравнительного анализа воспитательной работы по экологическому направлению выбраны образовательные организации (далее – ОО), осуществляющие обучение и воспитание детей КМНС как в школах-интернатах, так и в форме кочевого образования, в двух муниципальных

образованиях ЯНАО – в Ямальском и Приуральском районах, где кочевая образовательная форма реализуется на протяжении практически 10 лет, что дает возможность отследить изменения с большей ретроспективой. Такие же районы, к примеру, как Шурышкарский, в данном исследовании не

рассматривались, так как модели кочевого образования там представлены или вахтовым методом, или же в виде интервальных выездов кочевого воспитателя в отдельные рыбацкие гурты на непродолжительное время. Методическая экспликация приведена по следующей схеме, см. таблицу 1.

Таблица 1. – Схема исследования в школах-интернатах и кочевых школах ЯНАО

Форма ОО	Название ОО, местонахождение	Общее количество детей	Из них – дети кочевников	Примечание
Школа-интернат	Муниципальное бюджетное общеобразовательное учреждение «Ямальская школа-интернат имени Василия Давыдова» Ямальский р-н, с. Яр-Сале	1612 чел.	608 чел. проживают в интернате	Самая большая школа-интернат в Российской Федерации для кочевников. Работает с 1932 г.
	Муниципальное общеобразовательное учреждение Ямало-Ненецкого автономного округа «Начальная школа п. Щучье», Приуральский р-н, п. Щучье	44 чел.	44 чел.	Единственный культурный центр в небольшом этническом поселке. Работает с 1996 г.
Кочевая школа	Муниципальное образовательное учреждение «Школа Анны Неркаги», этностойбище «Земля надежды», Приуральский р-н, д. Лаборовая, фактория Земля надежды	19 чел.	11 чел.	Реализуются 4 модели: стационарная, полустационарная, кочевая, кочевая дистанционная. Полустационарная форма кочевого образования, с 1996 г.
	Оленеводческая бригада № 17, Ямальский р-н, Ямальская тундра	5 чел.	5 чел.	Работает с перерывами, с 2007 г.

Для сравнительного анализа эффективности эколого-воспитательной работы был разработан и проведен научно-методический эксперимент в условиях этностойбища. В ходе эксперимента изучалось взаимодействие кочевых учителей и городских педагогов при проведении совместных практико-ориентированных экологических

занятий и ряда воспитательных экологических мероприятий для смешанной команды из обучающихся в полустационарной кочевой школе и гимназистов общеобразовательной организации с углубленным изучением отдельных предметов, см. таблицу 2.

Таблица 2. – Схема научно-методического эксперимента в условиях этностойбища

Форма ОО	Название ОО, местонахождение	Кол-во обучающихся	Классы	Кол-во педагогов/ предмет
Стационарная, полустационарная, кочевая, кочевая дистанционная	Муниципальное образовательное учреждение «Школа Анны Неркаги», этностойбище «Земля надежды», Приуральский р-н, фактория Земля надежды	7 учеников	4 – 6 кл.	3 учителя (кочевые педагоги/педагог-наставники по пошиву нюков и нац.одежды, оленеводству)
Городская гимназия с углубленным изучением отдельных предметов	Гимназия города Лабытнанги	8 учеников*	5 – 8 кл.	3 учителя (биологии, географии, физической культуры)

Примечание: 2 обучающихся – из приемных семей.

В ходе научно-методического эксперимента в условиях этностойбища «Земля надежды» использовались бинарные методы экологического воспитания, которые отработаны через научно-исследовательский модуль «Экологический мониторинг», методический модуль с эколого-этнографическим направлением «Полевая школа», образовательный модуль «Выездная эколаборатория», эколого-просветительский туристический модуль, модуль по этнопедагогике, сюжетно-ролевые игры, лекции, беседы.

Результаты и обсуждение. В преобладающем большинстве отчетных материалов по воспитательной работе ОО декларируется создание всех необходимых условий, позволяющих формировать экологическую культуру мышления и поведения обучающихся. Также отмечается, что сложившаяся система воспитательной работы в ЯНАО «...имеет целостный характер, соответствует возможностям и условиям образовательных традиций, детям предоставляется возможность выбора видов и форм творческой деятельности от участия в проектной деятельности до конкурсов, соревнований и услуг дополнительного образования. В ОО создано дополнительное пространство самореализации личности во внеурочное время...». Анализ отчетной информации показал несколько иную картину.

Так, в Ямальской школе-интернате работают 109 учителей и 41 воспитатель (общее количество сотрудников – 702). Несмотря на то, что это самая большая школа-интернат в Российской Федерации для детей КМНС, которая считается одной из лучших в округе, с мощными инновационными и материальными возможностями, а село Яр-Сале – административный центр Ямальского района, лишь 3,8% воспитательных мероприятий (из 363) имеют экологическую направленность [18]. Как правило это, в основном, безымянные экологические акции, или формальные беседы.

Поселок Щучье (Приуральский район) – труднодоступное небольшое этническое поселение, где начальная школа-интернат – главный (и единственный!) социокультурный центр для населения. В ОО работают 14 педагогов, при этом количество воспитательных экологических мероприятий уже составляет 17% (из 59) [19]. Обращает внимание значительное количество экскурсий в природу, тематических экологических мероприятий.

В Школе Анны Неркаги 15 педагогических работников. Воспитательная работа осуществляется на основании курса «Этнический

мир ненцев Байдарацкой тундры», где базовыми являются следующие установки: (1) природа – одна из важнейших основ здоровой и гармоничной жизни человека, общества и народа, и адаптированности обучающихся к экстремальным условиям Севера; (2) экологическая и этническая культура северных народов – процесс и результат человеческой жизнедеятельности во всем многообразии её форм [14;15;20]. В данном курсе практически 98,2% воспитательных мероприятий соответствуют экологическому направлению.

В кочевой школе оленеводческой бригады № 19 работают кочевой воспитатель и помощник воспитателя, при этом вся образовательно-воспитательная деятельность осуществляется с полным погружением в мир природы; охват экологическим воспитанием – 100%.

Таким образом, степень охвата экологическим воспитанием определяется близостью к природной среде, логистической доступностью к культурным центрам и размерами ОО. На данный результат влияет и ряд внешних причин: низкий уровень мотивации при поступлении в школу-интернат, когда 6-летнего ребенка отрывают от матери и от привычной среды на 9 месяцев, трудности адаптационного периода, низкий уровень развития психических процессов в отрыве от традиционного образа жизни. В условиях же кочевья ребенок остается с родителями, и традиционный уклад жизни оказывает основное влияние на формирование экологического мировоззрения.

Вывод. В процессе перехода от кочевой формы обучения к интернатной мощная традиционная воспитательная экологическая система упрощается до нескольких формальных экологических мероприятий в год.

Школа Анны Неркаги (д. Лаборова) практически аналогична начальной школе-интернату п. Щучье, как по логистической изоляции, так и по количеству педагогов и обучающихся, однако в школе Анны Неркаги количество воспитательных мероприятий экологической направленности гораздо больше, так как обучение детей там осуществляется по уникальным авторским этнокультурным программам внеурочной деятельности Анны Павловны Неркаги, известной ненецкой писательницы, которая создала в тундре школу духовно-нравственного развития для детей-сирот. Содержание данной воспитательной программы учитывает семейно-родовые традиции и традиционные занятия, культуру тундрового населения (оленоводство, рыболовство, собирательство), и направлено на подготовку

обучающихся к жизни в экстремальных условиях Севера, воспитывает адекватного природо-, этно- и культуросообразное поведение в окружающей природной и социальной среде. Кроме того, образовательная среда Школы Анны Неркаги реализует сразу 3 модели кочевого образования: стационарную (в д. Лаборовая), полустационарную (на стойбище «Земля надежды») и кочевую (на стойбищах оленеводов Байдаратской тундры) [17].

Анализ критериев воспитательной работы показал ярко выраженный интегративный характер, который соединяет природоведческие, обществоведческие, исторические и этнические знания, тем самым дает обучающемуся материал, необходимый для целостного и системного видения мира в полной гармонии с природой,

подчиняясь её законам, а также жизни и труду в экстремальных условиях Севера [20]. Особенностью кочевой воспитательной системы, в отличие от традиционной общешкольной, является подготовка ребенка к жизни не в замкнутом пространстве («капсуле») комфорта, а «...в безграничном царстве природы, вплоть до тундровых и океанских просторов...» [14;15]. На этой концепции происходит становление у ребенка современной экологической, этнической картины мира, развивается чувство сопричастности к жизни своего народа, природы и общества, формируются личностные качества этнически культурного человека, как гражданина мира – доброта, терпимость, толерантность, ответственность, см. таблицу 3.

Таблица 3. – Модель традиционного кочевого экологического воспитания, реализуемая на территории Приуральского района ЯНАО¹

Возраст	Умения и навыки ²
Дошкольник (3 – 5 лет)	<p>Уметь ориентировать в микропространстве.</p> <p>Знать части нарты, уметь владеть арканом, знать способы сборки аркана, технику броска. Закидывать аркан на нос нарты.</p> <p>Знать отличия разных деревьев, виды камней (различать по объему, размеру, цвету, по форме). Уметь находить ракушки на берегу Карского моря, уметь изготавливать игрушки из ракушек, из ольхи, из утиного клюва.</p> <p>Знать кто такие мамонты, когда жили и как выглядит кость мамонта. Уметь обрабатывать кости, изготавливать из них игрушки.</p> <p>Уметь заготавливать ягоды.</p> <p>Знать принципы определения оленей для лидера.</p> <p>Знать устройство чума</p>
1 – 4 класс	<p>Знать свойства северной природы, полярной ночи. Уметь готовить свой организм к наступлению полярной ночи.</p> <p>Уметь открываться на изменения внешнего мира.</p> <p>Знать свойства погоды зимой в тундре. Уметь защищаться от непогоды, ценить тепло человеческого тела.</p> <p>Уметь ценить человеческие отношения, особенно родительские.</p> <p>Знать правила поведения в тундре для сохранения здоровья. Знать о том, как защитить себя от опасности, как защищают себя животные.</p> <p>Знать, какие травы полезны для человека. Знать свойства мха. Уметь его применять в борьбе против гнуса.</p> <p>Отличать живое от неживого и стараться жалеть живое, не причинять боли природе.</p> <p>Знать, как осторожно организовать наблюдение за жизнью насекомых. Уметь тактично входить в жизнь других живых миров.</p> <p>Знать устройство чума, порядок его установки</p>
5 класс	<p>Уметь охотиться и участвовать в заготовке запасов к зиме. Ремонтить одежду и обувь к зиме, охотничьи снасти, транспортные средства. Определять стороны света. Знать приметы в поведении птиц, рыбы, животных перед наступлением зимы.</p> <p>Знать отличия домашних животных от диких, повадки диких животных в природе. Знать орудия лова, сезонность лова. Знать особенности оленегонных и ездовых собак; уметь отличать следы диких животных, «читать» книгу природы животных.</p> <p>Знать календарь сезонных изменений облика диких животных; уметь обращаться с животными при неожиданной встрече с ними. Пользоваться правилами безопасности при общении с дикими животными. Применять правила лова и охоты на них, бережно относиться к изъятию животных из природы.</p> <p>Знать, как утепляется чум, правильно его ставить относительно розы ветров. Знать, как приручаются олени к упряжке, а оленегонные лайки к охране стада. Знать, что такое капкан, устройство других ловушек на дичь и животных. Способы заготовки топлива зимой во время каслания.</p> <p>Знать, как выбрать место для стоянки чума относительно защищенности от природных явлений и диких животных (волк, россомаха и др.).</p> <p>Читать следы песка, ставить капканы, ловушки на куропаток. Уметь разжечь огонь на стоянке во время каслания, найти топливо под снегом.</p> <p>Использовать подручные средства и огонь для защиты от нападения зверей во время каслания</p> <p>Уметь передвигаться по насту, ставить ловушки на дичь. Различать разные шкурки оленей по возрасту и качеству.</p> <p>Знать правила ухода за оленьим стадом во время месяца комара. Помогать взрослым переправлять стадо оленей вброд.</p> <p>Уметь правильно пользоваться ножом и другими инструментами при заготовке и потреблении мяса оленя; помогать ставить сети, собирать птичьи яйца, обнаруживать гнезда и относиться к ним бережливо.</p>

Продолжение таблицы 3

Возраст	Умения и навыки ²
6-7 класс	<p>Уметь управлять нартой, упряжкой оленей, ночевать в условиях экстрима.</p> <p>Использовать инструменты для переправы, охоты, рыбалки. Различать птиц, рыб, животных, уметь их ловить и обрабатывать. Применять правила жизни на тундровой дороге.</p> <p>Знать расположение водоемов, их значение для ненцев. Иметь представление о системе озер, водоемов Приуралья. Знать о непредсказуемости водной стихии. Знать птиц и их повадки, наилучшие места промысла.</p> <p>Знать дороги к местам рыбной ловли и охоты, уметь ориентироваться на местности. Расставлять сети и другие орудия лова на реке, озере. Управлять разными лодками. Уметь охотиться на водоплавающую птицу.</p> <p>Уметь «читать» карту. Ориентироваться по солнцу и звездам.</p> <p>Уметь оказать первую помощь при заболевании или травме с помощью средств народной ненецкой медицины.</p> <p>Уметь поймать, и запречь оленя, развести костер, приготовить еду, проверить целостность одежды, обуви, уметь её отремонтировать</p>
8 класс	<p>Уметь различать опасные ситуации, предвидеть их, уметь преодолевать трудности, опасности жизни в тундре: переправа аргиша через реку, переживание пурги и другие. Уметь совершить переход через реку.</p> <p>Выполнять основные трудовые операции оленевода, охотника и рыбака / чумхозяйки.</p> <p>Знать, как стойко встретить беду.</p> <p>Сохранять нормы полноценной жизни в тундре</p>

Примечания: 1. примечательно, что в системе «кочевое образование» у ненцев активно используются некоторые народные вариации разработанных и активно пропагандируемых гарвардскими учеными кейс-методов (ground breaking cases, unstructured cases). Данная информация требует дополнительного изучения. Кроме того, кочевая образовательная и воспитательная система во многом соответствует Белл-Ланкастерской системе обучения;

2. модель содержит только специфичные экологические умения и навыки, т.к. общеэкологические, такие как знание народных сказок, легенд, игры и т.д. не отличаются от общешкольной воспитательной системы по ФГОС.

Вывод: система экологического воспитания ребенка в условиях кочевого образования с самого раннего детства способствует формированию необходимых для выживания знаний, умений и навыков, а к подростковому возрасту он уже практически не уступает взрослым.

Здесь будут интересны результаты некоторых наблюдений в ходе научно-методического эксперимента, проведенного автором на этностойбище «Земля надежды» [19;20]. Была создана единая команда из педагогов гимназии города Лабытнанги (3 учителя) и кочевых учителей этностойбища Приуральского района (3 учителя), а также смешанная команда из гимназистов (8 учеников 5 – 8 кл.) и кочевых обучающихся (7 учеников 4 – 6 кл.). В ходе эксперимента были проведены практико-ориентированные занятия по биологии, географии, физической культуре и

этнокультурным практикам, а также обыгран ряд бытовых квестов-ситуаций и сюжетно-ролевых игр. Оказалось, что городские дети были абсолютно не подготовлены к такой жизни, не обладали не только специальными навыками (разжечь печку, привезти дров, набрать из озера чистой воды, испечь лепешки на огне), но часто затруднялись даже помыть посуду в тазу. А ведь дети были подобраны одинаковые по возрасту и интересам, среди гимназистов двое также были приемными. Зато кочевые дети спокойно выполняли все эти обычные бытовые действия. Более того, в то время, пока девочки из кочевой школы готовили обед, а мальчики носили воду и дрова, гимназисты играли во дворе, и даже не подумали помочь сверстникам. И напротив, воспитанники кочевой школы во всем помогали, все объясняли своим городским ровесникам, см. таблицу 4.

Таблица 4. – Уровень сформированности и эффективности воспитательной системы по экологическому направлению в кочевом образовании

Критерии качества	Показатели
Уровень приближенности воспитательной системы к воспитательным целям	Сформированность базовой культуры личности с экологическим мировоззрением
Степень реализации педагогических идей, принципов и концепций, которые лежат в основе воспитательной работы	Подготовленность к жизни в системе «человек-природа» в условиях Севера
Психологический климат, уровень внутреннего комфорта	Прочность связи поколений, устойчивость к стрессам, умение быстро принимать решения в экстремальных ситуациях, уравновешенность и сдержанность
Уровень воспитанности учащихся	Эколого-нравственная направленность личности

Вывод: жизнь в комфортной городской среде и отрыв от природы лишает детей знания элементарных бытовых навыков выживания, воспитывает индивидуалистов. И напротив, воспитание в условиях кочевого образования способствует формированию нравственной личности с экологическим мировоззрением.

Заключение. Исследовано образование противоречия между глобальными экологическими вызовами, требованиями ФГОС и отсутствием эффективной воспитательной системы по экологическому направлению в образовательных организациях. В процессе перехода от кочевой формы обучения к интернатной традиционная воспитательная экологическая система упрощается до нескольких формальных экологических мероприятий в год. Система экологического воспитания ребенка в условиях кочевого образования с самого раннего детства способствует формированию необходимых для выживания знаний, умений и навыков, а к подростковому возрасту он уже практически не уступает взрослым. Жизнь в комфортной городской среде и отрыв от природы лишает детей знания элементарных бытовых навыков выживания, воспитывает индивидуалистов. И напротив, воспитание в условиях кочевого образования способствует

формированию нравственной личности с экологическим мировоззрением.

Предложена новая ветвь дискуссии: кочевое образование – как эталонная модель экологического воспитания. Данная идея сформировалась под влиянием экологической концепции Б.Б. Родомана и, возможно, дополнит растущее число исследований, направленных на поиск той идеальной воспитательной экологической системы, которая сможет повлиять на мировоззрение общества и кардинально изменить отношение человека к природе.

В связи с чем региональному педагогическому сообществу необходимо разработать воспитательные программы по экологическому направлению с учетом лучших наработок системы кочевого образования. Все это будет способствовать выполнению государственного заказа на повышение качества образования в соответствии с ФГОС третьего поколения.

Для достижения этой цели необходимо сделать следующие шаги: (1) четко определить цель для формирования региональной системы экологического воспитания, (2) разработать набор измеримых и релевантных показателей прогресса и (3) согласовать комплекс мер, которые помогут коллективно достичь цели в установленные сроки.

Литература:

1. Приказ Министерства просвещения РФ от 31 мая 2021 г. № 287 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования».
2. Родоман Б.Б. «Поляризованный ландшафт»: полвека спустя / Б.Б. Родоман // Известия РАН. Серия географическая. - 2021. - Т. 85. - № 3. - С. 467–480.
3. Приказ Департамента образования ЯНАО от 27 мая 2021 г. № 496 «Об итогах проведения V Арктического образовательного форума в 2021 году».
4. Лебедев О.Е. Была ли советская школа эффективной?: сборник / О.Е. Лебедев // Тенденции развития образования: что такое эффективная школа и эффективный детский сад? / Материалы XI Международной научно-практической конференции; Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте РФ, Московская высшая школа социальных и экономических наук. - 2014. - С. 44-55.
5. Анисимова О.С. Итоги развития школьной системы образования в Приуральском районе Ямало-Ненецкого автономного округа в сталинскую эпоху (1930-1953 гг.) / О.С. Анисимова // Научный вестник Ямало-Ненецкого автономного округа. - 2021. - № 1 (110). - С. 19-35.
6. Määttä Kaarina, Keskitalo Pigga & Uusiautti Satu Making the Dream of a Sámi School Come True: Voices from the Field. Journal of Language Teaching and Research, 2013. Vol. 4, 3, 443-453, doi:10.4304/jltr.4.3.443-453
7. Hill M. M. Schools In Rural Alaska With Higher Rates Of Student Achievement: A Search For Positive Deviance In Education. (Dissertation Submitted in Partial Fulfillment of the Requirements for the Degree of Doctor of Philosophy in Education and Communication: Interdisciplinary Program). USA. Alaska: University of Alaska Fairbanks. 2017. 36 p.
8. Семенова А.А. Кочевая группа как метод организации образовательного процесса ДОО в условиях оленеводства Якутии / А.А. Семенова // АРКТИКА. XXI век. Гуманитарные науки. - 2018. - № 2(16). - С. 18-23.
9. Bugaeva A.L. Psychological and pedagogical problems in ecological education / Journal of Russian and East European Psychology. - 1996. - № 4. - P. 41.
10. Зубарева С.Л. Специфика образования народов Севера в Ханты-Мансийском автономном округе / С.Л. Зубарева // Педагогика. - 2003. - № 7. - С. 37.
11. Попова М.И. Комплексное воспитание учащихся школ Таймыра / М.И. Попова //

Просвещение на Крайнем Севере. - Л., 1979. - № 18. - С. 11-14.

12. Неркаги А.П. Мудрые изречения ненецкого народа / А.П. Неркаги // Министерство науки и высшего образования Российской Федерации; Тюменский государственный университет. – Тюмень, ТюмГУ, 2019. 1 электрон. опт. диск.

13. Неркаги А.П. Смотри, твой ребенок играет свою судьбу: книга для детей и взрослых А.П. Неркаги. - Москва. Издательство ООО «Сам полиграфист», 2019.

14. Харючи Г.П. Природа в традиционном мировоззрении ненцев / Г.П. Харючи; отв. ред. Н.В. Лукина. – СПб.: Историческая иллюстрация, 2012. - 160 с.

15. Цымбалистенко Н.В. Кочевое образование. Перспективы развития экспериментальной деятельности по созданию школы нравственного развития на фактории Лаборовая Приуральского района / Н.В. Цымбалистенко // Научный вестник ЯНАО. - 2016. - № 3. - С. 34-38.

16. Годовой план воспитательной работы МБОУ «Ямальская школа-интернат имени Василия Давыдова» на 2020-2021 учебный год. с. Яр-Сале, 2020-2021. 45 с.

17. Приказ МОУ «Начальная школа п. Щучье» от 25 августа 2021 г. № 20-А «об утверждении рабочей Программы воспитания дошкольного образования на 2021-2025 гг.».

18. Этнический мир ненцев Байдарацкой тундры: программа для обучающихся подготовительного, 1-9 классов общеобразовательной кочевой школы. - Изд. 2, перераб. и доп. – Салехард. - 2016. - 72 с.

19. Моргун Е.Н., Салдина З.П. Методический эксперимент по изучению взаимодействия кочевых учителей и педагогов Гимназии г. Лабытнанги при проведении практико-ориентированных занятий в условиях этностойбища «Земля надежды» (Приуральский район, ЯНАО): сборник / Е.Н. Моргун, З.П. Салдина // Материалы научно-практической конференции к 100-летию ГКУ ЯНАО «РИРО» «Региональная система дополнительного профессионального образования: ресурс развития кадрового потенциала», 12 декабря 2018 г., г. Салехард. - С. 394-402.

20. Моргун Е.Н., Айпин Е.Д. «Тезаурусная онтология кочевого и стойбищного образования коренных малочисленных народов Севера» («Онтология кочевого и стойбищного образования») Свидетельство о регистрации базы данных 2020621257, 17.07.2020. Заявка № 2020621069 от 07.07.2020.

References:

1. Order of the Ministry of Education of the Russian Federation dated May 31, 2021 No. 287 "On approval of the federal state educational standard for basic general education".

2. Rodoman B.B. "Polarized landscape": half a century later / B.B. Rodoman // News of RAN. Geographic series. - 2021. - T. 85. - № 3. - С. 467-480.

3. Order of the Department of Education of the YNAO dated May 27, 2021 No. 496 "On the results of the V Arctic Educational Forum in 2021".

4. Lebedev O.E. Was the Soviet school effective?: collection / O.E. Lebedev // Trends in the development of education: what is an effective school and an effective kindergarten? / Materials of the XI International Scientific and Practical Conference; Russian Academy of National Economy and Public Administration under the President of the Russian Federation, Moscow Higher School of Social and Economic Sciences. - 2014. - S. 44-55.

5. Anisimova O.S. Results of the development of the school system of education in the Priuralsky district of the Yamalo-Nenets Autonomous Okrug in the Stalin era (1930-1953) / O.S. Anisimova // Scientific Bulletin of the Yamalo-Nenets Autonomous Okrug. - 2021. - № 1 (110). - S. 19-35.

6. Määttä Kaarina, Keskitalo Pigga & Uusiautti Satu Making the Dream of a Sámi School Come True: Voices from the Field. Journal of Language Teaching and Research, 2013. Vol. 4, 3, 443-453, doi:10.4304/jltr.4.3.443-453

7. Hill M. M. Schools In Rural Alaska With Higher Rates Of Student Achievement: A Search For Positive Deviance In Education. (Dissertation Submitted in Partial Fulfillment of the Requirements for the Degree of Doctor of

Philosophy in Education and Communication: Interdisciplinary Program). USA. Alaska: University of Alaska Fairbanks. 2017. 36 p.

8. Semenova A.A. Nomadic group as a method of organizing the educational process of pre-school educational institutions in the conditions of reindeer breeding in Yakutia / A.A. Semenova // ARCTIC. XXI Century. Humanitarian sciences. - 2018. - № 2(16). - S. 18-23.

9. Bugaeva A.L. Psychological and pedagogical problems in ecological education / Journal of Russian and East European Psychology. - 1996. - № 4. - R. 41.

10. Zubareva S.L. Features of education of the peoples of the North in the Khanty-Mansiysk Autonomous Okrug / S.L. Zubareva // Pedagogy. - 2003. - № 7. - S. 37.

11. Popova M.I. Comprehensive education of students in Taimyr schools / M.I. Popova // Education in the Far North. - L., 1979. - № 18. - S. 11-14.

12. Nerkagi A.P. Wise sayings of the Nenets people / A.P. Nerkagi // Ministry of Science and Higher Education of the Russian Federation; Tyumen State University. - Tyumen, Tyumen State University, 2019. 1 electron. opt. disk.

13. Nerkagi A.P. Look Your Child Plays His Destiny: A Book for Children and Adults by A.P. Nerkagi. - Moscow. Publishing house LLC "Sam polygraphist", 2019.

14. Kharyuchi G.P. Nature in the traditional worldview of the Nenets / G.P. Kharyuchi; resp. ed. N.V. Lukin. - St. Petersburg: Historical illustration, 2012. - 160 p.

15. Tsymbalistenko N.V. Nomadic education. Prospects for the development of experimental activities to create a school of moral development at the Laborovaya trading post of the Priuralsky district / N.V. Tsymbalistenko

// Scientific Bulletin of YaNAO. - 2016. - № 3. - S. 34-38.

16. Annual plan of educational work of MBEI "Yamal boarding school named after Vasily Davydov" for the 2020-2021 academic year. c. Yar-Sale, 2020-2021. 45 s.

17. Order of the Municipal Educational Institution "Primary School in the village of Shchuchye" dated August 25, 2021 No. 20-A "on the approval of the working Program for the upbringing of preschool education for 2021-2025."

18. The ethnic world of the Nenets of the Baidaratskaya tundra: a program for students of the preparatory, 1-9 grades of the comprehensive nomadic school. - Ed. 2, revised. and additional - Salekhard. - 2016. - 72 p.

19. Morgun E.N., Saldina Z.P. Methodological experiment on the study of the interaction of nomadic

teachers and teachers of the Gymnasium of Labytnangi during practice-oriented classes in the conditions of the ethno-camp "Land of Hope" (Priuralsky district, Yamalo-Nenets Autonomous Okrug): collection / E.N. Morgun, Z.P. Saldina // Materials of the scientific-practical conference for the 100th anniversary of the GKU YaNAO "RIRO" "Regional system of additional professional education: a resource for the development of human resources", December 12, 2018, Salekhard. - S. 394-402.

20. Morgun E.N., Aipin E.D. "Thesaurus ontology of nomadic and camping formation of the indigenous peoples of the North" ("Oology of nomadic and camping formation") Database registration certificate 2020621257, 07/17/2020. Application No. 2020621069 dated 07/07/2020.

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

Сведения об авторе:

Моргун Евгения Николаевна (г. Салехард, Россия), кандидат биологических наук, ведущий научный сотрудник ГАУ ЯНАО «Научный центр изучения Арктики», e-mail: morgun148@gmail.com



УДК 378

Методологические подходы к формированию готовности студентов к непрерывному образованию в условиях региона

Methodological approaches to the formation of students' readiness for lifelong learning (LLL) in a regional setting

Зачиняева Е.Ф., Дальневосточный федеральный университет, zachinyaeva.ef@dvfu.ru

Семейкина К.С., Дальневосточный федеральный университет, kss.dall@mail.ru

Zachinyaeva E., Far East Federal University, zachinyaeva.ef@dvfu.ru

Semeykina K., Far Eastern Federal University, kss.dall@mail.ru

DOI: 10.51379/KPJ.2022.152.2.002

Ключевые слова: непрерывное образование, готовность, образовательный процесс в вузе, системный подход, субъектно-деятельностный подход, личностно-ориентированный подход.

Keywords: lifelong learning (LLL), readiness, educational process at the university, system approach, subject-activity approach, personal-oriented approach.

Аннотация. Актуальность статьи обусловлена необходимостью проектирования процесса формирования готовности студентов к непрерывному образованию в условиях региона. Целью статьи выступает разработка методологических оснований процесса формирования готовности студентов к непрерывному образованию в условиях региона. В статье представлено содержание понятия «готовность к непрерывному образованию»; раскрыта сущность системного, субъектно-деятельностного и личностно-ориентированного подходов; рассмотрены возможности их применения в процессе формирования готовности студентов к непрерывному образованию. Системный подход рассматривает процесс формирования готовности студентов к непрерывному образованию всесторонне, во взаимосвязи всех его компонентов и отношений. Субъектно-деятельностный подход ставит задачу активизировать позицию студента как субъекта непрерывного образования через изучение особенностей регионального рынка труда. Реализация личностно-ориентированного подхода предполагает формирование у студента опыта самоорганизации, «работы с собой». Выделенные подходы будут положены в основу проектирования процесса формирования готовности к непрерывному образованию студентов бакалавриата.

Abstract. The relevance of the article is due to the necessity of the designing the process of forming students' readiness for lifelong learning (LLL) in a regional setting. The purpose of the article is is to develop methodological foundations for the process of forming students' readiness for lifelong learning in regional setting. The article presents the concept meaning of "readiness for lifelong learning"; the essence of system, subject-activity and personality-oriented approaches is being revealed; the possibilities of their application in the process of formation of students' readiness for lifelong learning are considered. Thus, the system approach involves considering the process of forming students' readiness for lifelong learning as a complex education, the subject-activity approach sets the task of activating the position of the student as a subject of lifelong learning, the implementation of the personal-oriented approach involves the productive self-realization of the student, based on his individual characteristics. Defined-above approaches will be the basis for design the process of formation readiness to the lifelong learning of bachelor students.

Введение. Актуальность проблемы формирования готовности студентов к непрерывному образованию обусловлена переходом общества в постиндустриальную эпоху, характеризующейся сменой приоритетных видов экономической деятельности, резким повышением доли квалифицированного труда, автоматизацией производства, и в целом

изменением рынка труда [1]. Человек поставлен в ситуацию необходимости встраиваться в меняющиеся условия рынка трудовых ресурсов, приобретать новые компетенции, повышать профессиональный уровень в течение всей жизни.

Получение высшего образования сегодня не гарантирует трудоустройство по получаемой специальности. Работодатели ожидают получить

работника, обладающего спектром актуальных профессиональных компетенций, при этом среди наиболее желаемых личностных качеств – готовность учиться и переучиваться. Следовательно, образовательные организации должны подготовить студентов к непрерывному образованию в течение всей жизни, что отражено в Федеральных государственных образовательных стандартах высшего образования (ФГОС ВО 3++), где «готовность к непрерывному образованию» выступает в качестве универсальной компетенции выпускника (УК-6) [2].

Другим аспектом исследуемой проблемы является развиваемая в стране тенденция регионализации профессионального образования, предполагающая ориентацию образовательных организаций на социально-экономическое развитие региона, на локальные рынки труда и потребности населения. Одной из ведущих задач вуза становится подготовка молодежи к профессиональной деятельности в условиях быстро и непредсказуемо меняющейся ситуации на рынке труда региона, формирование у нее готовности к профессиональному самоопределению с ориентацией на региональные особенности.

В этой связи возникает потребность в разработке методологических подходов к формированию готовности студентов к непрерывному образованию в условиях региона. Методологический подход понимаем как «совокупность идей, определяющих общую научную мировоззренческую позицию ученого, принципов, составляющих основу стратегии исследовательской деятельности, а также способов, приемов, процедур, обеспечивающих реализацию избранной стратегии в практической деятельности» [3, с.29]. Конструктивно-прогностическая функция методологического подхода ориентирует исследователя на выделение и применение принципов, способов организации практической деятельности по преобразованию исследуемого процесса.

Методология исследования.

Методологическим основанием данного исследования явились концепции научного обоснования образовательного процесса (Л.А. Степашко, В.В. Сериков, А.П. Тряпицына), теоретические положения системного, субъектно-деятельностного и личностно-ориентированного подходов, а также исследования, посвященные сущности и организации непрерывного образования [4].

Цель статьи – обосновать необходимость применения системного, субъектно-

деятельностного и личностно-ориентированного подходов в формировании готовности студентов к непрерывному образованию.

В соответствии с поставленной целью необходимо решить следующие задачи:

- представить понимание «готовности к непрерывному образованию»;
- определить сущность методологических подходов: системного, субъектно-деятельностного и личностно-ориентированного;
- рассмотреть возможности системного, субъектно-деятельностного и личностно-ориентированного подходов в формировании готовности студентов к непрерывному образованию.

Результаты исследования.

Феномен «готовность к непрерывному образованию» стал предметом научных исследований относительно недавно, его изучением занимались такие авторы как Г.В. Алферова, Л.П. Захарченко, Е.В. Игнатович, А.В. Кармановский, И.А. Нигматуллина, О.И. Симухина, Ю.Н. Степанова и др. Так, Г.А. Алферова в своем определении подчеркивает, что готовность к непрерывному образованию является результатом целенаправленно организованного процесса, характеризующимся сформированностью положительного отношения к непрерывному образованию на основе возникновения и преодоления внутренних противоречий между достигнутым и необходимым уровнем профессионального становления личности [5, с.61]. Описывая подготовку будущих учителей сельских школ, О.И. Симухина рассматривает готовность к непрерывному образованию как компонент профессиональной характеристики специалиста. Исследователь утверждает, что эта составляющая деятельности является условием продуктивной самореализации человека в профессии и социуме, и ее необходимо рассматривать в аспекте саморазвития и самообучения в профессиональной и социокультурной деятельности [6, с.37-39].

По данным Л.П. Захарченко готовность личности к непрерывному образованию проявляется в личностном отношении учащихся к образованию и выражается в намерении образовывать себя, развивать и конструктивно менять на протяжении всей жизни [7, с.27-36].

Ю.Н. Степанова, в свою очередь, под готовностью к непрерывному образованию понимает интегративную характеристику личности, позволяющую эффективно осуществлять самообразование на протяжении всей жизни, и определяемую наличием мотивации и владением приемами осуществления

самостоятельной учебно-познавательной деятельности [8, с.30-31].

Интересной в контексте нашего исследования является трактовка феномена «готовность к обучению в течение всей жизни» И.А. Нигматуллиной, так как подчёркивается связь между непрерывным образованием и востребованностью человека на рынке труда. Готовность к обучению в течение всей жизни – интегрированное новообразование, обеспечивающее ориентированность личности на непрерывную образовательную, самообразовательную, исследовательскую деятельность и совершенствование социально-профессиональных компетенций, что позволяет ей быть конкурентоспособной и востребованной на рынке труда [9, с.60-85].

Стоит отметить, что выбор феномена «непрерывное образование» для нашего исследования не случаен. Он связан с трактовкой в отечественной педагогике понятий «образование» и «обучение». Так, «образование» рассматривается как способ саморазвития человека, приобщения, вхождения в культуру, в мир, в общение с другими людьми (И.А. Зимняя) [10, с.23], становясь способом создания человеком своего образа, лика, личности (А.М. Новиков) [11, с.130]. Термин «обучение», в свою очередь, связан с деятельностью преподавателя.

На основе проведенного теоретического анализа научной литературы было сформулировано следующее определение понятия «готовность к непрерывному образованию» – это интегративная характеристика личности, позволяющая эффективно осуществлять самообразование на протяжении всей жизни и определяемая наличием ориентированности на данный процесс и владением приемами его осуществления.

В данном исследовании процесс формирования готовности не конкретизируется рамками отдельной специальности, что имеет место в других работах. Также мы не рассматриваем формирование готовности в аспекте продолжения образования на следующей ступени формального образования. Готовность к непрерывному образованию — это необходимая для любого современного профессионала характеристика, входящая в структуру профессиональной компетентности, обеспечивающая успешную профессиональную и личностную самореализацию, посредством постоянного включения в интегрированные системы формального, неформального и информального образования.

Опираясь на выводы исследователей о сущности готовности к непрерывному образованию и системном характере феномена готовности были выделены следующие компоненты готовности к непрерывному образованию: мотивационно-ценностный, когнитивный, рефлексивно-аналитический, операционально-деятельностный. Взаимодействие этих компонентов составляет сущность готовности к непрерывному образованию.

Исходя из понимания сущности готовности к непрерывному образованию, ее компонентного состава, мы определили, что методологическую основу для проектирования процесса формирования данной готовности в период обучения в вузе с учетом регионального рынка труда составят системный, субъектно-деятельностный и личностно-ориентированный подходы. Проекция теоретических положений указанных подходов детерминирует выбор методов, приемов, форм взаимодействия со студентами.

Раскроем содержание основных идей указанных подходов и соответствующих им принципов к формированию готовности студентов к непрерывному образованию в условиях региона.

Системный подход, как подход, относящийся к общенаучной методологии, позволяет практически решать задачи с моделированием сложных систем. Системный подход предполагает рассматривать процесс формирования готовности студентов к непрерывному образованию как сложное образование, не сводимое к сумме составляющих его частей. Применение системного подхода в исследовании обусловлено необходимостью рассмотрения исследуемого явления всесторонне, целостно, во взаимосвязи всех его элементов и отношений.

Разработкой системного подхода в педагогических исследованиях занимались М.А. Данилов, Т.А. Ильина, Н.В. Кузьмина [12], В.А. Сластенин и др. Так, в учебнике «Педагогика» В.А. Сластенин с соавторами отмечает, что сущность системного подхода заключается в рассмотрении компонентов системы в связях и отношениях, в развитии и в движении [13].

Реализация системного подхода в исследовании процесса формирования готовности студентов к непрерывному образованию заключается в определении компонентов исследуемого процесса (целевой, содержательный, процессуальный, оценочно-результативный), а также в рассмотрении

взаимосвязи, взаимопереходов одного компонента в другой.

Целевой компонент определяет вектор движения педагогического процесса - формирование готовности студентов к непрерывному образованию. Содержательный охватывает необходимые знания и опыт для формирования данной готовности и заключен в три модуля «Специалист, востребованный на современном рынке труда», «Жизненная стратегия – поиск призвания», «Образовательные инструменты». Процессуальная часть предполагает поступательные качественные изменения во всех компонентах готовности: понимание значимости непрерывного образования в контексте жизненного пути для каждого студента – мотивационно-ценностный компонент; накопление представлений о рынке труда Дальневосточного региона, о способах организации деятельности самообразования – когнитивный компонент; накопление опыта мониторинга рынка труда через онлайн-платформы и личные контакты, опыта применения инструментов самообразования – операционально-деятельностный компонент; развитие рефлексивных способностей, накопление опыта глубинного постижения себя, опыта соотнесения внешнего контекста профессионального мира и собственных жизненных позиций – рефлексивно-аналитический критерий. Динамика накопления позитивных изменений и последовательность смены состояний отражается в сменяющих друг друга этапах: подготовительном, профессионально-экзистенциальном, продуктивно-поисковом и аналитико-проектировочном.

Специфика внутриличностных процессов определяет выбор методов и приемов достижения цели: построение ментальных карт, рефлексивные эссе, техники самовопрошания, техники самоменеджмента, построение индивидуального образовательного маршрута, решение кейсов, дискуссии, интервьюирование, карьерная навигация, исследование рынка, самооценивание профессиональных компетенций и другие. Оценочно-результативный компонент позволяет зафиксировать достижение цели по разработанным критериям. Таким образом, мы видим, как системный подход удерживает единство и взаимозависимость всех компонентов процесса формирования готовности к непрерывному образованию через системообразующий элемент – поставленную цель.

А.Р. Камалева исследует методологию системного подхода применительно к понятию «педагогическая система» и подчеркивает ее гуманитарную природу [14]. Гуманитарность представляемой педагогической системы определяется внутренним миром студента, его экзистенциальными потребностями и ценностно-целевыми предпочтениями. Содержание и процесс формирования готовности к непрерывному образованию сопряжен с целями, потребностями, интересами, профессиональной направленностью каждого студента.

В рамках системного подхода определим принципы, регулирующие процесс формирования готовности к непрерывному образованию: принцип модульного построения, принцип взаимодействия, принцип децентрализации.

Принцип модульного построения подразумевает четкую структуризацию содержания, вариативность структурных единиц, накопительный принцип оценивания, преобладание самоконтроля и самооценки, возможность выбора индивидуального продвижения по курсу, что выводит студента в позицию субъекта образовательной и самообразовательной деятельности.

Принцип взаимодействия предполагает организацию многочисленных контактов с представителями региональных предприятий, карьерными экспертами платформы hh.ru, выпускниками вуза для определения предпочтительного места работы и требуемых работодателем компетенций, что значимо в аспекте формулирования студентами образовательных запросов на ближайшее время и перспективу.

Принцип децентрализации как классический принцип системного подхода предполагает сочетание в управлении централизации и децентрализации. В нашем исследовании он реализуется в выборе каждым студентом индивидуальной траектории движения в процессе формирования готовности к непрерывному образованию, в изучении интересующих лично студента вакансий, места расположения предприятия, перечня необходимых ему для этого знаний и умений. В этом смысле «центр управления» процессом образования переходит к самому обучающемуся.

Субъектно-деятельностный подход. Основные идеи субъектно-деятельностного подхода зародились в рамках научной школы С.Л. Рубинштейна. С тех пор провозглашенный С.Л. Рубинштейном принцип субъекта переродился в основную категорию психологии, оформилось целое направление в

психологических исследованиях - психология субъекта. Субъект и субъектность исследовались и продолжают исследоваться целой плеядой замечательных отечественных ученых, среди которых К.А. Абульханова-Славская, А.В. Брушлинский, А.А. Деркач, А.Н. Леонтьев, В.А. Петровский, В.И. Слободчиков и многие другие. В педагогике субъектно-деятельностный подход представлен в работах О.С. Газмана, В.В. Серикова, В.А. Слостенина, Ф.Г. Мухаметзяновой, А.В. Хуторского и др.

К.А. Абульханова-Славская рассматривает модусы субъектности в трех аспектах: субъектность в психической деятельности, субъектность в конкретной деятельности и субъектность жизненного пути [15, с.117]. Нас интересует последнее. Как субъекту жизненного пути студенту необходимо решать следующие задачи: прогнозировать возможное будущее, осмысливать происходящее, соотносить цели и текущие задачи, принимать решения, осмысливать влияние своих действий или бездействия на факт получения определенной работы, выявлять свои способности и возможности и т.п.

В работах С.Л. Рубинштейна провозглашается главный способ существования человека – ведение созидательной, преобразующей деятельности. Известная фраза Сергея Леонидовича: «субъект в своих деяниях, в актах своей творческой самодеятельности не только обнаруживается и проявляется; он в них создается и определяется» – показывает, как субъектная деятельность преобразует самого человека. Ф.Г. Мухаметзянова подчеркивает, что развитие субъектности человека тесно связано с развитием духовности, осмыслением ценностных ориентиров [16], что существенно для активизации мотивационно-ценностного компонента готовности к непрерывному образованию.

В процессе формирования готовности к непрерывному образованию особо значимой становится самостоятельная деятельность студента по формированию недостающих компетенций через образовательные онлайн-платформы, посещение вебинаров и семинаров.

Ставится задача активизировать позицию студента как субъекта непрерывного образования. А это означает, что студент стремится самореализоваться в будущей (или настоящей) профессиональной деятельности, активно через собеседования и опыт первичного трудоустройства ищет интересные для него виды профессиональной деятельности, соотносит требования работодателей с имеющимися у него

компетенциями, ищет и находит пути формирования недостающих компетенций. И в итоге несет ответственность за сделанный им самостоятельный выбор, за использование или неиспользование обнаруженных в ходе поиска ресурсов, возникающих ситуаций и возможностей.

Важным для формирования готовности к непрерывному образованию является принцип *надситуативной активности*, сформулированный В.А. Петровским. Вадим Артурович писал, что «оказаться «над» ситуацией — это значит действовать, превышая «пороговые требования» ситуации, как бы подниматься над ними [17, с.77]. Включаясь в учебный курс в рамках образовательной программы, студент проявляет ситуативную активность по выполнению обозначенных преподавателем заданий. Через пробуждение экзистенциальной рефлексии необходимо вывести его на уровень надситуативной активности, тогда в профессиональных планах выстраивается образ возможного, избыточного, что и становится целью деятельности.

В русле субъектно-деятельностного подхода выделим еще один значимый принцип – принцип *рефлексии*. Для выхода на новый уровень понимания себя и деятельности необходимо каждый раз осуществлять процедуры рефлексии. Осмысление студентом своих чувств, мыслей, действий, поступков способствует кристаллизации мотивов, желаний, идей и ведет к соизмерению потребностей и усилий, необходимых для достижения цели. Актуализированные рефлексивные умения влияют на постановку более четких задач в процессе непрерывного образования.

Личностно-ориентированный подход в педагогике представлен в работах Н.А. Алексеева, Е.В. Бондаревской, В.В. Серикова, И.С. Якиманской. Сущность личностно-ориентированного подхода заключается в проектировании таких педагогических влияний, которые обнаруживают житнетворческое, самообразующее начало в человеке и способствуют самоактуализации, самореализации и саморазвитию студента в образовательных процессах. Реализация личностно-ориентированного подхода предполагает продуктивную самореализацию, происходящую с опорой на его индивидуальные особенности как субъекта образовательной деятельности. Е.В. Бондаревская отмечала необходимость привнесения личностных смыслов обучающегося в образовательный процесс. Установки на развитие личности студента требуют свободного

саморазвития с учетом юношеских стремлений и интересов, следовательно, необходимо создавать ситуации выбора. Роль педагога определяется как поддержка студента в индивидуальном становлении, поиске индивидуального жизненного и профессионального пути.

В.В. Сериков подчеркивает, что назначение профессионального образования в русле личностно-ориентированного подхода в том, чтобы сформировать у студента потребность в непрерывном саморазвитии, «передать личности опыт самоорганизации, работы с собой» [18].

Проектируя процесс формирования готовности студентов к непрерывному образованию, будем исходить из таких принципов личностно-ориентированного подхода, как принцип самоактуализации и принцип выбора.

Принцип самоактуализации.

Самоактуализация – это стремление человека к возможно более полному выявлению и развитию своих личностных возможностей [11, с. 188]. В процессе реализации образовательной программы студенты сталкиваются с вопросами, касающимися места профессиональной деятельности в контексте жизненного пути, выявляют собственные профессиональные интересы и соотносят их с внутренними профессиональными и личностными ресурсами. Так оформляются потребности в освоении важных на региональном рынке труда, потенциальных для личности, компетенций. Процесс построения образовательного маршрута, применение техник самоменджмента и образовательных инструментов, позволяют студентам перевести некоторые потенциальные характеристики в актуальные, а применение рефлексивных методик помогает отслеживать происходящие изменения и соотносить их с истинными, аутентичными ценностями и целями.

Принцип выбора связан с наличием свободы личности в образовательном процессе в аспекте выбора приоритетов, образовательных «маршрутов» формирования собственного, личностного восприятия изучаемого содержания. Применение данного принципа в процессе формирования готовности к непрерывному образованию предполагает постоянное совершение студентом выбора, а именно: выбор интересующей профессиональной сферы, выбор конкретных вакансий и компаний для трудоустройства, выбор путей образования в интегрированном пространстве формального, неформального и информационного образования, выбор образовательных инструментов, исходя из

понимания собственного когнитивного стиля и т.д. Применение принципа выбора позволяет включить внутреннюю мотивацию студента и придать процессу характеристики самодетерминированности.

Представленные методологические подходы составляют основу проектирования процесса формирования готовности студентов к непрерывному образованию: выделены ключевые идеи, положенные в основу проектирования, определены принципы, способы и процедуры, обеспечивающие реализацию избранных идей в практической деятельности.

Заключение. В рамках данного исследования представлены результаты построения методологической основы для проектирования процесса формирования готовности к непрерывному образованию студента-бакалавра в период обучения в вузе с учетом регионального рынка труда, которую составили идеи и принципы системного, субъектно-деятельностного и личностно-ориентированного подхода.

Так, системный подход предполагает рассматривать процесс формирования готовности студентов к непрерывному образованию как сложное образование, не сводимое к сумме составляющих его частей, а его реализация в исследовании процесса формирования готовности студентов к непрерывному образованию заключается в определении целевого, содержательного, процессуального, оценочно-результативного компонентов исследуемого процесса. Субъектно-деятельностный подход подчеркивает особую значимость самостоятельной деятельности студента по формированию недостающих компетенций и ставит задачу активизировать позицию студента как субъекта непрерывного образования. Реализация личностно-ориентированного подхода предполагает продуктивную самореализацию студента, происходящую с опорой на его индивидуальные особенности, через привнесение личностных смыслов обучающегося в образовательный процесс и понимание роли педагога в поддержке студента в поиске индивидуального жизненного и профессионального пути.

В рамках продолжения исследования предполагается разработать структурно-функциональную модель формирования готовности к непрерывному образованию студентов-бакалавров в условиях региона, методологической основой которой станут рассмотренные выше основания.

Литература:

1. Иванов О.Б. Влияние социально-экономических условий на формирование образовательного пространства в постиндустриальном обществе / О.Б. Иванов, С.В. Иванова // Коммуникология. – 2015. – Т. 3. – № 4. – С. 52-71.
2. Федеральные государственные образовательные стандарты высшего образования (3++) по направлениям бакалавриата [Электронный ресурс] // Портал федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования. – Режим доступа: <https://fgosvo.ru/fgosvo/index/24>
3. Степашко Л.А. Философия образования: онтологические, аксиологические, антропологические основания: учебное пособие / Л.А. Степашко. - Владивосток: Изд-во Дальневост. ун-та, 2008. – 248 с.
4. Ипполитова Н.В. Методологические основания исследования проблем профессиональной педагогики: монографический сборник научных трудов / Н.В. Ипполитова // Методология педагогики: понятийный аспект; отв. ред. Е.В. Ткаченко, М.А. Галагузова. - М.: Издательский центр АНОО «ИЭТ», 2014. - Вып. 1. - 210 с.
5. Алферова Г.А. Формирование у будущего учителя готовности к непрерывному образованию: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Алферова Галина Александровна. - Волгоград, 1998. - 224 с.
6. Симухина О.И. Формирование готовности к непрерывному образованию будущего учителя сельской школы в педагогическом колледже: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Симухина Ольга Изосимовна. - Иркутск, 2008. - 197 с.
7. Захарченко Л.П. Профессиональный лицей как среда воспитания готовности личности к непрерывному образованию: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Захарченко Людмила Павловна. - Ростов-на-Дону, 2000. - 228 с.
8. Степанова Ю.Н. Формирование в процессе обучения математике готовности студентов технических колледжей к непрерывному образованию: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Степанова Юлия Николаевна. - Екатеринбург, 2015. - 197 с.
9. Нигматуллина И.А. Формирование готовности к обучению в течение всей жизни у будущих социальных работников: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Нигматуллина Ирина Александровна. - Казань, 2010. - 176 с.
10. Зимняя И.А. Педагогическая психология: учебник для вузов / И.А. Зимняя. - Изд. 2-е, доп., испр. и перераб. - М.: Издательская корпорация «Логос», 2000. - 384 с.
11. Новиков А.М. Педагогика: словарь системы основных понятий / А.М. Новиков. - М.: Издательский центр ИЭТ, 2013. - 268 с.
12. Теория педагогической системы Н.В. Кузьминой: генезис и следствия; под ред. В.П. Бедерхановой; сост. А.А. Остапенко // Исследования гуманитарных систем. - Вып. 1. - Краснодар: Парабеллум, 2013. – 90 с.
13. Сластенин В.А. Педагогика: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов; под ред. В.А. Сластенина. – М.: Издательский центр "Академия", 2013. – 576 с.
14. Камалеева А.Р. Системный подход в педагогике / А.Р. Камалеева // Научно-педагогическое обозрение. – 2015. – № 3(9). – С. 13-23.
15. Абульханова-Славская К.А. Активность и сознание личности как субъекта деятельности / К.А. Абульханова-Славская // Психология личности в социалистическом обществе: Активность и развитие личности. - М., 1989. – 183 с.
16. Мухтарова Л.М. Социокультурный феномен субъектности / Л.М. Мухтарова, В.В. Волов, Ф.Г. Мухаметзянова // Казанский вестник молодых учёных. – 2019. – Т. 3. – № 2(10). – С. 48-56.
17. Петровский В.А. Психология неадаптивной активности / В.А. Петровский. – Москва: ТОО "Горбунок", 1992. – 223 с.
18. Сериков В.В. Личностно-развивающая функция непрерывного образования [Электронный ресурс] / В.В. Сериков // Непрерывное образование: XXI век. - 2013. - Вып. 1. – Режим доступа: <https://i121.petsu.ru/journal/article.php?id=1943>

References:

1. Ivanov O.B. Influence of socio-economic conditions on the formation of educational space in a post-industrial society / O.B. Ivanov, S.V. Ivanova // Communicology. - 2015. - T. 3. - № 4. - S. 52-71.
2. Federal state educational standards of higher education (3++) in the areas of undergraduate studies [Electronic resource] // Portal of federal state educational standards of higher education. – Access mode: <https://fgosvo.ru/fgosvo/index/24>
3. Stepashko L.A. Philosophy of education: ontological, axiological, anthropological foundations: textbook / L.A. Stepashko. - Vladivostok: Dalnevost Publishing House. un-ta, 2008. - 248 p.
4. Ippolitova N.V. Methodological foundations for the study of problems of professional pedagogy: a monographic collection of scientific papers / N.V. Ippolitova // Methodology of Pedagogy: Conceptual Aspect; resp. ed. E.V. Tkachenko, M.A. Galaguzova. - M.: Publishing Center ANOO "IET", 2014. - Issue. 1. - 210 p.
5. Alferova G.A. Formation of a future teacher's readiness for continuous education: dis. ... cand. ped. Sciences: 13.00.08 / Alferova Galina Aleksandrovna. - Volgograd, 1998. - 224 p.
6. Simukhina O.I. Formation of readiness for continuous education of the future teacher of a rural school in a pedagogical college: diss. ... cand. ped. Sciences: 13.00.01 / Simuhina Olga Izosimovna. - Irkutsk, 2008. - 197 p.
7. Zakharchenko L.P. Professional lyceum as an environment for educating a person's readiness for continuous education: dis. ... cand. ped. Sciences: 13.00.01 / Zakharchenko Lyudmila Pavlovna. - Rostov-on-Don, 2000. - 228 p.

8. Stepanova Yu.N. Formation in the process of teaching mathematics the readiness of students of technical colleges for continuous education: dis. ... cand. ped. Sciences: 13.00.02 / Stepanova Yuliya Nikolaevna. - Yekaterinburg, 2015. - 197 p.

9. Nigmatullina I.A. Formation of readiness for lifelong learning in at future social workers: dis. ... cand. ped. Sciences: 13.00.08 / Nigmatullina Irina Aleksandrovna. - Kazan, 2010. - 176 p.

10. Zimnyaya I.A. Pedagogical psychology: a textbook for universities / I.A. Zimnyaya. - Ed. 2nd, add., corrected and reworked. - M.: Logos Publishing Corporation, 2000. - 384 p.

11. Novikov A.M. Pedagogy: a dictionary of the system of basic concepts / A.M. Novikov. - M.: IET Publishing Center, 2013. - 268 p.

12. The theory of the pedagogical system, introduced by N.V. Kuzmina: genesis and consequences; ed. V.P. Bederkhanova; comp. A.A. Ostapenko // Studies of humanitarian systems. - Issue. 1. - Krasnodar: Parabellum, 2013. - 90 p.

13. Slastenin V.A. Pedagogy: textbook. allowance for students of higher ped. textbook institutions / V.A.

Slastenin, I.F. Isaev, E.N. Shiyanov; ed. V.A. Slastenin. - M.: Publishing Center "Academy", 2013. - 576 p.

14. Kamaleeva A.R. System approach in pedagogy / A.R. Kamaleeva // Scientific and pedagogical review. - 2015. - № 3(9). - S. 13-23.

15. Abulkhanova-Slavskaya K.A. Activity and consciousness of the individual as a subject of activity / K.A. Abulkhanova-Slavskaya // Psychology of personality in a socialist society: Activity and development of personality. - M., 1989. - 183 p.

16. Mukhtarova L.M. Socio-cultural phenomenon of subjectiveness / L.M. Mukhtarova, V.V. Volov, F.G. Mukhametzyanova // Kazan Bulletin of Young Scientists. - 2019. - Т. 3. - № 2 (10). - S. 48-56.

17. Petrovsky V.A. Psychology of non-adaptive activity / V.A. Petrovsky. - Moscow: LLP "Gorbunok", 1992. - 223 p.

18. Serikov V.V. Personality-developing function of continuous education [Electronic resource] / V.V. Serikov // Continuous education: XXI century. - 2013. - Issue. 1. - Access mode: <https://11121.petsru.ru/journal/article.php?id=1943>

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

Сведения об авторах:

Зачиняева Елена Фёдоровна (г. Владивосток, Россия), кандидат педагогических наук, доцент Департамента психологии и образования Школы искусств и гуманитарных наук ДВФУ, Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Дальневосточный федеральный университет» (ФГАОУ ВО ДВФУ), e-mail: zachinyaeva.ef@dvfu.ru

Семейкина Ксения Сергеевна (г. Владивосток, Россия), ассистент Департамента психологии и образования Школы искусств и гуманитарных наук ДВФУ, Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Дальневосточный федеральный университет» (ФГАОУ ВО ДВФУ), e-mail: kss.dall@mail.ru



УДК 371.2

Трансформация системы музыкального образования в России и Китае в контексте глобализации и медиатизации

Transformation of the music education system in Russia and China in the context of globalization and mediatization

Командышко Е.Ф., Федеральное государственное бюджетное научное учреждение «Институт художественного образования и культурологии Российской академии образования», elkom04@gmail.com

Надолинская Т.В., Таганрогский институт имени А.П. Чехова (филиал) Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Ростовский государственный экономический университет (РИНХ)», tatu60@mail.ru

Komandyshko E., Federal State Budgetary Scientific Institution "Institute of Art Education and Cultural Studies of the Russian Academy of Education", elkom04@gmail.com

Nadolinskaya T., Taganrog Institute named after A.P. Chekhov (branch) Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education "Rostov State University of Economics (RINH)", tatu60@mail.ru

DOI: 10.51379/KPJ.2022.152.2.003

Ключевые слова: глобализация, медиатизация, музыкальное образование, диалог, тьюторское сопровождение, полихудожественный подход, мультимедийные технологии, цифровые компетенции.

Keywords: globalization, mediatization, music education, dialogue, tutor's support, poly-artistic approach, multimedia technologies, digital competencies.

Аннотация. Актуальность статьи обусловлена проблемой трансформации системы музыкального образования в контексте глобализации и медиатизации. Целью исследования является методологическое осмысление процесса музыкального образования в России и Китае. В качестве методологической основы представлена эстетико-философская концепция М.М. Бахтина, основанная на идее и интерпретации диалога как способа взаимодействия с явлениями и объектами культуры и искусства, а также показана значимость междисциплинарного диалога для становления систем музыкального образования разных стран. В статье выделены формы педагогического взаимодействия: вариативность тьюторского сопровождения; полихудожественный подход; расширение учебных программ; внедрение мультимедийных технологий; сохранение и развитие гуманистических традиций; визуализация учебной информации. Авторами осуществлен анализ влияния медиатизации на появление интерактивных и дистанционных форм обучения в цифровой среде. Дана содержательная характеристика цифровых компетенций педагога-музыканта, необходимых для осуществления инновационной деятельности в современном виртуальном образовательном пространстве.

Abstract. The relevance of the article is due to the problem of the transformation of the music education system in the context of globalization and mediatization. The purpose of the study is a methodological understanding of the process of music education in Russia and China. As a methodological basis, M.M. Bakhtin's aesthetic and philosophical concept is presented, based on the idea and interpretation of dialogue as a way of interacting with phenomena and objects of culture and art, and the importance of interdisciplinary dialogue for the formation of musical education systems in different countries is shown. The article highlights the forms of pedagogical interaction: variability of tutor's support; poly-artistic approach; expansion of curricula; introduction of multimedia technologies; preservation and development of humanistic traditions; visualization of educational information. The authors analyzed the influence of mediatization on the emergence of interactive and distance learning forms in the digital environment. A meaningful characteristic of the digital competencies of a teacher-musician necessary for the implementation of innovative activities in the modern virtual educational space is given.

Введение. В настоящее время проблема трансформации системы музыкального образования в контексте глобального изменения всех сфер жизнедеятельности общества содержит больше нераскрытых вопросов, чем четких ответов.

Понятие «глобализация» в словаре иностранных слов раскрывается как явление, характеристикой которого является сложившаяся ситуация последних десятилетий и заключающаяся в проявлении как положительных, так и отрицательных событий (кризисов) за пределы одной, отдельно взятой, страны и приобретении ими общечеловеческого масштаба [2, с.207].

Глобализация также связана с возросшими взаимосвязями и взаимозависимостью различных стран в информационных аспектах, что представляет собой объективный процесс, который развивается по своим внутренним законам и представляет собой историческую форму модернизации. В исследованиях ученых отмечаются не только положительные стороны глобализации, но также и негативный фактор такой формы модернизации, как вестернизация, которая приводит к деструктивным процессам в сфере культуры и образования (О.А. Снегова) [14].

В отличие от глобализации, трактовка понятия «медиазация» затрудняется многозначностью переводов, не всегда точно отражающих суть явления. Большинство ученых определяют ее как интеграцию медиа в разные сферы общества, в том числе и в область музыкального образования. Наиболее близко нашему исследованию определение медиазации, данное И.В. Рогозиной, которая отмечает, что это процесс и результат «глобального воздействия на мышление индивидов при помощи различных медиа, выражающегося в формировании картины мира посредством специфических медийных когнитивов» [12, с.121]. Следовательно, медиазация представляет собой двусторонний процесс взаимного влияния медиа с общественными, культурными и образовательными сферами жизни человека, который постоянно усиливается и трансформируется.

Процессы глобализации и медиазации значительно расширяют формы взаимодействия и взаимовлияния между странами и народами разных стран и континентов, в том числе, между Западом и Востоком. Так, Россия и Китай имеет многосторонние связи в системе общего и профессионального музыкального образования,

которые зародились еще в середине прошлого века и активно развиваются как педагогика сотрудничества в настоящее время.

На наш взгляд, более точным определением изменений в системе музыкального образования России и Китая является понятие трансформация (в переводе с латинского «преобразование») форм, методов и технологий музыкального образования на всех ступенях и уровнях обучения. Отметим также ежегодную активизацию международного сотрудничества по обмену студентами, обучающихся в российских вузах. Ряд ученых (Э.Б. Абдуллин, М.Д. Корноухов, А.С. Петелин, Л.И. Уколова и др.) подчеркивают необходимость ориентации современной системы музыкального образования на диалог культур (М.М. Бахтин) и формирование продуктивного межкультурного диалога в аспекте будущей профессии [11].

Цель исследования – методологическое осмысление процесса трансформации системы музыкального образования в России и Китае на современном этапе развития цивилизации.

Методология исследования. Современные ученые разных государств опираются на наследие М.М. Бахтина. Его эстетико-философская концепция основана на идее диалога, интерпретации диалога не только как формы общения отдельных личностей, но и как способа взаимодействия с явлениями и объектами культуры и искусства. Важной категорией его концепции выступает «полифония». Философ выделяет эту категорию как возможность многоголосия и равноправия существования в мире, и художественных произведениях, сознаний по отношению друг к другу и единому культурному целому. В концепции М.М. Бахтина слово (мысль, сознание) обретает множество новых смыслов только в диалоге и постижении собственного «я» через обращение с «другим» [13, с.72].

Само имя М.М. Бахтина связано с представлением теории полифонии разных голосов и мнений (внутренних и внешних). Не случайно, в современных исследованиях ученых раскрывается полифоническая модель социального взаимодействия. В её основе: теория полифонии и стимулирование креативности. Так, Ю.Г. Кон отмечает: «Сам факт введения множественности вариантов звучания является мощным расширением поля смыслов», что допускает разнообразие прочтений текстов [7, с.13].

По нашему мнению, в России и Китае накоплен солидный творческий опыт в работе со школьниками и подготовке педагогов-

музыкантов. Однако еще не проведено ни одного фундаментального исследования общих и различных тенденций трансформации системы музыкального общего и профессионального образования в двух странах. В связи с этим в исследовании особое внимание уделяется вопросам освоения музыкального искусства в условиях сосуществования множественности культур, а также медиатизации системы музыкального образования в цифровой среде.

Материалы и методы исследования. Следует подчеркнуть, что на процесс музыкального образования влияет полиэтническая среда обучения и ярко выраженные национальные особенности музыки различных этносов, с их полиритмикой, полистилистикой и т.д.

К методам исследования следует отнести: теоретический анализ научных исследований российских и китайских ученых; педагогическое наблюдение; выявление и обобщение основных тенденций трансформации системы музыкального образования.

Вопросы, касающиеся освоения российской академической музыкальной культуры студентами КНР раскрывают значимость оптимизации существующих методов и внедрения новых форм педагогического взаимодействия. Среди них:

1. *Вариативность тьюторского сопровождения* и поддержка индивидуальной траектории, влияющей на повышение компетентности студентов и уровень их музыкального интеллекта, в целом. Данная форма работы способствует пониманию музыкальных произведений, накапливанию музыкального «багажа». Так, к примеру, исследование Го Хуэйчжэнь, преподавателя Хубэйского университета искусств и науки, раскрывает значимость внедрения тьюторского сопровождения для студентов КНР при восприятии музыкальных произведений русских композиторов (А.П. Бородин, М.И. Глинки, М.П. Мусоргского, Н.А. Римского-Корсакова, П.И. Чайковского и др.) [4].

2. *Полихудожественный подход* при восприятии музыкальной классики. Как известно, концепция полихудожественного подхода была разработана Б.П. Юсовым в Институте художественного образования Российской академии образования (Москва). По меткому замечанию Б.П. Юсова, полихудожественный подход оказывает помощь в понимании разных видов искусства и переложении одного художественного события на язык другого. Опыт Гуань Юе, Чжоу Фанчжу и вовлечение китайских студентов в полихудожественную деятельность

раскрывает возможности понимания логики музыкального мышления через художественную образность и выразительность разных видов искусства [5].

3. *Расширение учебных программ.* Китайский исследователь Чунь Шинь Е подчеркивает, что в последние десятилетия расширение учебных программ осуществляется посредством включения в них музыкальных стилей мира [16]. Изучение разнообразной музыки актуально и для Китая, так как он объединяет 56 национальностей, которые отличаются своей историей, культурой, религией и музыкальными традициями. Между тем разнообразные культуры, несмотря на различия, придерживаются общей философии и не теряют своей индивидуальности.

При этом в Китае, в отличие от России, музыкальное образование не свободно от политического влияния. Начиная с Конфуция, музыкальное образование тесно было связано с моралью, ритуалом, красотой и добром. Целью современного музыкального образования в Китае является воспитание в учениках любви к своей стране, народу, труду и социализму, т.е. предпочтение дается утилитарным и социальным функциям музыки.

4. *Сохранение и развитие гуманистических традиций.*

Педагогика искусства во многом несет на себе груз ответственности за сохранение и развитие гуманистических традиций, что способствует сохранению национальной идентичности. К примеру, исследователь Ван Вэй обращается к очень сложной, многоаспектной проблематике, в которой неразрывно связаны мировые процессы глобализации, ее положительные и негативные влияния, в том числе – угроза утраты национального единства и идентичности, поиск эффективных методов преодоления несомых процессом глобализацией угроз, обращение к влиянию культурной среды современного города, обоснование широких возможностей вокально-хоровой деятельности в достижении певческого единства нации [3].

5. *Визуализация учебной информации.* В настоящее время интенсивно используются информационные телекоммуникационные технологии обучения, которые позволяют перейти от пассивного восприятия к активному, через осознанное овладение знаниями. В исследованиях И.А. Нагаевой отмечается, что *метод визуализации учебной информации* с настоящее время обрёл важное значение, так как его использование превращает наглядность в продуктивное методическое средство,

эффективно влияющее на быстрое и качественное восприятие нового материала. Отметим, что по данным ЮНЕСКО, человеку свойственно запоминать до 12% услышанной и 25% увиденной информации. А при аудиовизуальном восприятии данный процесс повышает усвоение нового материала до 65% [10, с.27].

Общеизвестно, что в разных государствах использование видеоконтента стало одним из ключевых компонентов общего и профессионального образования. Потому основная задача каждого педагога и обучающихся состоит в умении работать с видеоматериалами и медиатекстами учебного назначения в новой, цифровой среде.

Результаты исследования и их обсуждение. Необходимо отметить, что глобализация порождает множество идей, парадигм, нетрадиционных подходов, современных технологий в системе музыкального образования. Анализируя систему музыкального образования, В.В. Ломанович, четко определяет разницу музыкально-педагогических парадигм обучения в России и за рубежом, что заставило её по-новому взглянуть на процесс обучения музыке. Так, работа за рубежом и адаптация к новой образовательной системе потребовала от неё выхода из традиционных подходов. Обучение игре на музыкальном инструменте стало не основной целью, а, прежде всего, средством познания огромного музыкального материала, «мира музыки». К этому объему знаний включено не только эстетическое наслаждение, но и этические ориентиры. Ей потребовалось перейти к освоению технологий, раскрывающих содержание музыкального текста, точность его прочтения, обратиться к источникам знаний в работе над текстами, которые раскрывает герменевтика, культурология, философия [9, с.491].

Исследователь Е.А. Бодина, анализируя современные тенденции развития системы музыкального образования за рубежом, выделяет основные направления так называемой «музыкальной революции», обусловленные деятельностью средств массовой информации [1, с.69]. Особенности потребления современной музыки становятся индифферентными, безоценочными, фрагментальными, мозаичными, с минимальным включением эмоциональной сферы на уровне медиавосприятия.

В начале XXI века цели музыкального образования в России и Китае постепенно сближаются, и утверждается всеобщность и доступность музыкального образования, право «понимать, ценить, чувствовать, исполнять и

сочинять музыку» [8, с.69], а также учащимся даются широкие возможности приобщиться к богатым культурным традициям [15].

Россия и Китай сталкиваются с другой, общей для них проблемой – противоречия между стремлением сохранить традиционные культурные ценности и повсеместным проникновением англо-американской музыки, несущей другие ценности. Одно из направлений связано с внедрением в образовательный процесс рок- и поп-музыки. Принципиальная позиция внедрения данного направления связана с утверждением того, что отсутствие мелодического начала в рок-музыке не означает, что её выразительные средства являются ущербными и неполноценными. Однако при этом зарубежные педагоги утверждают, что музыкальные субкультуры нельзя оценивать так же, как западную классическую музыку.

Благодаря активному развитию СМИ, включая Интернет, она становится доступной для большей части населения мира. Однако Китай в меньшей мере подвержен влиянию западной поп-культуры, поскольку придерживается традиций конфуцианства и в музыкальном образовании, которое направлено на воспитание моральных качеств обучающихся. При этом наряду с традиционным подходом, в системе консерваторского образования активно используются идеи и методы обучения западной музыкальной педагогики, а в системе общего музыкального образования получают признание методы Далькроза, Орфа и Кодая.

С конца XX – первой трети XXI века процессы информации и медиатизации активно влияют на все сферы общества, в том числе и на музыкальную культуру. А.В. Денисов утверждает, что «переосмыслению подвергаются фундаментальные категории искусства – текст, произведение, жанр» [6, с.82]. Это приводит к пересмотру традиционных форм коммуникации и раскрывает множество интерпретаций произведений как классической, так и народной, и современной музыки. При этом в содержании музыкального образования художественная интерпретация произведений разных эпох и стилей не находит места, несмотря на то что они включаются в школьные программы в современной и джазовой обработке, и требуют осмысления новых средств музыкального языка, обработки и аранжировки, включая доступные на платформе разные интернет-порталы (Ютуб, Яндекс и др.). Однако исследований, посвященных развитию закономерностей медиавосприятия художественных и музыкальных медиатекстов обучающимися до

сих пор не проводилось, не определены уровни медиавосприимчивости и классификации уровней оценки (анализа) медиатекстов учебного назначения.

Выводы. В настоящее время медиатизация общего и профессионального музыкального образования приводит к актуализации интерактивных и дистанционных форм обучения с использованием технологий мультимедиа в цифровой среде. Интеграция музыкального образования и медиаобразования ставит задачи, которые требуют немusикальной подготовки в области музыки и медиа, кинематографе, информационно-коммуникационных и облачных технологий, что требует выработки ценностных ориентиров и четких критериев использования в музыкальном или дидактическом аспектах.

Появление дистанционных форм обучения (синхронных и асинхронных) и новое поколение школьников, развивающееся в виртуальном образовательном пространстве, требует у педагога-музыканта формирования новых – цифровых компетенций. К ним относятся:

- самостоятельный поиск и обработка музыкальной информации;
- организация индивидуальных, групповых и коллективных форм музыкальной работы в цифровой среде;

- умение обработать, хранить и управлять медиатекстами в облачных технологиях и сервисах;
- творческое саморазвитие педагога-музыканта и обучающихся в мультимедийной образовательной среде урока, внеклассного мероприятия, предмета, курса;
- коммуникация и общение в цифровой среде.

В заключении следует отметить, что проведенное исследование позволило выявить общие тенденции в трансформации российской и китайской системах музыкального образования, к которым относятся:

- 1) мультикультурный подход к музыкальному образованию;
- 2) формирование национальной самоидентификации;
- 3) медиатизация общего и профессионального музыкального образования в цифровой среде;
- 4) формирование цифровых компетенций педагога-музыканта.

Изучение основных направлений трансформации системы музыкального образования в России и Китае помогут дальнейшим исследованиям процесса обучения в российских и китайских школах и вузах.

Литература:

1. Бодина Е.А. Современные тенденции развития музыкального образования в России и за рубежом / Е.А. Бодина // Педагогика искусства: современные тенденции развития, история и опыт. – М.: ИХО РАО, 2013. – С. 67-71.
2. Большой иллюстрированный словарь иностранных слов. – М.: Русские словари: АСТ: Астрель, 2007. – 957 с.
3. Ван Вэй. Развитие культурной среды города как фактор достижения певческого единства нации: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Ван Вэй. – М., 2022. – 24 с.
4. Го Хуэйчжэнь. О влиянии тьюторского сопровождения на развитие музыкальной интеллектуальности студентов и КНР / Го Хуэйчжэнь // Педагогический журнал. - 2020. - Т.10. - № 6А. - С. 90-99.
5. Гуань Юе, Чжоу Фанчжу. Полихудожественный подход в приобщении обучающихся музыкальных школ Китая к музыке европейской традиции: сборник научных статей / Гуань Юе, Чжоу Фанчжу // Культурно-творческие компетенции в гуманитарном образовании / Материалы XXII Международной научно-практической конференции: Юсовские чтения» (16-17 ноября 2021 г.); под общ. ред. Л.Г. Савенковой. – М.: ФГБНУ «ИХОиК РАО», 2021. – С. 373-378.
6. Денисов А.В. Тенденции развития и проблемы профессионального музыкального образования в России / А.В. Денисов // Вестник кафедры ЮНЕСКО «Музыкальное искусство и образование». – 2013. – № 4. – С. 77–83.
7. Кон Ю.Г. “Alea” и деконструкция // Композиторская техника как знак: сб. статей к 90-летию со дня рождения Юзефа Геймановича Кона. – Петрозаводск: ПГК, 2010. – С. 7–19.
8. Как учат музыке за рубежом; сост., авт. предисл. Д.Дж. Харгривз, А.К. Норт. – М.: Издательский дом «Классика-XXI», 2009. – 208 с.
9. Ломанович В.В. Диалогическая природа театральнo-скрипичных концертов В.А. Моцарта в драматургической моноличности: сб. научных докладов и статей / В.В. Ломанович // Наследие М.М. Бахтина: культура-наука-образование-творчество / Международный Круглый стол, посвященный М.М. Бахтину (22 мая 2018 года, Орёл); ред.-сост., пер. Е.А. Семенова. – М: ФГБНУ «ИХОиК РАО», 2018. – С. 229–238.
10. Нагаева И.А. Использование видеоконтента в образовательном процессе: сб. науч. статей / И.А. Нагаева // Образование в глобальном мире: инновации, проблемы и перспективы / Материалы Международной научно-практической конференции; отв. ред. Е.Е. Кузьмина. – М.; Берлин: Директ-Медиа, 2018. – С. 26–30.
11. Надолинская Т.В. Диалог культур в контексте межкультурной коммуникации / Т.В. Надолинская // Музыкальное и художественное образование в современном мире: традиции и инновации / Материалы IV Международной научно-практической конференции 16 апреля 2021 г.; ред.-сост. Т.В. Надолинская. – Ростов н/Д.: РГЭУ (РИНХ), 2021. – С. 132–139.

12. Рогозина И.В. Медиа-картина мира: когнитивно-семиотический аспект: дис. ... д-ра филол. наук: 10.02.19 / Рогозина Ирина Владимировна. - Барнаул, 2003. - 430 с.

13. Российская педагогическая энциклопедия: в 2-х тт.; гл. ред. В.В. Давыдов. - М.: Большая Российская энциклопедия, 1993. - Т.1. - 608 с.

14. Снеговая О.А. Глобализация как историческая форма модернизации / О.А. Снеговая // Исторические, философские, политические и юридические науки,

культурология и искусствоведение. Вопросы теории и практики. - Тамбов: Грамота, 2013. - С. 165-167.

15. Сунь Юйян. Освоение русской музыкальной культуры иностранными студентами в музыкально-образовательном процессе педагогического вуза: автореф. дис. ... 13.00.01 / Сунь Юйян. - Воронеж, 2018. - 23 с.

16. Чунь-Шин Е. Китай // Как учат музыке за рубежом; сост. авт. и предисл. Д. Дж. Харгривз, А.К. Норт. - М.: Издательский дом «Классика-XXI». - 208 с.

References:

1. Bodina E.A. Modern trends in the development of music education in Russia and abroad / E.A. Bodina // Pedagogy of art: modern development trends, history and experience. - M.: IHO RAO, 2013. - S. 67-71.

2. Large illustrated dictionary of foreign words. - M.: Russian dictionaries: AST: Astrel, 2007. - 957 s.

3. Wang Wei. The development of the cultural environment of the city as a factor in achieving the singing unity of the nation: author. dis. ... cand. ped. Sciences: 13.00.02 / Wang Wei. - M., 2022. - 24 p.

4. Guo Huizhen. On the influence of tutor's support on the development of musical intelligence of students and China / Guo Huizhen // Pedagogical journal. - 2020. - V.10. - № 6A. - S. 90-99.

5. Guan Yue, Zhou Fangzhu. A poly-artistic approach in introducing students of Chinese music schools to the music of the European tradition: a collection of scientific articles / Guan Yue, Zhou Fangzhu // Cultural and creative competencies in the humanities education / Proceedings of the XXII International scientific and practical conference: Yusovskie readings "(November 16-17, 2021); under total ed. L.G. Savenkova. - M.: FGBNU "IHOiK RAO", 2021. - P. 373-378.

6. Denisov A.V. Development trends and problems of professional music education in Russia / A.V. Denisov // Bulletin of the UNESCO Chair "Musical Art and Education". - 2013. - № 4. - P. 77-83.

7. Kon Yu.G. "Alea" and deconstruction // Composer's technique as a sign: Sat. articles on the 90th anniversary of the birth of Yuzef Geimanovich Kohn. - Petrozavodsk: PGK, 2010. - P. 7-19.

8. How music is taught abroad; comp., auth. foreword D.J. Hargreaves, A.K. North. - M.: Publishing house "Classics-XXI", 2009. - 208 p.

9. Lomanovich V.V. The dialogical nature of theatrical violin concertos by V.A. Mozart in dramatic monologue: Sat. scientific reports and articles / V.V. Lomanovich // Legacy of

M.M. Bakhtin: culture-science-education-creativity / International Round table dedicated to M.M. Bakhtin (May 22, 2018, Orel); ed.-st., trans. E.A. Semenov. - M.: FGBNU "IHOiK RAO", 2018. - P. 229-238.

10. Nagaeva I.A. The use of video content in the educational process: Sat. scientific articles / I.A. Nagaeva // Education in the global world: innovations, problems and prospects / Proceedings of the International Scientific and Practical Conference; resp. ed. E.E. Kuzmina. - M.; Berlin: Direct-Media, 2018. - S. 26-30.

11. Nadolinskaya T.V. Dialogue of cultures in the context of intercultural communication / T.V. Nadolinskaya // Music and art education in the modern world: traditions and innovations / Proceedings of the IV International Scientific and Practical Conference April 16, 2021; ed.-st. T.V. Nadolinskaya. - Rostov n / D.: RGEU (RINH), 2021. - P. 132-139.

12. Rogozina I.V. Media picture of the world: cognitive-semiotic aspect: dis. ... Dr. Philol. Sciences: 10.02.19 / Rogozina Irina Vladimirovna. - Barnaul, 2003. - 430 p.

13. Russian Pedagogical Encyclopedia: in 2 vols.; ch. ed. V.V. Davydov. - M.: Great Russian Encyclopedia, 1993. - T.1. - 608 p.

14. Snegovaya O.A. Globalization as a historical form of modernization / O.A. Snegovaya // Historical, philosophical, political and legal sciences, cultural studies and art history. Questions of theory and practice. - Tambov: Diploma, 2013. - S. 165-167.

15. Sun Yuyan. Development of Russian musical culture by foreign students in the musical and educational process of a pedagogical university: author. dis. ... 13.00.01 / Sun Yuyan. - Voronezh, 2018. - 23 p.

16. Chun-Shin Ye. China // How music is taught abroad; comp. ed. and foreword. D.J. Hargreaves, A.K. North. - M.: Publishing house "Classics-XXI". - 208 p.

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

Сведения об авторах:

Командышко Елена Филипповна (г. Москва, Россия), доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики искусства Федерального государственного бюджетного научного учреждения «Институт художественного образования и культурологии Российской академии образования», e-mail: elk04@gmail.com

Надолинская Татьяна Васильевна (г. Таганрог, Россия), доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики дошкольного, начального и дополнительного образования Таганрогского института имени А.П. Чехова (филиал) Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Ростовский государственный экономический университет (РИНХ)», e-mail: tatu60@mail.ru

УДК 378

Концептуальные основы иноязычного обучения будущих художников в области традиционных художественных промыслов

Conceptual foundations of foreign language training of future artists in the field of traditional artistic crafts

Чиж Р.Н., Высшая школа народных искусств (академия), romanchizh@inbox.ru

Chizh R., Higher school of folk arts (academy), romanchizh@inbox.ru

DOI: 10.51379/KPJ.2022.152.2.004

Ключевые слова: иностранный язык, иноязычное обучение, вуз традиционных художественных промыслов, Высшая школа народных искусств (академия), концепция обучения, специфика обучения иностранным языкам.

Keywords: foreign language, foreign language training, university of traditional artistic crafts, Higher school of folk arts (academy), the concept of teaching, the specifics of teaching foreign languages.

Аннотация. Статья посвящена исследованию вопроса о системе обучения иностранным языкам профильного вуза, готовящего будущих художников, специализирующихся в традиционных художественных промыслах России. Описываются главные цели обучения иностранным языкам, приводится специфика иноязычного обучения студентов-художников, отмечаются проблемные моменты обучения, приводится алгоритм работы по освоению изучаемого иностранного языка с указанием основных форм работы, а также описываются подходы к формированию иноязычной профессиональной компетенции. Иноязычное обучение художников, изучающих традиционные художественные промыслы России, не было предметом комплексного исследования, поскольку лингвообучение в этой области началось в 2003 году в связи с открытием Высшей школы народных искусств (академии). Статья является попыткой обозначить концептуальные основы обучения иностранным языкам в высшем образовании в сфере традиционных художественных промыслов.

Abstract. The article is devoted to the study of the issue of the system of teaching foreign languages at a specialized university that trains future artists specializing in traditional artistic crafts of Russia. The main objectives of teaching foreign languages are described, the specifics of foreign-language teaching of art students is given, problem-based aspects of learning are noted, the algorithm of work on mastering the foreign language being studied is presented, indicating the main forms of work, and approaches to the formation of foreign-language professional competence are described. The foreign language training of artists studying the traditional artistic crafts of Russia was not the subject of a comprehensive study, since language training in this field began in 2003 in connection with the opening of the Higher school of folk arts (academy). The article is an attempt to outline the conceptual foundations of teaching foreign languages in higher education in the field of traditional arts and crafts.

Введение. В современном изменившемся за последние несколько лет мире владение иностранными языками является необходимостью, т.к. между странами развивается сотрудничество, расширяются различные сферы взаимодействия, осуществляется иноязычное общение, при котором происходит двусторонний обмен информацией. В этой связи возникла потребность в высококлассных специалистах, которые могут применять иностранные языки в своей профессиональной деятельности.

Проблема эффективного овладения иностранными языками, в том числе языком

конкретной специальности остро встала и перед высококвалифицированными специалистами, владеющими конкретным иностранным языком на бытовом уровне.

Вопрос иноязычной подготовки актуален и для федерального государственного образовательного учреждения «Высшая школа народных искусств (академия)» (далее ВШНИ), которое было открыто в Санкт-Петербурге 26 августа 2003 года. Данное образовательное учреждение является единственным профильным сетевым вузом в мире, который ведёт обучение в области русских традиционных художественных промыслов.

Образовательная, научная, художественно-творческая деятельность академии неразрывно связана с 23 видами искусства, среди которых следующие направления подготовки: художественное кружевоплетение, художественная вышивка, роспись по ткани, лаковая миниатюрная живопись Мстеры, Палеха, Холуя, церковно-историческая иконопись, ювелирное и косторезное искусство, декоративная роспись по дереву и металлу, художественная резьба по дереву.

На основе концепции непрерывного многоуровневого образования в области традиционных художественных промыслов, теоретически разработанной академиком Российской академии образования, доктором педагогических наук, профессором В.Ф. Максимович [4] и доказанной многолетней практикой, обучающиеся на уровне среднего профессионального образования, студенты-бакалавры, магистры, аспиранты ВШНИ изучают наряду с профилирующими дисциплинами и иностранные языки (английский язык, немецкий язык). Обучение иностранным языкам в вузе традиционных художественных промыслов имеет свою специфику.

Студентам-будущим художникам, которые изучают традиционные художественные промыслы в своей профессиональной деятельности часто необходимо владеть иностранным языком. Они часто работают с аутентичной литературой по профилю, переводят профессиональные тексты по специальности, в которых содержатся термины, принимают участие в зарубежных выставках, проводят мастер-классы для коллег из других стран, готовят доклады на международных конференциях. Соответственно, без знания иностранных языков и профессиональной их составляющей студентам нельзя обойтись.

Методология исследования. Исследования современных ученых (Г. Бах, Н.Д. Гальскова, Н.И. Гез, З.И. Коннова, Р. Лефнер, Р.П. Мильруд, Е.С. Полат, Дж. Ричардс, Е.Н. Соловова, С.Г. Тер-Минасова и др.) и ученых прошлых лет (В.Д. Аракин, И.Л. Бим, И.А. Зимняя, Г.А. Китайгородская, Р. Ладло, Г. Пальмер, К.А. Рогова, Е.И. Пассов, Ч. Фриз и др.) свидетельствуют об актуальности данной проблематики и необходимости дальнейшего совершенствования методологической базы в области обучения иностранным языкам.

В настоящее время иностранный язык представляет собой инструмент профессиональной деятельности, поскольку существует запрос на профессионалов, которые

владеют иностранными языками свободно и на высоком уровне, которые готовы осуществлять сотрудничество с зарубежными коллегами и проводить совместные проекты в профессиональной области.

Дисциплина «Иностранный язык» будучи дисциплиной гуманитарной имеет важное значение для специалиста художественных промыслов, т.к. с ее помощью усваивается большой объем знаний, умений, навыков, а также компетенций, способствующих становлению профессионала высшего класса, формированию личности с широким кругозором, аналитическими и креативными способностями. С этих позиций иноязычная подготовка – залог успешной деятельности специалиста-художника в будущем.

Результаты исследования. Процесс обучения иностранным языкам, т.е. формирование *иноязычной компетенции*, понимаемой нами вслед за А.В. Матиенко как «...практическое знание языка, обеспечивающее достижение коммуникативных целей в устной и письменной, продуктивной и рецептивной, монологической или диалогической форме» [5, с.74] осложняется в ВШНИ многими факторами.

Во-первых, в силу того, что в ВШНИ дисциплина «Иностранный язык» является непрофильной, на ее изучение согласно учебному плану отводится в среднем профессиональном образовании – 136 часа, в бакалавриате – 144 часа, в магистратуре – 128 часов, в аспирантуре – 72 часа аудиторной работы за весь период обучения. Данное обстоятельство обуславливает проблему нерегулярности иноязычной практики студентов, т.к. на это имеется всего два часа в неделю.

Во-вторых, большую проблему составляет исходный уровень лингвистической подготовки некоторых студентов, что связано с тем, что школьная программа не была усвоена или школьных знаний недостаточно для освоения программы вуза. В этой связи можно согласиться с высказыванием исследователей О.Н. Солодковой и Г.Б. Никоновой, занимающихся данной проблематикой: «...на практике, студенты, поступившие в вуз, не обладают базовыми иноязычными знаниями, навыками и умениями. К сожалению, данная тенденция характерна для всех институтов, обеспечивающих подготовку бакалавров и магистров по неязыковым направлениям. Без прочной базы сформированных языковых навыков и умений <...> невозможно развивать разговорные навыки, терминологическую базу, умение беглого чтения

и прочие коммуникативные, языковые и межкультурные компетенции» [9, с.152].

Имеющиеся у студентов-художников на ранней ступени обучения пробелы иноязычного образования представляют собой помеху для дальнейшего изучения иностранных языков в высшем учебном заведении.

В-третьих, еще одним негативным фактором, который осложняет процесс обучения иностранным языкам в вузе традиционных художественных промыслов, относится недостаточное владение студентами родным языком, в виду того, что преподаватель иностранного языка должен одновременно восполнять и этот пробел. Соответственно, это требует дополнительного времени.

Полное отсутствие учебников, учебных пособий, отраслевых словарей на иностранных языках, посвященных традиционным художественным промыслам России вплоть до 2003 года – времени открытия ВШНИ, не способствовало улучшению качества обучения.

И только в последние годы были предприняты попытки создания работ, учитывающих профиль ВШНИ. Появились учебные пособия и двуязычные словари, предназначенные для использования в учебном процессе, в которых собран и систематизирован материал по традиционным художественным промыслам на иностранных языках [7;8;10-14].

В процессе обучения иностранным языкам в вузе традиционных художественных промыслов следует учитывать психологический аспект, индивидуальные особенности студентов. Художникам свойственно наглядно-образное мышление, они мыслят образами, картинками, и долго не могут фокусировать свое внимание на языковых структурах, одном определенном вопросе, поэтому этот аспект также учитывается.

Всесторонний анализ большинства концепций обучения иностранным языкам неязыковых вузов показывает, что многие из них базируются с нашей точки зрения, на устаревших, не отвечающих современным требованиям подходах: чтении, переводе текстов, не связанных с будущим профилем студентов, а также на бессистемном изучении грамматики и лексики иностранных языков, в то время как сейчас вопрос остро стоит о применении методик, которые активно развивают навыки иноязычного общения, как на темы бытовой сферы, так и темы профессиональной направленности, с которыми студенты будут иметь дело в будущем.

С целью подробного описания концепции лингвообучения в вузе традиционных художественных промыслов отметим, что

студенты изучают иностранные языки (английский и немецкий) в среднем профессиональном образовании, в бакалавриате, магистратуре и аспирантуре. В среднем профессиональном образовании вектор лингвообучения направлен на школьную программу (1 курс), а также знакомство с изобразительным и прикладным искусством, и общем знакомстве с традиционными художественными промыслами России и мира (2 курс).

На уровне бакалавриата студенты-будущие художники изучают профессиональный иностранный язык, терминологию своей специальности (1 и 2 курс, соответственно).

Дальнейшая работа над иностранными языками может быть продолжена в магистратуре и осуществляться в ходе изучения делового иностранного языка и курса совершенствования иностранного языка.

Заключительной ступенью иноязычного обучения в ВШНИ является аспирантура и соответственно изучение академического иностранного языка, (1 курс очного отделения или 2 курс заочного отделения).

Обучение иностранных языков в вузе традиционных художественных промыслов носит комплексный многоцелевой характер и преследует несколько целей.

К *практическим целям обучения* относится формирование навыков ведения межкультурной коммуникации, понимаемой нами как «общение языковых личностей, принадлежащих различным лингвокультурным сообществам» [3, с.10]. Данная цель обучения может быть достигнута посредством овладения иноязычными умениями и навыками в области продуктивных видов речевой деятельности: чтения, письма, аудирования и говорения.

Практическая цель обучения коррелирует с *образовательной целью*: изучение иностранного языка осуществляется не как лингвистически замкнутой системы самой в себе, а как средства межкультурного общения, для решения конкретных задач общения.

Обучение иностранного языка выполняет также с *развивающую цель*, с помощью которой и на основе языка можно решить различные задачи общения в бытовой и профессиональной сферах, повысить уровень своего интеллектуального развития, направляя интенции иностранного языка на свои потребности и интересы.

Важной составляющей обучения иностранным языкам, в особенности характерного для вуза традиционных художественных промыслов, является

воспитательная цель, направленная на изучение нематериального наследия России и других стран и народов, на знакомство с духовными и материальными ценностями стран.

Сущность концепции обучения иностранным языкам в ВШНИ состоит в *профессионально-ориентированном иноязычном обучении*, которое заключается в поэтапном формировании иноязычной коммуникативной компетенции у студентов для ее эффективного использования в профессиональной сфере и в этой связи мы согласны с исследователем В.Г. Нестеренко, пишущей, что целью профильно-ориентированного изучения иностранных языков является «...овладение языком как средством кросс-культурного общения, т.е. повышения уровней коммуникативной и межкультурной компетенций, но уже в контексте планируемой специальности – будущей профессии и/или академической деятельности» [6].

Разрабатываемая нами концепция включает аспекты *смешанного обучения (blended learning)* и содержит как традиционные формы обучения, так и новые технологии, включающие аудио- и видеоматериалы, интерактивные составляющие, компьютерные программы.

Ключевым моментом реализации концепции обучения иностранным языкам в вузе традиционных художественных промыслов является *полипарадигмальный подход*, т.к. «приверженность к одной парадигме, единственной концептуальной схеме или теоретической модели неизбежно приводит к неполному или одностороннему отражению существенных черт исследуемой области действительности» [1, с.2].

Парадигмальность, детерминирующая процесс обучения иностранным языкам, служит основой кооперации студентов и преподавателя, позволяет преподавателю применять профессиональное творчество. Не выдвигая на передний план учебного процесса какую-либо одну технологию, она предусматривает соединение разных технологий обучения иностранным языкам, заимствует самое полезное из каждой технологии, рационально сочетает традиционные и инновационные технологии, благодаря чему процесс иноязычного обучения выстраивается более эффективно.

Традиционные формы работы между студентами и преподавателем дополняются специальными компьютерными программами, с помощью которых изучается грамматика и лексика.

Навыки говорения и аудирования активизируются на базе использования

специально подобранных видеоматериалов, ресурсов системы Интернет, а также таких инновационных технологий как учебные деловые игры, веб-квесты.

Теория и практика иноязычного обучения, выстраиваемая с помощью применения традиционных технологий, базирующихся на принципах *контекстно-компетентностного и сознательно-ориентированного подходов* дополняется использованием новых мультимедийных технологий, которые являются важным условием в формировании иноязычной компетенции будущих художников в области традиционных художественных промыслов.

К основополагающим иноязычным умениям и навыкам студента-художника в области традиционных художественных промыслов относятся:

- чтение иноязычных текстов по специальности;
- перевод иноязычных текстов по специальности;
- написание эссе, аннотаций, докладов, рефератов на изучаемые темы;
- коммуникация в устной и письменной форме профессиональной сфере;
- понимание устной речи, связанной с изучаемой профессиональной областью на слух студентами.

Наша концепция иноязычного обучения предусматривает корреляцию тематики курса иностранного языка с содержанием курса специальности и направленностью профессиональных дисциплин, которые изучают студенты. Такая связь в содержании обучения требует специфического отбора языкового материала, терминологических единиц и влияет на выстраивание алгоритма занятий.

Таким образом, лингвообучение в вузе традиционных художественных промыслов базируется на функциональном уровне и исходит из потребностей будущей профессии и направления подготовки студентов.

Так как реализация профессиональной направленности является ключевым принципом обучения иностранным языкам в профильном вузе, то существенным положением нашей концепции было разграничение общего курса иностранного языка и курса иностранного языка для специальных профессиональных целей. Так, если говорить об уровне бакалавриата, то первый курс здесь посвящен общему иностранному языку с минимальным необходимым набором терминологических единиц, без которых студент не может обойтись. На этой ступени изучаются такие темы как «*Семья. Проблемы семьи*»,

«Жилище. Типы жилищ», «Хобби и Увлечения», «Спорт. Спортивные достижения», «Путешествия. Виды транспорта», «Образование в России и за рубежом» и т.п.

Второй курс бакалавриата в большей степени посвящен иностранному языку для профессиональных целей. Здесь, соответственно, студенты изучают темы: «Мое учебное заведение», «Моя специальность», «История и современное состояние традиционных художественных промыслов России», «История и современное состояние традиционных художественных промыслов за рубежом», «Музеи и выставочные площадки России», «Зарубежные музеи и выставочные площадки», «Мастер-класс по изготовлению изделия по профилю» и т.п.

В основе нашей концепции лежит коммуникативный метод обучения, направленный на формирование у студентов навыков ведения иноязычной коммуникации в бытовой и в профессиональной сферах. Ошибочным, однако, было бы полагать, что суть данной концепции сводится только к говорению. Текущая работа направлена на отработку навыков письма, чтения и аудирования.

Преимущество коммуникативно-ориентированного подхода заключается в том, что приемы и методы, применяемые в рамках этого подхода, помогают снимать языковой барьер у студентов, заметно повышают мотивацию при изучении иностранных языков и приводят к достижению высокого уровня владения иноязычной компетенцией. Этот уровень достигается посредством воссоздания на занятиях иностранного языка ситуаций профессионального общения. Знания, умения и навыки, полученные в этом виде деятельности, служат основой иноязычного профессионального общения».

Плюсом коммуникативно-ориентированной направленности процесса обучения иностранным языкам можно отнести и то, что она вносит вклад в формирование креативного мышления студентов, выражаемого в оригинальных и нестандартных идеях, решениях проблемных ситуаций, которые предлагают студенты в ходе выполнения тех или иных учебных заданий, проектов.

Так, например, при изучении темы «Традиционные художественные промыслы России и зарубежных стран», с целью подробного исследования своего направления студентам предлагается разработать проект (презентацию), обратившись к истории вопроса, современному состоянию изучаемого промысла. Данный вид деятельности способствует развитию

навыков систематизации изучаемого материала, его анализа и интерпретации, включает критическое мышление студентов, помогающее сделать конкретные предположения о том, как можно сохранить традиционные художественные промыслы. Студенты при этом самостоятельно вырабатывают свое видение изучаемого вопроса.

Наша практика работы показывает, что иноязычная компетенция у студентов-будущих художников в области традиционных художественных промыслов формируется более эффективно, если в процессе обучения иностранным языкам применяется равноправное сотрудничество студентов, студентов и преподавателя, когда задействуется активный поиск решения учебных задач и в конечном итоге достигаются поставленные цели обучения. Чтобы достичь этих целей в процесс иноязычного обучения включаются задания проблемного характера, которые способствуют погружению студентов с разным уровнем владения иностранным языком в работу.

Так, чтобы подготовить студента-художника к участию в зарубежной выставке, которая является одной из важных составляющих его профессиональной компетенции на занятии моделируются деловые игры, различные кейс-ситуации, в основе которых лежит прием квазипрофессиональной деятельности. Благодаря использованию этого вида деятельности студенты знакомятся с особенностями своей будущей профессии, ее основными понятиями. Игра и игровые формы работы помогают выявить типичные ошибки, рассмотреть и проанализировать их. Более того, такие формы работы помогают снять языковой барьер, мешающий студентам раскрыть их потенциал, а также стимулируют студентов высказываться по изучаемой тематике, что закладывает основы будущего иноязычного профессионального общения.

Разноуровневые задания, направленные на поиск, сбор, обмен информацией, прогнозирование определенных результатов, которые должны быть получены в ходе их выполнения, развивают речемыслительную деятельность студентов, изучающих традиционные художественные промыслы России. Такого рода задания позволяют студентам применять ранее накопленный ими опыт в своей профессиональной деятельности, своем творчестве. Таким образом, на практике осуществляется применение профессиональных компетенций, а также знаний, умений и навыков, полученных в ходе изучения профильных и смежных дисциплин.

В основе разрабатываемой нами концепции иноязычного обучения лежит принцип *междисциплинарной интеграции*, т.е. иностранные языки студенты изучают в контексте их будущей профессии.

Наряду с изучением на профильных кафедрах таких дисциплин как «Композиция», «Технология и материаловедение», «Проектирование», на занятиях иностранного языка студенты получают также сведения о терминологии, устойчивых словосочетаниях и выражениях, употребляемых в их профессиональной области, знакомятся с частотными лексическими и грамматическими структурами.

Можно с уверенностью говорить, что знания профессиональной области аккумулируются в структуру языковой личности будущих художников в области традиционных художественных промыслов.

Активному развитию и совершенствованию иноязычной компетенции способствуют применяемые нами на занятиях конкретные речевые ситуации, например, собеседование на работу, телефонные переговоры, проведение мастер-класса по изготовлению изделия и т.п. Такие практикоориентированные задания и практическая деятельность помимо формирования навыков применения конкретных знаний способствуют выработке собственной инициативы студентов.

Согласно мнению известного ученого в области лингводидактики Н.И. Гез, активное применение в процессе иноязычного обучения ситуаций общения с использованием ролевых моделей, детерминированных определёнными коммуникативными задачами, и направленных на решение конкретных проблем является «импульсом для развития спонтанной речи» [2].

Студенты ВШНИ в ходе выполнения многих заданий, проектов часто работают с литературой по специальности, справочными изданиями на иностранных языках, соответственно, иноязычная компетенция формируется также в следующих видах деятельности: составление резюме, аннотации статьи, книги и т.д., разработка, оформление реферата, сбор портфолио достижений студента. Корректно подобрав и подав материал, можно добиться хороших результатов в сфере иноязычной деятельности студентов-художников.

Навыки исследовательского поиска студентов послужат в дальнейшем ядром иноязычной профессиональной коммуникативной компетенции.

Говоря о частоте задействования тех или иных видов речевой деятельности (аудирование,

письмо, чтение, говорение) при овладении иностранными языками студентами-будущими художниками, следует отметить, что главными будут те виды, которые в профессиональной деятельности более востребованы студентами. К примеру, бакалавр после изучения общего курса иностранного языка должен уметь проводить мастер-класс на изучаемом иностранном языке, рассказывать о создании изделия по своей специальности или направлению, и поэтому ему необходимы навыки чтения аутентичной специализированной литературы, умение пользоваться оригинальными источниками, а также знание профессиональной терминологии.

Согласно программе магистры должны участвовать в зарубежных выставках, конференциях и поэтому им необходимо освоить навыки в области написания деловых писем, чтения деловой документации, ведения переговоров на иностранном языке.

Уровень аспирантуры – кадров высшей квалификации – предполагает овладение аспирантами академическим иностранным языком. Иноязычное обучение сконцентрировано здесь на работе с научными источниками, приемам аннотирования и реферирования научных публикаций, книг по профилю, а также на написании аналитических и рефлексивных эссе.

Овладение иноязычными знаниями, умениями и навыками в вузе традиционных художественных промыслов предполагает применение *разноразовного подхода*, при котором занятия строятся исходя из особенностей всей группы – без опоры на «среднего» студента. В случае если в группе имеются «отстающие» студенты преподаватель дополняет профессиональный иностранный язык общим курсом иностранного языка или может применить перевод с иностранного языка на русский язык. В группах с продвинутым уровнем владения иностранным языком студенты-художники могут выполнить то или иное задание в ходе самостоятельной работы, соответственно, экономя время, которое можно посвятить другим продуктивным формам работы.

Огромное значение в реализации иноязычного обучения в вузе традиционных художественных промыслов имеет самостоятельная работа как аудиторная, так и внеаудиторная. Этот вид работы ведется с использованием учебника, учебных пособий, наглядных пособий, раздаточного обучающего материала.

Работа с источниками (словарями, справочниками) знакомит студентов основам

работы со словарной статьей, дает сведения о контексте употребления той или иной лексической единицы, словосочетания. Для будущего специалиста, который в будущем будет иметь дело с профессиональной лексикой, данный вид работы является важным.

Опора на раздаточный наглядный материал (карточки, глоссарии, упражнения, видеофрагменты) помогает в развитии и формировании иноязычных умений и навыков, а также способствует их совершенствованию.

Эффективность лингвобучения не в последнюю очередь зависит от регулярного мониторинга успеваемости студентов – входного, текущего, промежуточного и итогового контроля знаний, умений и навыков, а также от качества изучаемого учебного материала, который преподаватель отбирает для конкретной группы.

В ходе обучения иностранным языкам в вузе традиционных художественных промыслов необходимо опираться не на общепедagogический подход, а делать акцент на *профессионально-прагматический* подход, переосмыслив критически методологию и технологию обучения и отобрав тщательно лингводидактические методы, что будет способствовать формированию у студентов-будущих художников умений решать задачи из области профессиональной компетенции.

Специфика изучаемого профиля студентов принимается в расчет при разработке основных профессиональных образовательных программ, в которых уделяется внимание компетенциям, которые должны быть сформированы у студентов, предусмотренными федеральными государственными образовательными стандартами.

Заключение. Систематическая и корректно построенная работа под руководством преподавателя, выраженная в нашей концепции позволяет снять сложности в усвоении изучаемого материала, способствует лучшему запоминанию изучаемого.

Успешность достижения высокого уровня иноязычной компетенции прямо пропорциональна тому, насколько студенты мотивированы в изучении иностранных языков и готовы ли они совершенствовать свои иноязычные знания, умения и навыки. Тем лучше студенты ориентируются в изучаемом материале, чем больше логических и междисциплинарных связей применяется в иноязычном обучении. И, наоборот, если осуществляется автоматическое бездумное заучивание слов, грамматических правил, когда студенты не понимают, с какой целью они выполняют какие-либо действия, то возникает нежелание изучать иностранный язык и отторжение.

Литература:

1. Барышников Н.В. Обучение иностранным языкам и культурам: методология, цель, метод / Н.В. Барышников // Иностранные языки в школе. – 2014. – № 9. – С. 2–9.
2. Гез Н.И. Обучение иностранным языкам в средней школе / Н.И. Гез, М.В. Ляховицкий, А.А. Миролубов. – Москва: Высшая школа, 1982. – 235 с.
3. Гудков Д.Б. Теория и практика межкультурной коммуникации / Д.Б. Гудков. – Москва: ИТДГК «Гнозис», 2003. – 288 с.
4. Максимович В.Ф. Теория и практика подготовки учащихся по художественно-промышленным видам труда в условиях непрерывного образования (на примере учебных заведений традиционного декоративно-прикладного искусства): дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / В.Ф. Максимович; Российская академия образования, институт художественного образования. – Москва, 2000. – 340 с.
5. Матиенко А.В. Иноязычная профессиональная коммуникативная компетенция: определение понятия в логике формирования полилингвальной и мультикультурной личности / А.В. Матиенко // Научный результат. Серия «Вопросы теоретической и прикладной лингвистики». – 2016. – № 2. – Т.2. – С. 73–77.
6. Нестеренко В.Г. К вопросу о профильно-ориентированном обучении иностранным языкам [Электронный ресурс] / В.Г. Нестеренко // Концепт. – 2014. – Спецвыпуск № 21. – ART 14757. – 0,5 п.л. – Режим доступа: <http://ekoncept.ru/2014/14757.htm>. – Гос. рег. Эл. № ФС 77-49965. – ISSN 2304-120X <http://ekoncept.ru/2013/>
7. Новикова М.В. Немецко-русский словарь-справочник по кружевоплетению / М.В. Новикова. – Санкт-Петербург: ВШНИ, 2013. – 136 с.
8. Новикова М.В. Русско-немецкий словарь-справочник по кружевоплетению / М.В. Новикова. – Санкт-Петербург: ВШНИ, 2013. – 156 с.
9. Солодкова О.Н., Никонова Г.Б. Принципы преподавания иностранного языка в неязыковом вузе: сборник научных трудов / О.Н. Солодкова, Г.Б. Никонова // Место социально-гуманитарных наук в развитии современной цивилизации / Материалы Международной научно-практической конференции (31 января 2020 г.); Белгород: ООО Агентство перспективных научных исследований (АПНИ), 2020. – С. 151–154. – Режим доступа: <https://apni.ru/article/410-printsipi-prepodavaniya-inostrannogo-yazika>
10. Чиж Р.Н. Иностранный язык (английский). Учебное пособие для бакалавров, направление подготовки «Декоративно-прикладное искусство и

народные промыслы» / Р.Н. Чиж. – Санкт-Петербург: ВШНИ, 2017. – 77 с.

11. Чиж Р.Н. Художественные лаки. Учебное пособие к практическим занятиям по английскому языку / Р.Н. Чиж. – Санкт-Петербург: ВШНИ, 2018. – 61 с.

12. Чиж Р.Н. Англо-русский словарь-справочник по кружевоплетению / Р.Н. Чиж. – Санкт-Петербург: ВШНИ, 2018. – 113 с.

13. Чиж Р.Н. Русско-английский словарь-справочник по кружевоплетению (в двух частях) / Р.Н. Чиж. – Санкт-Петербург: ВШНИ, 2019. – 170 с.

14. Чиж Р.Н., Ванюшкина Л.М. The world of art: translating, watching, discussing. Мир искусства: переводим, смотрим, обсуждаем. Учебное пособие к практическим занятиям для бакалавров по дисциплине «Иностранный язык» (английский язык) / Р.Н. Чиж, Л.М. Ванюшкина. – Санкт-Петербург: ВШНИ, 2020. – 74 с.

References:

1. Baryshnikov N.V. Teaching foreign languages and cultures: methodology, purpose, method / N.V. Baryshnikov // Foreign languages at school. - 2014. - № 9. - P. 2–9.

2. Gez N.I. Teaching foreign languages at secondary school / N.I. Gez, M.V. Lyakhovitsky, A.A. Mirolyubov. - Moscow: Higher School, 1982. - 235 p.

3. Gudkov D.B. Theory and practice of intercultural communication / D.B. Gudkov. - Moscow: ITD GK "Gnosis", 2003. - 288 p.

4. Maksimovich V.F. Theory and practice of training students in artistic and industrial types of labor in conditions of continuous education (on the example of educational institutions of traditional arts and crafts): dis. ... Dr. ped. Sciences: 13.00.01 / V.F. Maksimovich; Russian Academy of Education, Institute of Art Education. - Moscow, 2000. - 340 p.

5. Matienko A.V. Foreign language professional communicative competence: definition of the concept in the logic of the formation of a multilingual and multicultural personality / A.V. Matienko // Scientific result. Series "Issues of Theoretical and Applied Linguistics". - 2016. - № 2. - V.2. - S. 73-77.

6. Nesterenko V.G. On the issue of profile-oriented teaching of foreign languages [Electronic resource] / V.G. Nesterenko // Concept. –2014. - Special issue No. 21. - ART 14757. - 0.5 p.l. – Access mode: <http://ekoncept.ru/2014/14757.htm>. - Mrs. reg. Email No. FS 77-49965. – ISSN 2304-120X <http://e-koncept.ru/2013/>

7. Novikova M.V. German-Russian dictionary-reference book on lace making / M.V. Novikova. - St. Petersburg: VSHNI, 2013. - 136 p.

8. Novikova M.V. Russian-German dictionary-reference book on lace making / M.V. Novikova. - St. Petersburg: VSHNI, 2013. - 156 p.

9. Solodkova O.N., Nikonova G.B. Principles of teaching a foreign language in a non-linguistic university: a collection of scientific papers / O.N. Solodkova, G.B. Nikonova // The place of social and humanitarian sciences in the development of modern civilization / Proceedings of the International Scientific and Practical Conference (January 31, 2020); Belgorod: LLC Agency for Advanced Scientific Research (APNI), 2020. - pp. 151-154. – Access mode: <https://apni.ru/article/410-printsipi-prepodavaniya-inostrannogo-yazika>

10. Chizh R.N. Foreign language (English). Textbook for bachelors, the direction of preparation "Decorative and applied arts and folk crafts" / R.N. Chizh. - St. Petersburg: VSHNI, 2017. - 77 p.

11. Chizh R.N. Artistic varnishes. Textbook for practical classes in English / R.N. Chizh. - St. Petersburg: VSHNI, 2018. - 61 p.

12. Chizh R.N. English-Russian dictionary-reference book on lace making / R.N. Chizh. - St. Petersburg: VSHNI, 2018. - 113 p.

13. Chizh R.N. Russian-English dictionary-reference book on lace making (in two parts) / R.N. Chizh. - St. Petersburg: VSHNI, 2019. - 170 p.

14. Chizh R.N., Vanyushkina L.M. The world of art: translating, watching, discussing. The world of art: we translate, we watch, we discuss. Textbook for practical exercises for bachelors in the discipline "Foreign Language" (English) / R.N. Chizh, L.M. Vanyushkin. - St. Petersburg: VSHNI, 2020. - 74 p.

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

Сведения об авторе:

Чиж Роман Николаевич (г. Санкт-Петербург, Россия), кандидат филологических наук, доцент, заведующий кафедрой языковой подготовки, ФГБОУ ВО «Высшая школа народных искусств (академия)», e-mail: romanchizh@inbox.ru

Подготовка педагогов

УДК 378

**Диагностика инновационной активности педагогов:
опыт Краснодарского края**

**Diagnosis of teachers' innovative activity of teachers:
the experience of the Krasnodar Territory**

Дунская Ю.А., ФГБОУ ВО «Краснодарский государственный институт культуры»,
dududun21@mail.com

Бубнова И.С., ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет», irinaz-
bubnova@yandex.ru

Dunskaya Yu., FGBOU VO "Krasnodar State Institute of Culture", dududun21@mail.com

Bubnova I., FGBOU VO "Kuban State University", bubnova@yandex.ru

DOI: 10.51379/KPJ.2022.152.2.005

Ключевые слова: инновация, инновации в образовании, инновационная деятельность, инновационная активность, стимулирование инновационной активности.

Keywords: innovation, innovations in education, innovation activity, innovation activity, stimulation of innovation activity.

Аннотация. Актуальность исследования обусловлена необходимостью реализации инновационной активности педагогов в целях обеспечения их профессионального роста. Цель исследования – разработать опросник и изучить инновационную активность педагогов Краснодарского края. В статье представлены результаты диагностики инновационной активности педагогов, согласно которым отмечаются прогрессивные изменения в практике разработки и реализации муниципальных, краевых и федеральных инновационных педагогических проектов, участия в конкурсах, научно-практических мероприятиях и др. Полученные результаты позволят скорректировать работу по выделенным направлениям и стимулировать инновационную активность на муниципальном и региональном уровнях краевой системы образования. Статья предназначена специалистам и руководителям региональных институтов развития образования и повышения квалификации, педагогам образовательных организаций.

Abstract. The relevance of the study is emphasized by the need to ensure the teacher's professional growth, as well as his readiness to implement innovative activity. The purpose of the study is to develop a questionnaire and study the innovative activity of teachers in the Krasnodar Territory. The article presents the results of diagnosing the innovative activity of teachers, according to which progressive changes in the practice of developing and implementing municipal, regional and federal innovative pedagogical projects, participation in competitions, scientific and practical events, etc. are noted. Obtained results allow to correct work on defined directions and stimulate innovative activity at the municipal and regional levels of the regional education system. The article is intended for teachers, employees and heads of regional institutions for the development of education and advanced training, teachers of educational organizations.

Введение. Важность системы образования в настоящее время обусловлена универсальностью и системностью данного социального института, определяющего формирование человека и интегрирующего научно-технический прогресс в обществе. В стремительно меняющемся мире педагог должен учитывать указанные тенденции,

быть активным и готовым к внедрению инноваций.

Национальные проекты, законы, распоряжения, содержат прямые запросы на обеспечение качества образовательных результатов, формирование успешной личности выпускника – полноценного гражданина

общества. Научные революции, цифровизация, приращение знания, доступность информации детерминируют нахождение педагога в авангарде нового знания. Немалую роль в этом процессе играют условия: принятие инновационных процессов руководством образовательной организации, выбор миссии, участие в инновационных проектах [6].

Вместе с тем, исследования, проводимые Институтом развития образования Краснодарского края, не позволяют составить системное представление об уровне инновационной активности педагогов края.

Цель статьи: разработать опросник и изучить инновационную активность педагогов Краснодарского края.

Материалы и методы исследования. Опираясь на традиционное представление об активности как способности живых существ совершать произвольные движения, отметим, что она выступает их общей характеристикой и отличается собственной динамикой. Анализ понятия «активность», представленный в работах Е.А. Белан, показывает, что данная категория связана с плеядой таких понятий, как: «действие», «изменение», «движение», «актуализация», «целеполагание», то есть выступает базовой категорией, характеризующей взаимодействие человека с окружающим миром [2].

Понятие «инновация», по мнению А.В. Хуторского, это «потенциально возможное изменение, а нововведение (инновация) – реализованное изменение, ставшее из возможного действительным» [1, с.1103]. Анализируя образовательные системы, автор выделяет внутрипредметные, общеметодические, идеологические и административные инновации.

В современных условиях развитие образования [7] рассматривается по-разному: как реформирование, модернизация или оптимизация. Соответственно данным подходам, по-разному анализируются и инновации в образовании. Так, ранее нами отмечено, что «инновации в научной литературе принято выделять по масштабу нововведений, по критерию новизны, например, субъективной или объективной. Ряд авторов анализируют инновации с позиции процесса или результата. Между тем, подчеркнем, в любом случае можно выявить зависимость между развитием системы образования и инновацией, поскольку педагогическая инновация выступает детерминантой развития системы образования» [5].

ФГОСы, нормативно-правовое закрепление прав педагога на выбор и разработку собственных

педагогических технологий, а также региональные компоненты учебных планов реализации образовательной деятельности – обуславливают социальный заказ на педагогические инновации. Таким образом, можно констатировать, что существует «отражение данного заказа во всех стратегических документах государственного управления в области образования, направленных на предоставление педагогу, в рамках его профессиональной деятельности, необходимой для инновационного творчества свободы» [3].

Под инновацией в образовании мы понимаем введение нового в цели, формы и методы, в содержание обучения или воспитания, направленного на разрешение какой-либо проблемной ситуации, повышения качества учебного или воспитательного процесса [10]. Крякина подчеркивает, что сегодня инновационность воспринимается системой образования как объективная реальность, которой нужно следовать [4]. Какие бы идеалы не провозглашала эпоха, путь к их достижению будет идти через модернизацию технологий обучения и здесь не важно идет ли речь о смене знаниево-ориентированного подхода на личностно-ориентированный, культурологический подходы, смены рецептивно-отражательного мышления на конструктивно-деятельностный [8]. Инновационная деятельность призвана исполнять методологическую, партисипативную, праксеологическую, информационную, консультативную, познавательную, инновационную, интерактивную функции.

Результаты. С целью диагностики инновационной активности был разработан и проведен авторский опрос 160 педагогических работников образовательных организаций Краснодарского края. В основу опросника была положена разработанная нами структура инновационной активности педагога, в которую вошли следующие направления работы: 1) самостоятельное изучение научно-методической темы; 2) публикации по изучаемой теме; 3) участие научно-методических мероприятиях в качестве докладчика; 4) апробация авторских (собственных) инновационных приемов; 5) диссеминация (собственного) инновационного опыта в условиях сетевого взаимодействия; 6) разработка инновационного проекта по самостоятельно выбранной теме; 7) участие в инновационной деятельности в сетевом формате (статус партнера, участника); 8) руководство инновационным проектом обучающихся (подтвержден статус инновационного проекта); 9)

результативность участия в конкурсах педагогических инноваций (победитель/призер); 10) участие в сетевых сообществах педагогов-новаторов; 11) ведение блога педагога-новатора.

Для направлений №№ 3, 6-9 предусмотрены уровни реализации: институциональный (образовательная организация), муниципальный (межмуниципальный), региональный (межрегиональный), всероссийский (международный). В ходе проведения опроса собраны данные об инновационной активности педагогов в 2019–2021 гг., см. рисунок 1.

В 2021 году по направлению «самостоятельное изучение научно-методической темы» показали активность 24% опрошенных респондента, и только 11% осуществили публикации по самостоятельно выбранной теме. В научно-методических мероприятиях в качестве докладчика на муниципальном или

межмуниципальном уровне выступили 15% респондентов, на региональном или межрегиональном – 5%; на всероссийском уровне – 3% опрошенных учителей.

Около 5% опрошенных ответили, что апробируют авторские инновационные приемы и методы на практике, чуть более 6% педагогов диссеминируют инновационный опыт в условиях сетевого взаимодействия. Разработкой инновационного проекта по самостоятельно выбранной теме в формате муниципальной инновационной площадки занимаются около 7% опрошенных респондентов (5% – в статусе участника сетевого взаимодействия), разработкой краевого инновационного проекта – 4,3% (5,5% в статусе участника сетевого взаимодействия), федерального инновационного проекта – 3,1% опрошенных.

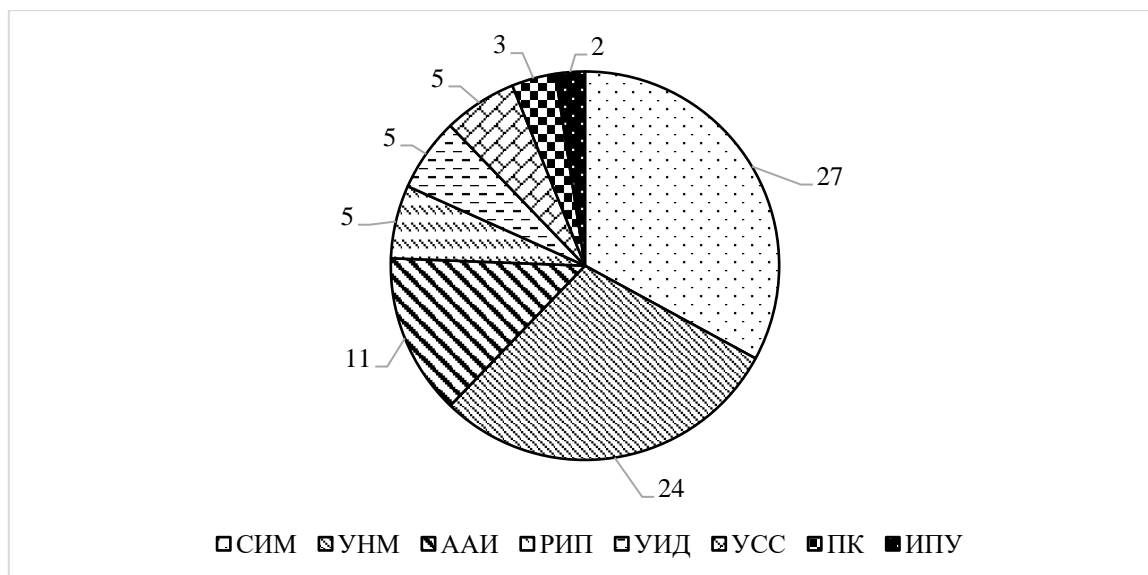


Рисунок 1. – Среднее значение (количество) по номинациям инновационной активности педагогов за 2019–2021 гг.

Примечание: СИМ – самостоятельное изучение научно-методической темы, УНМ – участие в научно-методических мероприятиях края, ААИ – Апробация авторских приемов, РИП – разработка инновационного проекта, УИД – участие в инновационной деятельности в сетевом формате, УСС – участие в сетевых сообществах педагогов-новаторов, ПК – участие в конкурсах педагогических инноваций, ИПУ – руководство инновационным проектом учащихся.

Участие в инновационной деятельности Института развития образования Краснодарского края, в рамках стажировочной площадки образовательной организации, принимают только 3,75% педагогов. Руководство инновационным проектом обучающихся на институциональном уровне осуществляют 3% опрошенных, на муниципальном – 2,5%; на региональном и федеральном – 1,8%. Призерами или победителями конкурсов педагогических инноваций на муниципальном уровне являются

5% опрошенных педагогов, на региональном – 4,3%, на федеральном – 1,8% респондентов. В сетевых сообществах педагогов новаторов состоят 7%, ведут блоги педагога –новатора 3,75% опрошенных.

Анализируя динамику инновационной активности педагогов можно отметить динамику показателей по сравнению с 2019 годом. Так, инновационная активность педагогов увеличилась по направлениям: диссеминация (собственного) инновационного опыта в условиях

сетевое взаимодействие; разработка инновационного проекта по самостоятельно выбранной теме; участие в инновационной деятельности в сетевом формате (статус партнера, участника); руководство инновационным проектом обучающихся; результативность участия в конкурсах педагогических инноваций (победитель/призер); участие в сетевых сообществах педагогов-новаторов; ведение блога педагога-новатора.

Анализ динамики показателей инновационной активности по сравнению с 2019 годом снизился по ряду направлений, а именно: самостоятельное изучение научно-методической темы; публикации по изучаемой теме; участие научно-методических мероприятий в качестве докладчика (муниципальный уровень); апробация авторских инновационных приемов.

По некоторым направлениям инновационной активности педагогов показатели продемонстрировали стабильность результатов: участие во Всероссийских и региональных научно-методических мероприятиях в качестве докладчика; руководство инновационным проектом обучающихся на институциональном уровне.

Позитивная динамика изменений в выборке опрошенных педагогов по сравнению с 2019 годом отмечается по следующим направлениям: диссеминация инновационного опыта в условиях сетевого взаимодействия – на 3,1%; разработка инновационного проекта по самостоятельно выбранной теме: разработка краевого инновационного проекта – на 1,25%, разработка федерального инновационного проекта – на 1,85%; участие в инновационной деятельности в сетевом формате муниципальной инновационной площадки – на 3,75%; участие в инновационной деятельности в сетевом формате краевой инновационной площадки – на 3,75%; участие в инновационной деятельности в рамках стажировочной площадки образовательной организации – на 1,25%; руководство инновационным проектом обучающихся на муниципальном уровне – на 1,25%; руководство инновационным проектом обучающихся на краевом уровне – на 0,6%; руководство инновационным проектом обучающихся на федеральном уровне – на 1,25%; результативность участия в конкурсах педагогических инноваций на муниципальном, региональном и федеральном уровнях – на 4,375%; участие в сетевых сообществах педагогов-новаторов – на 5,6%, ведение блога педагога-новатора – на 2,5%.

Отрицательная динамика по сравнению с 2019 годом была выявлена по следующим направлениям: самостоятельное изучение научно-методической темы – 5,6%; публикации по изучаемой теме – 5%; участие научно-методических мероприятиях в качестве докладчика – 4,3%; апробация авторских инновационных приемов – 1,25%.

Таким образом, проведенное исследование позволяет констатировать прогрессивные изменения в практике разработки и реализации инновационных педагогических проектов. Вместе с тем, изучение опыта инновационных образовательных учреждений позволяет выделить формальный характер инноваций [9].

Учитывая полученные в исследовании результаты были внесены соответствующие изменения в нормативно-правовые акты, выступающие основой для осуществления инновационной деятельности в системе образования Краснодарского края: «Порядок формирования и функционирования инновационной инфраструктуры в системе образования», Положение об образовательном конкурсе «Инновационный поиск», «Положение о краевой инновационной площадке в системе образования Краснодарского края», «Положение о краевом ресурсном центре общего образования», «Положение о краевой площадке передового педагогического опыта ГБОУ ИРО Краснодарского края», «Положение об инновационной деятельности» и др.

Институт развития образования Краснодарского края в настоящее время выполняет диагностирующие, контролирующие, организационные функции по научно-методическому сопровождению инновационной деятельности в регионе. Инновационная деятельность в крае направлена на интенсификацию развития образовательной практики посредством организованного и управляемого инновационного процесса. Тематика осуществления инновационной деятельности определяется в соответствии с направлениями национального проекта «Образование», приоритетными направлениями регионального развития образования Краснодарского края, программой развития Института. Инновационная деятельность строится с учетом принципов: научности содержания; профессиональной востребованности; ориентации на инновационный опыт; творческого подхода; связи с педагогической практикой; продуктивного сотрудничества.

Заключение. Итак, авторами разработан опросник, в основу которого легла разработанная нами структура инновационной активности педагога по следующим направлениям работы: публикации и участие в научно-методических мероприятиях, апробация авторских инновационных приемов, диссеминация инновационного опыта в условиях сетевого взаимодействия, разработка инновационного проекта по самостоятельно выбранной теме, участие в сетевых сообществах педагогов-новаторов, направленный на изучение инновационной активности педагогов Краснодарского края.

Проведенное исследование показало, что в системе образования Краснодарского края инновационные процессы достаточно активно поддерживаются, охват муниципалитетов по данным проведенного опроса составляет 75%. В названных территориях функционируют инновационные площадки различного уровня, ежегодно выпускаются научно-методические

продукты. В то же время на протяжении трех лет остается сегмент образовательных организаций, не проявляющих активности в инновационных процессах. Анализ данных мониторинга позволяет выявить полные данные о таких организациях, причины низкой инновационной активности, адресно оказать научно-методическое сопровождение и помощь.

Применение результатов исследования позволит на муниципальном и региональном уровнях проанализировать индивидуальные результаты каждого педагога, прошедшего процедуру опроса и тестирования, выделить темы, входящие в круг дефицитов инновационной активности учителей, а также провести внутренние мероприятия по темам, связанным с инновационной деятельностью; направить в ИРО Краснодарского края запросы на проведение консультаций, вебинаров, выездных семинаров по стимулированию инновационной активности педагогов.

Литература:

1. Башарина А.В. Социальные инновации в образовании: сущность и классификация / А.В. Башарина // Известия Самарского научного центра РАН. – 2009. - Т. 11. - № 4(5). - С. 1101-1107.
2. Белан Е.А. Категория активности в западноевропейской философской мысли / Е.А. Белан; Краснодар: Кубанский государственный университет. - М.: Социально-политическая мысль. - 235 с. – С. 220.
3. Другова Е.А. Инноватика в поиске нового гуманитарного содержания: онтология, аксиология, методология / Е.А. Другова // Вестник ТГУ. Философия. Социология. Политология. – 2013. - № 1(21). - С. 5-19.
4. Кряклина Т.Ф., Реттих С.В. Концептуально-методологические новации в социокультурном исследовании / Т.Ф. Кряклина, С.В. Реттих // Мир науки, культуры, образования. - 2010. - № 1. - С. 36–42.
5. Навазова Т.Г., Бубнова И.С., Пирожкова О.Б., Шибанкова Л.А. Роль и место социально-психологической готовности к инновациям в системе профессионального роста педагога / Т.Г. Навазова, И.С. Бубнова, О.Б. Пирожкова, Л.А. Шибанкова // Казанский педагогический журнал. - 2019. - № 6(137). - С. 122-133.

6. Поздеева С.И. Роль позиции педагога в изменении содержания образования / С.И. Поздеева // Вестник Томского гос. пед. ун-та. - 2005. - Вып. 2 (46). - С. 18-21.
7. Рерке В.И., Бубнова И.С. Готовность педагогов к инновационной деятельности в образовательной организации: организационно-психологический аспект / В.И. Рерке, И.С. Бубнова // Вестник Поволжского института управления. - 2019. - Т.19. - № 1. - С. 59-67.
8. Слостенин В.А., Подымова Л.С. Педагогика: инновационная деятельность / В.А. Слостенин, Л.С. Подымова. - М.: Магистр, 1997. - 224 с.
9. Хомерики О.Г., Поташник М.М., Лоренсов А.В. Развитие школы как инновационный процесс: методическое пособие для руководителей образовательных учреждений / О.Г. Хомерики, М.М. Поташник, А.В. Лоренсов; под ред. М.М. Поташник. - М.: Новая школа, 1994. - 64 с.
10. Яровых Ю.В. Исследовательская деятельность в профессиональной карьере современного учителя / Ю.В. Яровых // Вестник Томского гос. пед. ун-та. - 2013. - Вып. 6 (134). - С. 99-102.

Reference:

1. Basharina A.V. Social innovations in education: essence and classification / A.V. Basharina // Proceedings of the Samara Scientific Center of the Russian Academy of Sciences. - 2009. - T. 11. - № 4 (5). - S. 1101-1107.
2. Belan E.A. Category of activity in Western European philosophical thought / E.A. Belan; Krasnodar: Kuban State University. - M.: Socio-political thought. - 235 p. – S. 220.

3. Drugova E.A. Innovation in search of a new humanitarian content: ontology, axiology, methodology / E.A. Drugova // Bulletin of TSU. Philosophy. Sociology. Political science. - 2013. - № 1 (21). - S. 5-19.
4. Kryaklina T.F., Rettikh S.V. Conceptual and methodological innovations in socio-cultural research / T.F. Kryaklina, S.V. Rettich // World of science, culture, education. - 2010. - № 1. - S. 36–42.

5. Navazova T.G., Bubnova I.S., Pirozhkova O.B., Shibankova L.A. The role and place of socio-psychological readiness for innovation in the system of teacher's professional growth / T.G. Navazova, I.S. Bubnova, O.B. Pirozhkova, L.A. Shibankova // Kazan Pedagogical Journal. - 2019. - № 6 (137). - S. 122-133.

6. Pozdeeva S.I. The role of the teacher's position in changing the content of education / S.I. Pozdeeva // Bulletin of the Tomsk State University. ped. university - 2005. - Issue. 2(46). - S. 18-21.

7. Rerke V.I., Bubnova I.S. Readiness of teachers for innovative activity in an educational organization: organizational and psychological aspect / V.I. Rerke, I.S.

Bubnova // Bulletin of the Volga Institute of Management. - 2019. - V.19. - № 1. - S. 59-67.

8. Slastenin V.A., Podymova L.S. Pedagogy: innovative activity / V.A. Slastenin, L.S. Podymova. - M.: Master, 1997. - 224 p.

9. Khomeriki O.G., Potashnik M.M., Lorensov A.V. School development as an innovative process: a methodological guide for leaders of educational institutions / O.G. Khomeriki, M.M. Potashnik, A.V. Lawrence; ed. M.M. Potashnik. - M.: New school, 1994. - 64 p.

10. Yarovyh Yu.V. Research activity in the professional career of a modern teacher / Yu.V. Yarovyh // Bulletin of the Tomsk State University. ped. university - 2013. - Issue. 6 (134). - S. 99-102.

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

Сведения об авторах:

Дунская Юлия Александровна (г. Краснодар, Россия), аспирант программы подготовки научно-педагогических кадров в аспирантуре 44.06.01 Образование и педагогические науки, направленность «Теория и методика профессионального образования» Краснодарского государственного института культуры, e-mail: dududun21@mail.com

Бубнова Ирина Сергеевна (г. Краснодар, Россия), кандидат психологических наук, доцент кафедры социальной психологии и социологии управления ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет», e-mail: irinaz-bubnova@yandex.ru



УДК 371.3:371.321.3

Проблема готовности учителей к работе посредством технологий геймификации

The problem of teacher's readiness to work using gamification technologies

Ильина Н.Н., «Казанский федеральный университет», natali_ilina527291@mail.ru

Ilina N., "Kazan Federal University», natali_ilina527291@mail.ru

DOI: 10.51379/KPJ.2022.152.2.006

Ключевые слова: геймификация, учебный процесс, компетенции, цифровизация, активизация учебно-познавательной деятельности.

Keywords: gamification, educational process, competencies, digitalization, activation of educational and cognitive activity.

Аннотация. Актуальность данной статьи обеспечивается повсеместной цифровизацией образовательного процесса, в рамках которого происходит подготовка педагогов к внедрению компьютерных технологий, а именно геймификации в учебный процесс. Актуальность данной проблемы также обуславливается отличием современного поколения от предыдущего. Поэтому при создании необходимых условий для активизации познавательной деятельности необходимо детально изучить особенности современных учащихся.

Данная статья направлена на выявление уровней готовности учителей к использованию технологий геймификации для формирования необходимых компетенций учащихся школ.

Для достижения поставленной цели использовались следующие методы исследования: анкетирование, тестирование педагогов, позволившее выявить их готовность к работе посредством геймификации. В исследовании принимали участие 96 педагогов в возрастном диапазоне от 21 – 65 лет, с опытом работы от 1 года до 45 лет.

В статье представлена авторская методика, включающая тест-опросник, выявляющий уровень готовности учителей к использованию методики геймификации; разработаны критерии оценивания результатов теста; представлены результаты анкетирования педагогов школы и анализ их готовности к использованию средств геймификации; выявлены уровни готовности педагогов и предложены пути коррекции и повышения уровней готовности педагогов. Результаты исследования подтверждают, что в настоящий момент малый процент действующих учителей готовы включить в свою работу технологии геймификации.

В практическом формате данная статья будет полезна педагогам и администрациям школ. Разработанный нами инструмент, позволит выявить уровень сформированности готовности педагогов к реализации учебного процесса с внедрением технологий геймификации.

Abstract. The relevance of this article is caused due to the widespread digitalization of the educational process, within which teachers are trained for the introduction of computer technologies, namely gamification in the educational process. The relevance of this problem is also determined by the difference between the modern generation and the previous one. Therefore, when creating the necessary conditions for the activation of cognitive activity, it is necessary to study in detail the characteristics of modern students.

This article is aimed at identifying the levels of readiness of teachers to use gamification technologies to form the necessary competencies of school students.

The following research methods were used to achieve this goal: questionnaires, testing of teachers, which made it possible to identify their readiness for work through gamification. The study involved 96 teachers in the age range from 21 – 65 years old, with experience from 1 year to 45 years.

The article presents the author's methodology, including a test questionnaire that reveals the level of readiness of teachers to use the gamification methodology; criteria for evaluating test results have been developed; presents the results of a survey of school teachers and an analysis of their readiness to use gamification tools; the levels of readiness of teachers are revealed and ways of correction and increase of readiness levels of teachers are offered. The results of the study confirm that at the moment a small percentage of current teachers are ready to include gamification technologies in their work.

This article will be useful to teachers and school administrations in a practical format. The tool we have developed will allow us to identify the level of formation of teachers' readiness to implement the educational process with the introduction of gamification technologies.

Введение. В современных реалиях жизни век цифровизации диктует нам новые тенденции развития. Технологии информатизации проникают во все большее количество сфер жизнедеятельности человека – образовательная сфера не стала исключением. Проблемы формирования познавательных мотивов, актуализации учебной деятельности требуют новых подходов и средств их решения. Одним из самых актуальных способов решения данных проблем является геймификация. Концепция использования технологий геймификации в образовательном процессе предполагает решить вопросы, связанные с эффективностью обучения, повышением мотивации к учебно-познавательной деятельности [1].

Проблема актуализации учебно-познавательной деятельности не является новой. В истории педагогики этому вопросу уделяли внимание такие педагоги-психологи как: Скоткин М.Н., Леонтьев А.Н. и многие другие [6]. Стратегией активизации познавательной деятельности занимались и исследователи проблемного подхода в обучении [9]. Данный подход предполагал систематическое самостоятельное решение образовательных задач.

В. Родригес и Б. Ривера считают необходимым включение игровой компьютерной деятельности в современную образовательную систему [2]. Это дает возможность не только интересно и продуктивно провести урок, но и формирует необходимые компетенции для будущих граждан страны.

В основе любого подхода активизации познавательной деятельности лежит создание необходимых психолого – педагогических условий, которые позволят учителю построить учебный процесс таким образом, чтобы включение в учебную деятельность учащихся и освоение ими необходимых компетенций стало комфортным и эффективным процессом [4].

Учитывая особенности поколения и их потребности, можно предположить, что решение проблем активизации познавательной деятельности, формирования необходимых компетенций возможно посредством создания определенных психолого-педагогических условий использования цифровых образовательных технологий [5]. В основе элементов цифровизации образования лежат технологии геймификации.

Концепция геймификации рассматривается как [4]:

1. Использование элементов игровых техник в неигровом пространстве.
2. Адаптация видеоигр к реальной жизни.
3. Привлечение внимания учащихся с помощью игровых подходов с целью решения образовательной задачи.

Задачи геймификации [14]:

- активное вовлечение в учебный процесс;
- удержание интереса учащихся;
- повышение уровня производительности труда;
- улучшение качества коммуникации.

Основным принципом использования технологий геймификации является обратная связь с обучающимися для своевременной корректировки процесса обучения, поэтапное вовлечение учеников в образовательный процесс без потери внимания [13].

В настоящее время существует большое количество образовательных платформ, цифровых программ для привлечения учащихся к успешному решению образовательных и социальных задач [10]. Среди них:

World of classcraft игра, которая превращает образовательный процесс в прохождение миссий. За ответы на уроках, решение задач, выполнение классных поручений, ученики могут получить очки и повысить уровень своего персонажа. В игре есть турнирная таблица, которая позволяет обучающемуся получать обратную связь о своей учебной деятельности и скорректировать ее.

Coursera образовательная платформа, разработанная профессорами Стэнфордского университета, которая представляет собой библиотеку курсов по различным направлениям.

АНО «Живые игры» образовательный проект, направленный на создание игровых моделей в образовательной сфере и бизнесе.

Таким образом, геймификации в образовании позволяет сделать процесс решения учебных задач увлекательным и интересным, повысить уровень мотивации к самостоятельному обучению и получать от этого процесса удовольствие [11].

Методология исследования. К сожалению, в образовательных учреждениях существует проблема реализации использования средств геймификации в образовательном процессе [7]. Это обусловлено отсутствием готовности

педагогов к работе с использованием элементов геймификации.

В своем исследовании мы взяли за основу системные методы получения информации: теоретический анализ педагогической литературы, опрос, анкетирование, беседа, наблюдение, интервью, анализ деятельности педагогов.

Нами было проведено исследование на базе МАОУ «Средней общеобразовательной школы № 39 с углубленным изучением английского языка», в котором приняли участие 96 учителей.

На основе анализа психолого-педагогической литературы нами было сформировано понятие готовности к использованию элементов геймификации педагогами в образовательном процессе [12]. Готовность включает в себя:

1. Профессиональные знания в области игровизации обучения.
2. Методические компетенции, позволяющие выстроить траекторию обучения с использованием элементов геймификации.
3. Желание и положительное отношение к внедрению нового образовательного подхода в обучении.
4. Информационные компетенции, позволяющие учителю создавать образовательный контент с использованием элементов геймификации.

Мы разработали тест, состоящий из 20 вопросов, направленных на диагностику приведенных выше компетенций. Задачей данного теста было выявить уровень сформированности компетенций, необходимых для успешного внедрения технологий геймификации в образовательный процесс.

Результаты исследования. Разработанный нами тест включает в себя 4 блока, раскрывающих сформированность определенных компетенций, необходимых для решения задач геймификации и образования.

Первые четыре вопроса анкеты раскрывали контингент тестируемых педагогов: их пол, возраст, опыт работы и квалификацию.

Обобщив полученные ответы респондентов, мы получили следующие данные: пол педагогов преимущественно женский – 95%, мужской – 5%. В возрасте от 21 до 40 лет – 38%, от 41 до 55 лет – 46%, свыше 55 лет – 16%. Такую градацию возраста мы выбрали неслучайно. Согласно исследованиям динамики изменения когнитивных функций старения Капышевой У.Н. и Бахтияровой Ш.К. мы пришли к выводу, что с возрастом интерес к инновациям, внедрению новых технологий в процесс работы может быть затруднен в связи с физиологическими

особенностями организма [7]. Стаж работы от 1 года до 5 лет имеют 13% от общего количества педагогов, 21% учителей имеет от 5 до 15 лет педагогического стажа, от 15 до 25 лет – 47%, свыше 25 лет – 19%. Что касается квалификационной категории, то 8% педагогов еще не присвоена категория, 56% имеют первую категорию, 36% педагогов имеют высшую квалификационную категорию.

Далее нами был проанализирован блок профессиональных компетенций (5 – 9 вопросы – направлены на раскрытие выявления уровня владения компьютерными технологиями). Уверенными пользователями назвали себя 27% опрошенных, средний уровень пользования был выявлен у 41%, низким уровнем владения навыками работы на компьютере обладают 32% тестируемых. В блок профессиональных компетенций мы также добавили вопросы, которые позволяют узнать уровень осведомленности и умений работать с конструкторами игр. В перечень игровых конструкторов были внесены: Unity 3D, Kodu Game Lab, eТреники, Online Test Pad. Проанализировав ответы респондентов, мы получили следующие показатели: 87% учителей не работали на данных платформах, но 15% от предыдущего показателя назвали сайты, которыми пользовались в ходе образовательной деятельности, это: Яндекс. Учебник, Kahoot. Исходя из анализа полученных результатов, можно сделать вывод о невысоком уровне использования геймификации и ее элементов в процессе образовательной деятельности.

Затем нами были проанализированы блоки вопросов, отвечающих за методические и информационные компетенции (10 – 14 вопрос). В вопросах раскрывалась частота использования цифрового методического материала, трудности, возникающие при подготовке к урокам с использованием цифровых устройств, вид ресурсов, используемых в учебном процессе. Многие учителя (67% от общего числа опрошенных) высказались об отсутствии базы методических рекомендаций по созданию и использованию цифрового контента, что значительно усложняет работу посредством технологий геймификации. Часто используют цифровой материал и разнообразие его ресурсов (решение задач, тесты, и т.д.) – 39% опрошенных, еще 48% пользуются цифровыми ресурсами лишь для демонстрации видеофрагмента или картинок, 13% респондентов предпочитают демонстрацию и организацию урочной деятельности на бумажных носителях. Одним из заданий опросника было написать ресурсы, которыми

учителя пользуются в своей профессиональной деятельности. 46% респондентов указали сайт Учи. ру, 31% опрошенных указали на электронные пособия, прилагаемые к комплекту учебников, 20% рассказали об использовании таких сайтов как: Kahoot, Wordwall.net, Learningapps.org, Quizz.com и др., 3% поставили прочерк напротив вопроса. Проанализировав данные, можно сделать вывод, что большее количество педагогов не используют безграничные возможности цифровых ресурсов, предпочитая им бумажные носители или видео-, аудио- фрагменты на дисках.

Блок личностных компетенций состоял из 5 вопросов, которые включали в себя информацию о желании и возможности внедрения элементов геймификации в процесс обучения, страхах, связанных с использованием компьютерных игр в урочное время, готовности к обучению и повышению квалификации по данному направлению.

Из всего количества опрошенных 41% положительно восприняли идею о внедрении элементов геймификации в образовательный процесс, 59% ответили отрицательно.

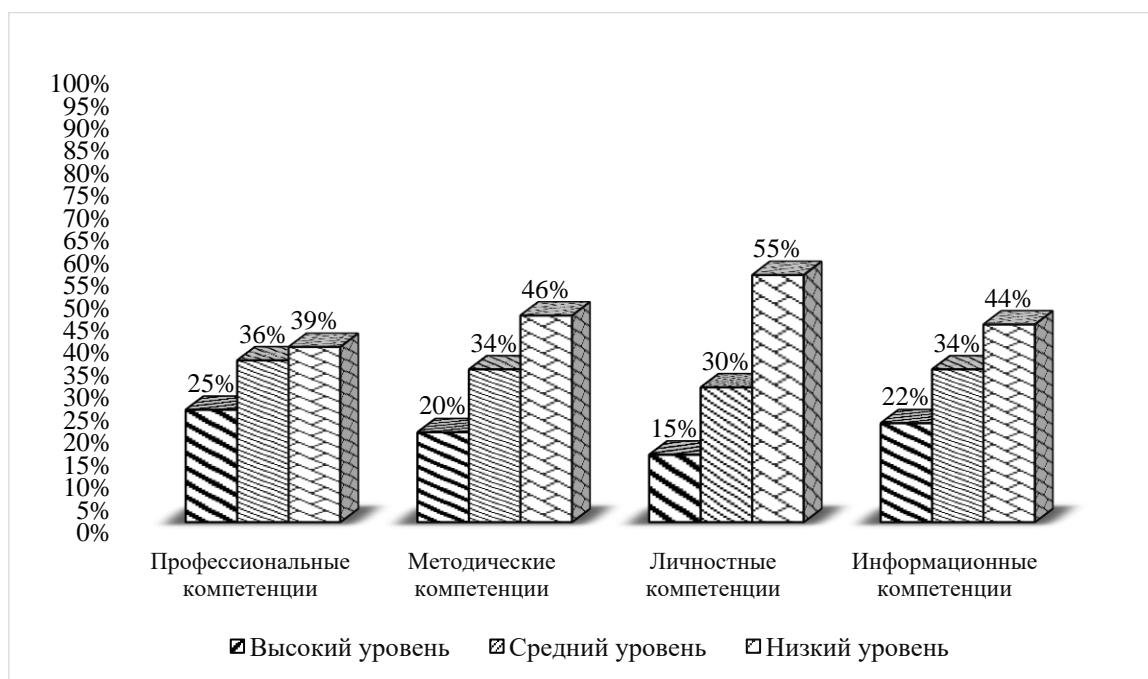


Рисунок 1. – Уровни сформированности компетенций для реализации технологий геймификации в образовании

Таким образом, проанализировав полученные данные, можно сделать вывод о низком уровне сформированности необходимых компетенций для использования элементов геймификации в учебном процессе. Педагоги настороженно относятся к возможности использования компьютерных игр и мобильных приложений, так как это требует больших временных затрат в изучении и создании образовательного контента. Для реализации дидактического потенциала геймификации необходимо создать необходимые психолого-педагогические условия, которые позволили бы повысить уровень необходимых компетенций для педагогов.

Беседа с педагогами позволила выявить преимущества и недостатки включения геймификации в образовательный процесс. Так многие педагоги отметили плюсы технологии геймификации:

1. Повышение интереса к обучению и как следствие повышение качества обучения.
 2. Возможность освоения новых видов деятельности.
 3. Формирование необходимых компетенций у учащихся и педагогов.
- По мнению педагогов, минусов внедрения геймификации все же оказалось больше:
1. Невосприимчивость к традиционному ходу урока.
 2. Большие временные затраты при подготовке к урокам.
 3. Недостаточная разработанность психолого-педагогических условий для использования технологий геймификации.
 4. Отсутствие нормативной и методической базы при проведении уроков посредством геймификации.

5. Отсутствие материально-технического обеспечения.

Заключение. Проанализировав полученные результаты, можно констатировать преобладание низких и средних уровней развития компетенций. Следствием этого становится низкая готовность учителей к внедрению в учебный процесс технологий геймификации.

На основе полученных данных исследования можно сделать вывод о необходимости симбиоза компьютерных технологий, геймификации и сферы образования. Необходимо наладить методическую подготовку учителей в области создания информационно-образовательного контента с внедрением элементов геймификации для улучшения качества обучения и потребностно-мотивационной сферы обучающихся. В процессе формирования понятия «геймификация в образовании» необходимо решить задачи, связанные с обучением и созданием собственных цифровых систем и мобильных приложений для реализации технологий современности. Данное исследование наглядно показывает необходимость изучения вопросов и решения проблем внедрения геймификации в процесс обучения. Материал

этой статьи несет в себе теоретическую значимость, раскрывая сущность понятия «готовность педагогов к работе посредством технологий геймификации», выявлены плюсы и минусы использования элементов геймификации, представлены сайты и образовательные платформы для реализации элементов геймификации в образовательном процессе. Практическая значимость статьи заключается в разработке и апробации авторской методики по выявлению уровня сформированности необходимых компетенций для работы посредством технологий геймификации. Представлены результаты исследования, показывающие уровень готовности педагогов к работе с элементами геймификации.

В материалах данной статьи следует принимать во внимание тот факт, что результаты анкетирования педагогов могут варьироваться от личностных показателей респондентов в данный момент времени. Анкета – метод сбора информации о субъективном мире людей. Вследствие этого, многие показатели могут меняться в зависимости от личностных факторов и временных рамок.

Литература:

1. Биджиева С.Х., Урусова Ф.А.-А. Геймификация образования: проблемы использования и перспективы развития [Электронный ресурс] / С.Х. Биджиева, Ф.А.-А. Урусова // Мир науки. Педагогика и психология. – 2020. - № 4. - Режим доступа: <https://mir-nauki.com/PDF/34PDMN420.pdf>

2. Валенсия-Родригес Б., Ривера-Дельгадо Д., Зегарра-Гаго Х. Построение учебного опыта в области образовательной робототехники для учащихся средних школ на основе геймификации и интеграции информационных и коммуникационных технологий / Б. Валенсия-Родригес, Д. Ривера-Дельгадо, Х. Зегарра-Гаго / Материалы международной мультikonференция LACSEI по инженерии, образованию и технологиям. – 2020.

3. Вербх К., Хантер Д. Вовлекай и властвуй. Игровое мышление на службе бизнеса / К. Вербх, Д. Хантер; пер. с англ. А. Кардаш. - М.: Манн, Иванов и Фербер, 2015. - 224 с.

4. Григорьев И.С. Зарубежный опыт использования компьютерных игр в обучении детей / И.С. Григорьев // Психологическая наука и образование. - 2016. - Т. 8. - № 4. – С. 33-40.

5. Гэйбл Э. Цифровая трансформация школьного образования. Международный опыт, тренды, глобальные рекомендации / Э. Гэйбл. - М.: НИУ ВШЭ, 2019. - 108 с.

6. Джайсвал П. Интеграция образовательных технологий для повышения академических достижений учащихся / П. Джайсвал //

Международный журнал новых технологий в обучении. – 2020. - № 15 (2). - С. 145–159.

7. Капышева У.Н., Бахтиярова Ш.К. Динамика изменений когнитивных функций при старении у человека [Электронный ресурс] / У.Н. Капышева, Ш.К. Бахтиярова // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. – 2015. – № 11. – Ч. 3. – С. 383-387. - Режим доступа: <https://applied-research.ru/ru/article/view?id=7745>

8. Караваев Н.Л. Совершенствование методологии геймификации учебного процесса в цифровой образовательной среде: монография / Н.Л. Караваев, Е.В. Соболева. – Киров: Вятский государственный университет, 2019. – 105 с.

9. Лернер И.Я. Проблемное обучение / И.Я. Лернер. – Москва: Знание, 1974. – 64 с.

10. Мазелис А.Л. Геймификация в электронном обучении [Электронный ресурс] / А.Л. Мазелис // Территория новых возможностей. - 2013. - № 3 (21). - Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/geymifikatsiya-velektronnom-obuchenii>

11. Молонов Г.Ц. Формирование познавательной активности школьников в процессе обучения и воспитания: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / Г.Ц. Молонов. – М., 1986. – 52 с.

12. Нефедьев И., Бронникова М. Игрофикация в бизнесе и в жизни: преврати рутину в игру! / И. Нефедьев, М. Бронникова. - Москва: Издательство «АСТ», 2019. - 448 с.

13. Субхаш С., Кадни Э.А. Игровое обучение в высшем образовании: систематический обзор литературы / С. Субхаш, Э.А. Кадни // Компьютеры в поведении человека. – 2018. - С. 192–206.

14. Харламов И.Ф. Как активизировать учение школьников / И.Ф. Харламов. – Минск: Изд-во «Народная асвета», 1975. – 208 с.

References:

1. Bidzhieva S.Kh., Urusova F.A.-A. Gamification of education: problems of implementation and development perspectives [Electronic resource] / S.Kh. Bidzhieva, F.A.-A. Urusova // World of Science. Pedagogy and psychology. - 2020. - № 4. - Access mode: <https://mir-nauki.com/PDF/34PDMN420.pdf>

2. Valencia-Rodriguez B., Rivera-Delgado D., Zegarra-Gago H. Building an educational experience in the field of educational robotics for secondary school students based on gamification and integration of information and communication technologies / B. Valencia-Rodriguez, D. Rivera-Delgado, J. Zegarra-Gago / Proceedings of the LACCEI International Multi-Conference on Engineering, Education and Technology. – 2020.

3. Werbach K., Hunter D. Involve and conquer. Game thinking in the service of business / K. Werbach, D. Hunter; trans. from English. A. Kardash. - M.: Mann, Ivanov and Ferber, 2015. - 224 p.

4. Grigoriev I.S. Foreign experience of using computer games in teaching children / I.S. Grigoriev // Psychological science and education. - 2016. - Т. 8. - № 4. - С. 33-40.

5. Gable E. Digital transformation of school education. International experience, trends, global recommendations / E. Gable. - M.: NRU HSE, 2019. - 108 p.

6. Jaiswal P. Integration of educational technologies to enhance students' academic achievements / P. Jaiswal // International Journal of New Technologies in Education. - 2020. - № 15 (2). - С. 145–159.

7. Kapysheva U.N., Bakhtiyarova Sh.K. Dynamics of changes in cognitive functions during aging in humans [Electronic resource] / U.N. Kapysheva, Sh.K.

Bakhtiyarova // International Journal of Applied and Fundamental Research. - 2015. - № 11. - Part 3. - P. 383-387. - Access mode: <https://applied-research.ru/ru/article/view?id=7745>

8. Karavaev N.L. Improving the methodology of gamification of the educational process in the digital educational environment: monograph / N.L. Karavaev, E.V. Sobolev. - Kirov: Vyatka State University, 2019. - 105 p.

9. Lerner I.Ya. Problem-based learning / I.Ya. Lerner. - Moscow: Knowledge, 1974. - 64 p.

10. Mazelis A.L. Gamification in e-learning [Electronic resource] / A.L. Mazelis // Territory of new opportunities. - 2013. - № 3 (21). - Access mode: <https://cyberleninka.ru/article/n/geymifikatsiya-velektronnom-obuchenii>

11. Molonov G.Ts. Formation of cognitive activity of schoolchildren in the process of education and upbringing: author. dis. ... Dr. ped. Sciences: 13.00.01 / G.Ts. Molonov. - M., 1986. - 52 p.

12. Nefediev I., Bronnikova M. Gamification in business and in life: turn routine into a game! / I. Nefediev, M. Bronnikova. - Moscow: AST Publishing House, 2019. - 448 p.

13. Subhash S., Kadni E.A. Game-based learning in higher education: a systematic review of the literature / S. Subhash, E.A. Kadni // Computers in human behavior. - 2018. - С. 192–206.

14. Kharlamov I.F. How to activate the learning of schoolchildren / I.F. Kharlamov. - Minsk: Publishing House "Narodnaya Asveta", 1975. - 208 p.

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

Сведения об авторе:

Ильина Наталья Николаевна (г. Казань, Россия), аспирант кафедры начального общего образования, e-mail: natali_ilina527291@mail.ru



УДК 371.3

Структурно-функциональная модель развития методической готовности учителя технологии к организации проектной деятельности обучающихся в условиях стажировочных площадок ДПО

Structural and functional model of the development of methodological readiness of technology teachers to organize project activities of students in the conditions of internship sites of additional professional education

Васенина Н.Л., Сургутский государственный университет, МБОУ СОШ № 8 имени Сибирцева А.Н., vaseninanatalya@mail.ru

Vasenina N., Surgut State University, MBOU Secondary School No. 8 named after Sibirtsev A.N., vaseninanatalya@mail.ru

DOI: 10.51379/KPJ.2022.152.2.007

***Ключевые слова:** моделирование, развитие методической готовности, метод проектов, учитель технологии, стажировочные площадки, дополнительное профессиональное образование.*

***Keywords:** modeling, development of methodological readiness, project method, technology teacher, internship sites, additional professional education.*

***Аннотация.** Актуальность статьи обусловлена необходимостью развития методической готовности учителя технологии к организации проектной деятельности обучающихся в соответствии с потребностью системы общего образования в специалистах, готовых методически грамотно организовывать процесс создания проектных работ школьниками с учетом современных требований в образовании и трансформации метода проектов. Цель статьи заключается в моделировании процесса развития методической готовности учителя технологии к организации проектной деятельности обучающихся в условиях стажировочной площадки дополнительного профессионального образования. Концептуальной основой исследования была определена идея применения дидактических возможностей стажировочных площадок системы дополнительного профессионального образования как интерактивного механизма развития методической готовности учителя технологии.*

Автором определена методология исследования и предложены компонентный состав (мотивационно-ценностный, познавательный, практический) и оценочно-результативный инструментарий определения уровня развития методической готовности учителя технологии в результате формирующего воздействия. Научная новизна исследования заключается в теоретическом обосновании и реализации идеи использования дидактических возможностей применения стажировочных площадок системы дополнительного профессионального образования в качестве формы интерактивного механизма развития методической готовности учителя технологии; проектировании и внедрении на стажировочных площадках дополнительного профессионального образования структурно-функциональной модели развития методической готовности учителя технологии к организации проектной деятельности для последующего ее применения. Статья предназначена для учителей, преподавателей вузов, менеджеров в сфере школьного образования, интересующихся проблемами развития методической готовности педагогов.

***Abstract.** The relevance of the article is due to the requirement of developing the methodological readiness the teacher of technology to organize the students' project activities, according with the need of the system of secondary education for specialists who are ready to methodically competently organize the process of creating project work by schoolchildren, taking into account modern requirements in education and the transformation of the project method. The purpose of the article is modeling the process of developing the methodological readiness a teacher of technology to organize students for the project activities in the conditions of an internship site of additional professional education. The conceptual basis of the research was determined the idea of using the didactic capabilities of the internship sites the system of additional professional education as an interactive mechanism for the development the methodological readiness the teacher of technology.*

The author identifies approaches and corresponding principles. The author proposes a component composition (motivational-value, cognitive, practical) and assessment -effective tools of determining the level of development the methodological readiness the teacher of technology in a result of formative influence. The scientific novelty of the research lies in the theoretical substantiation and implementation of the idea of implementing the didactic possibilities the internship sites the system of additional professional education as a form of interactive mechanism for the development methodological readiness the teacher of technology; designing and implementing a structural and functional model the development of methodological readiness the teacher of technology for the organization project activities at the internship sites of additional professional education for its subsequent application. The article is intended for teachers, University- teachers, managers in the school education field, interested in problems of the development the methodological readiness teachers.

Введение. В современной России в условиях динамично развивающегося постиндустриального общества актуальным является вопрос формирования личности с технологическим проектным мышлением. На этапе школьного образования данная задача наиболее эффективно может быть реализована в интегративной области «Технология». Однако в настоящее время существует ряд проблем, обусловленных недостаточным уровнем методической готовности учителя технологии. Сегодня актуализируются качества педагога, позволяющие методически эффективно организовывать процесс разработки технологических проектов в соответствии с потребностями общества и трансформацией условий проектирования (цифровизация; появление новых технологий, способов поиска информации, форм взаимодействия участников проектирования и др.).

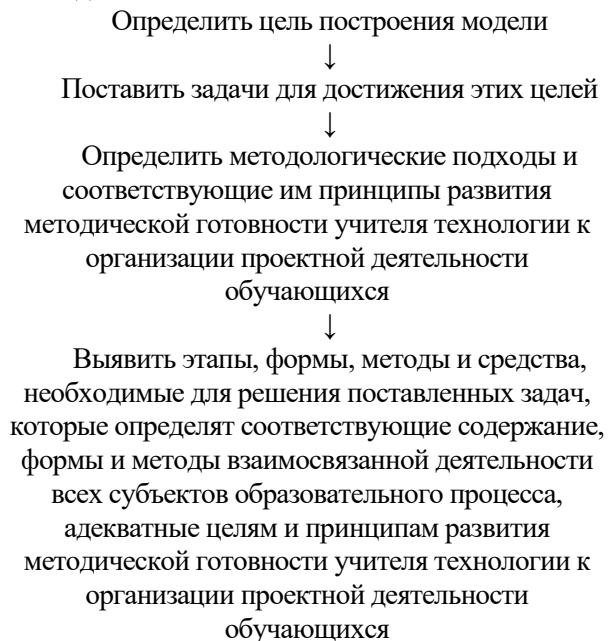
Рассматривая вопрос моделирования процесса развития методической готовности учителя технологии, мы уточнили понятие «методическая готовность учителя технологии к организации проектной деятельности обучающихся», определяя его как интегративное качество личности, основанное на системе ценностей, определенном наборе знаний, умений, навыков педагога и осознанной установке на активные действия в образовательном процессе; проявляющееся в эффективном решении методическими средствами профессиональных задач технологического образования по организации когнитивно-преобразовательной деятельности обучающихся в ходе создания проектов.

Моделирование является одним из методов научного исследования и выступает как способ познания объектов на их моделях. Ученые-исследователи (Р.Х. Гильмеева [1], А.Н. Дахин [2], А.Р. Камалева [5], Н.А. Козырев [6], Е.В. Молчанова [8], В.А. Штофф [11]) отмечают, что моделирование направлено на глубокое проникновение и схематическое отражение сущности объекта исследования, что позволяет получить новую информацию и способствует

более полному пониманию сущности объекта исследования. Педагогическое моделирование применяется как объективный и универсальный гносеологический инструмент решения теоретических и практических педагогических задач [12, с.139] и дает возможность заранее спрогнозировать обоснованность применения педагогических подходов; закономерность построения структуры, определения компонентов процесса обучения; эффективность использования педагогических приемов и методов; обоснованность отбора содержания учебного материала; рациональность затрат трудовых и иных ресурсов; результативность оценочного инструментария итогов формирующего воздействия на объект моделирования и др. Таким образом, педагогическое моделирование позволяет избежать ошибок и просчетов в построении педагогических процессов, а также сделать процесс обучения более предсказуемым и результативным.

Методология исследования. Г.У. Матушанский, изучая теоретико-методологические аспекты применения компетентностного подхода в профессиональном образовании, предложил процесс построения педагогической модели, состоящий из трех этапов: «первый этап – построение качественной (содержательной) модели педагогического объекта, он включает определение целей, задач моделирования процесса, выявления условий проведения моделирования. Второй этап – построение количественной (формальной) модели педагогического объекта, он состоит из измерения объекта, математического анализа и создания его модели. Результат моделирования может нас не удовлетворить, что обнаруживается на третьем этапе – содержательной интерпретации. В этом случае процесс моделирования может быть повторен заново с необходимой коррекцией на первых двух этапах» [7, с.98]. Построение структурно-функциональной модели развития методической готовности учителя технологии к организации проектной деятельности обучающихся

выполнено нами в этой закономерности. Мы решили использовать строгое иерархическое соподчинение компонентов в определенной последовательности:



↓

Разработать для практического применения компонентную структуру методической готовности учителя к организации проектной деятельности обучающихся; критерии, показатели и уровни сформированности методической готовности учителя.

Результаты исследования. Разработанная нами структурно-функциональная модель имеет единую структуру: цель → задачи → подходы и принципы → содержание и компонентную структуру методической готовности учителя к организации проектной деятельности обучающихся → этапы и механизмы развития методической готовности учителя технологии → оценочно-критериальный аппарат ↔ результат. В процессе моделирования блоков структурно-функциональной модели развития методической готовности учителя технологии к организации проектной деятельности обучающихся мы определяли задачи построения каждого из блоков, см. таблицу 1.

Таблица 1. – Задачи построения блоков структурно-функциональной модели развития методической готовности учителя технологии к организации проектной деятельности обучающихся

№	Блок модели	Круг решаемых задач
1.	Целевой блок	Определить и сформулировать: – цель разработки структурно-функциональной модели; – задачи по достижению поставленной цели
2.	Методологический блок	Обозначить: – обоснование разработанной структурно-функциональной модели развития методической готовности учителя к организации проектной деятельности; – методологические подходы и соответствующие им принципы развития методической готовности учителя технологии
3.	Содержательно-технологический блок	Выявить: – последовательность, этапы и содержание процесса развития методической готовности учителя технологии к организации проектной деятельности обучающихся на стажировочных площадках дополнительного профессионального образования; – педагогические технологии, формы, методы, приемы обучения, необходимые для решения поставленных задач, которые позволят эффективно осуществить процесс трансформации методической готовности учителя-практика
4.	Оценочно-результативный блок	Разработать для практического применения: – компонентную структуру методической готовности учителя технологии, как показателя эффективности процесса организации проектной деятельности; – критерии, показатели диагностические методы оценивания сформированности методической готовности учителя

Целевой блок модели содержит цель, задачи развития методической готовности учителя технологии к организации проектной деятельности обучающихся на стажировочных площадках дополнительного профессионального образования.

Системообразующей целью модели является развитие методической готовности учителя

технологии к организации проектной деятельности обучающихся.

Поставленная цель ориентирует нас на решение следующих задач:

1. Обеспечение потребностей современного российского школьного образования в трансформации предметной области «Технология» как основы формирования

технологической культуры и проектного мышления школьников в процессе организации проектной деятельности обучающихся.

2. Разработка и использование содержания и структуры методической готовности учителя к организации проектной деятельности обучающихся.

3. Использование методических преимуществ метода проектов как эффективного инструмента достижения личностных, метапредметных, предметных результатов образования.

4. Определение критериального покомпонентного оценивания методической готовности учителя к организации проектной деятельности.

5. Оценивание динамики сформированности методической готовности учителя к организации проектной деятельности обучающихся.

Обобщенно, основные структурные элементы модели представлены на рисунке 1. Разберем подробнее отдельные ее составляющие.

Методологический блок модели. Эффективность процесса развития методической готовности учителя к организации проектной деятельности обучающихся, по нашему мнению, будет выше, если он будет организован на основе системно-деятельностного, компетентностного, личностно-ориентированного и андрагогического подходов.

Основой стандартов в школьном образовании является *системно-деятельностный подход*. В соответствии с этим подходом основой процесса обучения является самостоятельная познавательная деятельность обучающихся, которая соотносится с современным развитием общества. Осуществить эффективную связь системы образования с социальным заказом – задача построения системы непрерывного (профессионального) образования. Рассмотренные позиции системно-деятельностного подхода позволили определить принципы *систематичности, последовательности и связи теории с практикой.*

Личностно-ориентированный подход в обучении позволяет обеспечить трансформацию субъектного опыта педагога в соответствии с новыми ориентирами. Это происходит в процессе обмена опытом, согласования ценностей и обеспечивает развитие личностного потенциала педагога. Данный подход определил взятие за основу *принципа сознательности и активности*, что предполагает организацию процесса обучения, направленного на осознанное усвоение обучающимися знаний и умений в результате

организованной педагогом активной практической деятельности.

Один из отечественных исследователей, основатель *андрагогического подхода* в обучении С.И. Змеев технологию обучения взрослых раскрывает как систему научно-обоснованных андрагогическими принципами обучения действий обучающихся и взрослых обучающихся, осуществление которых позволяет достигнуть целей обучения [3, с.22]. Ключевыми особенностями обучения взрослых являются осознанное отношение к процессу своего обучения, высокая степень самостоятельности, стремление к практическому применению полученных знаний. Учет данной специфики в процессе обучения педагогов позволяет сделать его более прогрессивным, что и определило принцип *профессиональной мобильности*.

Содержательно-технологический блок структурно-функциональной модели развития методической готовности учителя к организации проектной деятельности обучающихся содержит описание последовательности деятельности и содержание данного процесса, также в нем определены технологии, формы, методы, приемы и средства обучения.

Организационные формы переподготовки учителей, распространения педагогического опыта рассматриваются в трудах разных авторов. Например, Л.Г. Панфилова и О.Н. Шилова отмечают, что процесс обучения в поле стажировочной площадки должен быть построен так, чтобы обеспечить высокую мотивацию и творческий результат [10, с.113]. О.Н. Игна считает, что методическая компетенция – основа профессионального педагогического роста [4, с.21]. Исследователь Л.Я. Анисимова, определяя содержание курсов подготовки учителей технологии, считает, что результативность и эффективность подготовки в системе повышения квалификации учителей технологии достигаются, если определено содержание курсов на основе научных положений и современных изменений в образовательной области «Технология» с учетом профессионального опыта, потребностей и интересов слушателей [9, с.165]. В стажировке принимают участие педагоги-практики, считаем, что для эффективного обучения необходимо создать интерактивную среду, основанную на усилении взаимодействия всех субъектов. Это позволит организовать обмен опытом, создать новые педагогические продукты и позволит поддержать достаточный уровень мотивации на протяжении всего периода обучения.

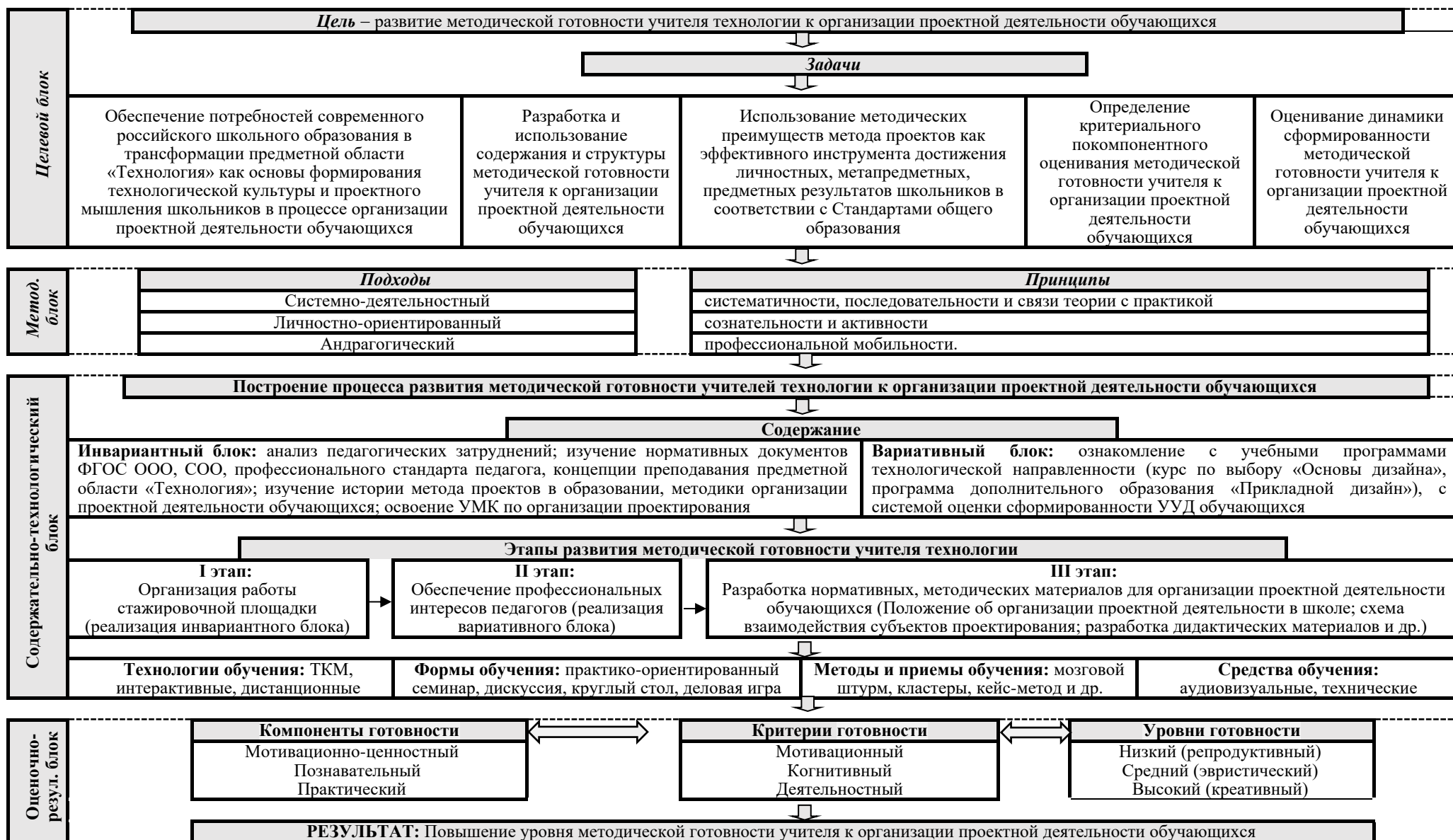


Рисунок 1 – Структурно-функциональная модель развития методической готовности учителя к организации проектной деятельности обучающихся

Обобщая вышесказанное, мы представляем содержательно-технологический блок нашей модели в виде двух взаимосвязанных и взаимообусловленных частей, характеризующих:

1. *Содержание*, состоящее из двух блоков: *инвариантного*, раскрывающего анализ педагогических затруднений изучения нормативных документов, профессионального стандарта педагога, Концепции преподавания предметной области «Технология»; изучение истории метода проектов, методики организации проектной деятельности; *вариативного*, предполагающего ознакомление с учебными программами технологической направленности; способами оценки сформированности УУД обучающихся.

2. *Этапы развития методической готовности учителя технологии*: I этап, направленный на организацию работы стажировочной площадки (реализация инвариантного блока); II этап по обеспечению дополнительных профессиональных интересов педагогов (реализация вариативного блока); III

этап разработки нормативных, методических материалов для организации проектной деятельности обучающихся.

3. *Приемы, технологии и методы обучения*: технологии обучения (ТКМ, интерактивные, дистанционные); методы и приемы обучения (мозговой штурм, кластеры, кейс-метод и др.); формы обучения (практико-ориентированный семинар, дискуссия, круглый стол); средства обучения.

Оценочно-результативный блок развития методической готовности учителя к организации проектной деятельности обучающихся содержит *компоненты* готовности: мотивационно-ценностный (мотивы, отношение, ценности); познавательный компонент (знания); практический компонент (умения, навыки); *критерии* готовности – мотивационный, когнитивный, деятельностный; *диагностические методы*, используемые для оценивания сформированности методической готовности учителя к организации проектной деятельности обучающихся, см. таблицу 2.

Таблица 2. – Критерии, показатели, диагностические методы оценивания сформированности методической готовности учителя к организации проектной деятельности обучающихся

Методическая готовность		Показатели методической готовности	Методы оценки и методики
Компоненты	Критерии		
Мотивационно-ценностный	<i>Мотивационный</i> , учитывающий мотивы развития готовности педагога	1. Осознание потребности и способности участия в инновационной деятельности. 2. Готовность педагога к саморазвитию, самосовершенствованию	<i>Методы оценки</i> : анкетирование, тестирование, экспертиза. <i>Методики</i> : 1. Диагностическая карта «Оценка готовности педагога к участию в инновационной деятельности» (по методике В.А. Сластёнина, Л.С. Подымовой). 2. «Оценка уровня готовности педагога к развитию» (по методике В.И. Зверевой, Н.В. Немовой)
Познавательный	<i>Когнитивный</i> , отражающий теоретическую сторону готовности учителя	1. Компетентность в вопросах введения ФГОС. 2. Наличие методических знаний о современных образовательных технологиях	<i>Методы оценки</i> : тестирование, самооценка, экспертная оценка. <i>Методики</i> : 1. «Готовность педагога к введению ФГОС» (по методике: О.В. Кузнецова, Н.В. Дудырева. Внесены коррективы Т.А. Стефановской). 2. Тест «Современные образовательные технологии» (по методике О.А. Ивановой)
Практический	<i>Деятельностный критерий</i> , отражающий практическую сторону готовности педагога	1. Умение применять приобретенные знания в практической деятельности. 2. Способность достигать высоких результатов в обучении проектированию	<i>Методы оценки</i> : наблюдение, беседа, решение проектных задач, экспертная оценка проектов, оценка результатов деятельности обучающихся. <i>Методики</i> : 1. Методика оценки продуктов деятельности педагогов (рабочие программы, конспекты, проектные работы). 2. Анализ результатов учебной деятельности обучающихся

Заключение. Разработанная нами структурно-функциональная модель развития методической готовности учителя к организации проектной деятельности обучающихся способствует более

глубокому проникновению в сущность этого процесса. Представленная модель позволяет обеспечить актуальные потребности современного российского школьного

образования в трансформации предметной области «Технология» как основы формирования технологической культуры и проектного мышления школьников при условии соблюдения следующих организационно-педагогических условий: проектирование и внедрение на стажировочных площадках дополнительного профессионального образования структурно-функциональной модели развития методической готовности учителя технологии к организации проектной деятельности; включение педагогов в деятельность проектно-стажировочных площадок, направленных на обмен и качественную трансформацию профессионального опыта; разработка УМК для сопровождения педагогов по вопросам организации проектной деятельности; создание интерактивной среды, основанной на усилении взаимодействия всех субъектов проектирования.

Отличительной особенностью, разработанной нами структурно-функциональной модели, является возможность осуществления адресного, лично-ориентированного формирующего воздействия на слушателей и взаимодействия участников стажировки за счет включения вариативного блока, содержание которого направлено на удовлетворение индивидуальных познавательных потребностей педагогов.

Представленная структурно-функциональная модель может эффективно применяться в ходе обучающих мероприятий для учителей технологии и других предметов в рамках повышения квалификации, переподготовки для развития методической готовности педагогов к организации проектной деятельности на основе трансформации имеющегося у них практического опыта.

Литература:

1. Гильмеева Р.Х. Моделирование процесса формирования конкурентоспособности педагогического коллектива / Р.Х. Гильмеева, Н.А. Иваненко // Казанский педагогический журнал. – 2015. – № 4-1. – С. 237-239.
2. Дахин А.Н. Педагогическое моделирование: сущность, эффективность и неопределенность / А.Н. Дахин // Педагогика. – 2003. – № 4. – С. 21–26.
3. Змеев С.И. Технология обучения взрослых: учебное пособие для студентов высших учебных заведений / С.И. Змеев. – Москва: Академия, 2002. – 128 с.
4. Игна О.Н. Методические задачи в профессиональной подготовке учителя: содержание и классификации / О.Н. Игна // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2009. – № 7. – С. 20-23.
5. Камалева А.Р. Теоретические основы моделирования педагогических систем / А.Р. Камалева, Э.Ф. Нургазизова // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – 2010. – № 1. – С. 114-127.
6. Козырев Н.А. Педагогическое моделирование как продукт и метод научно-педагогического исследования / Н.А. Козырев, О.А. Козырева // Современная педагогика. – 2015. – № 8(33). – С. 14-23.
7. Матушанский Г.У. Теоретико-методологические аспекты применения компетентностного подхода в высшем профессиональном образовании: монография / Г.У. Матушанский, О.Р. Кудakov, Г.В. Завада;

Министерство образования и науки Российской Федерации, Государственное образовательное учреждение высшего профессионального образования "Казанский государственный энергетический университет". – Казань: КГЭУ, 2010. – 135 с.

8. Молчанова Е.В. Моделирование педагогических процессов: от теории к практике: сборник избранных статей / Е.В. Молчанова // Образование. Культура. Общество / Материалы Международной научной конференции, Санкт-Петербург, 26 февраля 2021 года. – Санкт-Петербург: Частное научно-образовательное учреждение дополнительного профессионального образования ГНИИ «НАЦРАЗВИТИЕ», 2021. – С. 54-56.

9. Организационно-методические основы инновационного развития системы переподготовки и повышения квалификации учителей технологии в вузе / Л.Н. Анисимова, С.А. Кленикова, М.А. Мусатова, Е.А. Антропова // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Педагогика. – 2018. – № 3. – С. 158-168.

10. Панфилова Л.Г. Взаимодействие участников образовательного процесса в условиях стажировочной площадки / Л.Г. Панфилова, О.Н. Шилова // Человек и образование. – 2015. – № 4(45). – С. 108-114.

11. Штофф В.А. Моделирование и философия / В.А. Штофф. – Москва; Ленинград: Наука, 1966. – 304 с.

12. Ядровская М.В. Модели в педагогике / М.В. Ядровская // Вестник Томского государственного университета. – 2013. – № 366. – С. 139-143.

References:

1. Gilmeeva R.Kh. Modeling the process of forming the competitiveness of the teaching staff / R.Kh. Gilmeeva, N.A. Ivanenko // Kazan Pedagogical Journal. - 2015. - № 4-1. - S. 237-239.

2. Dahin A.N. Pedagogical modeling: essence, efficiency and uncertainty / A.N. Dahin // Pedagogy. - 2003. - № 4. - S. 21–26.

3. Zmeev S.I. Teaching technology for adults: a textbook for students of higher educational institutions / S.I. Zmeev. - Moscow: Academy, 2002. - 128 p.
4. Igna O.N. Methodological tasks in teacher training: content and classifications / O.N. Igna // Bulletin of the Tomsk State Pedagogical University. - 2009. - № 7. - S. 20-23.
5. Kamaleeva A.R. Theoretical foundations of modeling pedagogical systems / A.R. Kamaleeva, E.F. Nurgazizova // Bulletin of the Chelyabinsk State Pedagogical University. - 2010. - № 1. - P. 114-127.
6. Kozyrev N.A. Pedagogical modeling as a product and method of scientific and pedagogical research / N.A. Kozyrev, O.A. Kozyreva // Modern Pedagogy. - 2015. - № 8(33). - S. 14-23.
7. Matushansky G.U. Theoretical and methodological aspects of the application of the competence-based approach in higher professional education: monograph / G.U. Matushansky, O.R. Kudakov, G.V. Zavada; Ministry of Education and Science of the Russian Federation, State Educational Institution of Higher Professional Education "Kazan State Power Engineering University". - Kazan: KSEU, 2010. - 135 p.
8. Molchanova E.V. Modeling of pedagogical processes: from theory to practice: collection of selected articles / E.V. Molchanova // Education. Culture. Society / Proceedings of the International Scientific Conference, St. Petersburg, February 26, 2021. - St. Petersburg: Private scientific and educational institution of additional professional education GNII "NATIONAL RAZVITIE", 2021. - P. 54-56.
9. Organizational and methodological foundations of innovative development of the system of retraining and advanced training of technology teachers at the university / L.N. Anisimova, S.A. Klenikova, M.A. Musatova, E.A. Antropova // Bulletin of the Moscow State Regional University. Series: Pedagogy. - 2018. - № 3. - P. 158-168.
10. Panfilova L.G. Interaction of participants in the educational process in the conditions of the internship site / L.G. Panfilova, O.N. Shilova // Man and education. - 2015. - № 4 (45). - S. 108-114.
11. Shtoff V.A. Modeling and Philosophy / V.A. Shtoff. - Moscow; Leningrad: Nauka, 1966. - 304 p.
12. Yadrovskaya M.V. Models in Pedagogy / M.V. Yadrovskaya // Bulletin of the Tomsk State University. - 2013. - № 366. - P. 139-143.

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

Сведения об авторе:

Васенина Наталия Леонидовна (г. Сургут, Россия), заместитель директора по учебно-воспитательной работе МБОУ СОШ № 8 имени Сибирцева А.Н., e-mail: vaseninanatalya@mail.ru



УДК 428

Цифровизация образования: влияние и специфика в формировании общепрофессиональных компетенций будущих учителей химии

Digitalization of Education: Influence and Specifics in the Formation of General Professional Competencies of future chemistry teachers

Миннахметова В.А., Казанский (Приволжский) федеральный университет, vika.vikto96@mail.ru

Minnakhmetova V., Kazan (Volga Region) Federal University, vika.vikto96@mail.ru

DOI: 10.51379/KPJ.2022.152.2.008

Ключевые слова: компетентностный подход, общепрофессиональные компетенции, будущие учителя химии, цифровизация образования, педагогическое образование.

Keywords: competency-based approach, general professional competencies, future chemistry teachers, digitalization of education, teacher education.

Аннотация. Актуальность статьи заключается в том, что одним из основных вопросов современного образования остается вопрос формирования профессиональных компетенций учителя в условиях новой цифровой образовательной среды. Цифровизация и формирование цифровой образовательной среды, является достижением стратегической цели государственной политики в области образования и педагогического в том числе. В то же время известно, что система педагогического образования должна обеспечить подготовку выпускника, обладающего высоким уровнем сформированности компетентности. Это подчеркивает значимость формирования педагогической компетентности будущих учителей химии в условиях цифрового обучения в университете. Исходя из вышеуказанного, целью исследования является: выявление специфических особенностей формирования общепрофессиональных (ОПК-8) компетенций будущих учителей химии в условиях цифровизации образования. В качестве ведущих методов исследования были определены следующие: анализ нормативно-правовых документов, учебных планов и рабочих программ; эмпирические методы, такие как анкетирование, тестирование, позволившие выявить уровень формирования общепрофессиональных компетенций будущих учителей химии в условиях цифровизации образования. В статье раскрыты особенности формирования общепрофессиональных компетенций будущих учителей химии в условиях цифровизации образования, включающие в себя следующие: деятельностьную, когнитивную и личную ориентацию. Полученные в процессе исследования результаты показывают, что цифровизация образовательного процесса и использование информационных технологий в обучении новая ветвь в развитии образовательного пространства университета. Результаты исследования могут быть использованы при разработке учебных планов, рабочих программ практик, реализуемых в рамках высшего образования с применением цифрового обучения.

Abstract. The relevance of the article lies in the fact that one of the main issues of modern education remains the issue of formation of teachers' professional competencies in the new digital learning environment. Digitalization and the formation of a digital educational environment, is the achievement of the strategic goal of state policy in the field of education and pedagogical education, including. At the same time, it is known that the system of pedagogical education should provide training a graduate with a high level of competency. This emphasizes the importance of forming the pedagogical competence of future chemistry teachers in the conditions of digital learning at the university. Based on the above, the aim of the study is: to identify the specific features of formation of general professional competencies (GPC) of future teachers of chemistry in the conditions of digitalization of education. The following methods were identified as the leading research methods: analysis of regulatory legal documents, curricula and work programs; empirical methods, such as questioning, testing, which allowed to identify the level of formation of general professional competencies of future teachers of chemistry in the conditions of digitalization of education. The article reveals the features of formation of general professional competencies of future teachers of chemistry in the conditions of digitalization of education, which include the following: activity, cognitive and personal orientation. The results of the study show that the digitalization of the educational process and the use of information technology in education is a new branch in the development of the educational space of the university. The results of the study can be used in the

development of curricula, working programs of practices implemented in higher education with the use of digital learning.

Введение. Цифровизация образовательного процесса прогрессирующая тенденция современного образования, осуществляющая в рамках мирового тренда в построении цифровой экономики, затрагивающая все области деятельности человека, в том числе и системы высшего профессионального образования. В связи с этим, резко возросла потребность во внедрении современных цифровых образовательных практик в систему высшего профессионального образования для предоставления качественного, массового, персонализированного и инклюзивного образования, направленное на развитие конкурентноспособной личности, обладающая прочно сформированными знаниями, умениями и навыками, компетенциями. Согласно глобальной цифровизации и «технологическому детерминизму», инновационные технологические приемы в системе высшего профессионального образования способствуют решению ряду таких проблем как: повышение успеваемости студентов, осуществление дифференциации, персонализации и индивидуализации их обучения, эффективнее организовывать сотрудничество между студентом и преподавателем, а также оптимизировать затраты на образование, через применение эффективных и активных методов и форм обучения. При этом стоит учесть, что глобальная цифровизация и трансформация системы высшего профессионального образования не стремятся искоренить традиционный формат обучения, а лишь направлена на реновацию структуру элементов компетентностного подхода, преподнося в образовательный процесс активные цифровые методы и формы обучения, которые способствуют формированию у обучающихся прочного базиса компетенций, отвечающие современным запросам общества.

В отечественной педагогической науке принципы компетентностного подхода развиты в работах И.А. Зимней [10], А.В. Хуторского [13], Н.О. Верещагиной [7], которые рассматривают компетентностный подход как методологический комплекс, направленный на формирование компетенций. Проблему структурной специфичности компетенций рассматриваются В.И. Байденко с позиции трех признаков компетенций, и в той мере, что можно говорить о различных типах компетенций: деятельностьную, когнитивную и личную ориентацию. В зарубежной литературе стоит выделить работы

О.В. Майера [14], С.Л. Тюдора [15]. Тенденции и использование цифровых элементов в системе преподавания высшего образования представлены в работах Н.И. Анурова [1], М.Е. Вайндорф-Сысоева [6], Е.П. Багаевой [2], которые попытались теоретически осмыслить процесс цифровизации и его влияние на повышение качества образования студентов. Сущность термина «профессиональная компетенция учителя химии» раскрывается в работах В.Ю. Гавронской [8], М.С. Пак [12], А.Р. Камалеевой [11], раскрывающие специфику формирования компетенций будущих учителей химии в контексте когнитивной парадигмы современного образования. Теоретически обосновали важность внедрения современных цифровых образовательных практик в процесс подготовки будущих учителей химии С.И. Гильманшина [9], С.В. Барабанова [4], Д.А. Браун [5]. Вместе с тем, видим, что в литературе отображен определенный опыт научных данных по проблеме формирования компетенций в условиях цифровизации образовательного процесса. Однако, несмотря на имеющийся потенциал, анализ научно-методической литературы в сферы высшего образования, показал, что вопросам формирования общепрофессиональных компетенций (ОПК-8) в условиях цифрового обучения в процессе подготовки будущих учителей химии посвящено недостаточное количество работ. Компетентность будущего специалиста по направлению подготовки 44.03.01 «Педагогическое образование. Химия» во многом определяется теми компетенциями, которые сформированы у выпускника высшего учебного заведения за время освоения им образовательной программы. Согласно компетентностной модели выпускника, будущий учитель химии, должен обладать универсальными, общепрофессиональными и профессиональными компетенциями. Анализ функциональных обязанностей будущих учителей химии, а также «модели выпускника» подводит к мысли о том, что среди комплекса профессиональных компетенций группа общеобразовательных компетенций отражает специфику направления подготовки 44.03.01 «Педагогическое образование. Химия», так как общеобразовательные компетенции универсальные по своему характеру. В свою очередь, формирование общепрофессиональных компетенций происходит благодаря овладению студентами группой методов профессиональной

деятельности, применение которых помогает им решить ряд профессиональных задач. Исходя из структурной специфичности компетенций, рассматриваемая В.И. Байденко, общепрофессиональные компетенции будущих учителей химии складываются из трех компонентов: когнитивного; деятельностного, определяющие применение студентами своих знаний, умений и навыков, в решении конкретных задач; личностный, определяющий мотив и мотивацию студента [3]. Формирование общеобразовательных компетенций в системе трех специфических компонентов, определяет уровень сформированности других компетенций, которые обеспечивают становления студента на рынке труда.

Целью данной статьи явилось выявление специфических особенностей формирования общеобразовательных (ОПК-8) компетенций будущих учителей химии в условиях цифровизации образования. В качестве основных задач были обозначены следующие: выявление роли цифровизации образовательного процесса на особенности формирования общепрофессиональных компетенций будущих учителей химии, определении критериев замера сформированности компетенций. Особая значимость статьи заключается в определении уровня сформированности общепрофессиональных (ОПК-8) компетенций студентов направления подготовки 44.03.01 «Педагогическое образование. Химия», составления и внедрение в практику предметных заданий позволившие выявить уровень формирования общеобразовательных компетенций будущих учителей химии в условиях цифровизации образования, а также опросника, позволяющий определить уровень мотивации к изучению дисциплин с применением цифровых технологий в процессе обучения.

Значимость результатов исследования обуславливается его вкладом в теорию и практику цифрового обучения в системе высшего образования, открывающие доступ студентам и преподавателям к нетрадиционным источникам информации, средствам и формам обучения, оказывающие влияющих на повышение уровня мотивации к изучению дисциплин и способствующие формированию общепрофессиональных компетенций, с учетом повышения уровня самоорганизации. Практическая ценность результатов исследования определяется возможностью их использования в образовательных учреждениях высшего профессионального образования преподавателями при разработке учебных планов,

рабочих программ практик, реализуемых в рамках обучения в высшей школе с применением практик цифрового обучения.

Материалы и методы исследования. Экспериментальной базой исследования является кафедра химического образования Химического института им. А.М. Бутлерова. Выбор экспериментальной базы исследования обоснован тем, что четвертый курс является завершающим в формировании общепрофессиональных компетенций – 8 – «способность осуществлять педагогическую деятельность на основе специальных научных знаний» (далее ОПК-8). Респондентами исследования стали студенты четвертого курса кафедры химического образования, будущие учителя химии, в количестве 28 человек. Экспериментальная работа была организована в рамках дисциплины «Дидактика химии», поскольку данная дисциплина завершает формирование ОПК-8 студентов четвертого курса и представляет собой совокупность взаимосвязи таких дисциплин, как: химия, теория и методика обучения химии, педагогика и психология. Для исследования были выбраны следующие методы: теоретические, включающие в себя анализ нормативно-правовых документов, учебных планов и рабочих программ; эмпирические методы, такие как анкетирование, предметное тестирование, позволившие выявить уровень мотивации к изучению дисциплины «Дидактика химии» и уровень сформированности общепрофессиональных компетенций будущих учителей химии в условиях цифровизации образования.

На констатирующем этапе эксперимента был проведен онлайн-опрос, с использованием платформы Google Forms, состоящий из двенадцати вопросов закрытого типа и двух вопросов открытого типа, включающие в себя вопросы о выборе цифровых форм работ и подачи информации преподавателями, о готовности студентов к созданию самостоятельных цифровых продуктов, позволяющие им осуществлять будущую профессиональную деятельность в условиях цифровизации образования. Для реализации поставленной цели были сформирована следующая группа исследовательские вопросы:

1) «Общая готовность и вовлеченность студентов в образовательный процесс с применением цифровых технологий», отражающие готовность студентов к обучению с применением цифровых форм и средств обучения (4 вопроса).

2) «Готовность к применению цифровых технологий в своей профессиональной деятельности», отражающие их готовность применять, разрабатывать и внедрять цифровые средства и методы при обучении химии (4 вопроса).

3) «Использование цифровых технологий преподавателями», описывающие общий уровень готовности преподавателей применять цифровые методы и средства при обучении студентов (4 вопроса).

4) «Отношение к цифровизации и применение цифровых средств в обучении», вопросы открытого характера, описывающие отношение студентов к цифровизации образовательного процесса и их осведомленность в современных средствах и методах обучения (2 вопроса).

Все вопросы были условно разделены на два блока отражающие исследовательски вопросы. Первый блок вопросов направлен на определение уровня готовности студентов изучать дисциплины с применением цифровых технологий и участвовать в разработке самостоятельных цифровых продуктов. Второй блок вопросов отражает сущность цифровизации образовательного процесса и его влияние на формирование компетенций студента.

Формирующий этап эксперимента предполагал введение цифровых элементов в обучение в рамках дисциплины «Дидактика химии». На данном этапе студенты были включены в создание самостоятельных цифровых продуктов «цифрового контента», демонстрирующих на видео химические опыты. Студентами были отобраны, поставлены и сняты на видео химические опыты из курса 8 – 11-х классов, отражающие важнейшие темы школьной программы. Создание цифрового контента является актуальным, так как на сегодняшний день современный учитель химии сталкивается с проблемой отбора качественного химического контента, а именно включающий в себя видеопыт. Химия – это экспериментальная наука, где химический эксперимент выступает как методом, так и средством при обучении. Однако, реальность такова, что на практике при планировании экспериментальной деятельности в рамках школьной лаборатории учитель химии сталкивается с проблемами: отсутствие химических реактивов, или их непригодностью в силу времени из-за их порчи. Многие органические и неорганические вещества в определенной степени ядовиты, а некоторые взрывоопасны и огнеопасны, что требует к себе высокой степени соблюдения правил техники

безопасности, а постановка химического эксперимента в школьной лаборатории, с некоторыми из них, просто не допустима. В этой связи химический видео-контент решает ряд проблем. Также, на формирующем этапе эксперимента, с целью определения проблем, с которыми столкнулись студенты в ходе создания видео-контента, был проведен опрос, включающий в себя пять вопросов, три закрытого и два открытого типа.

Контрольный этап эксперимента был направлен на оценку эффективности введения элементов цифрового обучения и замера уровня мотивации студентов. Предметное тестирование студентов позволило произвести замер уровня сформированности общепрофессиональных (ОПК-8) компетенций студентов в условиях цифровизации образовательного процесса, что актуально в связи с внедрением компетентностного подхода в практику высшей школы и разработки в рамках каждой отдельной дисциплины методов формирования и определения степени сформированности компетенций.

Результаты исследования и их обсуждение.

На контрольном этапе эксперимента данные исследования уровня готовности и вовлеченности студентов в образовательный процесс с применением цифровых технологий показали, что большинство студентов (95%) готовы к обучению с применением цифровых технологий. Однако есть доля студентов, которая не готова (1%) или испытывает трудности (4%) с включением в образовательный процесс с применением цифровых технологий, из-за временного отсутствия материально-технических средств для работы, не готовность также связана с нестабильной связью сети Интернет, и трудностями вызванные низкой цифровой грамотностью. При этом уровень вовлеченности в образовательный процесс с применением цифровых технологий остается на высоком уровне (98%). Как отмечают студенты большинство информации лекционных и практических занятий стала доступной благодаря ее оцифровке, что позволяет студенту осуществлять непрерывный образовательный процесс, формировать знания, умения и навыки. Согласно данным опроса студенты четвертого курса кафедры химического образования, отмечают высокий (90%) уровень готовности к применению цифровых технологии в своей будущей профессиональной деятельности. Однако доля студентов оценивает свою готовность как среднюю, а 1% студентов не готова применять цифровые технологии в

профессиональной деятельности, что снова свидетельствует о низком уровне сформированности цифровых компетенций студентов. По мнению студентов, преподаватели КФУ активно внедряют в свою образовательную практику современных цифровые технологии. Увеличилась доля использования цифровых и электронных образовательных ресурсов и использование их в обучении и оценки успеваемости студентов. Преподаватели активно используют презентации, видео-фрагменты, собственные цифровые продукты, а также средства быстрого контроля знаний студентов Kahoot, платформу дистанционного обучения Microsoft Teams. Студенты высказывают положительное отношение (94%) к цифровизации и использованию цифровых средств в обучении. К основным цифровым технологиям в обучении химии студенты относят: использование цифровых и виртуальных лабораторий (VR Chemistry Lab), работа с цифровым видео-контентом, применение виртуальных конструкторов для построения молекул органических соединений, использование онлайн опросников для контроля знаний учащихся Google Forms, Quizizz, Quizlet, Online Test Pad, а также сервис Canva для создания оригинальных презентаций, схем и таблиц. Однако некоторые студенты (40%) отметили, что не готовы создавать самостоятельные цифровые продукты: онлайн-тесты, видео-контент. При этом, студенты отмечают то, что на сегодняшний день презентация PowerPoint утратила свой статус «цифровая технология», и перешла в разряд традиционных средств обучению химии.

В ходе формирующего этапа эксперимента, на этапе разработки собственных цифровых образовательных продуктов студенты четвертого курса столкнулись с рядом проблем. Одной из проблем стало отбор химического опыта, с учетом его постановки: камера не передавала всех

явных признаков химической реакции таких как цвет, выделение газа. Не каждый химический опыт поддается постановки с учетом идентичности цифровой визуализации. При создании цифрового видео-контента студенты четвертого курса также столкнулись с проблемой отсутствия или низким уровнем знаний, умений и навыков в создании цифрового продукта. Трудности были вызваны подбором материально-технических средств, программ и приложений для монтажа видеодорожки. Однако, несмотря на это, студентами было создано 28 видео роликов химических опытов из курса 8 – 11-х классов, отражающие важнейшие свойства неорганических и органических веществ, а также материал аналитической и физической химии. Студенты отметили, что проделанная работа по созданию цифрового продукта, через постановку химического эксперимента, помогла им обобщить некоторые разделы химических знаний, объединила студентов в группы, деятельность которых была направлена на решение поставленной проблемы по созданию видео-контента, был налажен высокий уровень коммуникации внутри группы. В контексте специфики химических знаний, химический эксперимент является специфическим методом и средством обучения, который образует дидактически значимое звено проектируемом и реализуемом в процессе формирования у студентов современной научной картины мира.

Результаты предметного тестирования, констатирующего этапа, включающие в себя вопросы химии, теории и методики ее обучения, направленные на определение уровня сформированности общепрофессиональных компетенций студентов, показали, что студенты обладают высоким уровнем знаний, умений и навыков с учетом специфики на деятельностном, когнитивном и личностном уровне, см. таблицу 1.

Таблица 1. – Уровень сформированности общепрофессиональных компетенций (ОПК-8) у студентов четвертого курса

компонент \ уровень	Высокий уровень	Средний уровень	Низкий уровень
Деятельностный	64%	34%	2%
Когнитивный	53%	42%	5%
Личностный	76%	23%	1%

На деятельностном уровне 64% студентов обладают высоким уровнем сформированности ОПК-8. Студенты владеют основными методами анализа педагогической ситуации, профессиональной рефлексии на основе специальных научных знаний в соответствии

областью химических знаний. Студенты знают, как использовать специальные научные знания и дидактически интерпретирует научные основы химии в соответствии с требованиями образовательной программы. 34% студента испытывают сложности в точности с методами

анализа педагогической ситуации. На когнитивном уровне только 53% студента, согласно предметному тестированию, показали высокий уровень сформированности ОПК-8: студенты владеют системой специальных научных знаний в предметной области химии на высоком уровне; умеют дидактически интерпретировать разделы химии; знают, воспринимают, анализируют, критически оценивают научные основы предмета. Однако 42% выпускников имеют твердый средний уровень сформированности ОПК-8, они готовы применять полученные знания в предметной области, но имеют некоторые трудности, связанные с профессиональными компетенциями, и выражают некоторую неуверенность в уровне сформированности предметных знаний. На личностном уровне специфики формирования общепрофессиональных компетенций, будущие учителя химии оценивают свой уровень знаний, умений и навыков на высоком уровне (70%). У студентов высокий уровень мотивации и они способны осуществлять педагогическую деятельность на основе специальных научных знаний в условиях цифровизации образовательного процесса.

С точки зрения современной педагогической мысли на формирование компетенций, в контексте компетентностного подхода, существенное влияние оказывает цифровизация образовательного процесса в ходе трансформация современного образования. Обобщение к подходам формирования общепрофессиональных компетенций иллюстрирует ее специфику, которая раскрывается в деятельностной, когнитивной и личной ориентации. Представленные выводы по результатам исследования свидетельствуют о высоком уровне сформированности общепрофессиональных компетенций студентов, где цифровизация выступает эффективным средством в их формировании и мотивируют студентов четвертого курса кафедры химического образования по направлению 44.03.01 «Педагогическое образование. Химия», к созданию собственных цифровых продуктов, которые они смогут применять в своей будущей профессиональной деятельности. Однако в результаты исследования носят относительно субъективный характер, так как нет точно достоверных фактов того, что именно цифровизация и ее элементы в обучении оказывают положительное влияние на формирование общепрофессиональных компетенций, но то, что происходит формирование цифровых компетенций – это

доказано. Анализ научно-методической литературы, показал, что вопросам формирования общепрофессиональных компетенций (ОПК-8) в условиях цифровизации образовательного процесса при подготовке будущих учителей химии посвящено недостаточное количество работ, поэтому результаты исследования не могут быть согласованы в сравнение с данными других исследований. Перспектива исследования заключается в разработке индикаторов, которые будут свидетельствовать об уровне сформированности общеобразовательных компетенций будущих учителей химии в условиях цифровизации образовательного процесса.

Заключение. Проведенное исследование позволило сделать ряд выводов, отражающих влияние цифровизации на формирование общепрофессиональных компетенций студентов четвертого курса по направлению 44.03.01 «Педагогическое образование. Химия» и специфики их формирования. Цифровизация оказывает положительное влияние на мотивационную составляющую студентов (личностный ориентир), что несомненно повышает их интерес к обучению и никаким образом не препятствует формированию общепрофессиональных компетенций.

В ходе решения поставленной проблемы было установлено, что компетентностный подход лежит в основе формирования компетенций. Структура специфики общепрофессиональных компетенций складывается из деятельностного, когнитивного и личностного компонента. На уровне специфики деятельностного ориентира цифровизация помогает в усвоении знаний, умений и навыков, которые необходимы студенты в своей профессиональной деятельности, решать профессиональные задачи, чтобы быть востребованным на рынке труда. Деятельностный ориентир включает в себя умение отбирать, внедрять и использовать современные информационные технологии в обучении и воспитании при изучении предмета «Химия». Специфика когнитивного ориентира заключается в совокупности предметных знаний области химии. Согласно результатам данных студенты неограниченны в формировании общепрофессиональных компетенций, формирование компетенций осуществляется в динамике существования и использования традиционных и информационных средств обучения преподавателями, где информационные технологии в обучении – это новая ветвь в развитии образовательного пространства университета.

Ограничения. Наше исследование не было свободным от ограничений. Мы признаем то, что в ходе исследования была определена маленькая экспериментальная выборка студентов. Однако это аргументируется тем, что кафедра химического образования ежегодно выпускает не более 25-30 студентов. Поэтому в дальнейших наших исследованиях мы планируем разработать

индикаторы, которые помогут более точно определить уровень сформированности общепрофессиональных компетенций у будущих выпускников по направлению 44.03.01 «Педагогическое образование. Химия», и сравнить результаты исследования с данными выпускников 2022 года.

Литература:

1. Анурова Н.И. Цифровые технологии в образовании / Н.И. Анурова // Цифровое общество как культурно-исторический контекст развития человека: сборник научных статей; под общей редакцией Р.В. Ершовой; Государственный социально-гуманитарный университет. - Коломна: ГСГУ, 2018. - С. 29-32.

2. Багаева Е.П. Повышение качества образования студентов при применении цифровых технологий в условиях коронавирусной инфекции: сборник научных трудов / Е.П. Багаева // Перспективы и приоритеты педагогического образования в эпоху трансформаций, выбора и вызовов / VI Виртуальный Международный форум по педагогическому образованию. - Ч. 1. - Казань: Изд-во Казан. ун-та, 2020. - С. 34-39.

3. Байденко В.И. Выявление состава компетенций выпускников ВУЗОВ как необходимый этап проектирования ГОС ВПО нового поколения: методическое пособие / В.И. Байденко. - М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2006. - 72 с.

4. Барабанова С.В. Цифровизация инженерного образования в глобальном контексте / С.В. Барабанова, А.А. Кайбияйнен, Н.В. Крайсман // Высшее образование в России. - 2019. - Т. 28. - № 1. - С. 94-103. DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2019-28-1-94-103>.

5. Брацун Д.А. Применение информационно-коммуникационных технологий в дистанционных лабораторных работах [Электронный ресурс] / Д.А. Брацун, А.В. Зюзгин, Л.И. Колесниченко, Н.А. Курдина, Г.Ф. Путин // Концепт. - 2012. - № 9. - Режим доступа: <http://www.covenok.ru/koncept/2012/12123.htm>

6. Вайндорф-Сысоева М.Е. Цифровое образование как системообразующая категория: подходы к определению / М.Е. Вайндорф-Сысоева, М.Л. Субочева // Вестник Московского государственного областного университета. Серия Педагогика. - 2018. - № 3. - С. 25-37.

7. Верещагина Н.О. Формирование профессиональной компетентности специалистов в области естественнонаучного образования в Герценовском университете/ Н.О. Верещагина, Т.В. Вилейто // География и экология в школе XXI века. - 2007. - № 4. - С. 73.

8. Гавронская В.Ю. Подготовка студентов педагогического вуза к профильной внеурочной деятельности по химии / Ю.Ю. Гавронская, А.В. Новикова, О.В. Витязева // Вестник Поморского университета. Серия: Физиологические и психолого-педагогические науки. - 2006. - № 3. - С. 145-149.

9. Гильманшина С.И. Подготовка учителей в интересах устойчивого развития общества: сборник научных трудов / С.И. Гильманшина, Р.Н. Сагитова, И.Р. Гильманшин, В.А. Миннахметова // Перспективы и приоритеты педагогического образования в эпоху трансформаций, выбора и вызовов / VI Виртуальный Международный форум по педагогическому образованию. - Ч. II. - Казань: Издательство Казанского университета, 2020. - 302 с. - С. 142-147.

10. Зимняя И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентного подхода в образовании / И.А. Зимняя. - М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов. - 2004. - С. 155.

11. Камалева А.Р. Пути реализации компетентного подхода в образовании на примере обучения предметам естественнонаучного цикла / А.Р. Камалева; М-во образования и науки Российской Федерации, ГОУ ВПО «Татарский государственный гуманитарно-педагогический университет». - Казань: ТГГПУ, 2009. - 108 с.

12. Пак М.С. Новое понимание качества общего химического образования: сущность и аспекты / М.С. Пак, И.А. Орлова // Известия Российского гос. пед. ун-та им. А.И. Герцена. - 2011. - № 138. - С. 148-153.

13. Хуторской А.В. Методологические основания применения компетентного подхода к проектированию образования / А.В. Хуторской // Высшее образование в России. - 2017. - № 12 (218). - С. 85-91.

14. Mayer B.O. Knowledge, skills, and competencies: An epistemological analysis / B.O. Mayer // Science for Education Today. - 2019. - 9(2). - P. 67-79

15. Tudor S.L. The Open Resources and Their Influences on the Formation of Specific Competencies for the Teaching Profession / S.L. Tudor // Proceedings of the 10th International Conference on Electronics, Computers and Artificial Intelligence, ECAI 2018.

References:

1. Anurova N.I. Digital technologies in education / N.I. Anurova // Digital society as a cultural and historical context of human development: collection of scientific

articles; under the general editorship of R.V. Ershova; State Social and Humanitarian University. - Kolomna: GSGU, 2018. - S. 29-32.

2. Bagaeva E.P. Enhancing the quality of student education in the application of digital technologies in the context of coronavirus infection: a collection of scientific papers / E.P. Bagaeva // Prospects and priorities of teacher education in the era of transformations, choices and challenges / VI Virtual International Forum on Teacher Education. - Part I. - Kazan: Kazan Publishing House. un-ta, 2020. - S. 34-39.

3. Baidenko V.I. Identification of the composition of the competencies of university graduates as a necessary stage in the design of a new generation of SES VPO: a methodological guide / V.I. Baidenko. - M.: Research Center for Quality Problems in Training Specialists, 2006. - 72 p.

4. Barabanova S.V. Digitalization of engineering education in the global context / S.V. Barabanova, A.A. Kaibiyainen, N.V. Kraisman // Higher education in Russia. - 2019. - Т. 28. - № 1. - S. 94-103. DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2019-28-1-94-10>.

5. Bratsun D.A. Application of information and communication technologies in remote laboratory work [Electronic resource] / D.A. Bratsun, A.V. Zyuzgin, J.I. Kolesnichenko, N.A. Kurdin, G.F. Putin // Concept. - 2012. - № 9. - Access mode: <http://www.covenok.ru/koncept/2012/12123.htm>

6. Weindorf-Sysoeva M.E. Digital education as a backbone category: approaches to the definition / M.E. Weindorf-Sysoeva, M.L. Subocheva // Bulletin of the Moscow State Regional University. Series Pedagogy. - 2018. - № 3. - S. 25-37.

7. Vereshchagina N.O. Formation of professional competence of specialists in the field of natural science education at Herzen University / N.O. Vereshchagina, T.V. Vileyto // Geography and ecology in the school of the XXI century. - 2007. - № 4. - S. 73.

8. Gavronskaya V.Yu. Preparation of students of a pedagogical university for specialized extracurricular activities in chemistry / Yu.Yu. Gavronskaya, A.V.

Novikova, O.V. Vityazev // Bulletin of the Pomor University. Series: Physiological and psychological-pedagogical sciences. - 2006. - № 3. - S. 145-149.

9. Gilmanshina S.I. Training of teachers in the interests of sustainable development of society: a collection of scientific papers / S.I. Gilmanshina, R.N. Sagitova, I.R. Gilmanshin, V.A. Minnakhmetova // Prospects and priorities of teacher education in the era of transformations, choices and challenges / VI Virtual International Forum on Teacher Education. - Part II. - Kazan: Kazan University Press, 2020. - 302 p. - S. 142-147.

10. Zimnyaya I.A. Key competencies as a result-target basis of a competency-based approach in education / I.A. Zimnyaya. - M.: Research Center for Quality Problems in Training Specialists. - 2004. - S. 155.

11. Kamaleeva A.R. Ways to implement the competency-based approach in education on the example of teaching subjects of the natural science cycle / A.R. Kamaleeva; Ministry of Education and Science of the Russian Federation, GOU VPO "Tatar State Humanitarian and Pedagogical University". - Kazan: TSHPU., 2009. - 108 p.

12. Pak M.S. New understanding of the quality of general chemical education: essence and aspects / M.S. Pak, I.A. Orlov // News of the Russian state. ped. un-ta im. A.I. Herzen. - 2011. - № 138. - S. 148-153.

13. Khutorskoy A.V. Methodological grounds for the application of the competence-based approach to the design of education / A.V. Khutorskoy // Higher education in Russia. - 2017. - № 12 (218). - S. 85-91.

14. Mayer B.O. Knowledge, skills, and competencies: An epistemological analysis / B.O. Mayer // Science for Education Today. - 2019. - 9(2). - R. 67-79.

15. Tudor S.L. The Open Resources and Their Influences on the Formation of Specific Competencies for the Teaching Profession / S.L. Tudor // Proceedings of the 10th International Conference on Electronics, Computers and Artificial Intelligence, ECAI 2018.

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

Сведения об авторе:

Миннахметова Виктория Андреевна (г. Казань, Россия), Казанский (Приволжский) федеральный университет, аспирант Института психологии и образования, ассистент кафедры химического образования Химического института им. А.М. Бутлерова, ФГАОУ «Казанский (Приволжский) федеральный университет», e-mail: vika.vikto96@mail.ru



Высшее образование

УДК 378.1

Проблемы и пути цифровизации высшего строительного образования

Problems and ways of digitalization of construction higher education

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

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

Абитов Р.Н., Казанский государственный архитектурно-строительный университет, a_runar@mail.ru

Сафин А.И., Казанский государственный архитектурно-строительный университет, SafinAdel1405@gmail.com

Зиганшин А.М., Казанский государственный архитектурно-строительный университет, amziganshin@kgasu.ru

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

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

Abitov R., Kazan State University of Architecture and Engineering, a_runar@mail.ru

Safin A., Kazan State University of Architecture and Engineering, SafinAdel1405@gmail.com

Ziganshin A., Kazan State University of Architecture and Engineering, amziganshin@kgasu.ru

DOI: 10.51379/KPJ.2022.152.2.009

Ключевые слова: цифровизация, обучение в техническом вузе, визуализация объекта, цифровой двойник, BIM, строительство.

Keywords: digitalization, training at a technical university, object visualization, digital double, BIM, construction.

Аннотация. Социально-экономические преобразования общества определяется современной производительной деятельностью базовых отраслей экономики страны. Одной из них выступает строительная отрасль. Цифровизация строительных изысканий, проектирования, процессов возведения, эксплуатации и реконструкции зданий и сооружений требует от инженерно-технических работников умений работы с цифровыми технологиями, электронными ресурсами. Цифровые технологии позволяют осуществить визуализацию строительных объектов и обеспечивают своевременное выявление в них допущенных ошибок и неточностей, которые могут вылиться в дополнительные материальные и финансовые издержки в ходе строительства.

В работе рассмотрена возможность цифровизации процесса обучения с целью приобретения необходимых для выпускников строительных специальностей умений в техническом вузе. Она охватывает обучение на всех курсах бакалавриата и магистратуры. Представлена методика создания цифрового двойника объекта путем интеграции геометрии модели и информации о свойствах его элементов. Осуществлена реализация интерактивной модели научно-образовательного центра «Systems – Системы» вуза в Web-интерфейсе.

Цель исследования – обосновать возможность овладения обучающимися цифровыми умениями в рамках магистратуры программной платформы на базе открытых программных средств цифрового двойника объекта, что повышает возможность визуализации рабочих строительных проектов.

Abstract. The socio-economic transformation of society is determined by the modern productive activity of the basic sectors of the country's economy. One of them is the construction industry. Digitalization of construction surveys, design, construction processes, operation and reconstruction of buildings and structures requires engineering and technical workers to work with digital technologies, electronic resources. Digital technologies make it possible to

visualize construction projects and ensure timely identification of mistakes and inaccuracies in them, which can result in additional material and financial costs during construction.

The formation of the required skills for the employer occurs during the digitalization of the educational process in technical universities is treated in the article. It covers all undergraduate and graduate courses. A technique for creating a digital double of an object by integrating the geometry of the model and information about the properties of its elements is presented. The implementation of the interactive model of the scientific and educational center "Systems - Systems" of the university in the Web interface has been carried out.

The purpose of the study is to substantiate the possibility of mastering digital skills by students within the framework of a master's degree with a software platform based on open software of a digital twin of an object, which increases the possibility of visualizing working construction projects.

Введение. В современных условиях цифровизация рассматривается как один из главных факторов социально-экономического развития страны. Как отмечают исследователи из НИУ ВШЭ, все больше распространяется «... более «сильный» термин «цифровая трансформация» [1, с.9], обеспечивающая радикальный сдвиг и рост эффектов от внедрения цифровых технологий в разных отраслях.

Строительное производство является многокомпонентным: специалисту нужно правильно выбрать материалы, изделия и конструкции, хорошо знать об их спецификациях, представлять график производства работ и календарный план, функциональные и эксплуатационные характеристики будущего объекта и др. Быстрая обработка и обобщение информации по всем компонентам представляет собой весьма сложную задачу. На помощь строительному инженеру может прийти BIM-технологии (Building Information Model), позволяющая при изменении хотя бы одного параметра здания автоматически изменять взаимосвязанные параметры, исключая возможность неточности или ошибки при ручной обработке. «Применение BIM-технологий снижает до 40 % вероятность ошибок и погрешностей в проектной документации, на 20-50% сокращает время на разработку проекта и в 6 раз уменьшает время на его проверку» [1, с.102].

Как указывают специалисты [1, с.117], основным барьером цифровой трансформации в строительстве на данном этапе выступает неподготовленность кадров (проектировщиков, строителей, эксплуатационников и т.д.) к применению BIM-технологий. Таким образом, цифровая трансформация в строительной отрасли ставит высокие требования перед выпускниками вузов в овладении информационными технологиями, представления на всех этапах строительного процесса документы, чертежи в цифровом виде. Важность формирования компетенций информационного моделирования определяется и тем, что с 1 января 2022 года строительство при бюджетном финансировании должно опираться на технологии

информационного моделирования BIM (Building Information Modeling). Это значит, цифровая трансформация должна произойти и в области высшего строительного образования.

Академик РАО И.В. Роберт цифровую трансформацию в образовании определяет «как результат процесса возникновения существенных изменений, произошедших в сфере образования (как позитивных, так и негативных), при активном и систематическом использовании цифровых технологий в образовательных целях» [2, с.185]. В нашем исследовании мы примем данное определение за основу.

К позитивным изменениям цифровой трансформации В.А. Роберт относит: возрастает значительно объем учебного материала; в процессе обучения происходит взаимодействие не двух, а трех субъектов (обучающего – обучающегося – интерактивного информационного ресурса); появляется возможность автоматизации контроля; обеспечивается интеллектуализация процесса обучения [2, с.186]. В качестве негативных изменений можно указать: ослабляется возможность рассуждающего мышления обучающегося; могут возникать затруднения осознания компонентов информации; может развиваться непонимание содержательной составляющей информации (особенно это может проявиться при изучении конструктивных особенностей техники и технологии, материалов в области строительства); замедление реагирования на содержание информации [2, с.187-188]. Указанные моменты должны быть учтены при цифровизации учебного процесса в технических вузах.

Цель статьи – обосновать возможность овладения обучающимися цифровыми умениями в рамках магистратуры программной платформой на базе открытых программных средств цифрового двойника объекта, что повышает возможность визуализации рабочих строительных проектов.

Материалы и методы исследования. В процессе работы осуществлен анализ нормативных документов по организации

проектного обучения студентов технических вузов, по проектированию строительных объектов. Рассмотрены пути и проблемы цифровизации в образовательном процессе, ее преимущества и недостатки в реализуемых технологиях обучения. Интерактивная визуализация модели реального объекта осуществлена в Web-интерфейсе.

Результаты исследования. Преподавателями вузов общепризнано, что одним из факторов, повышающих качество образования, являются цифровые технологии. Они привели к изменению всех компонентов педагогического процесса в вузах: целей, содержания, форм, методов и средств обучения. Чаще всего, в процессе обучения используется система Moodle при изучении различных дисциплин: начертательной геометрии, химии, физики и др. Она эффективна для управления обучением как средство оценивания достижений и проектирования индивидуальной образовательной траектории обучающихся [3].

Формирование и развитие умений цифрового моделирования должно начинаться с первых дней обучения в вузе. Элементы цифрового моделирования используются преподавателями вузов при изучении дисциплин «Инженерная и компьютерная графика», «Начертательная геометрия», «Геодезия», «Информатика» и др. [4-7]. Модели компьютерного представления учебного материала описаны в работе [8]. Авторы к ним отнесли модели: аудиторной лекции, лабораторно-практического занятия. Показана возможность моделирования учебного процесса: структуры учебного процесса; использованием психолого-педагогических теорий усвоения знаний; интерактивной компьютерной графики [8].

Можно утверждать, что современные цифровые технологии объединяют педагогические технологии (основаны на применении активных методов обучения), компьютерные технологии (основаны на использовании компьютеров, компьютерных сетей, сети Интернет, мультимедиа и др.), телекоммуникационные (интерактивные) технологии (основаны на использовании телевидения, телевизионных сетей и систем). Вышеперечисленные технологии позволяют реализовать технологии открытого дистанционного образования (ОДО) [9]. К преимуществам дистанционного формата как иностранные, так и российские студенты относят практические выгоды: мобильность, сравнительная экономичность, оптимизация

временных затрат, возможность совмещения работы и учебы [10].

Исследователями отмечается, что применение дистанционного обучения стала сложной задачей для вузов, готовящих инженеров для технических направлений подготовки [11]. Наиболее трудным моментом является обеспечение практико-ориентированности обучения, которое сильно зависит от материально-технической базы вуза, наличия учебных программ существующими образовательными ресурсами [11;12]. Одним из направлений решения этой проблемы могут быть научно-образовательные центры (НОЦ), которые оснащены современными техникой и технологией лучших Российских и зарубежных фирм, внедряемых в отрасли.

Концептуальной идеей ОДО выступает интегративный подход. Интеграция осуществлена четырех сред технического вуза: учебной, профессионально-ориентирующей, социальной и исследовательской. Платформой объединения сред выступают НОЦ.

Научно-образовательные центры КГАСУ (их уже 11 по направлениям и профилям подготовки) – это интегративные структурные подразделения с современным техническим и технологическим оборудованием, образцами оборудования, материалов, электронными и компьютерными средствами. В каждом НОЦ предусмотрена зона проектного обучения, позволяющая выполнять курсовые проекты с применением систем автоматизированного проектирования AutoCAD, Компас, ArchiCAD и др. CAD технологии позволяют освоить основы информационного моделирования, овладеть методами проектирования и конструирования инженерных систем зданий и сооружений.

Зона цифровизации (BIM -Building Information Modeling) позволяет реализовать энергомоделирование зданий и определять их энергоэффективность. Для определения величины теплопотерь через ограждающие конструкции используется программный комплекс Autodesk Revit. Студенты выполняют и ручной расчет для проверки достоверности данных, т.к. есть выводы белорусских ученых, что программный комплекс зачастую занижает величину тепловых потерь [13].

В образовательном процессе предусмотрена разработка электронного двойника строительных объектов – «цифрового двойника». Цифровым двойником является компьютерная копия реального физического объекта. Она создается на базе информации с датчиков реального объекта с использованием технологии компьютерного моделирования. Двойник позволяет управлять и

прогнозировать поведение объекта, как в реальных, так и моделируемых ситуациях. Он позволяет исследовать объект при эксплуатации, произвести расчеты его поведения в штатных и нештатных ситуациях. Визуализированные материалы объектов могут быть использованы в образовательных и девелоперских целях.

НОЦ «Системы/Systems» оборудован наиболее современным инженерным оборудованием. Имеющееся в здании оборудование и системы являются основой создания цифрового двойника на базе BIM-модели здания. Визуализация BIM-модели в онлайн среде требует создания программного решения. Это позволяет сделать отображение двойника на компьютерах и мобильных устройствах с одновременным представлением информации о НОЦ в режиме реального времени.

Центр используется в учебном процессе студентов всех уровней обучения направления подготовки «Строительство». Имеющееся оборудование позволяет проводить исследовательские работы студентами и аспирантами. В центре регулярно проводятся презентационно-образовательные семинары для проектировщиков и строителей систем инженерного обеспечения зданий в рамках повышения квалификации. Специализированные лабораторные стенды обеспечивают изучение и моделирование процессов и явлений, протекающих в инженерных системах зданий

различного назначения. Оборудование, трубопроводы и воздуховоды систем смонтированы открыто, с прозрачными стенками. Предусмотрена диспетчеризация процессов за счет оснащения установок датчиками, органами управления, что повышает эффективность обучения и исследовательских работ студентов.

Кроме того, цифровой двойник может быть использован в качестве метода работы с абитуриентами. Будет эффективным демонстрационным материалом для научных коллективов, инвесторов. Также цифровой двойник является инновационным научно-методическим материалом для дистанционного обучения. Может выступать в роли виртуальной лаборатории на реальном оборудовании.

Заключение. Проводимые исследовательские работы способствуют овладению выпускниками технических специальностей строительной направленности современными цифровыми технологиями. К примеру, в рамках работы над магистерской ВКР разработана цифровая модель и функционал передачи архитектурной и инженерной моделей с информацией об объектах и их параметрах в web-интерфейс для блочного теплового пункта, см. рисунок 1. Это позволяет увеличить информативность проведения лабораторных и практических занятий по дисциплине «Тепловые сети» для студентов уровня бакалавриата как в очной, так и в дистанционной формах.

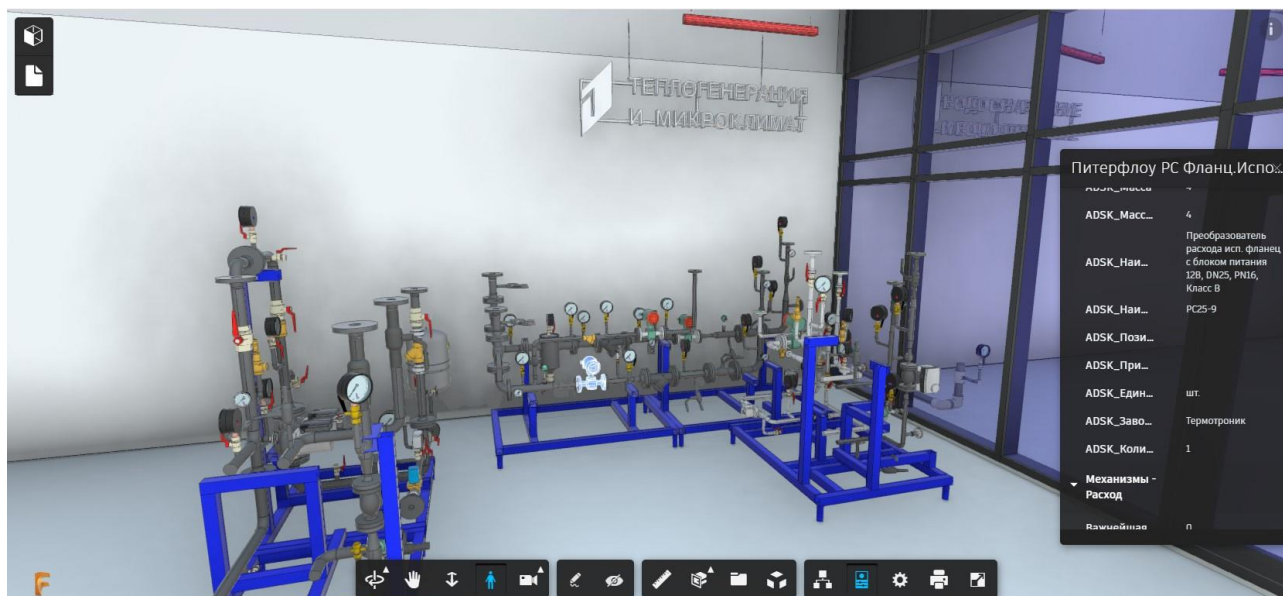


Рисунок 1. – Реализация технологии цифрового двойника, на примере сложного технологического объекта – блочного теплового пункта здания

Результаты исследования свидетельствуют о сформированности у будущих строителей

цифровых умений. Развитие описываемых в работе технологий уже приводит к повышению

уровня качества образовательного процесса. О формировании цифровых умений выпускников можно судить по результатам выполнения и защиты ВКР, которые, по итогам анализа отчетов Государственных экзаменационных комиссий (ГЭК), выполняются с использованием современных компьютерных программных комплексов и пакетов, таких как «AutoCAD», «Autodesk», «CorelDRAW», в том числе и с применением информационных технологий – «Revit». При выполнении расчетов строительных конструкций используются программные комплексы: «ЛИРА САПР», «SCAD office», «Spider Project», «ANSYS», «MATHCAD», «Опора Х», «ГРАНД-СМЕТА», «Elcut», «Gambit», «MS Excel», «Comsol», «ANSYS Fluent». Студентами магистратуры освоены также программные обеспечения вычислительной гидродинамики – CFD (Computational Fluid Dynamics modeling). Для проведения научных исследований в направлении моделирования работы таких инженерных систем, как вентиляция и кондиционирование, отопление и газоснабжение используется информационное моделирование – BIM [14]. ГЭК и независимые рецензенты дипломных работ отмечают, что цифровизация позволяет повысить качество выполнения ВКР. На сегодня, до 79% таких выпускных квалификационных работ магистров защищены с оценкой «отлично». Не менее 30% ВКР включают научные исследования, а их результаты рекомендованы к опубликованию и участию в научных конкурсах, а также конкурсах ВКР. И, как показывает практика, именно такие работы становятся победителями и призерами указанных конкурсов. К примеру, за период активного развития и внедрения в образовательный процесс цифровых технологий (с 2016 года), ВКР защищенные на кафедре Теплоэнергетики, газоснабжения и вентиляции, с использованием компьютерного или информационного моделирования заняли на

финальном туре Всероссийского конкурса ВКР в общей сложности по всем номинациям: 3 место – 5 раз, 2 место – 3 раза и 1 место – 12 раз. А в 2019 году магистерская ВКР Беляевой Евгении, посвященная разработке новых вентиляционных элементов, с использованием компьютерного моделирования, впервые пройдя в суперфинал, победила в конкурсе ВКР по всему направлению Строительство и была удостоена медали Российской академии архитектуры и строительных наук им. Н.В. Никитина. Студенты кафедры, участвуя за этот же период в финале Всероссийской студенческой олимпиады в общем по уровням бакалавриата и магистратуры занимали 3 место – 4 раза, 2 место – 2 раза и 1 место – 5 раз. Все сказанное свидетельствует об успешном развитии направления цифровизации в строительном вузе и подготовленности его выпускников к применению цифровых умений на всех этапах реального строительного производства.

Научной новизной работы является процесс создания наглядных образов в виде цифрового двойника изучаемых инженерных систем зданий и сооружений с использованием компьютерного или информационного моделирования, существенно повышающих чувственное и интеллектуальное восприятие студентами информации и трансформация их в знания. Результаты исследования могут быть использованы при создании наглядных образов сложных инженерных объектов, изучаемых в технических вузах.

Методологическое обоснование исследования, выбор направлений и путей цифровизации образовательного процесса в техническом вузе осуществлено И.Э. Вильдановым, Р.С. Сафиним, Р.Н. Абитовым и А.М. Зиганшиным. Создание цифрового двойника НОЦ [15] выполнено А.И. Сафиним под руководством А.М. Зиганшина.

Литература:

1. Цифровая трансформация отраслей; стартовые условия и приоритеты: докл. к XXII Апр. Междунар. науч. конференции по проблемам развития экономики и общества, Москва, 13-30 апреля 2021 г. / Г.И. Абдрахманова, К.Б. Быховский, Н.Н. Веселитская и др.: Нац. исслед. ун-т «Высшая школа экономики». - М., Изд.дом Высшей школы экономики, 2021. - 239 с.
2. Роберт И.В. Дидактика периода цифровой трансформации образования / И.В. Роберт // Мир психологии. - 2020. - № 3 (103). - С. 184-198.
3. Голунова Л.В. Статические методы мониторинге учебной деятельности обучающихся в

4. LM MOODLE / Л.В. Голунова // Цифровые трансформации в образовании (E-Digital Siberia 2021) / Материалы V Международной науч.-практ. конф.; Сиб.гос.ун-т путей сообщения. - Новосибирск: Изд-во СГУПС, 2021. - С. 64-67.
4. Петухова А.В. Решение классических задач курса «Инженерная графика» с применением BIM-комплексов: сборник / А.В. Петухова // КОГРАФ-2020 / Материалы 30-ой конференции по графическим информационным технологиям и системам. - Нижний Новгород, 2020. - С. 256-260.

5. Болбат О.Б., Петухова А.В. Электронное учебно-методическое сопровождение дисциплин / О.Б. Болбат, А.В. Петухова // Образовательные технологии и общество. – 2019. – Т. 22. – № 2. – С. 78-84.

6. Петухова А.В. Подготовка инженерных кадров: цифровое моделирование в строительстве / А.В. Петухова // Цифровые трансформации в образовании (E-Digital Siberia 2021) / Материалы V Международной науч.-практ.конф.; Сиб. гос. ун-т путей сообщения. - Новосибирск: Изд-во СГУПС, 2021. - С. 205-210.

7. Юматова Э.Г. Интенсификация обучения студентов строительных вузов геометро-графическим дисциплинам средствами графических, информационных технологий / Э.Г. Юматова // Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И.Я. Яковлева. - 2015. - № 3(87). - С. 181-186.

8. Ижуткин В.С., Токтарова В.И. Модели представления учебного материала по численным методам и принципы их реализации / В.С. Ижуткин, В.И. Токтарова // Вестник КГТУ им. А.М. Туполева. - 2007. - № 4. - С. 81-85.

9. Вильданов И.Э. Разработка технологий открытого дистанционного образования в современных условиях в техническом вузе / И.Э. Вильданов // Казанский педагогический журнал. - 2020. - № 6 (143). - С. 64-69.

10. Абрамова М.О., Филькина А.В., Сухушина Е.В. Вызовы интернационализации для российского высшего образования: влияние пандемии: COVID-19 на образовательный опыт иностранных студентов [Электронный ресурс] / М.О. Абрамова, А.В. Филькина, Е.В. Сухушина // Вопросы образования / Educational Studies Moscow. - 2021. - № 4. - С. 115-137. – Режим доступа: <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2021-4-117-146>

11. Захарова У.С., Вилкова К.А., Егоров Г.В. Этому невозможно обучить онлайн: прикладные специальности в период пандемии [Электронный ресурс] / У.С. Захарова, К.А. Вилкова, Г.В. Егоров // Вопросы образования / Educational Studies Moscow. - 2021. - № 1. - С. 115-137. – Режим доступа: <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2021-1-115-137>

12. Шибанова Е.Ю., Абалмасова Е.С. Оценка возможности перевода курсов на дистанционные формы обучения / Е.Ю. Шибанова, Е.С. Абалмасова, А.А. Егоров, У.С. Захарова, Т.В. Семенова // Шторм первых недель: как высшее образование шагнуло в реальность пандемии. Современная аналитика образования. - М.: НИУ ВШЭ, 2020. - Вып. 6(36). - С. 46-54.

13. Михальков Д.В., Шкильнюк М.А. Определение тепловых потерь через наружное ограждение в современных программных комплексах / Д.В. Михальков, М.А. Шкильнюк // BIM-моделирование в задачах строительства и архитектуры / Материалы IV Международной научно-практической конференции. - Санкт-Петербург: СПбГАСУ, 2021. - С. 45-53.

14. Зиганшин А.М., Сафин А.И. Цифровой двойник здания и BIM-технологии: сборник материалов / А.М. Зиганшин, А.И. Сафин // КОГРАФ-2021 / Материалы 31-й Всероссийской научно-практической конференции по графическим информационным технологиям и системам. - Нижний Новгород: Нижегородский государственный технический университет им. Р.Е. Алексеева, 2021. - С. 167-171.

15. Виртуальный тур по НОЦ «Системы/Systems» [Электронный ресурс] / Кафедра ТЭГВ КГАСУ: сайт. Казань, 2022. – Режим доступа: https://www.kgasu.ru/universitet/structure/instituty/isties/ktgv/VR_HVAC/VR_Systems_all.html

References:

1. Digital transformation of industries; starting conditions and priorities: report. to XXII Apr. International scientific conference on the problems of development of the economy and society, Moscow, April 13-30, 2021 / G.I. Abdrakhmanova, K.B. Bykhovsky, N.N. Veselitskaya and etc.: Nat. research University "Higher School of Economics". - M., Publishing House of the Higher School of Economics, 2021. - 239 p.

2. Robert I.V. Didactics of the period of digital transformation of education / I.V. Robert // World of Psychology. - 2020. - № 3 (103). - S. 184-198.

3. Golunova L.V. Static methods for monitoring the educational activities of students in the LM MOODLE / L.V. Golunova // Digital transformations in education (E-Digital Siberia 2021) / Proceedings of the V International scientific and practical conference; Siberian State University of Railways. - Novosibirsk: Publishing House of SGUPS, 2021. - S. 64-67.

4. Petukhova A.V. Solution of the classic problems of the course "Engineering Graphics" using BIM-complexes: collection / A.V. Petukhova // COGRAPH-2020 / Proceedings of the 30th conference on graphic information

technologies and systems. - Nizhny Novgorod, 2020. - S. 256-260.

5. Bolbat O.B., Petukhova A.V. Electronic educational and methodological support of disciplines / O.B. Bolbat, A.V. Petukhova // Educational technologies and society. - 2019. - Т. 22. - № 2. - S. 78-84.

6. Petukhova A.V. Training of engineering personnel: digital modeling in construction / A.V. Petukhova // Digital transformations in education (E-Digital Siberia 2021) / Proceedings of the V International scientific and practical conference; Sib. state University of Communications. - Novosibirsk: Publishing House of SGUPS, 2021. - S. 205-210.

7. Yumatova E.G. Intensification of teaching students of construction universities in geometric and graphic disciplines by means of graphic, information technologies / E.G. Yumatova // Bulletin of the Chuvash State Pedagogical University named after I. Ya. Yakovlev. - 2015. - № 3 (87). - S. 181-186.

8. Izhutkin V.S., Toktarova V.I. Models for the presentation of educational material on numerical methods and the principles of their implementation / V.S. Izhutkin,

V.I. Toktarova // Vestnik of KSTU named after A.M. Tupolev. - 2007. - № 4. - S. 81-85.

9. Vildanov I.E. Development of technologies for open distance education in modern conditions in a technical university / I.E. Vildanov // Kazan Pedagogical Journal. - 2020. - № 6 (143). - S. 64-69.

10. Abramova M.O., Filkina A.V., Sukhushina E.V. Challenges of internationalization for Russian higher education: the impact of the pandemic: COVID-19 on the educational experience of foreign students [Electronic resource] / M.O. Abramova, A.V. Filkina, E.V. Sukhushina // Educational Studies / Educational Studies Moscow. - 2021. - № 4. - S. 115-137. – Access mode: <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2021-4-117-146>

11. Zakharova U.S., Vilkoва K.A., Egorov G.V. It is impossible to teach this online: applied specialties during the pandemic [Electronic resource] / U.S. Zakharova, K.A. Vilkoва, G.V. Egorov // Educational Studies / Educational Studies Moscow. - 2021. - № 1. - S. 115-137. – Access mode: <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2021-1-115-137>

12. Shibanova E.Yu., Abalmasova E.S. Evaluation of the possibility of transferring courses to distance learning / E.Yu. Shibanova, E.S. Abalmasova, A.A. Egorov, U.S.

Zakharova, T.V. Semenova // Storm of the first weeks: how higher education stepped into the reality of the pandemic. Modern analytics of education. - M.: NRU HSE, 2020. - Issue. 6(36). - S. 46-54.

13. Mikhalkov D.V., Shkilnyuk M.A. Determination of heat losses through the outer fencing in modern software systems / D.V. Mikhalkov, M.A. Shkilnyuk // BIM-modeling in the tasks of construction and architecture / Proceedings of the IV International Scientific and Practical Conference. - St. Petersburg: SPbGASU, 2021. - S. 45-53.

14. Ziganshin A.M., Safin A.I. Digital twin of the building and BIM technologies: collection of materials / A.M. Ziganshin, A.I. Safin // COGRAPH-2021 / Proceedings of the 31st All-Russian Scientific and Practical Conference on Graphic Information Technologies and Systems. - Nizhny Novgorod: Nizhny Novgorod State Technical University. R.E. Alekseeva, 2021. - S. 167–171.

15. Virtual tour of the REC "Systems / Systems" [Electronic resource] / Department of TEGV KSUAЕ: site. Kazan, 2022. - Access mode: https://www.kgasu.ru/universitet/structure/instituty/isties/ktgv/VR_HVAC/VR_Systems_all.html

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

Сведения об авторах:

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

Абитов Рунар Назилович (г. Казань, Россия), кандидат педагогических наук, доцент, зав. кафедрой водоснабжения и водоотведения, ФГБОУ ВО «Казанский государственный архитектурно-строительный университет, e-mail: a_runar@mail.ru

Сафин Адель Ильнурович (г. Казань, Россия), магистрант каф. теплоэнергетики, газоснабжения и вентиляции, ФГБОУ ВО «Казанский государственный архитектурно-строительный университет, e-mail: SafinAdel1405@gmail.com

Зиганшин Арслан Маликович (г. Казань, Россия), доктор технических наук, профессор каф. теплоэнергетики, газоснабжения и вентиляции, ФГБОУ ВО «Казанский государственный архитектурно-строительный университет, e-mail: amziganshin@kgasu.ru



УДК 378

Исследование потенциала применения видеоконференцсвязи в дистанционной форме обучения в высшей школе

Study of the potential of using video conferencing in distance learning in higher education

Кручинин М.В., Волжский государственный университет водного транспорта, *Kruchinin-1971@mail.ru*

Кручинина Г.А., Национальный исследовательский Нижегородский государственный университет им. Н.И. Лобачевского, *galinakruchinina2009@rambler.ru*

Kruchinin M., *Volga State University of Water Transport, Kruchinin-1971@mail.ru*

Kruchinina G., *National Research Nizhny Novgorod State University N.I. Lobachevsky, galinakruchinina2009@rambler.ru*

DOI: 10.51379/KPJ.2022.152.2.010

Ключевые слова: дистанционное образование, цифровые технологии в образовании, видеоконференцсвязь, образовательные организации высшего образования, будущие бакалавры.

Keywords: distance education, digital technologies in education, video conferencing, educational organizations of higher education, future bachelors.

Аннотация. Актуальность статьи обусловлена тем, что применение видеоконференцсвязи, как одного из средств цифровых технологий в сфере высшего образования требует как теоретического, так и экспериментального исследований. Быстро обновляющиеся ресурсы цифровых технологий в образовании расширяют возможности их использования в различных формах организации учебного процесса в высшей школе. Нами проанализирована возможность применения средств цифровых технологий в образовании, в такого его средства как видеоконференцсвязь – в процессе чтения лекций в образовательных организациях высшего образования. Цель статьи заключается в представлении результатов теоретических и экспериментальных исследований применения средств цифровых технологий при дистанционной форме образования в высшей школе. Представлены взгляды как преподавателей, так и студентов по данному вопросу. Нами проведено исследование по оценке будущими бакалаврами применения видеоконференцсвязи в процессе чтения лекций по гуманитарным учебным дисциплинам («Психология и педагогика», «Правоведение») для студентов естественно-научных и технических направлений подготовки в образовательных организациях высшего образования, сравнение данных оценок юношами и девушками, представлены его результаты и их анализ, сделаны выводы. Материалы статьи могут быть использованы преподавателями высшей школы для анализа возможностей применения видеоконференцсвязи в собственной профессиональной деятельности – обучении студентов в условиях применения электронного обучения и дистанционных образовательных технологий. Статья предназначена для исследователей в области методологии и технологии профессионального образования, преподавателей высшей школы, аспирантов педагогических направлений подготовки.

Abstract. The relevance of the article is due to the fact that the use of videoconferencing as one of the means of digital technologies in the field of higher education requires both theoretical and experimental research. The rapidly updating resources of digital technologies in education expand the possibilities of their use in various forms of organizing the educational process in higher education. We have analyzed the possibility of using digital technologies in education, in such a means as video conferencing - in the process of lecturing in educational institutions of higher education. The purpose of the article is to present the results of theoretical and experimental research on the use of digital technologies in distance education in higher education. The views of both teachers, and students on this issue are presented. We have conducted a study on the assessment by future bachelors of the use of videoconferencing in the process of lecturing in the humanities academic disciplines ("Psychology and Pedagogy", "Jurisprudence") for students of natural science and technical areas of training in educational institutions of higher education, comparing these assessments by boys and girls, its results and their analysis are presented, conclusions are drawn. The materials

of the article can be used by higher education teachers to analyze the possibilities of using video conferencing in their own professional activities - teaching students in the context of using e-learning and distance learning technologies. The article is intended for researchers in the field of methodology and technology of vocational education, teachers of higher education, graduate students of pedagogical areas of training.

Введение. Рассматривая положения, изложенные в статье Е.Ю. Левиной «Цифровизация – условие или эпоха развития системы высшего образования?» касательно потенциала парадигмы образования (способов, видов и технологий переработки информации человеком), ориентации на подготовку кадров для цифровой экономики, следует отметить, что автором указывается на «необходимость на перестройки системы образования под цифровую эпоху», не «банальной оцифровки информационных ресурсов», а разумного инновационного подхода к взаимодействию «педагог–обучающийся», «педагог – образовательная среда», «обучающийся – образовательная среда» в новых условиях деятельности [8, с.7]. Проблемы интеграции педагогических технологий и цифровых ресурсов в образовательном процессе, эффективности этого взаимодействия и взаимопроникновения; перспективы, сильные стороны и преимущества применения открытых образовательных ресурсов и массовых открытых онлайн-курсов в развитии и постоянном обновлении компетенций в области использования цифровых технологий в образовании проанализированы и сформулированы Н.П. Гончарук и Е.И. Хромовой [4]. Экспериментальные исследования, проведенные авторами по определению особенностей использования открытых образовательных ресурсов, применению массовых открытых онлайн-курсов в учебно-познавательной деятельности студентов позволили сделать вывод о том, что необходимо объединение традиционных и цифровых технологий в образовании – смешанное (или гибридное, как отмечают другие авторы) обучение. Ими предложены рекомендации по проектированию моделей смешанного обучения, разработке методической поддержки открытых образовательных ресурсов.

При разработке технологии обучения студентов в современных, быстро меняющихся условиях, необходимо осуществлять анализ как отечественного, так и зарубежного опыта применения цифровых платформ обучения в университетах. А. Сейтбаткалова, С. Муқан, С. Таменова рассматривали применение электронного обучения с использованием цифровых платформ казахстанских и других зарубежных университетов [11]. В условиях

пандемии Covid-19 возникла потребность в эффективном обучении – «произошел глобальный переход к онлайн методам преподавания и обучения» [11, с.172]. Согласно зарегистрированному отчету, по состоянию на 10 марта количество пользователей команды Microsoft составляло 750, но к 24 марта их количество выросло до 138698, что действительно является значительным ростом. Zoom увеличил временные ограничения для видеозвонков в Италии, Японии, США и Китае по запросу [19]. Наиболее предпочтительной технологией обучения является смешанное обучение.

Нами проводился ранее SWOT-анализ применения цифровых технологий обучения в высшей школе. Рассматривалась оценка студентами «как сильных сторон и возможностей, так и слабых сторон и угроз применения цифровых технологий в обучении в образовательных организациях высшего образования» [7, с.64]. Наиболее высоко оценивались: возможность использования нескольких вариантов цифровых технологий в различных видах учебно-познавательной деятельности студентов; несколько вариантов тестового контроля и его объективность; работа с учебниками и учебными пособиями в цифровом формате, представленными в сети Интернет на профессионально-ориентированных порталах и сайтах и электронных библиотеках. Сложнее было нивелировать: оценку умений и навыков, способов деятельности; понижение уровня мотивации при слабом владении цифровыми технологиями; отсутствие, в ряде случаев, доступа к сети Интернет и слабая передача сигнала [7].

Инструментов для видеоконференцсвязи, с помощью которых можно проводить различные формы организации обучения в высшей школе, обсуждения с коллегами проблем применения электронного обучения и дистанционных образовательных технологий в формате онлайн в сети Интернет представлено в сети Интернет в достаточной степени: Webinar Group — российская экосистема сервисов для онлайн-мероприятий, обучения, встреч и вебинаров (покрывает функционал Zoom); ClickMeeting (предоставляет все необходимое для организации учебного процесса онлайн); VirtualRoom (надежная российская платформа,

100% российское программное обеспечение, полноценная альтернатива Zoom); anymeeting (простота в использовании, поддерживает применение благодаря HD-видео, совместному использованию экрана, мощным функциям совместной работы и возможностям искусственного интеллекта как на мобильных, так и на настольных устройствах); GoToWebinar (виртуальная конференц-платформа предлагает гибкие режимы вебинаров, интерактивные функции, глубокую аналитику, мощную интеграцию) и многие другие [2]. В связи с постепенным переходом на отечественное программное обеспечение в области видеоконференцсвязи, интересным может быть анализ исследований, проведенных ранее при переходе на дистанционное обучение как профессорско-преподавательским составом образовательных организаций высшего образования, так и студентами [7;10].

Анализируя наиболее часто используемые цифровые средства и технологии дистанционного образования Ю.А. Степанова и Т.Н. Гурьева выделяют: Moodle (модульную объектно-ориентированную динамическую обучающую среду); Office 365 «Team», Skype и Zoom – применяются при чтении лекций, обсуждении учебного материала на семинарских занятиях, репродуктивной и творческой деятельности в процессе самостоятельной работы и других формах организации учебного процесса [12].

К.А. Киричек, Е.В. Потехиной цифровая трансформация образования рассматривается как средство повышения конкурентоспособности педагогических кадров. Они считают, что преподаватели должны широко использовать: виртуальную среду дистанционного обучения – Moodle, платформу вебинаров – eTutorium; платформу для видеоконференцсвязи Zoom; а также цифровые образовательные ресурсы, онлайн-платформы, сервисы в сети Интернет [5].

Так, коллективом авторов (Е.В. Неборский, М.В. Богуславский, Н.С. Ладыжец, Т.А. Наумова, А.Е. Анисимов) было проведено исследование готовности преподавателей университета к переходу на дистанционное обучение, результаты которого представлены в статье «Переход на дистанционное обучение в условиях COVID-19 в оценках профессорско-преподавательского состава» [10], которое показало, что 23% «были готовы полностью», остальные – частично. Однако они определили, что «аудиторное взаимодействие со студентами как более эффективное и оценили качество дистанционного учебного процесса в целом удовлетворительно: «качество в чем-то повышается, в чем-то нет» –

42%, «качество в чем-то снижается» – 27%, «качество снижается в целом» – 27%, «качество повышается в целом» – 2% ответивших» [10, с.99].

Применительно к предмету нашего исследования, отметим, что если до перехода на дистанционные образовательные технологии только 15% преподавателей использовали видеоконференцсвязь в своей работе, то в новых условиях деятельности – 33%. Отмечаются трудности в использовании дистанционных образовательных технологий, связанные со слабыми возможностями техники как у преподавателей, так и студентов [10].

Обобщая опыт работы преподавателей в применении инновационных образовательных технологий в условиях дистанционного обучения студентов вузов – трудности и перспективы – О.С. Коган и М.В. Лифанова отмечают, что «повсеместно происходит модернизация образовательного процесса, основанная на онлайн-обучении» [6, с.98]. Они осуществили сравнение нескольких цифровых платформ для дистанционного обучения студентов: системы Moodle с использованием платформы Big Blue Button, и платформы для видеоконференций Zoom и Discord и сделали вывод: «большинство опрошенных преподавателей отметили удобство и комфорт применения платформы Big Blue Button системы Moodle для проведения видеолекций и семинарских занятий онлайн» [6, с.99]; первоначально многие использовали платформу Zoom, имеющую такие преимущества, как доступность, простота использования и возможность подключения с любого устройства, наличие интерактивной доски и возможности демонстрации экрана, записи занятия, однако отсутствует возможность обеспечения конфиденциальности учебного процесса [6;9;15].

Рассматривая модели цифрового обучения, К.А. Татаринцов и Е.Г. Орлова [13] выделяют: обучение с использованием информационно-коммуникационных технологий (обучение осуществляется в форме, готовой для запоминания); перевернутый класс (смена ролей в обучении); гибридное обучение (сочетание электронного обучения в цифровой среде и традиционного); образовательный проект, разновидностью которого является Web-квест; коннективистское обучение (может осуществляться в применении различных цифровых форм – порталах и сайтах профессиональной направленности в сети Интернет, облачных хранилищ, базах данных и др.); нетворкинг – обучение (командная работа в

сети с использованием веб-сайтов, облачных приложений, виртуальной реальности и др.).

Чтение лекций с применением видеоконференцсвязи описывается в работах как отечественных, так и зарубежных педагогов в высшей школе. В учебном процессе вуза возможно применение различных вариантов видеоконференцсвязи:

OpenMeetings, BigBlueButton (технология WebRTC), Microsoft SKYPE, OpenMCU, GoToMeeting (технология WebRTC), Cisco WebEx, Zoom (технология WebRTC/SIP) и др. [14, с.750]. Современная видеоконференцсвязь все более переходит на технологию WebRTC. О.Н. Абрамов и О.И. Ваганова, анализируя возможности видеоконференцсвязи на базе образовательной платформы Zoom, позволяющей реализовывать учебно-познавательную деятельность будущих бакалавров, специалистов, магистров в сети Интернет, отмечают, что «Zoom обладает рядом достоинств, которые делают его незаменимым помощником в дистанционном обучении» [1, с.14]. Принципиально важной особенностью данной платформы видеоконференцсвязи является не только возможность читать лекции, проводить семинары, коллективные консультации, но и возможность общения с каждым студентом в режиме онлайн.

Преподавателями вузов отмечается, что при чтении лекции предоставляется возможность: осуществлять демонстрацию экрана (заменяет показ презентации, раздаточного материала) [16]; использовать доску, «которая всегда была главным инструментом в процессе обучения, только в онлайн-режиме» [3]; чат позволяет пересылать студентам необходимые для самостоятельной работы файлы и др. При чтении лекции преподаватель должен иметь возможность работать с виртуальным классом, как с реальными людьми, иметь возможность ответить на вопрос студента, заданный в ходе чтения лекции [18;19]. Лектор «может передавать видео с камеры и звук с микрофона для Web-трансляции, транслировать видео с экрана своего компьютера (например, презентацию, или какую-либо

демонстрацию), просматривать список участников, включая их статусы, состояние камер и микрофонов, смотреть расписание трансляции. Лектор также имеет возможность проводить опросы, просматривать их результаты, отвечать на вопросы участников, общаться в общем чате для трансляции» [14, с.751].

Но одной из основных форм организации учебного процесса в университетах по-прежнему остается лекция.

Материалы и методы исследования. Целью проведенного исследования было оценка студентами (как юношами, так и девушками, а также совместно) применения видеоконференцсвязи в процессе чтения лекции преподавателем вуза; объектом исследования был учебный процесс в высшей школе, а его предметом – лекция по гуманитарным дисциплинам («Психология и педагогика», «Правоведение») в условиях применения видеоконференцсвязи в образовательных организациях высшего образования.

В исследовании принимали участие будущие бакалавры Национального исследовательского Нижегородского государственного университета им. Н.И. Лобачевского (естественно-научных направлений подготовки) и Волжского государственного университета водного транспорта (г. Нижний Новгород) (n = 120) (технических направлений подготовки). В качестве основных методов исследования использовалось: критический анализ научной и научно-методической литературы по предмету исследования, включенное наблюдение, анкетирование, интервьюирование, методы статистической обработки данных.

Результаты исследования. Обозначим оценку студентами некоторых вариантов чтения лекций с применением видеоконференцсвязи, которые применялись преподавателями высшей школы в условиях электронного обучения и дистанционных образовательных технологий (экспериментальные данные представлены в таблице 1).

Таблица 1. – Оценка студентами применения для видеоконференцсвязи на лекциях

№ п/п	Оцениваемые параметры	Среднее значение оценки (M)	Стандарт. отклонение (G)	Доверит. интервал для M 60/120	Достовер. различий
1.	Применение видеоконференцсвязи – лекцию читает преподаватель	7,95	2,12	0, 38	1 /2*, 3*, 4*, 5*

Продолжение таблицы 1

№ п/п	Оцениваемые параметры	Среднее значение оценки (М)	Стандарт. отклонение (G)	Доверит. интервал ля М 60/120	Достовер. различий
2.	В процессе чтения лекции с применением видеоконференцсвязи преподаватель дополнительно использует электронные презентации	9,25	1,35	0, 24	2 / 1*, 3*, 4*, 5*, 6*
3.	В процессе чтения лекции с применением видеоконференцсвязи преподаватель дополнительно использует видео обучающей направленности	7,10	2,36	0, 42	3 / 2*, 4*, 6*
4.	В процессе чтения лекции с применением видеоконференцсвязи преподаватель дополнительно использует электронные презентации + видео обучающей направленности	8,22	1,70	0,30	4 / 2*, 3*, 5*, 6*
5.	На лекции с применением видеоконференцсвязи используются только электронные презентации	6,83	2,46	0, 44	5 / 1*, 2*, 4*, 6*
6.	На лекции с применением видеоконференцсвязи используются только видео обучающей направленности	4,51	2,50	0, 45	6 / 1*, 2*, 3*, 4*, 5*

Примечание: М – среднее значение оценки, где 1 балл – min значение, 10 баллов – max; G – стандартное отклонение * - достоверность различий по t-критерию Стьюдента при $p \leq 0,05$.

Наиболее высоко будущими бакалаврами оценивается такой вариант чтения лекции преподавателем онлайн, когда в ее ходе он использует дополнительно электронные презентации (М = 9,25 балла; G = 1,35) или не только электронные презентации, но и видео обучающей направленности по теме лекции (М = 8,22 балла; G = 1,70). Однако существенное различие в оценке, возможно связана с тем, что видеоролик не всегда точно попадает в канву лекции. Более низкие оценки заслуживает такой вариант чтения лекции преподавателем с применением видеоконференцсвязи, когда в ходе ее чтения используются только электронные презентации (М = 6,83 балла; G = 2,46) и самые низкие – только видео обучающей направленности (М = 4,51; G = 2,50); при этом присутствует самый большой разброс экспериментальных данных. Средние значения оценки по выделенным нами параметрам достоверно в большинстве своем различны.

В качественной оценке лекций студентами были сделаны следующие предложения, не предложенные нами студентам для анализа и оценки: лекции, прочитанные преподавателем с

использованием видеоконференцсвязи, стоит также предоставлять студентам в виде печатных лекций, для лучшего восприятия (Ирина К.); во время чтения лекций с применением презентаций следует также использовать письмо в специальных программах в режиме реального времени (Мария З.); применять кроме электронных презентаций графический планшет (Владлена Б.); тот же формат (представлены презентации и видео) + возможно дополнительные текстовые файлы (Егор М.) и др. В целом, чтение лекций с применением видеоконференцсвязи оценивается студентами положительно.

Нам было интересно узнать, существуют ли гендерные различия в оценке будущими бакалаврами чтения лекций в формате видеоконференций. Рассмотрим, как оцениваются выделенные нами форматы чтения лекций в режиме онлайн юношами и девушками. Результаты исследования представлены в таблице 2. Существенных различий нами не обнаружено, однако некоторые из вариантов чтения лекций в режиме онлайн, предлагаемых нами для оценки студентами, были достоверно различны.

Таблица 2. – Оценка девушками и юношами применения видеоконференцсвязи на лекциях

№ п/п	Оцениваемые параметры	Среднее значен. оценки (M _д)	Среднее значение оценки (M _ю)	Доверит. интервал для M ₁ /M ₂	Достовер. различий
1.	Применение видеоконференцсвязи – лекцию читает преподаватель	7,98	7,90	0,40 /0,48	p ≥ 0,05
2.	В процессе чтения лекции с применением видеоконференцсвязи преподаватель дополнительно использует электронные презентации	9,18	9,35	0,27/0,26	p ≥ 0,05
3.	В процессе чтения лекции с применением видеоконференцсвязи преподаватель дополнительно использует видео обучающей направленности	6,90	7,50	0,44/0,55	p ≤ 0,05
4.	В процессе чтения лекции с применением видеоконференцсвязи преподаватель дополнительно использует электронные презентации + видео обучающей направленности	8,20	8,25	0,30/0,44	p ≥ 0,05
5.	На лекции с применением видеоконференцсвязи используются только электронные презентации	7,20	6,10	0,27/0,47	p ≤ 0,05
6.	На лекции с применением видеоконференцсвязи используются только видео обучающей направленности	4,83	3,80	0,40/0,59	p ≤ 0,05

Примечание: M_д – среднее значение оценки девушками, M_ю – среднее значение оценки юношами, где 1 балл – min значение, 10 баллов – max; p ≥ 0,05 – достоверность различий по t-критерию Стьюдента.

Существенных различий в показателях оценки различных вариантов чтения лекций нами не обнаружено, однако некоторые из вариантов чтения лекций в режиме онлайн, предлагаемых нами для оценки студентами, были достоверно различны. Так девушки выше, чем юноши, оценивают чтение лекций с использованием электронных презентаций (M_д = 7, 20 балла; M_ю = 6,10 балла); лекции с применением только видео обучающей направленности (M_д = 4, 83 балла; M_ю = 3,80 балла) – однако этот вариант чтения лекции и девушками и юношами оценивается ниже всего и у юношей самый высокий разброс экспериментальных данных.

Заключение. Теоретические и экспериментальные исследования применения электронного обучения и дистанционных образовательных технологий в практике образовательных организаций высшего образования осуществляются как в нашей стране,

так и за рубежом. Ситуация, сложившаяся в образовании в связи со сложной эпидемиологической обстановкой, обострила процесс внедрения цифровых технологий в учебно-познавательную деятельность будущих бакалавров, специалистов, магистров и показала, что ожидания применения электронного обучения и дистанционных образовательных технологий несколько завышены в целом, но незаменимы в экстренных ситуациях. Однако применение такого вида цифровых технологий, как видеоконференцсвязь при чтении лекций по гуманитарным дисциплинам, оценивается студентами достаточно высоко. Анализ различных форматов видеоконференцсвязи, особенно разрабатываемых в нашей стране, позволит расширить ее применение в учебно-познавательной и творческой деятельности выпускников высшей школы.

Литература:

1. Абрамов О.Н., Ваганова О.И. Возможности образовательной платформы Zoom для организации дистанционного обучения / О.Н. Абрамов, О.И. Ваганова // Азимут научных исследований: психология и педагогика. – 2021. – Т.10. – № 3(36). – С. 13-15.
2. Более 100 онлайн-сервисов для дистанционного обучения и удаленной работы

[Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://lp.webinar.ru/stayhome_beonline#rec180918772
3. Гилязова О.С. Молодежь и интернет-коммуникации: социальный аспект: сборник / Культура, личность, общество в современном мире: Методология, опыт эмпирического исследования //

Материалы XVI Международной конференции памяти профессора Л.Н. Когана. – 2013. – С. 1211-1218.

4. Гончарук Н.П., Хромова Е.И. Проблемы интеграции педагогических технологий и цифровых ресурсов в образовательном процессе / Н.П. Гончарук, Е.И. Хромова // Казанский педагогический журнал. – 2021. – № 5. – С. 75-82.

5. Киричек К.А., Потехина Е.В. Цифровая трансформация образования как средство повышения конкурентоспособности педагогических кадров / К.А. Киричек, Е.В. Потехина // Мир науки, культуры, образования. – 2021. – № 4 (89). – С. 67-68.

6. Коган О.С., Лифанова М.В. Образовательные технологии: трудности и перспективы / О.С. Коган, М.В. Лифанова // Вестник УГНТУ. Наука, образование, экономика. Серия экономика. – 2021. – № 2 (36). – С. 97-101.

7. Кручинин М.В., Кручинина Г.А. Применение цифровых технологий обучения в высшей школе: проблемы и перспективы, SWOT-анализ / М.В. Кручинин, Г.А. Кручинина // Казанский педагогический журнал. – 2020. – № 3. – С. 64-74.

8. Левина Е.Ю. Цифровизация - условие или эпоха развития системы высшего образования? / Е.Ю. Левина // Казанский педагогический журнал. – 2019. – № 5. – С. 4-9.

9. Лутфуллаев Г.У., Лутфуллаев У.Л., Кобилова Ш.Ш., Неъматов У.С. Опыт дистанционного обучения в условиях пандемии Covid-19 / Г.У. Лутфуллаев, У.Л. Лутфуллаев, Ш.Ш. Кобилова, У.С. Неъматов // Проблемы педагогики. – 2020. – № 4 (49). – С. 66-69.

10. Неборский Е.В., Богуславский М.В., Ладъжец Н.С., Наумова Т.А., Анисимов А.Е. Переход на дистанционное обучение в условиях COVID-19 в оценках профессорско-преподавательского состава / Е.В. Неборский, М.В. Богуславский, Н.С. Ладъжец, Т.А. Наумова, Е.А. Анисимов // Перспективы науки и образования. – 2020. – № 4 (46). – С. 99-110. doi: 10.32744/pse.2020.4.6.

11. Сейтбаткалова А., Муқан С., Таменова С. Анализ цифровых платформ обучения университетов: отечественный и зарубежный опыт / А. Сейтбаткалова, С. Муқан, С. Таменова // Central Asian Economic Review. – Volume 2. – № 137. – P. 169-179.

12. Степанова Ю.А., Гурьева Т.Н. Цифровые средства и технологии дистанционного образования / Ю.А. Степанова, Т.Н. Гурьева // Вестник Белого генерала. – 2020. – № 3. – С. 110-116.

13. Татаринов К.А., Орлова Е.Г. Модели цифрового обучения / К.А. Татаринов, Е.Г. Орлова // Азимут научных исследований: педагогика и психология. – 2020. – Т. 9. – № 3(32). – С. 204-207.

14. Ушаков Ю.А., Полежаев П.Н., Шухман А.Е., Ушакова М.В. Адаптивная платформа видеоконференцсвязи на основе WebRTC в Интернет-образовании / Ю.А. Ушаков, П.Н. Полежаев, А.Е. Шухман, М.В. Ушакова // Современные информационные технологии и ИТ-образование. – 2019. – Т. 15. – № 3. – С. 746-754. DOI: 10.25559/SITTO.15.201903.746-754.

15. Церюльник А.Ю. Использование дистанционного формата обучения студентов в образовательном процессе / А.Ю. Церюльник // Международный научно-исследовательский журнал. – 2020. – № 6-3 (96). – С. 92-95.

16. Шатуновский В.Л., Шатуновская Е.А. Ещё раз о дистанционном обучении (организация и обеспечение дистанционного обучения) [Электронный ресурс] / В.Л. Шатуновский, Е.А. Шатуновская // Вестник науки и образования. – 2020. – № 9-1 (87). – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/eschyotraz-o-distantsionnom-obuchenii-organizatsiya-i>

17. Marconi C., Broveto C., Mendez I., Perera M. Learning through Videoconference. Research on Teaching Quality. In: 2018 XIII Latin American Conference on Learning Technologies (LACLO), São Paulo, Brazil, 2018, pp. 37-40. (In Eng.). DOI: 10.1109/LACLO.2018.00018.

18. Rehn N., Maor D., McConney A. Navigating the challenges of delivering secondary school courses by videoconference. British Journal of Educational Technology. 2017; 48(3):802- 813. (In Eng.). DOI: 10.1111/bjet.12460.

19. Reimers, F. M., Schleicher A. A framework to guide an education response to the COVID-19 Pandemic of 2020 [Электронный ресурс]. – 2020. – 40 p. – URL: https://globaled.gse.harvard.edu/files/geii/files/framework_guide_v2.pdf (Accessed June 16, 2020).

References:

1. Abramov O.N., Vaganova O.I. Possibilities of the Zoom educational platform for organizing distance learning / O.N. Abramov, O.I. Vaganova // Azimuth of scientific research: psychology and pedagogy. - 2021. - V.10. - № 3(36). - P. 13-15.

2. More than 100 online services for distance learning and remote work [Electronic resource]. – Access mode: https://lp.webinar.ru/stayhome_bonline#rec180918772

3. Gilyazova O.S. Youth and Internet communications: social aspect: collection / Culture, personality, society in the modern world: Methodology, experience of empirical research // Proceedings of the XVI International Conference in memory of Professor L.N. Kogan. - 2013. - S. 1211-1218.

4. Goncharuk N.P., Khromova E.I. Problems of integration of pedagogical technologies and digital

resources in the educational process / N.P. Goncharuk, E.I. Khromova // Kazan Pedagogical Journal. - 2021. - № 5. - P. 75-82.

5. Kirichek K.A., Potekhina E.V. Digital transformation of education as a means of increasing the competitiveness of teaching staff / K.A. Kirichek, E.V. Potekhina // World of science, culture, education. - 2021. - № 4 (89). - S. 67-68.

6. Kogan O.S., Lifanova M.V. Educational technologies: difficulties and perspectives / O.S. Kogan, M.V. Lifanova // Vestnik UGNTU. Science, education, economics. Economics Series. - 2021. - № 2 (36). - S. 97-101.

7. Kruchinin M.V., Kruchinina G.A. The use of digital learning technologies in higher education: problems and prospects, SWOT analysis / M.V. Kruchinin, G.A.

Kruchinina // Kazan Pedagogical Journal. - 2020. - № 3. - S. 64-74.

8. Levina E.Yu. Digitalization - a condition or an era for the development of the higher education system? / E.Yu. Levina // Kazan Pedagogical Journal. - 2019. - № 5. - P. 4-9.

9. Lutfullaev G.U., Lutfullaev U.L., Kobilova Sh.Sh., Nematov U.S. The experience of distance learning in the context of the Covid-19 pandemic / G.U. Lutfullaev, U.L. Lutfullaev, Sh.Sh. Kobilova, U.S. Nematov // Problems of Pedagogy. - 2020. - № 4 (49). - S. 66-69.

10. Neborsky E.V., Boguslavsky M.V., Ladyzhets N.S., Naumova T.A., Anisimov A.E. The transition to distance learning in the context of COVID-19 in the assessments of the teaching staff / E.V. Neborsky, M.V. Boguslavsky, N.S. Ladyzhets, T.A. Naumova, E.A. Anisimov // Prospects for science and education. - 2020. - № 4 (46). - S. 99-110. doi:10.32744/pse.2020.4.6.

11. Seitbatkalova A., Mukan S., Tamenova S. Analysis of university digital learning platforms: domestic and foreign experience / A. Seitbatkalova, S. Mukan, S. Tamenova // Central Asian Economic Review. - Volume 2. - № 137. - R. 169-179.

12. Stepanova Yu.A., Gur'eva T.N. Digital means and technologies of distance education / Yu.A. Stepanova, T.N. Guryeva // Bulletin of the White General. - 2020. - № 3. - P. 110-116.

13. Tatarinov K.A., Orlova E.G. Models of digital learning / K.A. Tatarinov, E.G. Orlova // Azimuth of scientific research: pedagogy and psychology. - 2020. - T. 9. - № 3 (32). - S. 204-207.

14. Ushakov Yu.A., Polezhaev P.N., Shukhman A.E., Ushakova M.V. Adaptive video conferencing platform

based on WebRTC in Internet education / Yu.A. Ushakov, P.N. Polezhaev, A.E. Shukhman, M.V. Ushakova // Modern information technologies and IT education. - 2019. - T. 15. - № 3. - S. 746-754. DOI: 10.25559/SITITO.15.201903.746-754.

15. Tserulnik A.Yu. The use of distance learning format for students in the educational process / A.Yu. Tserulnik // International Research Journal. - 2020. - № 6-3 (96). - S. 92-95.

16. Shatunovsky V.L., Shatunovskaya E.A. Once again about distance learning (organization and provision of distance learning) [Electronic resource] / V.L. Shatunovsky, E.A. Shatunovskaya // Bulletin of science and education. - 2020. - № 9-1 (87). - Access mode: <https://cyberleninka.ru/article/n/eschy-o-raz-o-distantsionnom-obuchenii-organizatsiya-i>

17. Marconi C., Broveto C., Mendez I., Perera M. Learning through Videoconference. Research on Teaching Quality. In: 2018 XIII Latin American Conference on Learning Technologies (LACLO), São Paulo, Brazil, 2018, pp. 37-40. (In Eng.). DOI: 10.1109/LACLO.2018.00018.

18. Rehn N., Maor D., McConney A. Navigating the challenges of delivering secondary school courses by videoconference. British Journal of Educational Technology. 2017; 48(3):802-813. (In Eng.). DOI: 10.1111/bjet.12460.

19. Reimers, F. M., Schleicher A. A framework to guide an education response to the COVID-19 Pandemic of 2020 [Electronic resource]. - 2020. - 40 p.m. - URL: https://globaled.gse.harvard.edu/files/geii/files/framework_guide_v2.pdf (Accessed June 16, 2020).

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

Сведения об авторах:

Кручинин Максим Владимирович (г. Нижний Новгород, Россия), кандидат педагогических наук, доцент, Волжский государственный университет водного транспорта, институт экономики, управления и права, кафедра транспортного права, e-mail: Kruchinin-1971@mail.ru

Кручинина Галина Александровна (г. Нижний Новгород, Россия), доктор педагогических наук, профессор, Национальный исследовательский Нижегородский государственный университет им. Н.И. Лобачевского, физический факультет, кафедра педагогики и управления образовательными системами, e-mail: galinakruchinina2009@rambler.ru



УДК 378.14

Опыт дистанционного обучения: из практики вузовского преподавания

Distance learning experience: from the practice of university teaching

Панина Л.Ю., Воронежский государственный педагогический университет, lyudmilapanina@yandex.ru

Фролова А.В., Воронежский государственный университет, frolova-anna2008@yandex.ru

Щербакова Э.В., Воронежский государственный педагогический университет, virana89@mail.ru

Panina L., Voronezh State Pedagogical University, lyudmilapanina@yandex.ru

Frolova A., Voronezh State University, frolova-anna2008@yandex.ru

Shcherbakova E., Voronezh State Pedagogical University, virana89@mail.ru

DOI: 10.51379/KPJ.2022.152.2.011

Ключевые слова: дистанционное обучение, анкетирование, формат обучения, дистанционный формат, обучение в вузе.

Keywords: distance learning, questionnaire, learning format, distance learning format, university education.

Аннотация. Актуальность статьи обусловлена необходимостью осмысления опыта использования дистанционной формы организации обучения в вузах в связи с эпидемиологической обстановкой 2020–2022 гг. Выявлена степень воздействия дистанционной формы обучения на изменение мотивации студентов, на снижение воспитательных возможностей, на установление адекватной обратной связи между преподавателями и студентами в условиях существенного изменения вида коммуникации. Рассмотрены основные проблемы, с которыми столкнулись обучающиеся и преподаватели вузов при переходе на дистанционную форму обучения. Проанализированы результаты анкетирования преподавателей и студентов филологических факультетов ВГУ и ВГПУ, целью которого было осмысление опыта дистанционного обучения. Выявлено отношение участников образовательного процесса к дистанционному формату, обозначены его сильные и слабые стороны.

Abstract. The relevance of the article is due to the need to comprehend the experience of using distance learning in universities in connection with the epidemiological situation of 2020–2022. The degree of influence of distance learning on the change of students' motivation, on the reduction of educational opportunities, on the establishment of adequate communication between teachers and students in the conditions of a significant change in the type of communication is revealed. The main problems faced by students and university teachers during the transition to distance learning are considered. The results of a survey of teachers and students of the philological faculties of VSU and VSPU, the purpose of which was to comprehend the experience of distance learning, are analyzed. The attitude of the participants of the educational process to the distance format is revealed, its strengths and weaknesses are identified.

Введение. В настоящее время в вузовской среде мало что обсуждается с такой интенсивностью и горячностью, как дистанционный формат обучения. Ставший за последние два года повседневной практикой в школе и вузе, он нуждается в осмыслении и оценке. В первую очередь необходимо понять, повлияло ли дистанционное обучение на качество образования. Эту задачу не решить, если не ответить на неизбежные вопросы о сильных и слабых сторонах дистанционного формата, об

отношении к нему участников образовательного процесса, не попытаться оценить их потери и приобретения.

В последнее время появилось много статей, авторы которых рассматривают различные аспекты реализации учебного процесса в дистанционном формате. Так, Д.А. Ендовицкий и Е.Е. Чупандина выделяют и осмысливают принципы педагогики высшей школы в новых условиях [7]. Ряд исследователей анализируют результаты опросов преподавателей и студентов

об обучении в режиме самоизоляции [2], опыт организации такого обучения [4;9], влияние дистанционного обучения на уровень образования и перспективы развития и использования дистанционных технологий в образовании [10]. Изучаются также вопросы сохранения здоровья участников образовательного процесса [3;8], приобретения ими новых компетенций [1;6]. О необходимости качественно новой стратегии взаимодействия преподавателей и студентов в научно-исследовательской работе размышляет Т.Е. Давыдова [5].

Материалы и методы исследования. Чтобы отразить опыт дистанционного обучения, были опрошены студенты и преподаватели гуманитарных факультетов двух крупнейших вузов Воронежа – университета и педагогического университета, имеющие опыт дистанционного взаимодействия. Им было предложено 7 вопросов, принципиально одинаковых, чтобы схожесть или разница в оценках были наглядной:

1. Ваше отношение к дистанционному обучению: скорее, положительное; резко негативное; неоднозначное; нейтральное?

2. Каковы преимущества дистанционного обучения?

3. Каковы негативные стороны дистанционного обучения?

4. Какие виды занятий оказались для Вас наиболее трудными при работе в дистанционном формате и почему?

5. Дистанционное обучение показало мне, что я испытываю трудности с ...

6. Дистанционное обучение показало мне, что я хорошо справляюсь с ...

7. Дистанционное обучение для Вас: вынужденная мера; тренд в образовании; новый этап в развитии образования; то, без чего вполне можно обойтись.

В анкетировании приняли участие 109 студентов разных курсов и 41 преподаватель.

Результаты исследования. Первый вопрос призывал респондентов обозначить и при необходимости объяснить свое отношение к дистанционному обучению. Резко негативно или нейтрально «дистант» воспринимают примерно одинаковое количество опрошенных – 13% и 14% соответственно; при этом преподаватели настроены более категорично (20% высказались против такого формата учебного взаимодействия, в то время как у студентов показатель – 10%). С одобрением к нему относятся 27 % респондентов. Но отметим, что студенческой аудитории «дистант» оказался милее: 32% у нее против 15%

в группе преподавателей. Обратим внимание на то, что положительное отношение к нему в первую очередь обозначили старшекурсники и магистранты. Единодушные респонденты продемонстрировали, выбрав позицию, фиксирующую неоднозначное восприятие дистанционного формата обучения: у студентов 44%, у преподавателей 55%, что совокупно составляет 46%.

Следующие два вопроса анкеты нацелены на выявление сильных и слабых сторон дистанционного обучения. Здесь явно обозначаются два сюжета – студенческий и преподавательский, фиксирующие не только разное отношение к дистанционному режиму взаимодействия, но и неодинаковое понимание процесса обучения, его доминант и задач.

И для студентов, и для преподавателей положительным моментом «дистанта» оказалось бытовое удобство (56% и 30% соответственно), однако акценты расставлены по-разному. Первые условиями комфортного существования называют возможность высыпаться, регулярно и полноценно питаться, пребывать в домашней обстановке в окружении родных людей. Вторые формулируют иначе: удобство преподавателя означает, что ему «из дома удобнее работать» (например, не брать больничный, не возить учебные материалы). Так же семантически не одинакова позиция «экономия времени». Что значит для преподавателей возможность освободить силы и время, понятно из их ответов: это нужно им для более эффективной организации работы. Студенты же, обозначив значимость экономии времени, уходят от конкретики, не обозначают, на что они готовы его тратить. Отметим, что довольны экономией времени 64% обучающихся, а о возможности больше учиться говорят только 22%.

О самообразовании, развитии самостоятельности, столь необходимых при дистанционном обучении, студенты практически не вспоминают. Так, один из опрошенных студентов хвалит «дистант» за то, что не нужно искать наглядный материал для занятий, поскольку преподаватели его размещают на страницах электронных курсов. Ситуация получается такая: преподаватель, считая, что студенту трудно воспринимать информацию, стремится облегчить этот процесс, эффективно, с его точки зрения, его организовать. Как результат – студент легко берет готовое, не прилагая усилий для самостоятельного поиска. Решается ли в этом случае одна из главных задач образования – научить учиться?

К негативным сторонам дистанционного обучения респонденты отнесли в первую очередь возникающие технические проблемы в работе электронных платформ и отсутствие дома хорошей техники (69%). В студенческой анкете читаем: «По факту наша успеваемость во время дистанционного обучения становится зависимой от каких-то посторонних факторов: скорость интернета, настроение мудла, работа микрофона и т.д.». Прозвучал и упрек в ухудшении качества жизни, что выражается в переутомлении, невозможности разграничить рабочее и личное пространство, однообразии жизни, отсутствию в ней энергии, движения («...однако все пары с утра и до вечера я сижу на одном несчастном стуле, и голова уже плавится от охоты к перемене мест (и тогда можно перейти из спальни на кухню, но все еще) и того, что из-за ноутбука можно просто не вставать: а зачем, если уже и д/з делать пора... Превращаюсь в паразита, ей-богу. Я меньше устаю физически, но больше утомляюсь. Сильно болит спина, упало зрение и постоянно болят глаза и голова»). Найденная студентом формула «Я меньше устаю физически, но больше утомляюсь» созвучна и ощущениям преподавателей, жалующихся на чрезмерные психофизические нагрузки.

Понимание неоднозначности дистанционного формата выражено и в таких высказываниях одного студента. Сначала он пишет о его достоинствах: «Экономить на поездках и можешь потратить деньги на свои хотелки; можно поспать, отключив микрофон, можно просто посидеть в тишине; сидеть на паре в пижаме (вообще в чём-угодно); кожа отдыхает от макияжа; пьёшь во время занятий и т.д.». А в следующем пункте отмечает негативные стороны «дистанта», которые оказываются не чем иным, как обратной стороной обозначенных выше плюсов: «отсутствие динамики в жизни, живого общения и энтузиазма учиться; не видишь живую любимых преподавателей, не улыбаешься в коридоре знакомым лицам, тускнеет жизнь, накраситься – это всё-таки ритуал и своего рода терапия, обрастаешь долгами, мало двигаешься; позор, деградация и разочарование (в себе и в жизни)».

Самой значительной потерей и студенты, и преподаватели считают редуцированность коммуникации. Они тяжело переживают отсутствие «живого общения», «моментальной обратной связи», которая помогает преподавателям «легко считывать невербальные сигналы студентов», а студентам – «оценивать действия преподавателя», экономить время («в аудитории мы буквально по взгляду понимаем,

кто намеревается отвечать, а тут постоянно перебиваем друг друга, помехи со связью и ощущение, что говоришь в пустоту»).

С оценкой дистанционного формата как коммуникативного провала коррелирует признание практических занятий самой трудной формой работы. С этим согласны 60% опрошенных. Студенты жалуются на то, что они перекрикивают друг друга, отчего нет возможности в полной мере давать ответы на вопросы, на увеличение объема домашней работы, а также психологический дискомфорт («Невозможно отвечать в условиях, при которых ты не видишь выражения лица слушающего. А что, если преподаватель смотрит на тебя как на сумасшедшего и ты, сам того не подозревая, продолжаешь нести чушь?»). Преподаватели отмечают, что невозможно проводить занятия, в ходе которых «есть необходимость напрямую корректировать действия студента», «сокращается возможность фронтальной работы» («Практические занятия по литературе предполагают диалог, вести который затруднительно в первую голову из-за технических сложностей. Вынужденное превращение практики в недо- или полуллекции стало неприятной неожиданностью»). Студенты, с точки зрения преподавателей, не приобретают необходимых для обучения навыков: «Семинары и практические страдают в наибольшей степени, потому что провоцируют студентов на «чтение с листа», использование справок из интернета при ответах, отказ от конспектирования (особенно первоисточников, что ведет к неумению создавать вторичные научные тексты и снижает навыки письма)».

Непонимание преподавателем результативности своих усилий приводит к естественному увеличению числа и разнообразию форм контрольных мероприятий как единственному способу получить полноценную обратную связь. Как итог – жалобы преподавателей на невозможность найти адекватные виды проверки знаний, необходимость постоянно перепроверять полученные результаты и все равно сомневаться в их аутентичности. Студенты же болезненно переживают изменившееся качество отношений с преподавателями: усиление контроля рождает ощущение недоверия.

При таком количестве осложняющих факторов не удивительно, что участники опроса своими достижениями считают умение преодолевать трудности, а личной неудачей – неспособность сохранять спокойствие и самообладание, «принятие и терпение»,

неготовность признать «невозможность полноценного обучения студентов».

В ответах респондентов акцентированно прозвучал технический аспект обучения. Большое число (69%) претензий к образовательным платформам свидетельствует о важности технического оснащения учебного процесса независимо от его формы. И для преподавателей, и для студентов очевидно: «дистант» может осуществляться с меньшим эмоциональным напряжением и более скромными временными затратами в том случае, если техника будет работать нормально. Понятно и другое: дистанционный формат потеряет ряд преимуществ, связанных с его, в первую очередь, визуальным контентом, если вузовские аудитории будут хорошо оснащены техникой и преподавателю не придется объяснять на пальцах то, что можно продемонстрировать.

Участникам анкетирования трудно отрицать тот факт, что «дистант» занял определенную нишу в образовании. Если опустить замечания об эпидемиологической ситуации, можно отметить, что 41% респондентов определяет его как «новый этап в развитии образования». Только в одной студенческой анкете говорится о дистанционном формате как достойной альтернативе очному. Другие опрошенные отводят ему более локальную роль: признают целесообразным применять дистанционное обучение при повышении квалификации или в обучении людей с ОВЗ, допускают возможность перевода в дистанционный формат лекций, мотивируя это индивидуальными особенностями восприятия монологической речи. Большинство преподавателей и студентов (54%) воспринимают дистанционный режим как вынужденную меру, не видят в нем достойной альтернативы очному обучению («Не спорю, онлайн-курсы и вебинары – это действительно полезные новшества, но только не в получении высшего образования» – это реплика студента). Есть и резкие высказывания респондентов, убежденных в том, что без «дистанта» можно было обойтись: «Никаких положительных сторон дистанционное образование для меня не выявило. Напротив, оно позволяет (и во многом способствует) небрежно и формально подходить к образовательному процессу всем его участникам». Этой студенческой оценке вторит реплика преподавателя: «"Дистант" успешно создаёт видимость продолжения полноценного образовательного процесса в условиях введённого карантина». А вот выдержка из еще одной преподавательской анкеты: «Думаю, это вынужденная мера, претендующая на статус

нового этапа в образовании. Все развивается в русле известной поговорки: нет ничего более постоянного, чем временное. И дело не только в пандемии. Думаю, дистант теперь будут внедрять по поводу и без, поскольку финансово он вузу и не только – выгоднее. Сначала экономия на свете, лаборантах, потом – на зарплатах преподавателей. Студенты и их родители спрашивают, уменьшит ли вуз плату за год обучения. Это показатель того, что многие уверены, что дистанционно работать легче. Скоро эта мысль поселится в головах начальства».

Заключение. Анализ анкет показал, что студенты разных курсов неодинаково оценивают ситуацию, сложившуюся в образовании, его перспективы. Первокурсники воспринимают в первую очередь организационную сторону обучения, связанную с личным комфортом, отсутствием технических сложностей и т.п. Такие понятия, как «самообразование», «самостоятельная работа», встречаются в анкетах крайне редко, обучение для первокурсников – это процесс с несформулированным личностным запросом, то, что нужно пережить в настоящем, поэтому размышления об эффективности «дистанта» встречаются в единичных случаях. Студенты 3 и 4 курсов в своих оценках и прогнозах ближе к преподавателям. Для них вопрос качества обучения принципиален, отсюда повторяющиеся из анкеты в анкету сетования на коммуникативные барьеры, отсутствие возможности живого общения как способа формирования личности студента. «Я понимаю, что альтернативы нет в эпидемиологической ситуации, поэтому для меня уже ежегодная разлука с любимым университетом – трагедия, ведь я ни одного года не проучилась по-человечески» – грустно читать такое студенческое признание.

По нашим наблюдениям и результатам анкетирования можно сделать такой вывод. «Дистант» по большому счету не сказывается на двух категориях студентов – тех, кто владеет навыком самостоятельной работы, и слабых студентах, которые вряд ли чему-то научатся, но хитростью, пересдачами, переводом на заочное отделение получают диплом о высшем образовании. Досадно то, что значительная часть студентов, тех, у кого плохо сформирован навык самообразования, но есть большая потребность в знаниях, желание учиться, оставшись без контактной работы, не смогут вырасти личностно и профессионально так, как это произошло бы в условиях очного взаимодействия.

Преподавателям «дистант» дается очень тяжело, в первую очередь потому, что они не

могут оценить эффективность обучения, либо, осмыслив его результаты, понимают, что они не соответствуют затраченным усилиям. Не может радовать и редукция научной работы. В то же время «дистант» – вызов для преподавателя, проверка на мобильность и любовь к своему делу. По признанию многих коллег, это честный формат, который привел к «срыванию всех и всяческих масок». В одной анкете читаем: «Если преподаватель и в очном формате не стремился обучать студентов, то в дистанционном это проявится еще ярче (неявка на пары, опоздания, письменные задания вместо проведения практических занятий, постоянные технические проблемы). Если же преподаватель нацелен учить серьезно, то он будет искать пути, и многие проблемы сгладятся. Но цена вопроса, боюсь, для него будет высока и в плане временных затрат, и в плане здоровья».

Отрефлексировать полно и адекватно все сильные и слабые стороны дистанционного обучения, обозначить его роль чрезвычайно сложно в режиме настоящего времени. Образование – та сфера жизни, в которой «большое видится на расстоянии», в которой чем больше времени проходит, тем сильнее эффект последствия. Очевидно, что дистанционный формат стал для системы образования и всех ее субъектов своеобразным тестом на прочность, мобильность, динамичность, гибкость, но ответ на вопрос, помогает ли он решить задачи образования, не будет однозначным. Необходимо признать, что «дистант» стал нашим настоящим днем и, с большой долей вероятности, частью будущего. Уже сейчас понятно, что чуть ли не все стороны взаимоотношений субъектов образовательного процесса нужно будет пересматривать.

Литература:

1. Астафьев А.Ю. Дистанционное обучение глазами студентов университета (размышления преподавателя) / А.Ю. Астафьев // Вестник ВГУ. Серия: Проблемы высшего образования. – 2021. – № 2. – С. 20–23.
2. Верецкая А.И., Квасова А.А., Стеценко А.И. Преподаватели и студенты Воронежского университета о дистанционном обучении в условиях антивирусной изоляции / А.И. Верецкая, А.А. Квасова, А.И. Стеценко // Вестник ВГУ. Серия: Проблемы высшего образования. – 2020. – № 4. – С. 28–31.
3. Гайдар К.М., Малютина О.П. Изменения в синдроме профессионального выгорания преподавателей вуза в условиях вынужденного дистанционного обучения / К.М. Гайдар, О.П. Малютина // Вестник ВГУ. Серия: Проблемы высшего образования. – 2021. – № 2. – С. 24–29.
4. Давыдова Т.Е. Специфика организации образовательного процесса в университете в нестандартных условиях / Т.Е. Давыдова // Организатор производства. – 2020. – Т. 28. – № 2 – С. 97–107.
5. Давыдова Т.Е. НИРС дистанционно: опыт и результаты / Т.Е. Давыдова // Вестник ВГУ. Серия: Проблемы высшего образования. – 2021. – № 2. – С. 31–34.
6. Далингер В.А. Основные направления совершенствования современного российского

образования / В.А. Далингер // Современные проблемы науки и образования. – 2020. – № 5. – С. 52–60.

7. Ендовицкий Д.А., Чупандина Е.Е. В ответ на требования времени: организация образовательного процесса в условиях предупреждения распространения новой коронавирусной инфекции / Д.А. Ендовицкий, Е.Е. Чупандина // Вестник ВГУ. Серия: Проблемы высшего образования. – 2020. – № 3. – С. 5–12.

8. Есауленко И.Э., Петрова Т.Н. Здоровье студентов в условиях распространения новой коронавирусной инфекции COVID-19 и дистанционной организации учебного процесса / И.Э. Есауленко, Т.Н. Петрова // Вестник Воронежского государственного университета. Серия: Проблемы высшего образования. – 2020. – № 4. – С. 53–57.

9. Логинова Н.С., Бендрикова А.Ю., Дегтярев С.И. Дистанционное обучение: проблемы и варианты их решения (на примере обобщения опыта дистанционного обучения в АГМУ) / Н.С. Логинова, А.Ю. Бендрикова, С.И. Дегтярев // Межкультурная коммуникация в образовании и медицине. – 2021. – №3. – С. 6–19.

10. Пивоваров В.А. Проблемное поле перехода системы высшего образования на дистанционное обучение / В.А. Пивоваров // Вестник ВГУ. Серия: Проблемы высшего образования. – 2020. – № 4. – С. 77–80.

References:

1. Astafyev A.Yu. Distance learning through the eyes of university students (reflections of a teacher) / A.Yu. Astafyev // Vestnik VSU. Series: Problems of higher education. – 2021. – № 2. – pp. 20–23.
2. Veretskaya A.I., Kvasova A.A., Stetsenko A.I. Teachers and students of Voronezh University on distance learning in conditions of anti-Russian isolation / A.I.

Veretskaya, A.A. Kvasova, A.I. Stetsenko // Bulletin of the VSU. Series: Problems of higher education. – 2020. – № 4. – pp. 28–31.

3. Gaidar K.M., Malyutina O.P. Changes in the syndrome of university-teachers' professional burnout in conditions of forced distance learning / K.M. Gaidar, O.P.

Malyutina // Bulletin of the VSU. Series: Problems of higher education. – 2021. – № 2. – pp. 24-29.

4. Davydova T.E. Specifics of the organization of the educational process at the university in non-standard conditions / T. E. Davydova // Organizer of production. – 2020. – Vol. 28. – № 2 – pp. 97-107.

5. Davydova T.E. Remote research: experience and results / T.E. Davydova // Bulletin of the VSU. Series: Problems of higher education. – 2021. – № 2. – pp. 31-34.

6. Dalinger V.A. The main directions of enhancing modern Russian education / V.A. Dalinger // Modern problems of science and education. - 2020. – № 5. – pp. 52-60.

7. Endovitsky D.A., Chupandina E.E. In response to the demands of time: organization of the educational process in conditions of prevention of the spread of a new coronavirus infection / D.A. Endovitsky, E.E. Chupandina

// Bulletin of the VSU. Series: Problems of higher education. – 2020. – № 3. – pp. 5-12.

8. Esaulenko I.E., Petrova T.N. Students' health in the conditions of the spread of a new coronavirus infection COVID-19 and remote organization of the educational process / I.E. Esaulenko, T.N. Petrova // Bulletin of Voronezh State University. Series: Problems of higher education. – 2020. – № 4. – pp. 53-57.

9. Loginova N.S., Bendrikova A.Yu., Degtyarev S.I. Distance learning: problems and their solutions (on the example of generalizing the experience of distance learning at ASMU) / N.S. Loginova, A.Yu. Bendrikova, S.I. Degtyarev // Intercultural communication in education and medicine. - 2021. – №3. – pp. 6-19.

10. Pivovarov V.A. Problematic field of transition of the higher education system to distance learning / V.A. Pivovarov // Bulletin of the VSU. Series: Problems of higher education. – 2020. – № 4. – pp. 77-80.

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

Сведения об авторах:

Панина Людмила Юрьевна (г. Воронеж, Россия), кандидат педагогических наук, доцент кафедры общей педагогики Воронежского государственного педагогического университета, e-mail: lyudmilapanina@yandex.ru

Фролова Анна Васильевна (г. Воронеж, Россия), кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры русской литературы XX и XXI веков, теории литературы и гуманитарных наук Воронежского государственного университета, e-mail: frolova-anna2008@yandex.ru

Щербакова Эльвира Васильевна (г. Воронеж, Россия), кандидат филологических наук, старший преподаватель кафедры теории, истории и методики преподавания русского языка и литературы Воронежского государственного педагогического университета, e-mail: virana89@mail.ru



УДК 372.83

Современные образовательные практики использования интерактивных технологий в вузе

Contemporary educational practices of interactive technologies implementation in higher education

Юсупова А.С., Казанский кооперативный институт (филиал) АНО ВПО ЦРФ «Российский университет кооперации», agnya@yandex.ru

Масалимова А.Р., ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) Федеральный Университет», alfkazan@mail.ru

Сабаева Э.К., ГБОУ ВО «Альметьевский государственный нефтяной институт», kfn_agni@rambler.ru

Камалиева Г.А., ГБОУ ВО «Альметьевский государственный нефтяной институт», Kam_gala@mail.ru

Yusupova A., Kazan Cooperative Institute (branch) ANO VPO CRF "Russian University of Cooperation", agnya@yandex.ru

Masalimova A., Kazan (Volga Region) Federal University, alfkazan@mail.ru

Sabaeva E., Almetьевsk State Oil Institute, kfn_agni@rambler.ru

Kamalieva G., Almetьевsk State Oil Institute, Kam_gala@mail.ru

DOI: 10.51379/KPJ.2022.152.2.012

Ключевые слова: мотивация, студенты, интерактивные технологии, образовательные практики, высшее образование.

Keywords: motivation, students, interactive technology, educational practices, higher education.

Аннотация. Благодаря сочетанию традиционных и интерактивных форм обучения в системе высшего образования становится возможной реализация не только внешней, но и внутренней мотивации студентов. В связи с этим данная статья направлена на раскрытие современных образовательных практик использования интерактивных технологий в вузе. Методологию исследования составили глубокий и детальный анализ психолого-педагогической и методической литературы, затрагивающей многообразие интерактивных технологий: авторская программа, сочетающая в себе комплекс интерактивных технологий (деловая игра, интерактивное видео, квест, викторина, ажурная пила). В качестве педагогических инструментов были использованы смартфоны студентов, платформы Kahoot и Learnis. Представленный в статье опыт по использованию комплекса интерактивных технологий позволяет констатировать его эффективность по улучшению психологического климата в коллективе, повышению мотивации и интереса к изучаемой дисциплине, активного рефлексивного диалогического общения субъектов образовательного процесса.

Abstract. Due to the combination of traditional and interactive forms of learning in higher education it makes it possible to realize not only external but also internal student motivation. In this regard, this article aims to reveal modern educational practices of interactive technologies' implementation in higher education institutions. The methodology of the research was an in-depth and detailed analysis of psychological, pedagogical, and methodical literature concerning the diversity of interactive technologies: the author's program, which combines a complex of interactive technologies (business game, interactive video, quest, quiz, and jigsaw). Students' smartphones, Kahoot and Learnis platforms were used as pedagogical tools. The experience of using a complex of interactive technologies, presented in the article, allows us to state the level its efficiency in improving the psychological climate in the team, increasing motivation and interest in the discipline studied and active reflexive dialogical communication of the educational process entities.

Введение. На сегодняшний день проблема мотивации студентов является актуальной и важной задачей, стоящей перед профессорско-

преподавательским составом любого российского вуза. Особенно трудно пробудить интерес некоторых студентов к освоению

общеобразовательных дисциплин социогуманитарного блока. Они предназначены для формирования общекультурных компетенций, и часто студенты считают, что знания по таким «общим» дисциплинам им не пригодятся в их будущей профессиональной деятельности. Ситуация может усугубиться ещё и тем, что, если преподаватель использует только традиционные формы обучения, такие как лекция-монолог, практики-доклады, то у студентов вовсе пропадает желание посещать данные занятия [1]. В связи с этим, традиционные лекции и практические занятия должны быть дополнены интерактивными технологиями, которые пробудили бы интерес и мотивацию студента к обучению той или иной дисциплины.

Сегодняшние реалии констатируют тот факт, что лектору недостаточно владеть материалом по преподаваемой дисциплине, а еще необходимо научить студентов самим добывать знания и мотивировать их на освоение образовательных дисциплин.

Многочисленные исследования подтвердили факт эффективности применения интерактивных технологий в системе высшего и среднего образования [2-5]. В данном аспекте студенты становятся активными субъектами образовательного процесса, эффективно усваивается пройденный новый и закрепляется предыдущий материал.

Словосочетание «интерактивный метод» буквально переводится как «Inter» – взаимный, «act» – действовать. Это буквально означает входить во взаимодействие, беседовать с кем-либо. Данный метод предполагает, что наряду с взаимодействием студентов с преподавателем также еще будет налажен процесс общения обучающихся друг с другом и доминирование активности обучающихся в процессе обучения [6].

Цель интерактивной технологии заключается в том, что с помощью конструирования комфортных условий обучения, учащиеся не боятся высказывать свое мнение, ощущают свою сопричастность к обсуждению различных проблем. Интерактив – это прежде всего рефлексивный диалог между студентом и преподавателем и учащимися между собой.

Перечислим актуальные задачи интерактивного обучения: эффективное усвоение учебного материала; самостоятельный поиск путей решения различных учебных задач; повышение мотивации и интереса студентов к изучению конкретной дисциплины; приобщение студентов к командной работе, в которой важную роль играют взаимоуважение, терпимость к

мнению каждого и установление свободы слова; формирование у студентов умений высказывать собственную точку зрения или мнения с опорой на логические факты; выработка осознанной компетентности студентов.

Интерактивный процесс обучения предусматривает включенность всей обучающейся группы в процесс познания [7]. Налажена обоюдная-коллективная работа, в процессе которой каждый включается в работу и приносит свой индивидуальный вклад через взаимный обмен идеями и мыслями [8]. Естественно это предполагает индивидуальную, парную и групповую работу с обязательной обратной связью. Климат в коллективе характеризуется открытостью, активным взаимным общением студентов друг с другом. Также интерактивные семинары характеризуются фактом взаимной оценки и контроля за деятельностью одних участников над другими, аргументы каждого равноправны между собой. Конечным итогом является создание и накопление общего знания и его генерация [9]. Роль преподавателя в данной системе сводится к тому, что он играет роль наставника и регулировщика в процессе освоения новых знаний, а функция только транслятора знаний, с которыми следует согласиться ежесекундно, уходит в прошлое.

Следует перечислить самые распространенные формы интерактивного обучения: тренинг; обучающая игра (имитация, ролевая, деловая, образовательная); сотрудничество в малых группах; мастер-класс; case-study (анализ конкретных ситуаций, ситуационный анализ); мозговой штурм; дебаты, дискуссия, круглый стол; привлечение специалистов в конкретной области или посещение общество-значимых мест по тематике урока (экскурсия); лекции (проблемная лекция, лекция провокация, лекция вдвоем, лекция диалог, с использованием видео или аудиоматериалов); «дерево решений», «анализ казусов», «переговоры и медиация», «лестницы и змейки»; проектные технологии; мозговой штурм; деловая игра;

М.В. Гулакова и Г.И. Харченко отмечают, что включение интерактивных технологий в процесс обучения позволяет вовлечь практически всех студентов в процесс познания, дать всем участникам данного процесса возможность рефлексии по поводу полученных результатов и в идеальном случае — ощущение эмоционального единства всех членов коллектива [10].

Материалы и методы. Следует помнить, что применение интерактивных технологий должно

сочетаться с использованием стандартных лекций и семинарских занятий, то есть они должны идти как дополнение к традиционным. Поэтому остро стоит задача выбрать наиболее подходящий метод интерактива и умело сочетать его с другими традиционными методами по тематике урока.

Данная статья направлена на раскрытие современных образовательных практик использования интерактивных технологий в Казанском кооперативном институте, Казанском федеральном университете и Альметьевском государственном нефтяном институте. В эксперименте принимали участие 248 студентов очной формы обучения (11 групп: 5 групп студентов из Казанского кооперативного института, 3 группы студентов – Казанского федерального университета и 3 группы студентов из Альметьевского государственного нефтяного института).

Основными интерактивными технологиями, которые были использованы в процессе проведения занятий по дисциплине «Психология и конфликтология» явились следующие: деловая игра, квест, интерактивное видео, викторина, ажурная пила. В качестве педагогических инструментов были использованы смартфоны студентов, платформы Kahoot и Learnis, которые позволили в онлайн формате организовать прохождение квеста, просмотры интерактивных видео и участие в викторинах, которые использовались к дополнению к традиционным лекциям и практическим занятиям.

Результаты исследования. Одним из интерактивных технологий, примененным на практических занятиях стала деловая игра по теме семинарского занятия «Внутриличностный конфликт». Целью было: воссоздать конкретную жизненную ситуацию внутриличностного конфликта личности. Для этого у каждого студента была своя роль, в соответствии с которой он говорил и действовал на протяжении всего занятия. Студенты вживались в свои роли и

«проигрывали» жизненную ситуацию, в которой главный герой переживал внутриличностный конфликт. Ситуация развивалась по методу снежного кома, когда одна проблема наваливалась на другую и главной целью было найти выход из тяжелой ситуации. После проведения практической работы был получен конкретный результат в виде ответа главного героя всем действующим лицам, каждый из которых что-то хотел получить от него. Если у студента это не получалось, то игра останавливалась, студентов выводили из своих ролей и затем с помощью метода мозгового штурма совместным обсуждением находился общий результат.

Следующей практикой применения интегративных технологий в дополнении к традиционному семинару явилось использование сети Интернет и собственных смартфонов студентов. Одним из вариантов реализации такой среды является использование возможностей по интерактивной оценке усвоения знаний и приобретения компетенций, предоставляемых сайтом Kahoot.

По всем темам курса «Психология и конфликтология» были разработаны тесты по каждой лекции и по тематике практической работы, если материал не был затронут на лекционном занятии. После изучения лекции и семинара проводился опрос. Оценка ответов каждого студента отображалась сразу после завершения тестирования, сразу же было организовано обсуждение пройденного тестирования и выявление ошибок.

Рисунок 1 демонстрирует экран одного из вопросов с четырьмя вариантами ответов, который видят студенты. Учащиеся на своих телефонах нажимают тот ответ, который они считают верным. После того, как заканчивается время, отведенное на конкретный вопрос, сразу на экране отображается правильный вариант ответа и рейтинг учащихся с начисленными баллами.



Рисунок 1. – Вопрос № 1 по лекции «Введение в дисциплину «Психология и конфликтология»

Основной целью проведения онлайн-тестирования стало:

- актуализация знаний студентов по пройденной теме;
- оценка того, как учащиеся поняли пройденный материал;
- с помощью конкурентной борьбы были выявлены лидеры – те, кто знает материал и быстро отвечает на вопросы теста.

В течении проведения каждого онлайн-тестирования наблюдалась доброжелательная обстановка с элементами естественной конкурентной борьбы, так как каждый студент преследовал цель выигрыша.

После завершения изучения дисциплины «Психология и конфликтология» и проведения 12 тестов на платформе Kahoot.com, было проведено анкетирование с целью получения мнения студентов об этом интерактивном методе.

Анализируя результаты данного исследования, можно сказать, что у студентов повысилась мотивация к изучению дисциплины «Психология и конфликтология» благодаря такому интерактивному метод как Kahoot.com.

Еще одним из интерактивных находок стала платформа «Learnis», которая позволила реализовать такие интересные формы работы со студентами, как онлайн прохождение квеста,

просмотр интерактивного видео и участие в онлайн викторине.

Квест предполагал тот факт, что студентам нужно было выйти из комнаты (виртуальное закрытое пространство): найти вопросы, спрятанные в комнате, правильно ответить на вопрос, выбирая правильные варианты и составить из номеров правильных ответов шифр, который позволяет завершить квест и выйти из комнаты. Если студенты находили все подсказки и использовали предметы интерьера, то они получали доступ к заданиям, а потом в результате это позволяло им выявить код от двери выхода. Студенты узнаю об этом в виде музыкального сопровождения или яркой картинки, которая сигнализирует о завершения квеста.

Также хотелось бы отметить, что трудность данного метода для преподавателя заключается в его методическом сопровождении: задания для квеста нужно продумать таким образом, чтобы студенты самостоятельно справились с задачей. В противном случае улетучивается смысл полноценного вовлечения в разгадывание загадки. Мы использовали групповую и индивидуальную работу. Рисунок 2 демонстрирует одну из квест комнат, внутри которой студенты ищут вопросы и пытаются выйти из нее.

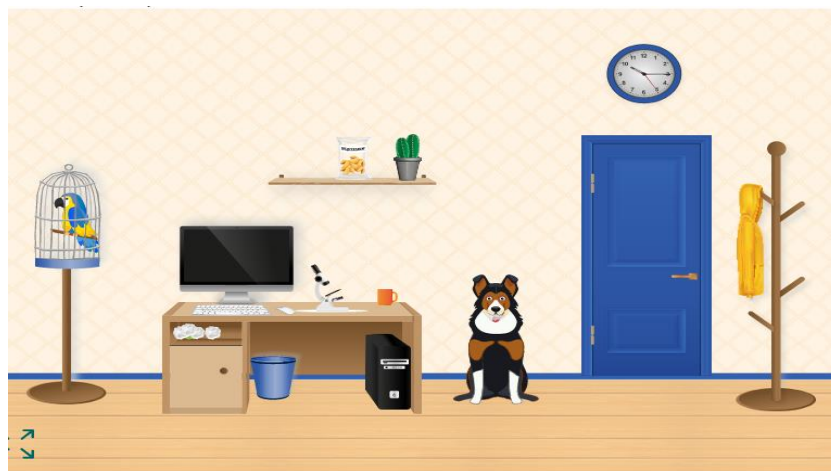


Рисунок 2. – Квест-комната «Комната с собакой»

Также платформа «Learnis» позволяет использовать Веб-сервис «Интерактивное видео». Его мы также активно использовали на практических занятиях. Интерактивное видео заключалось в том, что студенты в режиме «здесь и сейчас» просматривали обучающее видео по теме практического занятия и отвечали на вопросы. Система фиксировала правильные и неправильные варианты ответов и таким образом студенты после завершения видели свой

результат. Затем был разбор каждого вопроса и шло совместное обсуждение того материала, на ответы которого были допущены ошибки в ответах студентов. Таким образом закреплялся материал по теме, были выявлены проблемные зоны в понимании студентами материала и шло совместное обсуждение, где каждый с помощью своего одноклассника мог узнать правильный ответ. То есть студенты сами друг друга

поправляли и объясняли друг другу пройденный материал.

Также платформа «Learnis» позволяет использовать Веб-сервис «Викторина». Викторина заключалась в том, что на самостоятельное изучение был дан материал по теме практической работы. А затем в аудитории была проведена онлайн викторина, где студенты были поделены на команды. Цель каждой команды заключалась в том, чтобы быстро нажать на кнопку «ответить» и затем, когда на экране высвечивалось название команды – правильно ответить на поставленный вопрос. Если на вопрос был получен полный и правильный вариант ответа, преподаватель засчитывал его, и система суммировала баллы команды, которая ответила верно. Таким образом можно было провести опрос на неограниченное количество тем и можно было затронуть множество вопросов.

Цели использования платформы Learnis заключались в следующем:

- самостоятельное изучение нового материала, а затем проверка того, как студенты освоили данный материал;
- повторение пройденного материала и закрепление полученных знаний на лекционном занятии;
- повышение уровня коллективной сплоченности и повышение мотивации к изучаемой дисциплине.

Еще одним интерактивным методом, применяемым на дисциплине «Психология и конфликтология» стал такой метод как метод «Ажурная пила». Основная цель, которую мы преследовали – это изучить большой объем информации за небольшой промежуток времени. Например, по теме «Конфликтогены и формулы конфликтов» мы использовали данный метод, который стимулировал взаимообучение студентов и помог учащимся усвоить новый материал. Перед началом занятия группа была поделена на команды, каждой группе был предоставлен свой материал для изучения.

Первой команде – понятие конфликтогенов и их классификация, второй – первая формула конфликтов, третьей команде – вторая формула конфликта, четвертой команде – третья форма конфликта. Материал был изложен простым и доступным языком, обогащен примерами, для лучшего понимания нового материала.

Таким образом, каждая из команд начинает коллективную работу по изучению материала и проговаривается главное условие работы, которое заключается в том, что каждый член команды должен знать материал и что в последующем каждый будет рассказывать свой материал. Затем в течении 30 минут каждая из команд делает свой мини-проект по своей теме. Ребята пишут, изображают с помощью рисунком, чертежей и других наглядных образов свой материал. Таким образом, нужно изучить предоставленный материал и овладеть им на таком уровне, который был бы достаточен для транслирования этой информации другим. В качестве базы создается мини-проект на листе А-4, которым в последующем пользуется каждый из членов команд.

После завершения мозгового штурма, те студенты, которые работали над одним материалом, нумеруются в зависимости от количества участников (от одного до четырех человек). В итоге у нас было четыре команды и каждый из участников четырех команд получил свой порядковый номер. И теперь все студенты из четырех команд под порядковым номером «один» должны были скооперироваться и сесть вместе, и образовать новую команду. То есть мы смешиваем студентов таким образом, чтобы в каждой из вновь созданных групп был эксперт в своем вопросе. Таким образом дается задание каждому студенту в течении 5 минут рассказать своей группе про тот материал, над которым он работал в течении предыдущего получаса. Студенты переходят от одного мини-проекта к другому по кругу. Таким образом, каждый студент оказывается и в роли рассказчика, и в роли слушателя.

Затем идет проверка знаний, которые были получены. На вопросы отвечают те участники команд, которые слушали, а не разрабатывали этот материал. Данная обратная связь дает четкое представление о том, был ли понят изученный материал или нет.

Интерактивные технологии, которые были использованы на занятиях дисциплины «Психология и конфликтология», а также результаты опроса студентов представлены на рисунке 3.

Также хотелось бы привести итоговую таблицу 1, в которой собраны общие оценки всех студентов обо всех интерактивных методах, примененных нами.

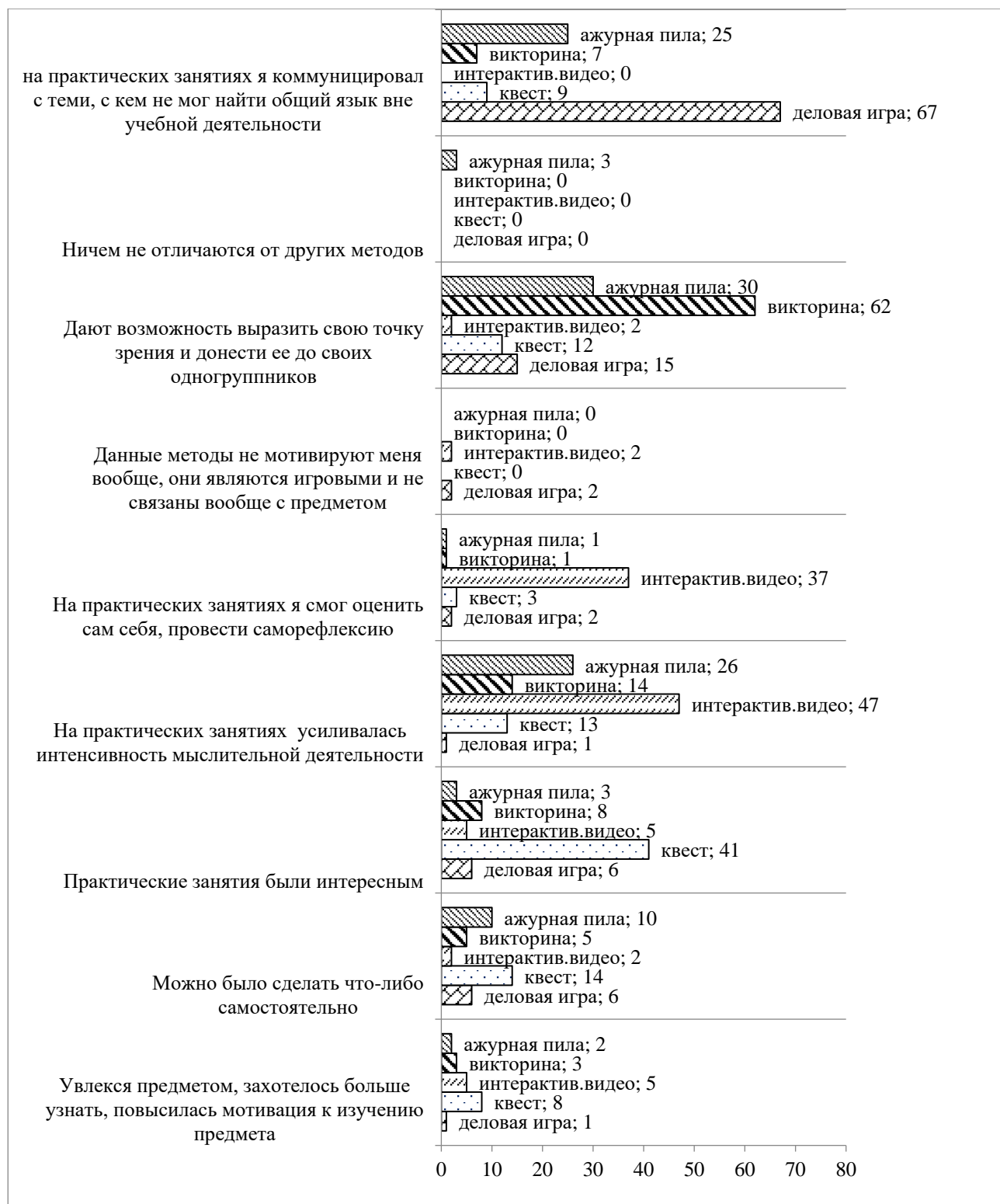


Рисунок 3. – Интерактивные технологии и результаты опроса среди студентов

Таблица 1. – Итоговые результаты опроса среди студентов

Вариант ответа	%
Увлёкся предметом, захотелось больше узнать, повысилась мотивация к изучению предмета	39
Можно было сделать что-либо самостоятельно	54
Практические занятия были интересным	68

Продолжение таблицы 1

Вариант ответа	%
На практических занятиях усиливалась интенсивность мыслительной деятельности	59
На практических занятиях я смог оценить сам себя, провести саморефлексию	19
Данные методы не мотивируют меня вообще, они являются игровыми и не связаны вообще с предметом	1
Дают возможность выразить свою точку зрения и донести ее до своих одногруппников	39
Ничем не отличаются от других методов	0
На практических занятиях я коммуницировал с теми, с кем не мог найти общий язык вне учебной деятельности	19

Можно сделать вывод, что благодаря интерактивным технологиям большинство студентов отметили тот факт, что занятия были интересными и у них усиливалась активность мыслительной деятельности. Большинство учащихся крайне высоко оценили возможность организации самостоятельного фронта работы.

Заключение. Результаты проведенного исследования позволяют сделать вывод о том, что интерактивные технологии в вузе необходимо сочетать с традиционными методами. Обучение, основанное на взаимодействии, приносит положительное влияние на создание целостной модели компетенций будущего специалиста благодаря практико-ориентированному подходу к развитию умений организации коллективной деятельности, стремления завершить порученное дело. Представленный опыт по использованию комплекса интерактивных технологий позволяет

констатировать его эффективность по улучшению психологического климата в коллективе, активного рефлексивного диалогического общения субъектов образовательного процесса. В частности, викторина помогла каждому студенту выразить свою точку зрения, каждый студент был услышан группой, так как для общей победы был ценен каждый голос. Интерактивное видео в основном помогло провести саморефлексию, помочь осознать полученные знания. Также немаловажный вклад интерактивного видео заключался в том, что оно позволило в разы усилить познавательную деятельность студентов во время занятия. Квест позволил сделать практические занятия интересными и увлекательными. Метод ажурная пила подтолкнул студентов к самостоятельным поискам и действиям.

Литература:

1. Еловская С.В., Черняева Т.Н. Интерактивное обучение в высшем образовании / С.В. Еловская, Т.Н. Черняева // Известия Саратовского университета. Серия: Акмеология образования. Психология развития. - 2019. - № 1. - С. 83-87.
2. Абдулгалимов Р.М., Гусейнов М.К., Касимов А.К., Абдулгалимова Г.Н. Проблемы и перспективы использования интерактивных образовательных технологий в современном вузе / Р.М. Абдулгалимов, М.К. Гусейнов, А.К. Касимов, Г.Н. Абдулгалимова // Мир науки, культуры, образования. - 2019. - № 1 (74). - С. 266-269.
3. Шевченко Н.Н., Шевченко В.И. Организация интерактивной среды вуза как императив современного профессионального образования / Н.Н. Шевченко, В.И. Шевченко // Казанский педагогический журнал. - 2018. - № 2. - С. 64-69.
4. Макаренко О.В. Интерактивные образовательные технологии в вузе // О.В. Макаренко // Высшее образование в России. - 2012. - № 10. - С. 134-139.
5. Еловская С.В., Черняева Т.Н. Интерактивное обучение в высшем образовании / С.В. Еловская, Т.Н. Черняева // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Акмеология образования. Психология развития. - 2019. - Т. 8. - № 1. - С. 83-87.
6. Гордеева И.В. Повышение внутренней мотивации обучающихся через применение интерактивных технологий / И.В. Гордеева // Международный научно-исследовательский журнал. - 2019. - № 12 (90). - Ч. 2. - С. 87-92.
7. Когнитивная педагогика: учебно-методическое пособие / Р.Х. Гильмеева, А.Р. Камалеева, А.С. Кац, Е.Ю. Левина, В.Ш. Масленикова, Л.Ю. Мухаметзянова, Т.М. Трегубова, Л.А. Шибанкова; под научной редакцией Е.Ю. Левиной. - Казань: «ФГБНУ «Институт педагогики, психологии и социальных проблем», 2020. - 228 с.
8. Сералиева А.М., Баймагамбетова З.М. Внедрение интерактивных форм обучения в современном вузе [Электронный ресурс] / А.М. Сералиева, З.М. Баймагамбетова // Вестник КазНПУ. 2016. - Режим доступа: <https://articlekz.com/article/19529>
9. 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.
10. Гулакова М.В., Харченко Г.И. Интерактивные методы обучения в вузе как педагогическая инновация / М.В. Гулакова, Г.И. Харченко // Концепт. - 2013. - № 11. - С. 31-35.

References:

1. Yelovskaya S.V., Chernyaeva T.N. Interactive learning in higher education / S.V. Yelovskaya, T.N. Chernyaeva // News of Saratov University. Series: Acmeology of Education. Psychology of development. - 2019. - № 1. - P. 83-87.
2. Abdulgalimov R.M., Guseynov M.K., Kasimov A.K., Abdulgalimova G.N. Problems and prospects of using interactive educational technologies in a modern university / R.M. Abdulgalimov, M.K. Guseynov, A.K. Kasimov, G.N. Abdulgalimova // The world of science, culture, education. - 2019. - № 1 (74). - P. 266-269.
3. Shevchenko N.N., Shevchenko V.I. Organization of the university's interactive environment as an imperative of modern professional education / N.N. Shevchenko, V.I. Shevchenko // Kazan Pedagogical Journal. - 2018. - № 2. - P. 64-69.
4. Makarenko O.V. Interactive educational technologies in higher education // O.V. Makarenko // Higher education in Russia. - 2012. - № 10. - P. 134-139.
5. Yelovskaya S. V., Chernyaeva T.N. Interactive learning in higher education / S.V. Yelovskaya, T.N. Chernyaeva // News of Saratov University. A new series. Acmeology of Education series. Psychology of development. - 2019. - Volume 8. - № 1. - P. 83-87.
6. Gordeeva I.V. Increasing internal motivation of students through the use of interactive technologies / I.V. Gordeeva // International Research Journal. - 2019. - № 12 (90). - Part 2. - P. 87-92.
7. Cognitive pedagogy: educational and methodical manual / R.H. Gilmeeva, A.R. Kamaleeva, A.S. Kats, E.Yu. Levina, V.Sh. Maslenikova, L.Y. Mukhametzyanova, T.M. Tregubova, L.A. Shibankova; under the scientific editorship of E.Yu. Levina. - Kazan: "FGBNU "Institute of Pedagogy, Psychology and Social Problems", 2020. - 228 p.
8. Seralieva A.M., Baymagambetova Z.M. Introduction of interactive forms of education in a modern university [Electronic resource] / A.M. Seralieva, Z.M. Baymagambetova // Bulletin of KazNPU. 2016. Access mode: <https://articlekz.com/article/19529>
9. Genesis of the cognitive paradigm of education: monograph / E.Yu. Levina, R.H. 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. - 232 p
10. Gulakova M.V., Kharchenko G.I. Interactive teaching methods in higher education as a pedagogical innovation / M.V. Gulakova, G.I. Kharchenko // Concept. - 2013. - № 11. - P. 31-35.

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

Сведения об авторах:

Юсупова Агния Сергеевна (г. Казань, Россия), кандидат социологических наук, доцент кафедры гуманитарных дисциплин и иностранных языков, Казанский кооперативный институт (филиал) АНО ВПО ЦРФ «Российский университет кооперации», agnya@yandex.ru

Масалимова Альфия Рафисовна (г. Казань, Россия), доктор педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой педагогики высшей школы, Казанский (Приволжский) Федеральный университет, alfkazan@mail.ru

Сабаева Эльвира Кутдусовна (г. Альметьевск, Россия), кандидат филологических наук, доцент кафедры гуманитарного образования и социологии, ГБОУ ВО «Альметьевский государственный нефтяной институт», e-mail: kfn_agni@rambler.ru

Камалиева Галина Александровна (г. Альметьевск, Россия), кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой физической и специальной подготовки, ГБОУ ВО «Альметьевский государственный нефтяной институт», e-mail: Kam_gala@mail.ru



УДК 378

Программа «University» как средство воспитания и самовоспитания ответственности студентов

Program "University" as a means of education and self-education responsibility of students

Токранова Ю.Г., Казанский национальный исследовательский технологический университет, juliat393@gmail.com

Tokranova Yu., Kazan National Research Technological University, juliat393@gmail.com

DOI: 10.51379/KPJ.2022.152.2.013

Ключевые слова: молодежная политика, воспитательное пространство университета, взаимосвязь воспитания и самовоспитания, стимулирование ответственности, программа «University».

Keywords: youth policy, educational space of the university, the relationship between education and self-education, promotion of responsibility, the program "University".

Аннотация. Актуальность статьи обусловлена важнейшей задачей высшего образования – воспитанием самостоятельности, ответственности как неотъемлемых качеств личности конкурентноспособного специалиста. Автором сформулированы педагогические условия подготовки такого специалиста – единство воспитания и самовоспитания студентов, делегирование ответственности за процесс и результаты профессионального образования. Целью статьи является продемонстрировать методологическую значимость теоретических трудов доктора педагогических наук, профессора П.Н. Осипова, практическое применение их в воспитательной среде ФГБОУ ВО «Поволжский ГУФКСиТ». В статье приведены результаты апробирования программы стимулирования ответственности студентов «University», экспериментально доказана ее эффективность. Статья предназначена для практического применения в работе преподавателей, кураторов групп, ответственных за воспитательную работу на кафедрах вузов, специалистов по работе с молодежью, педагогов-психологов и др.

Abstract. The relevance of the article is due to the most important task of higher education – the upbringing of independence, responsibility as integral qualities of the personality of a competitive specialist. The author formulated the pedagogical conditions for the training of such a specialist – the integral unity of education and self-education of students, the delegation of responsibility for the process and results of professional education. The purpose of the article is to demonstrate the methodological significance of the theoretical works of the Doctor of Pedagogical Sciences, Professor P.N. Osipov, their practical application in the educational environment of the Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education "Volga State University of Physical Education and Technology". The article presents the results of testing the program to stimulate the responsibility of students "University", its effectiveness has been experimentally proven. The article is intended for practical application in the work of teachers, curators of groups responsible for educational work at the departments of universities, specialists in working with youth, educational psychologists.

Введение. В условиях непрерывно меняющегося мира, в педагогической действительности устойчиво формируется тренд личностной направленности образования. Лишь самостоятельный, активный человек ответственный за свой выбор и его реализацию может ответить на вызов неопределенности и текучести своей профессиональной траектории, приняв творческое участие в своем профессиональном становлении как

полноправный субъект образовательного процесса. Воспитание у студентов самостоятельности и ответственности как неотъемлемых качеств личности становится важнейшей задачей высшего образования. Достижение этой цели зависит от организации воспитывающей среды, При этом субъектами образовательной деятельности выступают не только вузовские преподаватели, но и специалисты по работе с молодежью, педагоги-

организаторы внеучебной деятельности и сам студент [6]. Как отмечает П.Н.Осипов, «если мы хотим активизировать деятельность студента, мы должны добиться того, чтобы он понял ее смысл, оценил перспективу и взял на себя ответственность за ожидаемые результаты» [7, с.16].

С одной стороны «ответственность выступает как средство внешней регуляции социальной деятельности личности, а с другой – ответственность отражает отношение к должному самого субъекта, его предрасположенность, готовность осуществлять должное» [3, с.19]. Без готовности дать отчет перед обществом и самим собой студент не выйдет на требуемый уровень конкурентноспособного специалиста – личности творческой, инициативной, самостоятельной, саморазвивающей свой творческий потенциал. Вне единства воспитания и самовоспитания студенту трудно развивать себя как субъект личности. Поэтому побуждение к самовоспитанию ответственности студентов становится одной из важных целей воспитания.

Развитие образовательной среды как целостной педагогической системы, которая готовит специалистов самостоятельных и ответственных, требует создания определенных педагогических условий. Для этого на базе ФГБОУ ВО «Поволжский государственный университет физической культуры, спорта и туризма» была разработана и апробирована программа стимулирования самовоспитания ответственности студентов «University».

В программе «University» нами выбран вектор развития ответственности от внешней регуляции к внутренней. «Ответственность служит здесь средством внутренней регуляции (саморегуляции) деятельности личностью, которая выполняет должное по своему усмотрению сознательно и добровольно» [1, с.47]. Принимая индивидуальную ответственность за результаты своего профессионального образования студент становится субъектом образовательного процесса. Процесс изменения человеком самого себя под влиянием сознания и воли рассматривается П.Н. Осиповым как самовоспитание. «Стимулирование самовоспитания обучающихся представляет собой целенаправленный процесс управления саморазвитием личности, основанный на гармонизации целей воспитания и самовоспитания обучающихся. Необходимая для достижения этих целей система стимулирования самовоспитания ответственности должна содержать такие средства и методы, с помощью которых субъекты стимулирования (педагоги и

др.) создают возможности для самовоспитания студентов, развивают и закрепляют их потребность в работе над собой» [8, с.132-133].

Материалы и методы исследования. Теоретико-методологической основой исследования являются труды доктора педагогических наук, профессора П.Н. Осипова, посвященные взаимосвязи воспитания и самовоспитания, педагогического стимулирования саморазвития, делегированию ответственности за процесс и результаты образования обучающимся [5-13]. Развивая содержащиеся в них идеи автором разработана программа стимулирования самовоспитания ответственности студентов «University». Исследование предусматривало мониторинг сформированности у студентов представлений об ответственности, выявление и обоснование педагогических условий её развития, проверку эффективности программы. Для этого использованы включенное наблюдение и опросные методы, организованные в свободной форме беседы со студентами, методика БИГ-5 (адаптация А.Б. Хромова, 2000 г.). В исследовании приняли участие 445 студентов.

Результаты исследования. В Поволжском государственном университете физической культуры, спорта и туризма развитие ответственности студентов всегда находилось в фокусе учебно-воспитательного процесса. Здесь нами разработана и реализуется программа стимулирования ответственности «University» по вовлечению студентов в активную внеучебную деятельность: организационно-общественную – в рамках структур студенческого самоуправления (студенческое самоуправление, студенческая служба безопасности), спортивную (спортивный клуб), туристскую (туристский клуб), научную, волонтерскую, культурно-творческую, патриотическую, тьюторскую и прочие. Как показывает практика, это является наиболее эффективным способом развития ответственности. Разработка и реализация программы осуществлялась в три этапа.

Первый этап – мониторинг сформированности у студентов представлений об ответственности.

Второй этап – выявление и обоснование педагогических условий развития ответственности студентов, наполнение конкретным содержанием каждого из них.

Третий этап – проверка эффективности программы стимулирования самовоспитания ответственности студентов, направленная на соответствие воспитательного процесса достигнутому результату повышения

ответственности за процесс и результаты профессионального образования и саморазвития.

Первый этап. Для выявления области студенческих интересов, где они готовы нести ответственность за процесс и результаты образовательного процесса, был проведен опрос. Респонденты – 170 студентов 1 курса. Оказалось, что на первом месте у них стоят вопросы личностной самоактуализации. Они стремятся принимать самостоятельные решения, хотят улучшить качество жизни, у них обнаружилась высокая потребность в самопознании. На втором месте по значимости формирование экосмышления (токсичность/экологичность отношений). Запрос на экосмышление подразумевает кооперацию ресурсов для успешного осуществления самопрезентации. Ресурсная экономия – тренд современной молодежи. Если в межличностных взаимоотношениях нет восполнения или обретения ресурса (экономического, психологического и др.), то такие отношения считаются токсичными. Значимость алкоголя, секса уменьшается.

По данным исследования возросла значимость общения студентов со сверстниками и людьми старшего поколения. Высокую оценку получили мероприятия, включающие межпоколенческое общение (социо-культурные мероприятия с участием ветеранов спорта, действующих спортсменов, учащихся спортивных школ и секций). Остро востребованными оказались примеры успешной самореализации. Биография успешного человека воспринимается как дорожная карта реализации личного проекта: «Он смог, смогу и я».

Возросла востребованность персонализированного сопровождения, так как, по мнению студентов, оно позволяет успешно адаптироваться в социуме, помочь в обретении значимых навыков, скорейшего достижения личного успеха.

В тоже время у студентов выявлена общая несформированность представлений о персональной ответственности, они не придают ценности процессу развития данного качества для себя лично и для общества в целом.

Есть точка соприкосновения – студенты хотят скорейшего достижения личного успеха, и педагоги могут им в этом помочь.

Второй этап. На этом этапе разработки программы «Университет» определялись педагогические условия стимулирования ответственности в учебно-воспитательном процессе.

Вслед за П.Н. Осиповым мы исходим из того, что «движущими силами самовоспитания являются противоречия между требованиями, предъявляемыми к обучающимся, и их реальным поведением. Осознавая требования общества, коллектива и видя, что его деятельность не соответствует им, человек вынужден изменить себя таким образом, чтобы соответствовать предъявляемым ему требованиям. Если эти требования оказываются посильными для обучающихся и сочетаются с помощью, то они становятся движущей силой самовоспитания» [9, с.201].

Эффективность самовоспитания ответственности зависит от степени скоординированности, воспитательных действий педагога направленных на формирование представлений об ответственности у студента и из заинтересованности самого студента в принятии регулирующих норм общества как своей личной, морально-нравственной позиции. Только тогда развитие студента не будет стихийным, когда вместо развития может иметь место деградация личности. Для того чтобы предотвратить деструктивные проявления и деградацию личности в поведении обучающихся необходимо стимулировать самовоспитание ответственности для устранения стихийности жизнедеятельности и ослабления негативных социальных факторов. «В процессе стимулирования ответственности самовоспитания обучающихся педагог решает следующие задачи:

- способствует самопознанию обучающихся, формированию у них адекватной самооценки;
- способствует включенности обучающихся в разнообразные виды деятельности и в социальные отношения и тем самым овладению ими системы социальных ролей;
- помогает обучающимся определенным образом организовать их жизнедеятельность, отбирает из окружающих условий необходимый материал;
- осуществляет отбор, модификацию и включение в учебно-воспитательный процесс педагогически целесообразных средств и стимулов самовоспитания;
- создает условия для саморазвития обучающихся» [12]. Наиболее частые деструктивные проявления в поведении обучающихся связаны с:
- недостаточной развитостью мотивационно-волевого компонента, отсутствием должной самокритичности и требовательности к себе, неадекватностью самооценки;

– непониманием сущности и значения самовоспитания, незнания его методики (большинство обучающихся ничего не слышали и не читали о самовоспитании, у них нет необходимого опыта работы над собой, они не владеют социально – приемлемыми средствами самоутверждения, не используют имеющийся в их распоряжении арсенал средств и способов саморазвития);

– отсутствием навыков культуры общения, не позволяющих приобретать настоящих друзей и получать от них стимулы для самосовершенствования;

– избытком свободного времени и не умением заполнять его с пользой для саморазвития (досуг многих учащихся связан с занятиями, негативно влияющими на их развитие – бездеятельным временем препровождением, просмотром социальных сетей и т.п.) [2].

Приоритетными направлениями молодежной политики ФГБОУ ВО «Поволжский государственный университет физической культуры, спорта и туризма» являются развитие студенческого самоуправления, стимулирование самовоспитания ответственности, саморазвития посредством общественно-политической и социальной активности студентов. Формирование субъектной позиции студента становится приоритетным и определяет подбор психолого-педагогических средств направленных на развитие и саморазвитие личности самовоспитуемого.

Необходимо создать педагогические условия, обеспечивающие единство воспитания и самовоспитания, организовать образовательную

среду, стимулирующую самовоспитание обучающихся [10]. «Университет» – разработанная нами программа стимулирования самовоспитания ответственности студентов, проживающих в общежитиях университета, успешно решает эту задачу.

Программа рассчитана на реализацию в четырех домах-общежитиях ФГБОУ ВО «Поволжский государственный университет физической культуры, спорта и туризма». Концепция программы представляет собой воспитательное пространство «Университет», см. рисунок 1. Каждый из домов является автономной подсистемой метасистемы университета, как районы в городе, со своим самоуправлением, корпоративной культурой (мой дом – моя семья). Все дома общежития входят в экосистему города «Университет» не слитно, но системно, создавая эмерджентность жизнетворческой мастерской (города возможностей). Воспитательное пространство «Университет» – педагогически целесообразная образовательная среда, окружающая студента в каждом отдельном доме-общежитии и в системе «Университет» в целом.

Самовоспитание ответственности студента предусматривает способность нести ответственность за «сознательное и целенаправленное освоение человеком многообразного социального опыта, в том числе и профессионального, совершенствование себя в различных направлениях развития в соответствии со своими интересами и интересами общества» [11, с.118].

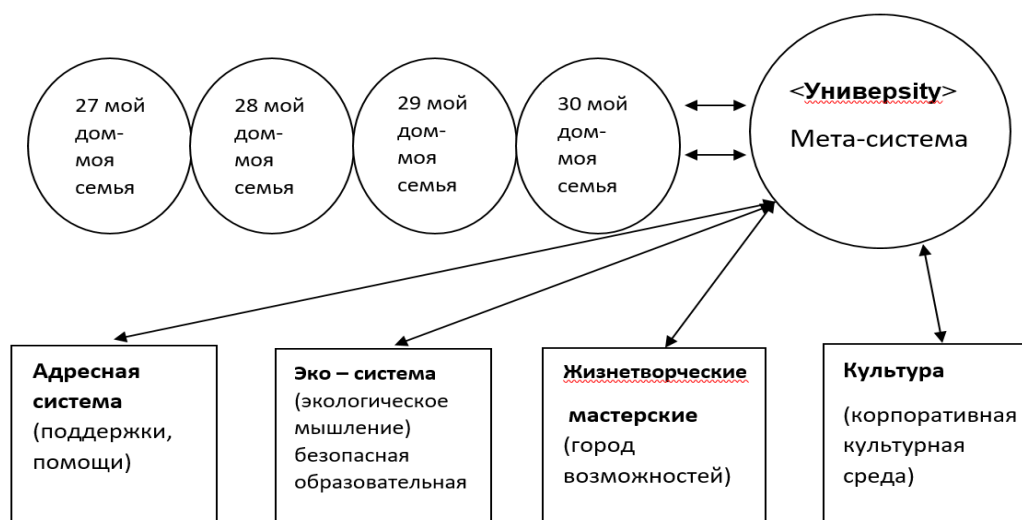


Рисунок 1. – Модель воспитательного пространства «Университет»

Согласованность процессов воспитания и самовоспитания – должна реализовываться на практике. «Организованное взаимодействие педагога и студентов, основанное на стимулировании активной деятельности студентов по овладению профессиональным и социальным опытом, ценностями, отношениями» [12, с.123] позволяет обеспечить единство воспитания и самовоспитания.

Обеспечению единства воспитания и самовоспитания, согласно П.Н. Осипову, способствует совокупность таких «педагогических условий, как:

- единство педагогической диагностики самовоспитания и самопознания студентов;
- наличие в учебном заведении инновационной образовательно-воспитательной среды, способствующей самовоспитанию студентов;
- наличие у студентов портфеля достижений (портфолио);
- развитие субъект-субъектных отношений преподавателей и студентов, обеспечивающих взаимосвязь воспитания и самовоспитания» [12, с.121-122].

Единство воспитания и самовоспитания достигается в процессе реализации программы стимулирования самовоспитания ответственности студентов «University» решением определенных воспитательных задач, объединенных в четыре блока. Первый блок «Адресная система помощи и поддержки» объединяет воспитательные задачи, преследующие цель реализации такого важного педагогического условия стимулирования ответственности самовоспитания студентов, как единство педагогической диагностики самовоспитания и самопознания студентов:

- помощь в выборе адекватных средств достижения целей и решения повседневных задач учебного и личного характера, используя различные «дорожные карты» разных типов;
- помощь в развитии ответственности как метакомпетенции для формирования конкурентоспособности и успешности наших студентов. Обучающимся делегируется ответственность за процесс и результаты профессионального образования и саморазвития;
- помощь студентам в построении отношений с группой и лидером, конструирование ситуаций коллективного творчества, реализация позиции ответственности лидера перед группой, формирование эвристической среды;

- индивидуальный подход к обучающимся в трудных случаях учебно-воспитательной работы;

- создание воспитательной среды через событие или совокупность обстоятельств вызывающих эмоциональное отношение к происходящему;

- обеспечение взаимосвязи педагогов и студентов, как коллективных субъектов образовательного процесса, посредством институтов кураторства и тьюторства.

Во втором блоке «Экосистема» реализуются воспитательные задачи, направленные на обеспечение следующего педагогического условия – наличие в учебном заведении инновационной образовательно-воспитательной среды, способствующей самовоспитанию студентов:

- стимуляция формирования адекватной самооценки;
- помощь обучающимся в организации их жизнедеятельность как экосистемы (экологично, конструктивно, продуктивно);
- выстраивание комплексной воспитательной системы, включающую в себя учебную и внеучебную деятельность как экосистему. Образовательные эко-системы соединяют учащихся и сообщества, стремясь к раскрытию их индивидуального и коллективного потенциала;
- помощь обучающимся в развитии экомышления как базовую компетенцию современной организации деятельности. Его можно назвать квинтэссенцией самых важных представлений о жизни, необходимых человеку 21 века;

- формирование безопасной образовательной среды как фактор успешной познавательной и творческой деятельности студентов. Безопасная образовательная среда является интегративной характеристикой, определяющей качество образования, психическое здоровье студентов и преподавателей, с так же успешность профессиональной деятельности всех сотрудников вуза.

Блок третий «Жизнетворческие мастерские» аккумулирует в себе воспитательные задачи педагогического условия – наличие у студентов портфеля достижений (портфолио):

- включенность студентов в различные виды учебной и внеучебной деятельности, реализация ими новых социальных ролей, построения конструктивных и экологических взаимоотношений;

– создание условия для саморазвития личности, при которых каждый студент самостоятельно проектирует траекторию своего развития по личному выбору и принимает на себя ответственность за результаты своих действий. Для этого влияние воспитательного процесса следует направить на личностное развитие студентов посредством диалогического взаимодействия между субъектами профессионального образования;

– развитие self-компетенции: смещаем фокус с оболочки внешней на внутреннюю, ядерную, на умение работать со своим собственным ядром, то есть заниматься самостроительством в себе человека и профессионала. Селф-скиллз – это компетенции своего потенциала и развития, творческого строительства собственной жизни [4];

– помощь в организации студенческого самоуправления как демократического способа организации коллективной жизни, который предполагает развитие самостоятельности студентов в принятии ответственности и реализации решений для достижения групповых целей.

Четвертый блок «Культура» включает воспитательные задачи педагогического условия «развитие субъект-субъектных отношений преподавателей и студентов», обеспечивающих взаимосвязь воспитания и самовоспитания:

– развитие способности творчески решать комплекс проблем как бытового, так и международного уровня;

– принятие ответственности – важнейшей компетенции современного человека. Именно поэтому мы рассматриваем ответственность как метакомпетенцию, которая обеспечивает эффективную реализацию всех профессиональных компетенций и стоит выше по отношению к другим компетенциям (надпредметная и надсистемная);

– получение «новых» знаний от студентов (реверсивное наставничество). Модель реверсивного наставничества (Reverse Mentoring) способствует налаживанию взаимопонимания и дружеских отношений между разными поколениями, решает проблему недостаточной компетенции у людей разных поколений в области современных технологий;

– воспитание толерантности как реализуемую готовность к осознанным личностным действиям направленные на достижение гуманистических отношений между людьми и группами людей, имеющими различное

мировоззрение, разные ценностные ориентации, стереотипы поведения [14].

Третий этап. На этом этапе по результатам исследования эффективности программы стимулирования самовоспитания ответственности, анализа данных о посещаемости занятий, успеваемости, участия в мероприятиях, отсутствия/наличия нарушений правил проживания в общежитиях студенты 1 курса продемонстрировали уровень адаптивности, равный уровню студентов 3 курса. Возросшая субъектность студентов как участников образовательного процесса привела к падению градусности конфликтов, улучшились посещаемость занятий, академическая успеваемость, уменьшилось количества правонарушений в сфере проживания по сравнению с первокурсниками 2020/21 учебном году.

Из организованных в свободной форме бесед со студентами-первокурсниками (112 ч.) получена необходимая информация, характеризующая их отношение к делегированию ответственности за успешную социализацию. Так, 93% студентов заявили, что ощутили себя субъектом ответственности, при этом им импонирует, что ответственность не имеет внешней жесткой заданности, а устанавливается самим субъектом.

6% студентов затруднились с характеристикой себя как субъекта ответственности (высказывания: «от меня ничего не зависит» и аналогичные).

95% студентов подписаны на аккаунты актива студенческого самоуправления в социальных сетях. Это помогает им быть информированными, что существенно/ в некоторой степени прибавило уверенности.

Студенты отметили высокую значимость таких ресурсов на выбор, как студенческое самоуправление и административный. 68% студентов являются членами студенческих объединений. Из проведенных бесед с администрацией, студентами – руководителями студенческих самоуправлений, студенческой службы безопасности, добровольной пожарной команды было выявлено следующее:

1) нагрузка по предотвращению и предупреждению острых конфликтных ситуаций перераспределилась с административного на ресурс студенческого самоуправления. Количество конфликтных ситуаций снизилось по сравнению с периодом адаптации 2020 г.;

2) студенты в добровольном порядке распределились по студенческим объединениям в

более короткий срок и более массово по сравнению с периодом адаптации 2020 г.

3) членам студенческого самоуправления функцию наставничества (опеки) выполнять нравится.

Из проведенных бесед со специалистами по работе с молодежью в домах – общежитиях выявлено, что психологический климат в целом более благоприятен по сравнению с периодом адаптации предыдущего учебного года. Студенты понимают особенности системы высшего образования и удовлетворяют свое желание самостоятельности в приемлемых конструктивных формах.

Воспитательное пространство не должно быть жестким, оно может менять свою структуру под воздействием его субъектов. Проводниками студентов в пространство могут быть разные его субъекты. Полнота взаимодействия с преподавателями, тьюторами, кураторами, специалистами по работе с молодежью, сокурсниками, «значимыми взрослыми» способствуют адаптивному типу вхождения студента в воспитательное пространства «Университы».

Важное условие повышения эффективности воспитательной деятельности – это творческий подход к ее организации. Воспитание – дело творческое. Оно требует педагогической проницательности и интуиции, постоянного поиска новых путей воздействия на воспитанников. В нем недопустимы шаблон, рутинность и штампы. Нельзя полагаться на какие-то постоянные, неизменные формы и методы. Надо проявлять инициативу, искать приемлемые решения с учетом конкретных условий воспитания. Нельзя становиться на путь стандартизации методов и приемов воспитательного воздействия. Если воспитание пропитано формализмом и педантизмом, оно становится скучным и однообразным и не достигает необходимых целей. В воспитании нетерпимы формализм, сухость, назидательность. Необходимо стремиться к тому, чтобы проводимые воспитательные мероприятия были яркими, эмоциональными.

Поэтому повышение эффективности адресной программы поддержки студентов, представленной первым блоком программы стимулирования самовоспитания ответственности, потребовало исследования личностных детерминант процесса изменения самого себя под влияниями сознания и воли. Нами проведены исследования для определения актуальных зон стимулирования самовоспитания ответственности в студенческой среде.

Для измерения показателей личностных детерминант использовалась методика БИГ – 5 (адаптация А.Б. Хромова 2000 г.). В исследовании приняли участие студенты 1 курса в количестве 163 человек. В результате выявлены такие особенности личностного профиля, как низкая эмоциональная устойчивость, высокий уровень самоконтроля, высокий уровень привязанности.

В связи с выявленными особенностями личностного профиля студентов существует необходимость усиления персональной помощи обучающимся в развитии ответственного отношения к проектированию и построению межличностного взаимодействия с участниками образовательного процесса в целом (учебный процесс и проживание в общежитии). По результатам исследования обнаружилась необходимость дополнить программу стимулирования ответственности «Университы» воспитательными задачами, связанными с проектированием и построением диалогических отношений, делегированием ответственности студентам за продуктивность взаимодействия со всеми участниками образовательного процесса.

Присутствующая в личном профиле студентов низкая эмоциональная устойчивость диктует необходимость добавления в блок «Адресная помощь» таких воспитательных задач, как обеспечение психологической разгрузки при помощи сенсорно-моторной практики и замену ведущей деятельности с соревновательной (ревность) на созидательную (созидание). В блок «Культура» – смену формы организации воспитательной работы с командной на корпоративно-коллективную и семейно-коллективную для формирования концептуальной составляющей «Психологическая приверженность своей стране».

Высокий уровень привязанности, свойственный личностному профилю студентов, позволяет субъектам образовательной среды осуществлять эмоциональный дизайн посредством добавления воспитательных задач. В блоке «Адресная помощь» следующие задачи: совместная деятельность обучающихся и обучающихся, развитие реверсивного наставничества развитие субъект-субъектных отношений: усиление значимости куратора, специалиста по работе с молодежью, педагога-психолога, педагога-организатора в жизни студентов; развитие социального волонтерства: школы тьюторов (для первокурсников, студентов с ОВЗ, детей без попечения родителей); персонализированное сопровождение специалистами по работе с молодежью,

педагогами-психологами, педагогами-организаторами студентов с низким иммунитетом к деструктивному воздействию. В блоке «Культура» такой воспитательной задачей будут встречи со значимыми для молодежи «персонами», возможность персонализированного общения с людьми с успешно развитым и приносящим прибыль собственным ядром личности.

Наличие высокого самоконтроля свойственного личностному профилю студентов потребовало внести в блок «Жизнетворческие мастерские» такие задачи, как создание психолого-педагогических условий для формирования регуляторных механизмов поведения, помогающие студентам стать субъектами образования; использование основного в воспитательной работе тренда для современной молодежи – самовоспитание.

Наш опыт апробации программы показал, что для стимуляции ответственности студента воспитателю рекомендовано придерживаться следующих правил: убеждать, а не приказывать; поддерживать инициативу, а не диктовать; прививать чувство ответственности за дела своей организации, а не брать на себя организационные заботы; помогать преодолевать трудности и ошибки, а не опекать.

Заключение. По результатам проведенного исследования на базе ФГБОУ ВО «Поволжский университет физической культуры, спорта и туризма» можно сделать следующие выводы.

Студенты имеют побуждение и необходимость повышения ответственности за свое поведение и результаты деятельности, а так же нуждаются в помощи педагогов по стимулированию самовоспитания ответственности. Этому способствует разработанная и апробированная программа «University», цель которой – помощь в развитии

ответственного отношения обучающихся и устранение их возможных деструктивных проявлений в образовательной среде.

Построение диалогических отношений между педагогами и студентами, предусмотренных программой стимулирования ответственности, показало высокую эффективность, вызвало положительный отклик у обучающихся, что проявилось в ускорении адаптации и уменьшении нарушений правил проживания в общежитии, росте уверенности студентов в своем праве обращаться к администрации, органам студенческого самоуправления при решении возникающих проблем, а также в наличие более четких представлений об ответственности за свое поведение.

Делегирование студентам ответственности по организации своего быта, отношений с органами студенческого самоуправления, администрации, привлечения их к разработке сценариев волонтерского движения, встреч с ветеранами спорта, войны, воспитанниками спортивных школ показало положительный эффект. Достигнутые результаты свидетельствуют, что программа стимулирования ответственности является эффективным средством достижения единства воспитания и самовоспитания ответственности студентов.

Практическая значимость исследования заключается в решениях частных методических вопросов дидактики, теории обучения и воспитания, определяется возможностями широкого применения результатов и выводов для воспитательной работы со студентами. Результаты могут быть использованы педагогами, педагогами-психологами, специалистами по работе с молодежью, кураторами групп для оптимизации воспитательного процесса в учебной и внеучебной деятельности в вузе.

Литература:

1. Быков С.В. Проблемы психологии ответственности личности: монография / С.В. Быков; под ред. Г.В. Аكوпова. – Тольятти: ВУиТ, 2004. – 213 с.
2. Ежак Е.В. Психологическое обеспечение профессионального развития педагога в условиях рисков современного образования: дис. ... канд. психолог. наук: 19.00.13 / Ежак Евгения Владимировна. - Ростов-на-Дону, 2017. – 315 с.
3. Муздыбаев К. Психология ответственности / К. Муздыбаев. – Л.: Наука, 1983. - С. 18.
4. Ковалева Т.М. Селф-компетенции как философский камень [Электронный ресурс] / Т.М. Ковалева. – Режим доступа: http://www.tsu.ru/university/rector_page/self-kompetentsii-kak-filosofskiy-kamen/

5. Осипов П.Н., Зиятдинова Ю.Н. Глобализация как фактор саморазвития студентов // Высшее образование в России / П.Н. Осипов, Ю.Н. Зиятдинова. – 2015. – № 1. – С. 140-145. Осипов П.Н. Стимулирование самовоспитания учащихся: монография. – Казань: Карпол, 1997. – 216 с.
6. Осипов П.Н. Субъекты системы профессионального образования как гаранты его качества / П.Н. Осипов // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2012. – № 2. – С. 40-47.
7. Осипов П.Н. Социальная ответственность, дисциплина и самодисциплина как средство формирования конкурентоспособных специалистов /

П.Н. Осипов // Образование и самообразование. – 2010. – № 5(21). – С. 11-17.

8. Осипов П.Н. Концепция стимулирования самовоспитания учащихся / П.Н. Осипов // Современные концепции воспитания / Материалы конференции. – Ярославль: Изд-во АГПУ им. К.Д. Ушинского, 2000. – С. 127-136.

9. Осипов П.Н. Воспитание и самовоспитание конкурентоспособных специалистов как приоритет современного образования / П.Н. Осипов // Вестник Казанского технологического университета. – 2013. – № 16. – С. 198-204.

10. Осипов П.Н. От воспитания – к самовоспитанию / П.Н. Осипов // Казанский педагогический журнал. – 2003. – № 1. – С. 52-57.

11. Осипов П.Н. Единство воспитания и самовоспитания как основа подготовки

конкурентоспособных специалистов / П.Н. Осипов // Образование и саморазвитие. – 2012. – № 4. – С. 3-8.

12. Осипов П.Н. Студент как субъект ответственности за процесс и результаты образования / П.Н. Осипов // Право и образование. – 2017. – № 2. – С. 4-11.

13. Осипов П.Н. Стимулирование самовоспитания учащихся: монография / П.Н. Осипов. – Казань: Карпол, 1997. – 216 с.

14. Тункина К.А. Методика воспитания толерантности у младших подростков в поликультурной среде образовательного учреждения: опыт реализации [Электронный ресурс]: электронный научный журнал / К.А. Тункина // Письма в Эмиссия. Оффлайн (TheEmissia.OfflineLetters). – Январь 2013, ART 1953. – СПб., 2013 г. – Режим доступа: <http://www.emissia.org/offline/2013/1953.htm>. ISSN 1997-8588

References:

1. Bykov S.V. Problems of the psychology of personal responsibility: monograph / S.V. Bykov; ed. G.V. Akopova. - Tolyatti: VUIT, 2004. - 213 p.

2. Ezhak E.V. Psychological support for the teacher's professional development in the view of the risks of modern education: dis. ... cand. psychologist. Sciences: 19.00.13 / Ezhak Evgenia Vladimirovna. - Rostov-on-Don, 2017. - 315 p.

3. Muzdybaev K. Psychology of responsibility / K. Muzdybaev. - L.: Nauka, 1983. - S. 18.

4. Kovaleva T.M. Self-competencies as a philosopher's stone [Electronic resource] / T.M. Kovaleva. – Access mode: http://www.tsu.ru/university/rector_page/self-kompetentsii-kak-filosofskiy-kamen/

5. Osipov P.N., Ziyatdinova Yu.N. Globalization as a factor of students' self-development // Higher education in Russia / P.N. Osipov, Yu.N. Ziyatdinova. - 2015. - № 1. - P. 140-145. Osipov P.N. Stimulation of self-education of students: monograph. - Kazan: Karpol, 1997. - 216 p.

6. Osipov P.N. Subjects of the vocational education system as guarantors of its quality / P.N. Osipov // Russian and foreign pedagogy. - 2012. - № 2. - P. 40-47.

7. Osipov P.N. Social responsibility, discipline and self-discipline as a means of forming competitive specialists / P.N. Osipov // Education and self-education. - 2010. - № 5 (21). - P. 11-17.

8. Osipov P.N. The concept of stimulating self-education of students / P.N. Osipov // Modern concepts of education / Materials of the conference. - Yaroslavl:

Publishing House of the ASPU named after. K.D. Ushinsky, 2000. - S. 127-136.

9. Osipov P.N. Education and self-education of competitive specialists as a priority of modern education / P.N. Osipov // Bulletin of the Kazan Technological University. - 2013. - № 16. - P. 198-204.

10. Osipov P.N. From education to self-education / P.N. Osipov // Kazan Pedagogical Journal. - 2003. - № 1. - S. 52-57.

11. Osipov P.N. The integral unity of education and self-education as a basis for the training of competitive specialists / P.N. Osipov // Education and self-development. - 2012. - № 4. - P. 3-8.

12. Osipov P.N. Student as a subject of responsibility for the process and results of education / P.N. Osipov // Law and education. - 2017. - № 2. - P. 4-11.

13. Osipov P.N. Stimulation of students' self-education: monograph / P.N. Osipov. - Kazan: Karpol, 1997. - 216 p.

14. Tunkina K.A. Methods of fostering tolerance among younger adolescents in a multicultural environment of an educational institution: implementation experience [Electronic resource]: electronic scientific journal / K.A. Tunkina // Letters to Emission. Offline (TheEmission.OfflineLetters). - January 2013, ART 1953. - St. Petersburg, 2013 - Access mode: <http://www.emissia.org/offline/2013/1953.htm>. ISSN 1997-8588

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

Сведения об авторе:

Токранова Юлия Геннадьевна (г. Казань, Россия), аспирант кафедры инженерной педагогики и психологии, Казанский национальный исследовательский технологический университет, Российская Федерация, Казань, e-mail: juliat393@gmail.com

УДК 372.881.1

К вопросу о фонетической интерференции в процессе обучения французскому языку

On the issue of phonetic interference in the teaching French

Метелькова Л.А., Национальный исследовательский Московский государственный строительный университет, lilia.metelkova@gmail.com

Даниелян М.Г., Национальный исследовательский Московский государственный строительный университет, daniel_mg@list.ru

Metelkova L., National Research Moscow State Construction University, lilia.metelkova@gmail.com

Danielyan M., National Research Moscow State Construction University, daniel_mg@list.ru

DOI: 10.51379/KPJ.2022.152.2.014

Ключевые слова: обучение французскому языку, фонетические ошибки, фонетическая интерференция, артикуляционная база, сравнительно-сопоставительный анализ.

Keywords: French teaching, phonetic errors, phonetic interference, articulation base, comparative-comparative analysis.

Аннотация. Актуальность исследования обусловлена тем, что вопрос фонетической интерференции занимает ключевое место в процессе обучения иностранным языкам. Интерференциальные явления связаны с тем, что обучающийся изучает иностранный язык, опираясь на родной. Фонетическая интерференция, возникающая при контактировании русского и французского языков, проявляется наиболее выражено, так как эти языки являются дальнородственными. В статье авторы рассматривают типичные фонетические ошибки студентов, возникающие при изучении французского языка. Таким образом, цель исследования заключается в выявлении и описании основных ошибок студентов в ходе обучения французскому произношению и поиске наиболее эффективных приемов работы для уменьшения их количества в речи. В работе проанализирован опыт работы преподавателей французского языка со студентами, говорящими на русском языке, но для которых родным языком является чувашский. Статья предназначена для преподавателей французского языка, а также преподавателей русского языка как иностранного, работающих с франкоязычными студентами.

Abstract. The relevance of the study stems from the fact that the issue of phonetic interference occupies a key place in the process of foreign language learning. The interference phenomena are connected with the fact that the learner learns a foreign language relying on the native one. Phonetic interference that occurs when Russian and French come into contact, is the most pronounced because these languages are distantly related. In this article the authors consider typical phonetic errors of students which occur while learning French. Thus, the purpose of the research is to identify and describe students' main errors in the process of learning French pronunciation and to find the most effective ways to reduce the number of errors in speech. The research will analyze the experience of French teachers working with Russian-speaking students, whose mother tongue is Chuvash. The article is intended for French teachers, as well as teachers of Russian as a foreign language, working with French-speaking students.

Введение. Изучение и дальнейшее овладение вторым языком начинается с усвоения его произносительной системой, что предполагает преодоление фонетических и фонологических различий между родным и иностранным языками. Начинающие изучать французский язык переносят на него фонологическую систему русского языка, что приводит к неправильной

реализации фонем изучаемого языка и нарушению фонематического строя. Нельзя не учитывать и тот факт, что нарушение произносительных норм происходит на звуковом уровне, так как восприятие и воспроизведение звуков чужого языка происходит по привычной системе родного.

Основные фонетические различия во

французском, русском и чувашском языках определяются особенностями артикуляционных баз рассматриваемых языков. Сравнительный анализ, а также использование в учебном процессе фонетических упражнений, разработанных с учетом различий и схожестей в артикуляционных базах трех языков, позволяют сократить количество ошибок в речи студентов и будут способствовать сознательно-сопоставительному формированию слухо-произносительных и ритмико-интонационных навыков.

Цель статьи: описать основные ошибки студентов в ходе обучения их французскому произношению для поиска наиболее эффективных приемов работы, позволяющих уменьшить их количество в речи студентов, владеющих русским языком и говорящих на родном языке. В нашем случае речь идет о чувашском языке.

Материалы и методы. Педагогическая деятельность авторов статьи позволила обобщить типичные фонетические ошибки студентов, изучающих французский язык на младших курсах в Национальном исследовательском московском государственном строительном университете, а также предложить наиболее эффективные способы устранения подобных ошибок.

Результаты. Разного рода ошибки, допущенные в речи, могут привести к случаям частичного или полного непонимания информации [7]. Задача преподавателя – дать студентам стандарт французского произношения и научить избегать грубых звукопроизносительных ошибок. Следует отметить, что особую трудность представляют часто не те звуки, которым имеют аналогии в русском языке, а те, для которых в русском языке имеются похожие звуки. Можно выделить два основных типа произносительных ошибок: ошибки фонемные и ошибки выговора, или акцентные. Первые заключаются в несоблюдении фонемных различий: одна фонема заменяется другой, например [e] на [ɛ], или же две разные фонемы реализуются звуком, который не соответствует ни одной из них, например вместо французских полузакрытого [o] и полуоткрытого [ɔ] произносится русское [o]. Фонемные ошибки затрудняют общение, так как приводят к смешению слов и искажению смысла [1].

Акцентные ошибки состоят в неточной реализации фонемы при сохранении фонемного противопоставления: произнесение русских [ш, ж] вместо французских [ʃ, ʒ]. Они являются менее грубыми, чем фонемные, так как не нарушают фонемных противопоставлений, но и они могут

мешать свободному устному общению. Практически оба эти типа ошибок встречаются одновременно. Если акцентные ошибки еще могут наблюдаться для некоторых звуков при отсутствии фонемного смешения, то фонемные ошибки всегда сопровождаются акцентными [8].

Как было отмечено, французская артикуляционная база отличается четкостью и большей, чем в русском языке, напряженностью, отсутствие напряженности органов речи ведет к аппроксиматичности произношения, также преимущественно губной артикуляцией при движении языка вперед [9].

Вокализм французского языка очень богат – 15 гласных звуков, в том числе звуки, аналоги которых существуют в русском языке, но отличаются меньшей напряженностью, а также меньшей четкостью произношения. Во французском языке имеются также звуки, которые не встречаются в русском языке.

Французским гласным характерны следующие признаки:

- открытость – закрытость (*degré d'aperture*);
- переднерядность – заднерядность (*avancée - postérieure*);
- округленность (огубленность) – неокругленность (неогубленность) (*labialisée – non labialisée*);
- назализованность – неназализованность (*nasale – non nasale*).

Недостаточное внимание к перечисленным характеристикам приводит к ошибкам в речи студентов.

К наиболее типичным ошибкам можно отнести недостаточно четкую артикуляцию студентами открытых и закрытых звуков. Данная характеристика звуков очень часто имеет смысловоразличительную функцию в современном французском языке:

- [ɑ] и [a] *pâte – patte*
- [e] и [ɛ] *été [ete] – était [etɛ]*.

Студенты не обращают должного внимания на различие между следующими звуками:

- [o] и [ɔ] *porc – rose – aurore*;
- [Ø] и [œ] *il pleut – directeur*.

Отсутствие различий между звуками [e], [ɛ], [Ø], [œ] препятствует противопоставлению единственного и множественного числа, артиклей *le, les*; предлога *de* и неопределенного артикля множественного числа *des*; отрицательной частицы *ne* и глагольной формы *n'est pas*; указательного местоимения *ce* и глагольной формы *c'est*.

Ошибки при произнесении [ə] беглого [*caduc*] в речи также являются типичными для

произношения студентов. Традиционно употребление [ə] в потоке речи может быть обязательным, запрещенным или факультативным. Сохранение или выпадение [ə] зависит от его фонетического окружения. Студенты неязыковых факультетов и вузов не изучали эти правила во время обучения в школе. Очень часто допускается ошибка при спряжении глаголов I группы с основой на гласный в формах *future simple* и *conditionnel present*, где буква *e* является беглым [ə] и не произносится в середине слова:

il'étudierai [iletudire];
vous nieriez [vunirje].

Весьма многочисленны ошибки при произнесении носовых звуков [ã], [ɛ̃], [œ̃], [ɔ̃], которые часто противопоставляются неносовым гласным. Ошибкой является деназализация конечных носовых, то есть замена носовых гласных долгими неносовыми гласными: [ga:] вместо [gã] в *gant*, [tɛ:t] вместо [tẽ:t] в *teinte*. Грубой фонематической ошибкой считается замена [ẽ] на [ã]: [pã] *rap* вместо [pẽ] *rain*, [ã:fã] *enfin* вместо [ã:fẽ].

Одна из основных фонетических особенностей французской речи заключается в том, что все звуки внутри предложения тесно связаны между собой от паузы до паузы независимо от того, принадлежат ли они одному слову, одной ритмической группе или к нескольким словам и даже нескольким ритмическим группам. Вот почему значительным недостатком речи студентов является очень редкое использование таких фонетических явлений как связывание (*liaison*), голосовое связывание (*liaison vocalique*) и сцепление (*enchaînement*), например:

je vais au magasin, il parle à son ami, elle voit un grand arbre,

или неправильное их применение, например:

en haut, et ils.

В области произношения во французском языке студенты должны уметь правильно употреблять различные интонационные модели, адекватные целям высказывания [1]. Но в связи с тем, что интонационные навыки относятся к числу самых неустойчивых, легко подвергающихся нарушению, то речь студентов в основном строится по модели повествовательного предложения. Нужно отметить, что вопросительные и восклицательные предложения также произносятся студентами по модели повествовательного предложения. Кроме того ударение ставится неправильно, иногда даже на служебное слово:

Va-t-il à la gare?

Согласные звуки французского языка также имеют свои особенности и, в связи с этим, представляют большие трудности для русских студентов. Французский консонантизм насчитывает 20 согласных. Целый ряд французских согласных имеет сходные русские эквиваленты. Но во французском языке эти варианты отличаются четкостью звучания за счет сильного напряжения органов речи и быстрого их размыкания во время произношения.

Звуки [w] и [ʷ] не встречаются в русском языке, поэтому их произношение вызывает трудности у студентов: *loin* [lwɛ̃], *cuire* [kuivrɛ̃].

Произнесение звука [ʁ] также представляет трудности для студентов. Фонема [ʁ] имеет два варианта во французском языке: задний, называемый [R] *grasseyé* и передний, так называемый [r] *roulé*. Грубая ошибка заключается в том, что студенты произносят согласный [ʁ] при сильной воздушной струе с хриплым призвуком.

Следует отметить, что даже те согласные, которые тождественны в русском и французском языках, имеют ряд тонких различий. Эти различия оказывают большое влияние на общий характер высказывания и играют большую роль при устранении акцента. Окраска согласных является одним из таких различий. Так, твердые русские согласные фонемы имеют особую твердую окраску на [ы] – веляризацию [ʏ], а французские согласные не веляризуются. В конце слова перед паузой и в сочетании согласных французские согласные имеют окраску на широкую губную гласную переднего ряда [œ̃]. Например: *dette* [dɛt̃]; *pomme* [pɔ̃m̃]; *coupe* [kup̃].

К типичным ошибкам в области произношения французских согласных в речи студентов можно отнести ошибки, связанные с оглушением конечных звонких согласных: *garage* – гараж; *parade* – парад; *topaze* – топаз. Во французском языке звонкость и глухость конечных согласных несет функцию смысловозначения: *cache* – саж [kaʃ – ka:ʒ], а в русском языке, в связи с характерным оглушением конечных звонких согласных, она этой функции не имеет [9]. К типичным ошибкам относятся также следующие случаи смягчения (палатализация) звуков [p, b, k, v, m, n, s, z, t, l] перед гласными [i], [y], [e], [œ̃]: *Ursule n'étudie plus à l'université*; а также нечеткость произнесения французских звуков как следствие недостаточной напряженности органов речи во время их произношения.

Следующим этапом нашего исследования стал анализ ошибок студентов, свободно

говорящих на русском языке, но для которых родным языком является чувашский.

Для чувашского языка по сравнению с русским характерны следующие явления: меньшая напряженность органов речи в чувашской артикуляционной базе, гармония гласных (сингармонизм), расположение основной массы языка в среднем подъеме в чувашской речи, отсутствие образования звонких согласных, противопоставленных глухим [6].

Как отмечает Т.М. Белкова, «язык при образовании звуков в чувашской речи менее напряжен, кончик его заострен меньше, а весь язык лежит не книзу, как в русском, а занимает чуть ли не срединное положение по подъему, вытянувшись своим кончиком не к нижним зубам, как в русском, а к альвеолам» [2].

Общая сопоставительная характеристика фонетической системы чувашского и французского языков дает студентам представление о значительном расхождении и частичном совпадении количества и качества фонем. Звуковая система французского языка, как уже отмечалось, содержит 15 гласных и 20 согласных фонем, включая 3 сонанта. В чувашском литературном языке имеется 9 гласных и 17 согласных фонем. Вместе с этим надо отметить такое общее свойство чувашского и французского языков, как отсутствие позиционной редукции гласных. Учащиеся-чувашки имеют тенденцию следовать в произношении буквенному облику русских слов, например, произносят [молоко́] вместо [мьлако́]. При изучении же французской фонетики эта особенность чувашского языка способствует более быстрому и правильному усвоению французского произношения. Так, во французском слове *camarad* «товарищ» чувашские студенты с самого начала более или менее четко выговаривают гласные всех слогов. Между тем русские студенты привычно редуцируют безударные гласные, в их произношении указанное слово звучит как [кьмарад] или даже [кмарад]. Это же отмечается в речи студентов-чувашек, свободно владеющих русским языком.

Не вызывает затруднений у студентов как чувашской, так и русской национальности освоение таких французских гласных, как переднерядный нелабиализованный закрытый [i], соответствующий чувашскому и русскому [и], и заднерядный лабиализованный закрытый [ɨ], соответствующий чувашскому [у].

При наличии сходных моментов артикуляции легче даются и несходные: большая напряженность и энергичность в движении губ при произношении французских звуков.

Студенты-чувашки легко улавливают близость чувашского и французского гласных звуков [y] – [y], подтверждаемую сопоставлением их звучания в словах: фр. [pure] «чистота», чув. [п'ур'т] «дом, изба» и т.п.

В то же время этот лабиализованный закрытый переднерядный гласный французского языка труднее дается студентам с родным русским языком. Они на первых порах произносят его, как правило, с более задней артикуляцией, близко к привычному русскому [y], например, в слове [byfe] «буфет».

Значительно легче, чем русские студенты, усваивают студенты-чувашки лабиализованный полукрытый звук переднего ряда [ɑ] часто встречающийся во французских словах. Постановка его облегчается сравнением со сходным чувашским гласным [ə̃]. Звук [ə̃] литературного чувашского языка не обладает признаками огубленности, такой вариант звука имеется лишь в верховом наречии. Несмотря на это, чувашские студенты из разных районов Чувашской Республики, в том числе и из низовых, с самого начала довольно свободно произносят [œ] с лабиализацией в изолированном положении, а в результате тренировки артикуляции удается относительно быстро закрепить его и в связной речи. У русских студентов, особенно в связной речи, вначале сильно сказывается навык артикуляций, сводящий французское [œ] к русскому [o]. Так, например, фр. [rœ:t] «страх» звучит у них близко к [п'ор]. Для чувашек же произношение этого звука облегчается его близостью к гласному в исконных словах типа [п'ёр'] «один». Правда, как и в других случаях при постановке французских звуков требуется дополнительно выработать навык более энергичной артикуляции.

Еще ближе к чувашскому [ə̃] французский переднерядный полукрытый лабиализованный звук [ø], который слышится в словах типа [dø] «два». Он хорошо усваивается (с соответствующими артикуляционными поправками) чувашками и представляет определенные трудности для русских.

Для работы по устранению ошибок студентов необходимо использовать как традиционные (например, повторение за преподавателем и диктором звуков, слогов, слов, словосочетаний и предложений), так и инновационные способы с использованием цифровых инструментов [5].

Одним из наиболее эффективным способов, использованных в нашей практике, стал обучающий курс «Vivre en France. A1», представленный на обучающей платформе Fun-Moos. В данном курсе в рамках 16-и тем

систематически и последовательно можно отработать произношение наиболее часто употребляемых выражений в типичных контекстах французской повседневности [10;11].

Для развития слухо-произносительных и ритмико-интонационных навыков широко используются видеоклипы, представленные на сайтах TV5Monde.fr и RFI.com.

Заключение. Проанализировав ошибки студентов, мы пришли к следующим выводам: основные фонетические ошибки в речи студентов связаны с неразличением звуков и неправильностью их произношения, незнанием функционирования фонетических явлений (сцепления, голосового связывания и др.), неумение употреблять интонационные модели адекватно целям высказывания, редукцией звуков в безударных позициях, оглушением согласных в конечном положении; фонетическая интерференция зависит от начального владения студентом одним или несколькими языками, в нашем случае речь идет о русском и чувашском; наличие сходных: гласных звуков в русском,

чувашском и французском языках способствует скорейшему усвоению и закреплению звуков изучаемого французского языка. Таким образом, новизна исследования заключается в комплексном анализе слухо-произносительных и ритмико-интонационных ошибок во французской речи студентов, владеющих чувашским и русским языком, целью которого является разработка комплекса упражнений по предупреждению и коррекции данных ошибок. Практическая значимость исследования заключается в возможности использования результатов исследования для организации обучения фонетике французского языка на неспециализированных языковых факультетах и вузах. Результаты исследования будут учтены при разработке системы упражнений, основанных на сопоставлении сходных звуков в составе слов родного и французского языков, а также при использовании современных цифровых инструментов в работе по совершенствованию фонетических навыков студентов.

Литература:

1. Андриевская-Левенстерн Л.С. Методика преподавания французского языка в средней школе: уч. пособие для студентов педагогических институтов / Л.С. Андриевская-Левенстерн. – М.: Просвещение, 1983. – 222 с.
2. Белкова Т.М. Вопросы обучения русской орфоэпии чувашских студентов-билингвов / Т.М. Белкова // Вестник Вятского государственного гуманитарного университета. – 2010. - № 3-3. — С. 95-99.
3. Буланин Л.Л. Фонетика современного русского языка / Л.Л. Буланин. – М.: КД Либроком, 2011. – 208 с.
4. Гальскова Н.Д. Теория обучения иностранным языкам: Лингводидактика и методика: уч. пособие для студентов лингвистических институтов и факультетов иностранных языков высших педагогических учебных заведений / Н.Д. Гальскова. – М.: Академия, 2005. – 336 с.
5. Дриженко М.А., Фролова О.И. Преподавание академического английского языка для студентов технических вузов: способствование академической вовлеченности: сб. докладов / М.А. Дриженко, О.И. Фролова // Особенности интеграции гуманитарных и технических знаний / Материалы Всерос. науч. конф. с межд. участием. – М.: НИУ МГСУ; Институт

- фундаментального образования. – 2018. – С. 232-236.
6. Михайлова С.Г. Формирование механизмов чувашской речи у русскоязычных дошкольников пятого года жизни при обучении литературному произношению: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Михайлова Светлана Георгиевна. – Чебоксары, 2005. – 24 с.
7. Рапанович А.Н. Фонетика французского языка. Курс нормативной фонетики и дикции: учебник для ВУЗов / А.Н. Рапанович. – М.: Альянс, 2014. – 228 с.
8. Роль и место произношения в обучении устному и письменному общению [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://studfile.net/preview/1604327/>
9. Юрова И.В. Практическая фонетика французского языка: учебное пособие / И.В. Юрова, Т.И. Зеленина, Ф. Адиба. – М.: Флинта, 2015. – 64 с.
10. La phonétique, oui, mais en contexte! [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://enseigner.tv5monde.com/articles-dossiers/articles/activites-phonetiques-en-classe-de-fle>
11. Journal en français facile! [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.rfi.fr/fr/podcasts/journal-francais-facile/>

References:

1. Andrievskaya-Levenstern L.S. Methods of teaching French in secondary school: manual for students of pedagogical universities / L.S. Andrievskaya-Levenstern. – М.: Enlightenment, 1983. – 222 p.
2. Belkova T.M. Issues of teaching Russian orthoepy to Chuvash bilingual students / T.M. Belkova // Bulletin of

- the Vyatka State University for the Humanities. - 2010. - № 3-3. - P. 95-99.
3. Bulanin L.L. Phonetics of the modern Russian language / L.L. Bulanin. – М.: KD Librokom, 2011. – 208 p.
4. Galskova N.D. Theory of teaching foreign

languages: Lingodidactics and methodology: textbook. manual for students of linguistic institutes and faculties of foreign languages of higher pedagogical educational institutions / N.D. Galskova. – M.: Academy, 2005. – 336 p.

5. Drizhenko M.A., Frolova O.I. Teaching Academic English for Students of Technical Universities: Facilitating Academic Engagement: Sat. reports / M.A. Drizhenko, O.I. Frolova // Features of the integration of humanitarian and technical knowledge / Materials of All-Russian scientific conf. from int. participation. – M.: NRU MGSU; Institute of Fundamental Education. - 2018. - S. 232-236.

6. Mikhailova S.G. Formation of the mechanisms of Chuvash speech at Russian-speaking preschoolers of the fifth year of life when teaching literary pronunciation: author. dis. ... cand. ped. Sciences: 13.00.02 / Mikhailova Svetlana Georgievna. - Cheboksary, 2005. - 24 p.

7. Rapanovich A.N. Phonetics of the French language. Course of normative phonetics and diction: a textbook for universities / A.N. Rapanovich. – M.: Alliance, 2014. – 228 p.

8. The role and place of pronunciation in teaching oral and written communication [Electronic resource]. – Access mode: <https://studfile.net/preview/1604327/>

9. Yurova I.V. Practical phonetics of the French language: textbook / I.V. Yurova, T.I. Zelenina, F. Adiba. – M.: Flinta, 2015. – 64 p.

10. La phonetique, oui, mais en contexte! [Electronic resource]. – Mode of access: <https://enseigner.tv5monde.com/articles-dossiers/articles/activites-phonetiques-en-classe-de-fle>

11. Journal en francais facile! [Electronic resource]. – from: <https://www.rfi.fr/fr/podcasts/journal-francais-facile/>

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

Сведения об авторах:

Метелькова Лилия Александровна (г. Москва, Россия), кандидат педагогических наук, доцент, и.о. заведующего кафедрой иностранных языков и профессиональной коммуникации, ФГБОУ ВО «Национальный исследовательский Московский государственный строительный университет», e-mail: lilia.metelkova@gmail.com

Даниелян Мери Георгиевна (г. Москва, Россия), кандидат филологических наук, доцент, и.о. заведующего кафедрой «Русский язык как иностранный», ФГБОУ ВО «Национальный исследовательский Московский государственный строительный университет», e-mail: daniel_mg@list.ru



УДК 378

Особенности формирования потребностей в здоровом образе жизни у студентов специальных медицинских групп подготовки (обучения) по физической культуре

Features of formation of healthy lifestyle needs in students of special medical groups of training (training) in physical culture

Минигалеева А.З., Казанский (Приволжский) федеральный университет, w925eo@mail.ru

Minigaleeva A., Kazan (Volga) Federal University, w925eo@mail.ru

DOI: 10.51379/KPJ.2022.152.2.015

Ключевые слова: здоровый образ жизни, потребности, студенты, специальные медицинские группы подготовки.

Keywords: healthy lifestyle, needs, students, special medical training groups.

Аннотация. В статье актуализируется проблема формирования потребностей в здоровом образе жизни, имеющая особую сложность для студентов специальных медицинских групп подготовки (обучения) по физической культуре в вузе. Раскрыты важнейшие организационно-педагогические и психологические предпосылки низкой мотивации к здоровому образу жизни студентов имеющих либо перенесших заболевания. На основе проведенного анализа источниковой базы, обоснована недостаточность масштабных и разносторонних исследований в данной области, обуславливающая отсутствие доступных способов приобщения студентов специальных медицинских групп подготовки (обучения) по физической культуре к здоровому образу жизни. Отмечается, что выявленные особенности формирования потребностей в здоровом образе жизни у студентов специальных медицинских групп подготовки (обучения) по физической культуре выступают негативными факторами, существенно снижающими эффективность педагогической деятельности в данной сфере. Приводятся авторские рекомендации по определению целевых характеристик процесса формирования потребностей в здоровом образе жизни у студентов специальных медицинских групп подготовки (обучения) по физической культуре, основанных, в том числе и на нозологических требованиях.

Abstract. The article actualizes the problem of forming needs for a healthy lifestyle, which has a special difficulty for students of special medical training groups (training) in physical education at a university. The most important organizational, pedagogical and psychological prerequisites of low motivation for a healthy lifestyle of students who have suffered diseases are revealed. Based on the analysis of the source base, the lack of large-scale and versatile research in this field is justified, which causes the lack of accessible ways of introducing students of special medical groups of training in physical culture to a healthy lifestyle. It is noted that the revealed features of the formation of needs for a healthy lifestyle among students of special medical training groups (training) in physical culture are negative factors that significantly reduce the effectiveness of pedagogical activities in this field. The author's recommendations are given to determine the target characteristics of the process of forming healthy lifestyle needs at students of special medical training groups (training) in physical culture, based, inter alia, on nosological requirements.

Введение. Приобщение студентов вузов к здоровому образу жизни всегда являлось одной из слабых сторон высшей школы, ориентированной преимущественно на различные аспекты профессионального образования. Несмотря на отражение в большинстве современных ФГОС вопросов здоровьесбережения в качестве формируемых универсальных компетенций, за редким исключением, общенаучные и

профессиональные разделы учебных планов бакалавриата и магистратуры по различным направлениям подготовки не предполагают специализированной подготовки студентов в данной сфере. В наши дни решение данной педагогической задачи традиционно отводится лишь только курсу физической культуры, программа и содержательное наполнение которого не охватывают многие даже основные

составляющие здорового образа жизни человека, а основной упор в обучении обоснованно сделан на развитие тех или иных физических качеств [9]. Безусловно, занятия физической культурой являются одним из обязательных элементов здорового образа жизни, который в тоже время не сводится к только им, предполагая пищевые, профилактические, санитарно-гигиенические составляющие и т.д., практически полностью выпадающие сегодня из образовательного процесса в вузе.

В том числе именно поэтому мотивация студентов в области здорового образа жизни часто диагностируется исследователями на крайне низком уровне, что на общем фоне снижения физической активности выпускников вузов приводит в дальнейшем к гиподинамии, а также существенно облегчает формирование вредных привычек, дополнительно усугубляющих проблему сохранения здоровья. Кроме того, отсутствие у основной части студентов вузов каких-либо ярко выраженных потребностей в здоровом образе жизни, выступающих в общем случае важными источниками долголетия человека, детерминирует возникновение заболеваний различного рода, приводящих в итоге к их временной, частичной, либо даже полной нетрудоспособности.

Еще в большей мере эта ситуация близка студентам специальных медицинских групп подготовки (обучения) по физической культуре, для которых, в связи с перенесенными заболеваниями, следование принципам здорового образа жизни оказывается значительно сложнее, чем для их здоровых сокурсников. Первоочередной целью для студентов специальных медицинских групп подготовки (обучения) по физической культуре является не столько поддержка, сколько восстановление своего здоровья, основанное главным образом на лечебно-профилактических мероприятиях, поэтому здоровой образ жизни не является у них приоритетом [2].

Изначально невысокий при поступлении в вуз уровень потребностей в здоровом образе жизни у этих студентов, обусловленный перманентным характером течения, либо тяжестью болезней, затем еще больше нивелируется в ходе профессиональной подготовки, слабо актуализирующей идеи здоровьесбережения. При этом уже сам факт включения студента в состав специальной медицинской группы по физической культуре в определенной мере служит предпосылкой снижения его интереса к поддержанию своего здоровья на высоком

уровне, поскольку тем самым получено официальное подтверждение о его несостоятельности.

Не случайно, как отмечает О.В.Бородулина, «занятия по физической культуре рассматриваются студентками специальных медицинских групп как обременительная обязанность, препятствие на пути к получению диплома о высшем образовании» [1].

Материалы и методы. Важнейшими материалами исследования явились публикации в научно-педагогической литературе, раскрывающие различные аспекты формирования потребностей в здоровом образе жизни у студентов специальных медицинских групп подготовки (обучения) по физической культуре. Для работы с этими материалами применялась группа теоретических методов исследования: анализ и синтез, индукция и дедукция, абстрагирование и т.д.

Результаты. Анализ научной литературы показал, что, несмотря на свою исключительную значимость, в педагогике проблема формирования потребностей человека еще не привлекла к себе достаточного внимания исследователей, чьи усилия в основном направлены на изучение способов получения других результатов образовательного процесса: знаний, умений, навыков, компетенций, личностных качеств и т.д. [12] Еще меньше можно встретить научных трудов, посвященных познанию как общих, так и отдельных сторон процесса формирования потребностей в здоровом образе жизни, реализуемого на различных степенях образовательной системы [11]. Наконец, полностью отсутствуют работы, направленные на исследование процесса формирования потребностей в здоровом образе жизни студентов специальных медицинских групп подготовки (обучения) по физической культуре.

Но помимо недостаточной разработанности, еще одна сложность изучения данного процесса состоит в несовершенстве трактовки самого понятия «потребности», которое по своему смыслу очень близко другим психологическим категориям: направленности, диспозиции, установке, отношению и т.д. К сожалению, во многих современных источниках эти понятия неверно рассматриваются как синонимы, порождая эклектику при определении сущностных свойств потребностей [6]. Безусловно, устаревшая трактовка потребностей через «какую-либо нужду», вырванную из целостной психики человека и не имеющую четкой локализации в структуре личности, сегодня уже не может быть признана

удовлетворительной, но и трактовка этого понятия через другие спорные и неоднозначные термины является логически неправильным действием.

Не имея здесь возможности для подробного освещения данного вопроса важно отметить, что и потребности в здоровом образе жизни отражают терминологические недостатки своего родового понятия, страдают неточностью определения и являются сегодня дискуссионными. Также окончательно не ясен полный состав собирательного понятия «здоровый образ жизни», включающего в себя разнообразные физкультурно-оздоровительные, профилактические, гигиенические и иные мероприятия, всегда дифференцирующиеся в соответствии с индивидуальными особенностями каждого человека [4].

Тем не менее, опираясь на общие представления о данном понятии, можно обозначить ключевые особенности процесса формирования потребностей в здоровом образе жизни у студентов специальных медицинских групп подготовки (обучения) по физической культуре.

Прежде всего, стоит подчеркнуть, что отсутствие развитых потребностей в здоровом образе жизни свойственно всей студенческой молодежи в целом, что обусловлено специфическими психологическими особенностями данной возрастной категории. Важно помнить, что в юношеском возрасте завершаются в целом становление самосознания и мировоззрения студентов вузов, причем данные процессы направлены преимущественно на решение других, смысложизненных проблем, сопряженных с полоролевой идентификацией, личностным и профессиональным самоутверждением, преодолением основных материально-бытовых проблем и т.д.

Построение субъективной иерархии терминальных ценностей и ее верификация в системе общественных отношений, усиление межличностной коммуникации и обретение значимого социального статуса, а также освоение первичного опыта жизнедеятельности совершеннолетнего человека – вот стереотипное видение основного круга интересов студентов вузов [7]. На фоне этих универсальных вопросов задача реализации норм здорового образа жизни неизбежно отходит на второй план и лишь ситуативно, кратковременно может оказаться в приоритете у студентов специальных медицинских групп подготовки (обучения) по физической культуре, испытывающих, кроме всего прочего, еще и нарушения здоровья.

Другой характерной чертой юношеского возраста, присущей, в том числе и студентам специальных медицинских групп подготовки (обучения) по физической культуре и негативно влияющей на формирование у них потребностей в здоровом образе жизни является категоричность и прямолинейность молодых людей в суждениях. Общеизвестная излишняя восприимчивость юношей и девушек к резким высказываниям о себе, основанным на реально существующих проблемах со здоровьем, у студентов специальных медицинских групп подготовки (обучения) по физической культуре становится причиной их низкой самооценки, одиночества, апатии и возникновения других более глубоких депрессивных состояний [3]. В итоге, распространяющееся и вне занятий физической культурой неформальное разделение студентов внутри учебных групп на здоровых и болезненных, априори вызывает к последним как минимум снисходительное отношение в референтной группе, еще больше психологически отдаляющее их от возможности приобщения к нормам здорового образа жизни. Наряду с этим привычное преувеличение в молодежной среде деструктивных последствий перенесенных, либо имеющихся у этих студентов заболеваний в масштабах всего здоровья, также формирует внутренние установки на невозможность здоровьесбережения в долгосрочной перспективе.

Наконец, еще одна отличительная особенность юношества, предполагающая стремительное развитие самостоятельности молодых людей [5], у студентов специальных медицинских групп подготовки (обучения) по физической культуре чаще всего не проявляется вовсе, ввиду необходимости прохождения курса оздоровительной реабилитации, крайне затруднительной в условиях ее сочетания с профессиональной подготовкой, а потому требующей внешней помощи и поддержки. Продолжающаяся в прежнем объеме родительская опека отодвигает для имеющих проблемы со здоровьем студентов начало периода принятия ими важных самостоятельных решений, базирующихся на индивидуальной модели потребностей и мотивов. Не ослабляющийся контроль над жизнедеятельностью студентов специальных медицинских групп подготовки (обучения) по физической культуре предопределяет недостаточность их личной заинтересованности в какой-либо деятельности, а тем более в требовательных ее видах, которым является здоровый образ жизни. Важно понимать, что преодолеть вызванные правилами здорового

образа жизни постоянные тягости способны лишь люди, обладающие собственной устойчивой мотивацией и развитыми потребностями в области здоровьесбережения [8]. Поэтому необходимость соблюдения режима дня, ограничений в питании, систематическая физическая активность и т.д., оказываются непосильными для студентов специальных медицинских групп подготовки (обучения) по физической культуре, не обладающих соответствующими самостоятельными потребностями.

Исходя из этого, можно констатировать, что отмеченные особенности студентов специальных медицинских групп подготовки (обучения) по физической культуре, как правило, выступают негативным фактором их приобщения к здоровому образу жизни, для повышения эффективности которого необходима реализация специфического педагогического процесса, направленного на формирование устойчивых потребностей в сохранении здоровья.

Определяя цель данного процесса важно следовать принципам ее четкости, соразмерности, достижимости. Такая цель явно может быть только точечной, доступной в обозримой перспективе получения высшего образования и соответствующей персональным особенностям студентов, испытывающих проблемы со здоровьем [10]. Распространенная в педагогической практике высшей школы попытка охватить все направления здорового образа жизни при постановке этой цели заведомо является ошибочной, исключающей саму возможность получения оптимальных результатов по причине отсутствия необходимых временных, кадровых, материальных и других ресурсов. Известные риски нарушения режима дня, дискретности правильного питания и пониженной физической активности, неизбежные в условиях получения высшего образования, также осложняют достижение этой цели в полном объеме, вызывая диссонанс между формирующимися у студентов потребностями в здоровом образе жизни и реальными возможностями для их удовлетворения. Постановка гораздо более узкой, но вместе с тем и осуществимой цели как, например, формирование потребности в ежедневном выполнении утренней зарядки и гигиенических процедур, либо отказа от вредной

привычки, определенно повышает результативность изучаемого нами процесса, ориентируя его в доступном для реализации студентами направлении.

Наконец, еще одним неперенным условием формирования потребностей в здоровом образе жизни у студентов специальных медицинских групп подготовки (обучения) по физической культуре является соблюдение основанных на вынесенных медицинских заключениях нозологических требований к рассматриваемому процессу [13].

Заключение. Таким образом, проведенный анализ особенностей формирования потребностей в здоровом образе жизни у студентов специальных медицинских групп подготовки (обучения) по физической культуре позволяет сделать ряд следующих выводов. В рамках высшей школы задача формирования потребностей в здоровом образе жизни у студентов специальных медицинских групп подготовки (обучения) по физической культуре не обособляется, несмотря на предписания действующих образовательных стандартов.

Обращает на себя внимание явная неразработанность рассмотренной проблемы в виде полноценной педагогической теории формирования потребностей в здоровом образе жизни у студентов специальных медицинских групп подготовки (обучения) по физической культуре, что сопряжено с ее особой сложностью и многоаспектностью.

Выявленные особенности студентов специальных медицинских групп подготовки (обучения) по физической культуре, обусловленные их психовозрастными характеристиками и подверженностью заболеваниям, существенно усложняют вопросы их приобщения к здоровому образу жизни, решение которых сегодня является малоудовлетворительным. Важнейшей предпосылкой эффективного решения данных вопросов является постановка реальных целей процесса формирования потребностей в здоровом образе жизни, с одной стороны соразмерных особенностям студентов специальных медицинских групп подготовки (обучения) по физической культуре, а с другой – соответствующих специфике осуществляемой профессиональной подготовки.

Литература:

1. Бородулина О.В. Уровень и характер мотивации студентов специальных медицинских групп к занятиям по физической культуре в вузе / О.В. Бородулина // Научный поиск. - 2014. - № 3. - С. 45-48.

2. Евтин А.Б. Оздоровительные технологии в подготовке студентов специальной медицинской группы в вузе / А.Б. Евтин // Педагогическое мастерство и педагогические технологии. - 2016. - № 2 (8). - С. 295-297.

3. Любякин А.А., Оконежникова Л.В. Исследование одиночества у студентов / А.А. Любякин, Л.В. Оконежникова // Педагогическое образование в России. - 2016. - № 2. - С. 149-156.
4. Люсин А.В. Понятие «здоровый образ жизни» и его содержание / А.В. Люсин // Вопросы педагогики. - 2020. - № 1-2. - С. 134-138.
5. Ольховая Т.А., Садова В.А. Познавательная самостоятельность как фактор становления субъектности студентов университета / Т.А. Ольховая, В.А. Садова // Высшее образование сегодня. - 2011. - № 1. - С. 22-24.
6. Пурахина О.В. Сущность понятия «потребность» как внутреннего побудителя активности / О.В. Пурахина // Проблемы высшего образования. - 2010. - № 1. - С. 196-198.
7. Рудыхина О.В. Субъектность и самоактуализация студентов вуза в контексте проблемы психологического благополучия / О.В. Рудыхина // Герценовские чтения: психологические исследования в образовании. - 2019. - № 2. - С. 540-548.
8. Соломахина Т.Р. Важные компоненты здорового образа жизни / Т.Р. Соломахина // Региональный вестник. - 2020. - № 3 (42). - С. 25-26.
9. Студеникин С.И. Формирование культуры здоровья студентов в процессе вузовского образования

(образовательные программы бакалавриата) / С.И. Студеникин // Современные проблемы науки и образования. - 2018. - № 3. - С. 85.

10. Толистинов Б.Г. Интерактивный подход в формировании потребности в самостоятельной физкультурной активности у студентов специальных медицинских групп / Б.Г. Толистинов // Проблемы совершенствования физической культуры, спорта и олимпизма. - 2019. - № 1. - С. 301-306.
11. Филимонова Е.Н., Коробейникова Е.И. Формирование у подрастающего поколения потребности в здоровом образе жизни / Е.Н. Филимонова, Е.И. Коробейникова // Наука-2020. - 2020. - № 4 (40). - С. 79-82.
12. Хисматуллина З.Н. Эволюция стандартов высшего образования: от ориентации на знания, умения и навыки к оценке компетенций / З.Н. Хисматуллина // Вестник Казанского технологического университета. - 2013. - Т. 16. - № 22. - С. 397-401.
13. Щадилова И.С., Войнова Е.В. Инновационные технологии обучения студентов различных нозологий на занятиях физической культурой / И.С. Щадилова, Е.В. Войнова // Известия Тульского государственного университета. Физическая культура. Спорт. - 2019. - № 9. - С. 62-69.

References:

1. Borodulina O.V. The level and nature of the motivation of female students of special medical groups for physical education classes at the university / O.V. Borodulina // Scientific search. - 2014. - № 3. - S. 45-48.
2. Evtin A.B. Enhancing technologies in the preparation of students of a special medical group at the university / A.B. Evtin // Pedagogical mastery and pedagogical technologies. - 2016. - № 2 (8). - S. 295-297.
3. Lyubyakin A.A., Okonechnikova L.V. The study of loneliness in students / A.A. Lyubyakin, L.V. Okonechnikova // Pedagogical education in Russia. - 2016. - № 2. - S. 149-156.
4. Lyusin A.V. The concept of "healthy lifestyle" and its content / A.V. Lyusin // Questions of Pedagogy. - 2020. - № 1-2. - S. 134-138.
5. Olkhovaya T.A., Sadova V.A. Cognitive independence as a factor in the formation of subjectivity of university-students / T.A. Olkhovaya, V.A. Sadova // Higher education today. - 2011. - № 1. - S. 22-24.
6. Purakhina O.V. The essence of the concept of "need" as an internal driver of activity / O.V. Purakhina // Problems of higher education. - 2010. - № 1. - S. 196-198.
7. Rudykhina O.V. Subjectivity and self-actualization university-students in the context of the problem of psychological well-being / O.V. Rudykhina // Herzen readings: psychological research in education. - 2019. - № 2. - S. 540-548.

8. Solomakhina T.R. Important components of a healthy lifestyle / T.R. Solomakhina // Regional Bulletin. - 2020. - № 3 (42). - S. 25-26.
9. Studenikin S.I. Formation of students' health culture in the process of higher education (bachelor's degree programs) / S.I. Studenikin // Modern problems of science and education. - 2018. - № 3. - S. 85.
10. Tolistinov B.G. Interactive approach to the formation of the need for independent physical activity among students of special medical groups / B.G. Tolistinov // Problems of improvement of physical culture, sport and olympism. - 2019. - № 1. - S. 301-306.
11. Filimonova E.N., Korobeynikova E.I. Formation of the need for a healthy lifestyle at younger generation / E.N. Filimonova, E.I. Korobeynikova // Science-2020. - 2020. - № 4 (40). - S. 79-82.
12. Khismatullina Z.N. Evolution of higher education standards: from focusing on knowledge, skills and abilities to assessing competencies / Z.N. Khismatullina // Bulletin of the Kazan Technological University. - 2013. - T. 16. - № 22. - S. 397-401.
13. Shchadilova I.S., Voinova E.V. Innovative technologies for teaching students of various nosologies in physical education classes / I.S. Shchadilova, E.V. Voinova // Proceedings of the Tula State University. Physical Culture. Sport. - 2019. - № 9. - S. 62-69.

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

Сведения об авторе:

Минигалеева Альбина Зуфаровна (г. Казань, Россия), преподаватель, Казанский (Приволжский) федеральный университет, e-mail: w925eo@mail.ru

УДК 378

Формирование мотивационно-ценностного компонента экономической компетентности будущих бакалавров направления подготовки «Физическая культура» с применением цифровых технологий

Formation of the motivational and value component of the economic competence of future bachelors in the field of training "Physical Culture" with the use of digital technologies

Кручинина Г.А., Национальный исследовательский Нижегородский государственный университет им. Н.И. Лобачевского, galinakruchinina2009@rambler.ru

Сорокин И.А., Национальный исследовательский Нижегородский государственный университет им. Н.И. Лобачевского, sorokin-ivan@inbox.ru

Kruchinina G., National Research Nizhny Novgorod State University N.I. Lobachevsky, galinakruchinina2009@rambler.ru

Sorokin I., National Research Nizhny Novgorod State University N.I. Lobachevsky, sorokin-ivan@inbox.ru

DOI: 10.51379/KPJ.2022.152.2.016

Ключевые слова: экономическая компетентность, мотивация, ценностные ориентации, будущие бакалавры, направление подготовки «Физическая культура», цифровые технологии.

Keywords: economic competence, motivation, value orientations, future bachelors, the field of training "Physical culture", digital technologies.

Аннотация. Актуальность статьи обусловлена тем, что у выпускников образовательных организаций высшего образования должен быть сформирован определенный уровень экономической компетентности. Целью статьи является представление результатов исследований по оценке сформированности мотивационно-ценностного компонента экономической компетентности будущих бакалавров направления подготовки «Физическая культура» с применением цифровых технологий. На основе анализа психолого-педагогических научных источников было выявлено, что цифровые технологии являются эффективным средством формирования и развития компонентов экономической компетентности: мотивационно-ценностного, когнитивно-деятельностного, рефлексивно-оценочного. Нами был проведен эксперимент по оценке влияния применения средств цифровых технологий на формирование мотивационно-ценностного компонента экономической компетентности будущих бакалавров. В статье проводится анализ: динамики направленности мотивации будущих бакалавров; мотивов учебной деятельности; интереса к изучению экономических дисциплин и применения средств цифровых технологий при обучении. Статья предназначена для: исследователей в области формирования экономической компетентности, работников образовательных организаций высшего образования.

Abstract. The relevance of the article is due to the fact that graduates higher educational institutions of higher education should have a certain level of economic competence. The purpose of the article is to present the results of studies on the evaluation of the formation of the motivational and value component of the economic competence of future bachelors in the field of training "Physical Culture" with the use of digital technologies. Based on the analysis of psychological and pedagogical scientific sources, it was revealed that digital technologies are an effective means of forming and developing components of economic competence: motivational-value, cognitive-activity, reflexive-evaluative. We conducted an experiment to assess the impact of the use of digital technologies on the formation of the motivational and value component of the economic competence of future bachelors. The article analyzes: dynamics of the orientation of motivation of future bachelors; motives of educational activity; interest in the study of economic disciplines and the use of digital technologies in teaching. The article is intended for: researchers in the field of economic competence formation, employees of higher educational institutions of higher education.

Введение. Современная система высшего образования непрерывно совершенствуется. Это связано с изменениями требований работодателей к трудовым ресурсам. Выпускники образовательных организаций высшего образования должны быть всесторонне развиты, иметь сформированные универсальные, общепрофессиональные и профессиональные компетенции. Универсальные и общепрофессиональные компетенции устанавливаются федеральными государственными образовательными стандартами, профессиональные – разрабатываются образовательными организациями самостоятельно. Содержание компетенций варьируется в зависимости от направления подготовки. Профессиональная компетентность их выпускников включает в себя экономическую компетентность, как важнейшую составляющую.

Экономическая компетентность и особенности ее формирования рассматривались в работах отечественных и зарубежных исследователей (Г.А. Кручининой, Н.А. Кувардиной, Г.М. Морозовой, О.А. Пучковой, Э. Вуттке (E. Wuttke), Ю. Сейфрид (J. Seifreid), С. Шуман (S. Schumann) и др.) [3;4;6;8;12;20 и др.].

Исследованиями формирования экономической компетентности будущих бакалавров направления подготовки «Физическая культура» занимались Д.Г. Кадочников, О.В. Ломовцева, В.С. Шерин и др. [2;7;13 и др.].

Экономическая компетентность представляет собой совокупность: мотивации к экономической подготовке; экономических знаний, умений и навыков, опыта решения проблемных ситуаций в профессиональной деятельности и повседневной жизни; способностей критически их оценивать [5]. Нами использованы данные теоретических исследований Г.А. Кручининой и Н.А. Кувардиной [5;6] и в экономической компетентности выделены следующие ее компоненты: мотивационно-ценностный, когнитивно-деятельностный, рефлексивно-оценочный.

Цель данного исследования – оценить сформированность мотивационно-ценностного компонента экономической компетентности будущих бакалавров направления подготовки «Физическая культура», проанализировать изменения мотивов и направленности мотивации их учебной деятельности при обучении экономическим дисциплинам с применением средств цифровых технологий.

Мотивация к учебной деятельности является предметом исследований отечественных и

зарубежных ученых (Н.А. Бакшаевой, Ж.Б. Быковой, А.А. Вербицкого, Г.А. Кручининой, Е.Б. Михайловой, Н.В. Патяевой, Р. Бакар (R. Bakar), Р. Вуд (R. Wood), Д. Гвэни (D. Gwany), Л. Клири (L. Cleary), Х. Луис (J. Luis), А. Окоронка (A. Okoronka), М. Ортега (M. Ortega), Дж. Сэкио (J. Sakiyo), Я. Филгона (J. Filgona), Р. Эспинар Редондо (R. Espinar Redondo) и др. [1;3;4;14-17;19 и др.].

Будущие бакалавры всех направлений подготовки в высшей школе изучают экономические дисциплины. Однако, уровень глубины их изучения отличается по направлениям подготовки и зависит от индивидуальных особенностей конкретного студента. Одна часть студентов учится «в полную силу», используя весь свой интеллектуальный и психологический потенциал, другая – индифферентно [9]. Результаты учебной деятельности будущих бакалавров зависят не только от их способностей к учению, но и от их учебной мотивации.

Зарубежные исследователи Р. Эспинар Редондо (R. Espinar Redondo), М. Ортега (M. Ortega), Х. Луис (J. Luis) отмечают, что мотивация не является физической характеристикой (ее нельзя наблюдать непосредственно), она представляет собой часть сложного механизма, который управляет поведением людей. Мотивация понимается как то, что побуждает любого человека посвящать свое время определенной деятельности [16]. В работе «Повышение уровня учебной мотивации студентов» Т.Н. Новикова описывает мотивацию как побуждения, вызывающие активность личности и определяющие ее направленность [11]. По мнению А.С. Мошкина, А.В. Колесникова, Н.Е. Кох, учебная мотивация представляет собой либо внешние, либо внутренние движущие силы, которые побуждают студентов к целенаправленной учебной деятельности [10]. Я. Филгона (J. Filgona), Дж. Сэкио (J. Sakiyo), Д. Гвэни (D. Gwany), А. Окоронка (A. Okoronka) определяют мотивацию как внутренний стимул или побуждение совершить определенное действие. Это важнейший компонент обучения. Они утверждают, что природа мотивации к обучению заключается во внутреннем и внешнем поощрении студентов. Студенты с высоким уровнем мотивации: обладают такими характеристиками как инициативность, усердие и активность в обучении, дисциплинированность; всегда стараются учиться с наилучшим результатом. Мотивированные студенты достигают лучших академических успехов, чем

немотивированные [17]. Мотивация влияет на то, как будущие бакалавры инвестируют свое время, сколько энергии они затрачивают на выполнение той или иной учебной задачи. По мнению Р. Бакара (R. Bakar), мотивация к обучению – это когнитивная реакция обучающихся, склонность студентов к достижению значимой и полезной академической деятельности, способность извлекать выгоду из учебной деятельности [14]. Р. Вуд (R. Wood), Д. Гвэни (D. Gwany), Л. Клири (L. Cleary), А. Окоронка (A. Okoronka), Дж. Сэкио (J. Sakiyo), Я. Филгона (J. Filgona) выделяют следующие особенности мотивации, отражающие ее важность в обучении: помогает студентам осознать необходимость учения, сосредоточиться на учебной деятельности, определить конкретные цели обучающихся; стимулирует желание обучаться; снижает время работы, необходимое для достижения цели; повышает инициативность и настойчивость в учебной деятельности и ее эффективность, стимулирует когнитивные возможности обучающихся [15;17;19]. Применяя действенную систему мотивации студентов, можно обеспечить высокий уровень результатов обучения.

Одним из средств повышения мотивации к обучению Г.А. Кручинина, Н.А. Кувардина, Е.Б. Михайлова, Н.В. Патяева считают цифровые технологии [4;6]. По мнению исследователей, они позволяют повысить: наглядность обучения, мотивацию студентов и их творческий потенциал, эффективность учебных занятий, производительность интеллектуального труда обучающихся, качество образования. Применение средств цифровых технологий способствует: индивидуализации обучения, более эффективному управлению образовательным процессом, обеспечению доступа к большому объему учебной информации (учебным и методическим материалам в цифровом формате), развитию самостоятельности у будущих бакалавров.

Материалы и методы исследования. Данное исследование включает в себя контрольный, формирующий и констатирующий эксперименты. Для диагностики сформированности мотивационно-ценностного компонента экономической компетентности будущих бакалавров профиля «Менеджмент и экономика в области физической культуры и спорта» нами были использованы: методика «Изучение мотивов учебной деятельности студентов» А.А. Реана и В.А. Якунина, адаптированная нами методика диагностики направленности учебной мотивации Т.Д. Дубовицкой; разработанный нами специализированный опросник. Полученные в результате экспериментального

исследования данные подверглись обработке методами математической статистики.

Результаты исследования. В исследовании приняли участие 85 студентов 3-го и 4-го курсов направления подготовки «Физическая культура» профиля «Менеджмент и экономика в области физической культуры и спорта» Национального исследовательского Нижегородского государственного университета им. Н.И. Лобачевского, которые составили контрольную (n=40) и экспериментальную (n=45) группы.

Обучение студентов экспериментальной группы осуществлялось на основе разработанной нами модели формирования экономической компетентности будущих бакалавров профиля «Менеджмент и экономика в области физической культуры и спорта» с применением средств цифровых технологий. Применялись: технические средства (компьютер / ноутбук / планшет / смартфон, проектор); программные средства Microsoft Office; интерактивные ресурсы сети Интернет (Zoom, Viber, Whatsapp, Telegram, ВКонтакте и др.); электронная информационно-образовательная среда университета; компьютерные программы экономической направленности (1С:Предприятие, «Декларация» и др.); электронные управляемые курсы (на платформе Moodle): по экономическим дисциплинам – «Экономика и предпринимательская деятельность в спорте», «Финансы физкультурно-спортивных организаций», «Бухгалтерский учет в сфере физической культуры и спорте» и другие; экономическим темам неэкономических учебных дисциплин («Философия», «Правовые основы профессиональной деятельности» и др.); порталы и сайты сети Интернет экономической направленности (<http://economicus.ru> – образовательно-справочный сайт по экономике, <http://economictheory.narod.ru/> – экономическая теория on-line и др.). Обучение будущих бакалавров контрольной группы проводилось по традиционной технологии без системного применения средств цифровых технологий.

Результаты оценки сформированности мотивационно-ценностного компонента экономической компетентности будущих бакалавров представлены в таблицах 1, 2, 3 (где M_1 – значение оценки результатов констатирующего эксперимента; M_2 – контрольного эксперимента).

В результате исследования было выявлено, что в экспериментальной группе число будущих бакалавров с внутренней направленностью мотивации увеличилось на 34,7%, в контрольной группе – 17,5%.

Таблица 1. – Оценка направленности учебной мотивации (по Т.Д. Дубовицкой)

Направленность учебной мотивации	Констатирующий эксперимент (% студентов)		Контрольный эксперимент (% студентов)	
	M _{1кг}	M _{1эг}	M _{2кг}	M _{2эг}
Внешняя мотивация	72,5	66,7	55	32
Внутренняя мотивация	27,5	33,3	45	68

Таблица 2. – Оценка мотивов учебной деятельности (по А.А. Реану и В.А. Якунину)

Мотивы	Констатирующий эксперимент		Контрольный эксперимент		Достоверность различий		
	M _{1кг}	M _{1эг}	M _{2кг}	M _{2эг}	КГ	ЭГ	КГ/ЭГ
Стать высококвалифицированным специалистом	5,37	5,52	5,38	6,20	-	*	*
Приобрести глубокие и прочные знания	5,42	5,50	5,35	6,28	-	*	*
Обеспечить успешность будущей профессиональной деятельности	5,37	5,57	5,40	6,40	-	*	*
Получить интеллектуальное удовлетворение	3,45	3,35	3,50	4,20	-	*	*

Примечание: М – среднее значение оценки, где 1 балл – min, 7 баллов – max; * – достоверность различий ($p \geq 0,05$).

Различия между оценками учебных мотивов студентов экспериментальной группы в констатирующем и контрольном экспериментах статистически достоверны: стать высококвалифицированным специалистом ($M_{1эг}=5,52$; $M_{2эг}=6,20$); приобрести глубокие и прочные знания ($M_{1эг}=5,50$; $M_{2эг}=6,28$); обеспечить успешность будущей профессиональной деятельности ($M_{1эг}=5,57$;

$M_{2эг}=6,40$); получить интеллектуальное удовлетворение ($M_{1эг}=3,35$; $M_{2эг}=4,20$).

Аналогичные оценки учебных мотивов студентов экспериментальной и контрольной групп статистически достоверны в контрольном эксперименте. При оценке изменения мотивов учебной деятельности студентов контрольной группы нами было выявлено, что в исследуемых нами мотивах статистические различия отсутствуют.

Таблица 3. – Оценка мотивов и значимости изучения экономических дисциплин и применения средств цифровых технологий

Оцениваемые суждения	Среднее значение в баллах				Достоверность различий		
	M _{1кг}	M _{1эг}	M _{2кг}	M _{2эг}	КГ	ЭГ	КГ/ЭГ
насколько Вам интересно получать экономическую информацию	3,26	3,32	3,76	4,22	*	*	*
значимость изучения экономических дисциплин	3,15	3,10	3,65	4,10	*	*	*
интерес к изучению экономических дисциплин	3,25	3,31	3,45	4,11	-	*	*
интерес к применению преподавателем средств цифровых технологий при обучении экономическим дисциплинам	3,16	3,26	3,56	4,18	-	*	*
интерес к самостоятельной работе с применением средств цифровых технологий при изучении экономических дисциплин	3,40	3,35	3,54	4,05	-	*	*

Примечание: М – среднее значение оценки, где 1 балл – min, 5 баллов – max.

При оценке значимости, интереса к изучению экономических дисциплин и применению средств цифровых технологий при обучении на контрольном этапе эксперимента нами было выявлено, что оцениваемые суждения получили более высокую оценку студентами экспериментальной группы, чем контрольной: интерес к получению экономической

информации ($M_{2кг}=3,76$; $M_{2эг}=4,22$); значимость изучения экономических дисциплин ($M_{2кг}=3,65$; $M_{2эг}=4,10$); интерес к изучению экономических дисциплин ($M_{2кг}=3,45$; $M_{2эг}=4,11$); интерес к применению преподавателем средств цифровых технологий при обучении экономическим дисциплинам ($M_{2кг}=3,56$; $M_{2эг}=4,18$); интерес к самостоятельной работе с применением средств

цифровых технологий при изучении экономических дисциплин ($M_{2к1}=3,54$; $M_{2з1}=4,05$). Различия между оценками мотивов и значимости изучения экономических дисциплин и применения средств цифровых технологий студентами экспериментальной группы статистически достоверны по отношению к соответствующим оценкам студентов контрольной группы после проведения формирующего эксперимента.

Согласно данным экспериментального исследования: значимость изучения экономических дисциплин; мотивы учебной деятельности (интерес к изучению экономических дисциплин, применению средств цифровых технологий) у будущих бакалавров экспериментальной группы имели статистически более высокие оценки по отношению к контрольной. В экспериментальной группе наблюдается больший прирост будущих бакалавров с внутренней направленностью мотивации, чем в контрольной. В соответствии с этим можно констатировать, что применение средств цифровых технологий положительно влияет на формирование и развитие у будущих бакалавров мотивационно-ценностного компонента экономической компетентности.

Заключение. Процесс обучения будущих бакалавров в образовательных организациях высшего образования непрерывно развивается. В процессе формирования профессиональной компетентности студентов всех направлений подготовки важным моментом является развитие экономической ее составляющей. Процесс формирования экономической компетентности будущих бакалавров направления подготовки «Физическая культура» строится с учетом требований современных нормативно-правовых актов, в которых описывается необходимость применения средств цифровых технологий.

В соответствии с проблемой нашего исследования – формированием мотивационно-ценностного компонента экономической компетентности будущих бакалавров, были разработаны и внедрены: средства цифровых технологий, способствующие развитию исследуемого нами компонента экономической компетентности; критерии и диагностические материалы для определения уровня его сформированности, которые являются частью разработанной нами модели формирования экономической компетентности будущих бакалавров профиля «Менеджмент и экономика в области физической культуры и спорта».

Литература:

1. Бакшаева Н.А. Психология мотивации студентов: учебное пособие для вузов / Н.А. Бакшаева, А.А. Вербицкий. – 2-е изд., стер. – М.: Изд-во Юрайт, 2022. – 170 с.
2. Кадочников Д.Г. Компетентностная характеристика структуры профессиональной подготовленности специалиста в сфере физической культуры и спорта / Д.Г. Кадочников // Вестник ЮУрГТТУ. – 2013. – № 3. – С. 91–100.
3. Кручинина Г.А., Быкова Ж.Б. Формирование психолого-педагогической компетентности специалиста в условиях информатизации образования / Г.А. Кручинина, Ж.Б. Быкова // Приволжский научный журнал. – 2008. – № 4. – С. 226–232.
4. Кручинина Г.А., Патяева Н.В., Михайлова Е.Б. Дидактическая система формирования профессионально-иноязычной компетентности студентов инженерных специальностей в условиях информатизации образования / Г.А. Кручинина, Н.В. Патяева, Е.Б. Михайлова // Приволжский научный журнал. – 2014. – № 3 (31). – С. 233–238.
5. Кручинина Г.А., Сорокин И.А. Формирование экономической компетентности будущих бакалавров направления подготовки «Физическая культура» с применением средств цифровых технологий / Г.А. Кручинина, И.А. Сорокин // Гуманитарные науки и образование. – 2020. – Т. 11. – № 3 (43). – С. 60–66.
6. Кувардина Н.А. Развитие экономической компетенции в дисциплинах профессионального цикла юристов с использованием средств ИКТ / Н.А. Кувардина // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2018. – № 4. – С. 61–73.
7. Ломовцева О.В. Развитие экономической компетенции спортивных менеджеров в период обучения в высшей школе / О.В. Ломовцева // Ученые записки университета Лесгафта. – 2017. – № 10 (152). – С. 143–147.
8. Морозова Г.М. Формирование экономической компетентности у студентов неэкономических специальностей вуза: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Морозова Галина Михайловна. – Челябинск. – 2012. – 26 с.
9. Мотивация и стимулирование трудовой деятельности: учебник и практикум для вузов / С.Ю. Трапицын [и др.]; под общей редакцией С.Ю. Трапицына. – М.: Изд-во Юрайт, 2022. – 314 с.
10. Мошкин А.С., Колесников А.В., Кох Н.Е. Мотивация учебной деятельности студентов / А.С. Мошкин, А.В. Колесников, Н.Е. Кох // Научные и образовательные проблемы гражданской защиты. – 2017. – № 1 (32). – С. 90–96.
11. Новикова Т.Н. Повышение уровня учебной мотивации студентов / Т.Н. Новикова // Наука и образование сегодня. – 2018. – № 1 (24). С. 87–93.
12. Пучкова О.А. Формирование экономической компетентности студентов технических специальностей в учреждениях среднего профессионального образования с применением

средств информационных и коммуникационных технологий: дис. ...канд. пед. наук: 13.00.08 / Пучкова Ольга Аркадьевна. – Чебоксары, 2014. – 198 с.

13. Шерин В.С. Модель формирования компетентности управленческой деятельности специалиста по физической культуре и спорту / В.С. Шерин // Вестник Томского государственного университета. – 2011. – № 347. – С. 147–150.

14. Bakar R. (2014) The effect of learning motivation on student's productive competencies in vocational high school, west Sumatra. *International Journal of Asian Social Science*. 4(6):722 – 732.

15. Cleary L. (2014) Student performance and motivation: Investigating relationships, identifying potential areas for concentration of scarce resources. from: https://esource.dbs.ie/bitstream/handle/10788/2154/hdip_early_1_2014.pdf?sequence=1&isAllowed=y.

16. Espinar Redondo R.; Ortega M., José L. (2015) Motivation: The Road to Successful Learning Profile Issues in Teachers' Professional Development, vol.17, núm. 2, julio-diciembre, pp. 125 – 136.

17. Filgona J., Sakiyo J., Gwany D, Okoronka A. (2020). Motivation in Learning. *Asian Journal of Education and Social Studies*. 10. 16 – 37. 10.9734/AJESS/2020/v10i430273.

18. Kruchinina G.A. Information and communication technologies in education as a factor of students motivation / G.A. Kruchinina, L.I. Tararina, E.E. Sokolova, E.V. Limarova, I.V. Muskhanova, S.M. Arsaliyev, F.U. Bazayeva, N.P. Tagirova // *International Review of Management and Marketing*. – 2016. – Vol. 6. – № 2. – P. 104–109.

19. Wood R. (2019). Students' Motivation to Engage with Science Learning Activities through the Lens of Self-Determination Theory: Results from a Single-Case School-Based Study. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*. 15. 10.29333/ejmste/106110.

20. Wuttke E., Seifried J., Schumann S. (2016) Economic competence and financial literacy of young adults. Status and challenges. Opladen; Berlin; Toronto: Verlag Barbara Budrich, 235 S. - (Research in vocational education; 3) - URN: urn: nbn:de:0111-pedocs-121654 - DOI: 10.25656/01:12165.

References:

1. Bakshaeva N.A. Psychology of student motivation: a textbook for universities / N.A. Bakshaeva, A.A. Verbitsky. - 2nd ed., erased. – M.: Publishing house Yurayt, 2022. – 170 p.

2. Kadochnikov D.G. Competence characteristics of the structure of professional training of a specialist in the field of physical culture and sports / D.G. Kadochnikov // *Bulletin of the South Ural State University*. - 2013. - № 3. - S. 91–100.

3. Kruchinina G.A., Bykova Zh.B. Formation of psychological and pedagogical competence of a specialist in the conditions of digitalization of education / G.A. Kruchinina, Zh.B. Bykova // *Volga-region scientific journal*. - 2008. - № 4. - S. 226-232.

4. Kruchinina G.A., Patyaeva N.V., Mikhailova E.B. Didactic system for the formation of professional foreign language competence of students of engineering specialties in terms of digitalization of education / G.A. Kruchinina, N.V. Patyaeva, E.B. Mikhailova // *Volga-region scientific journal*. - 2014. - № 3 (31). – S. 233–238.

5. Kruchinina G.A., Sorokin I.A. Formation of economic competence of future bachelors of the training direction "Physical culture" with the use of digital technologies / G.A. Kruchinina, I.A. Sorokin // *Humanitarian sciences and education*. - 2020. - T. 11. - № 3 (43). – P. 60–66.

6. Kuvardina N.A. Development of economic competence in the disciplines of the professional cycle of lawyers using ICT tools / N.A. Kuvardina // *Scientific and methodological electronic journal "Concept"*. - 2018. - № 4. - P. 61–73.

7. Lomovtseva O.V. Development of the economic competence of sports managers during the period of study at University / O.V. Lomovtseva // *Scientific notes of the University of Lesgaft*. - 2017. - № 10 (152). – S. 143–147.

8. Morozova G.M. Formation of economic competence at students of non-economic specialties of the

university: autoref. diss. ... cand. ped. Sciences: 13.00.08 / Morozova Galina Mikhailovna. - Chelyabinsk. - 2012. - 26 p.

9. Motivation and stimulation of labor activity: textbook and workshop for universities / S.Yu. Trapitsyn [and others]; under the general editorship of S.Yu. Trapitsyn. – M.: Publishing house Yurayt, 2022. – 314 p.

10. Moshkin A.S., Kolesnikov A.V., Kokh N.E. Motivation of educational activity of students / A.S. Moshkin, A.V. Kolesnikov, N.E. Kokh // *Scientific and educational problems of civil protection*. - 2017. - № 1 (32). – P. 90–96.

11. Novikova T.N. Increasing the level of students' educational motivation / T.N. Novikova // *Science and education today*. - 2018. - № 1 (24). pp. 87–93.

12. Puchkova O.A. Formation of economic competence of students of technical specialties at institutions of secondary vocational education using information and communication technologies: dis. ...cand. ped. Sciences: 13.00.08 / Puchkova Olga Arkadevna. - Cheboksary, 2014. - 198 p.

13. Sherin V.S. Model of formation of competence of managerial activity of a specialist in physical culture and sports / V.S. Sherin // *Bulletin of the Tomsk State University*. - 2011. - № 347. - P. 147–150.

14. Bakar R. (2014) The effect of learning motivation on student's productive competencies in vocational high school, west Sumatra. *International Journal of Asian Social Science*. 4(6):722-732.

15. Cleary L. (2014) Student performance and motivation: Investigating relationships, identifying potential areas for concentration of scarce resources. From: https://esource.dbs.ie/bitstream/handle/10788/2154/hdip_early_1_2014.pdf?sequence=1&isAllowed=y.

16. Espinar Redondo R.; Ortega M., José L. (2015) Motivation: The Road to Successful Learning Profile Issues

in Teachers' Professional Development, vol.17, núm. 2, julio-diciembre, pp. 125 - 136.

17. Filgona J., Sakiyo J., Gwany D, Okoronka A. (2020). Motivation in Learning. Asian Journal of Education and Social Studies. 10.16–37.10.9734/AJESS/2020/v10i430273.

18. Kruchinina G.A. Information and communication technologies in education as a factor of students motivation / G.A. Kruchinina, L.I. Tararina, E.E. Sokolova, E.V. Limarova, I.V. Muskhanova, S.M. Arsaliyev, F.U. Bazayeva, N.P. Tagirova // International Review of Management and Marketing. - 2016. - Vol. 6. - № 2. - P. 104-109.

19. Wood R. (2019). Students' Motivation to Engage with Science Learning Activities through the Lens of Self-Determination Theory: Results from a Single-Case School-Based Study. Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education. 15. 10.29333/ejmste/106110.

20. Wuttke E., Seifried J., Schumann S. (2016) Economic competence and financial literacy of young adults. status and challenges. Opladen; Berlin; Toronto: Verlag Barbara Budrich, 235 S. - (Research in vocational education; 3) - URN: urn: nbn:de:0111-pedocs-121654 - DOI: 10.25656/01:12165.

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

Сведения об авторах:

Кручинина Галина Александровна (г. Нижний Новгород, Россия), доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры педагогики и управления образовательными системами, Национальный исследовательский Нижегородский государственный университет им. Н.И. Лобачевского, e-mail: galinakruchinina2009@rambler.ru

Сорокин Иван Александрович (г. Нижний Новгород, Россия), аспирант, старший преподаватель кафедры управления в спорте, Национальный исследовательский Нижегородский государственный университет им. Н.И. Лобачевского, e-mail: sorokin-ivan@inbox.ru



УДК 378

**Роль высших учебных заведений в оздоровлении студентов:
сравнительный анализ**

**The role of higher educational institutions in the improvement of students:
comparative analysis**

Морозкина А.И., ФГБОУ ВО «МГУ им. Н.П. Огарева», anastasia87.mgu@yandex.ru

Наумкин А.Н., ФГБОУ ВО «МГУ им. Н.П. Огарева», naumkinan@inbox.ru

Наумкина Т.С., ФГБОУ ВО «МГУ им. Н.П. Огарева», naumkinats@inbox.ru

Morozkina A., Mordovia State University. N. Ogaryov, anastasia87.mgu@yandex.ru

Naumkin A., Mordovia State University. N. Ogaryov, naumkinan@inbox.ru

Naumkina T., Mordovia State University. N. Ogaryov, naumkinats@inbox.ru

DOI: 10.51379/KPJ.2022.152.2.017

Ключевые слова: студент, здоровый образ жизни, вуз, социально-оздоровительная деятельность, физическая культура.

Keywords: student, healthy lifestyle, university, social and recreational activities, physical culture.

Аннотация. Актуальность статьи обусловлена противоречиями между потребностями студентов в оздоровлении и возможностью ее организации в современной высшей школе. Цель статьи заключается в сравнительном анализе деятельности вузов по оздоровлению студентов и формированию у них навыков здорового образа жизни. Автором определены основные направления деятельности вуза в сфере оздоровления студенческой молодежи, формированию у них навыков здорового образа жизни. Выделены общие и специфические составляющие социально-оздоровительной деятельности вузов. Подчеркнута зависимость формы обучения студентов от предоставления оздоровительных услуг вузом. Определены основные проблемы в организации социально-оздоровительной деятельности студентов и предложены пути их решения, включающие комплекс мероприятий по формированию мотивации студенческой молодежи к ведению здорового образа жизни. Статья предназначена для специалистов сферы образования, физической культуры и спорта, здравоохранения, исследователей, студентов.

Abstract. The relevance of the article is due to the contradictions between the needs of students in health improvement and the possibility of its organization in a modern higher school. The purpose of the article is a comparative analysis of the activities of universities to improve the health of students and the formation of their healthy lifestyle skills. The author defines the main activities of the university in the field of health improvement of students, the formation of their healthy lifestyle skills. The general and specific components of the social and recreational activities of universities are highlighted. The dependence of the form of students' education on the provision of health services by the university is emphasized. The main problems in the organization of social and recreational activities of students are identified and ways to solve them are proposed, including a set of measures to motivate students to lead a healthy lifestyle. The article is intended for specialists in the field of education, physical culture and sports, healthcare, researchers, students.

Введение. Задачи, стоящие перед современной высшей школой, включают в себя подготовку не только высококвалифицированного специалиста, но и всесторонне развитую личность, обладающего высокой социальной мобильностью и конкурентоспособностью. Вопросы оздоровления, охраны и улучшения здоровья студенческой молодежи являются актуальными в

сфере социальной политики высшего учебного заведения [1].

К социальным рискам современных студентов, требующим учета в системе, организованной в вузе, относятся риски для здоровья, связанные с увеличением нагрузки в связи с интенсивностью обучения и влиянием социокультурных рисков; опасность

злоупотребления алкоголем, наркотиками, другими психоактивными веществами и др. По данным исследований, во время обучения в высших учебных заведениях у каждого второго студента может ухудшиться здоровье: развиваются болезни сердечнососудистой системы, опорно-двигательного аппарата и пр. [2;3]. Некоторые авторы связывают проблему ухудшения состояния здоровья студентов во время обучения в вузе с интенсивной работой молодого поколения над формированием собственной личности, когда он большей частью открыт миру и не способен противостоять и приспособляться к постоянно меняющимся социально-экономическим, гражданско-политическим и социокультурным условиям развития общества. [4;5].

Деятельность вуза по оздоровлению студентов и формированию у них навыков здорового образа жизни является интегративной технологией высшей школы, включающей комплекс превентивных, просветительских, лечебных, профилактических, спортивных, медицинских мероприятий, направленных на проектирование и реализацию потребностей в социально-оздоровительной деятельности в образовательной среде вуза.

Материалы и методы исследования. Основным методом исследования выступило анкетирование студентов 1 – 4 курсов трех основных вузов Республики Мордовия (по 20 человек из каждого вуза): Мордовского государственного педагогического университета им. М.Е. Евсевьева (МГПУ), Национального исследовательского Мордовского государственного университета им. Н.П. Огарёва (МГУ), Саранского кооперативного института (СКИ). Форма обучения у 63,7% студентов – бюджетная очная, у 36,3% – коммерческая бюджетная. Инструментарий исследования – анкета опроса.

Результаты исследования. Проведенное исследование позволило сформулировать ряд выводов относительно роли высших учебных заведений в оздоровлении студентов.

Важно отметить, что 67,8% опрошенных студентов отметили, что у них имеются проблемы со здоровьем. У студентов старших курсов состояние здоровья несколько хуже, чем у студентов 1 курса – 57,4% и 31,5%, соответственно. Причем как отметили студенты старших курсов, их здоровье значительно ухудшилось во время обучения в вузе, что позволяет сделать вывод о том, что напряженное обучение в вузе негативным образом сказывается на здоровье, и поэтому поддержание здоровья

студентов и формирование навыков здорового образа жизни является одной из приоритетных задач современной высшей школы.

Основная часть студентов (более 65% совокупности всех респондентов) осведомлены о мероприятиях, осуществляемых их вузом в сфере оздоровления студенческой молодежи. Однако 35% совокупности не владеют данной информацией, причем самый больший процент студентов, не владеющих информацией об оздоровительной деятельности вуза, наблюдается в СКИ.

Ключевыми источниками информации об организации социально-оздоровительной деятельности в вузе для опрошенных студентов выступают (можно было выбрать несколько вариантов ответов):

- администрация факультета (МГУ – 32%, МГПУ – 31%, СКИ – 29%);
- специалисты структурных подразделений вуза (МГУ – 34%, МГПУ – 34%, СКИ – 26%);
- активисты группы (профорги и старосты) (МГУ – 26%, МГПУ – 28%, СКИ – 32%);
- средства массовой информации, в том числе интернет, вузовские газеты пр. (МГУ – 18%, МГПУ – 23%, СКИ – 23%);
- сами студенты (МГУ – 23%, МГПУ – 23%, СКИ – 20%).

На вопрос: «Знаете ли Вы об объектах, предоставляющих социально-оздоровительные услуги в вашем вузе?», все респонденты дали положительный ответ. В числе основных объектов организации социально-оздоровительной деятельности со студенческой молодежью респондентами были названы (можно было выбрать несколько вариантов ответов):

- МГУ им. Н.П. Огарева: профком (12%), отдел социального развития и инклюзивного сопровождения (43%), студенческий совет (13%), спортивный клуб (39%), базы санаторно-курортного лечения (18%), санаторий-профилакторий (20%), базы летнего отдыха (22%).
- МГПУ им. М.Е. Евсевьева: Управление воспитательной и социокультурной деятельности (46%), студенческий совет (16%), базы санаторно-курортного лечения (15%), санаторий-профилакторий (16%), спортивные базы (64%);
- Саранский кооперативный институт: Совет студенческого самоуправления (37%), совет по воспитательной работе (37%), студенческий совет (13%), спортивные базы (46%), Центр молодежных инициатив (34%).

Деятельность отмеченных объектов в вузах направлена на комплексную социально-оздоровительную деятельность не только со

студенческой молодежью, но и со всеми сотрудниками вузов, включающая в себя формирование навыков здорового образа жизни, профилактику заболеваний, проведение спортивных мероприятий для широкого круга лиц, разработку и внедрение здоровьесберегающих и оздоровительных технологий поддержки психофизиологического развития студентов.

Необходимо отметить, что в рассмотренных нами вузах налажено взаимодействие структурных подразделений вузов, являющихся субъектами организации социально-оздоровительной деятельности, с руководством вузов, факультета или институтами, с организациями, работающими со студентами по вопросам формирования основ здорового образа жизни, оздоровления, профилактики вредных привычек и с самими студентами.

Все вузы имеют спортивно-оздоровительную базу для осуществления социально-оздоровительной деятельности студенческой молодежи, на которых проводятся спортивно-массовые мероприятия, направленные на оздоровление и формирование навыков здорового образа жизни. Так, в МГУ им. Н.П. Огарева функционирует 4 спортивных зала, 2 спортивно-оздоровительных комплекса, 3 лыжные базы, плавательный бассейн «Студенческий». Спортивный клуб, в структуру которого входят 22 спортивные секции, Спортивно-оздоровительный центр «Фитнес-Вуз», Студенческий бассейн являются компонентами спортивно-оздоровительной базы МГПУ им. М.Е. Евсевьева.

Спорт играет большую роль в социально-оздоровительной деятельности студенческой молодежи, включающее обязательное проведение занятий по физической культуре [6-8]. Ежегодно в рассматриваемых нами вузах РМ проводятся спортивно-массовые мероприятия – стартуют традиционные спартакиады «Здоровье» и Универсиада по 13 видам спорта. Студенты вузов регулярно становятся победителями и призерами различных чемпионатов по футболу, волейболу, баскетболу, легкой атлетике и многим другим видам спорта. В Саранском кооперативном институте спартакиада проводится по 10 видам спорта; дни здоровья для сотрудников и студентов; спортивные мероприятия студенческих общественных организаций.

Во всех вузах реализуются целевые программы, направленные на социально-оздоровительную деятельность студентов:

– в МГУ им. Н.П. Огарева: «Программа профилактики наркомании и СПИДа» –

программа, призванная проводить первичную профилактику потребления наркотических веществ студенческой молодежью; «Планирование и воспроизводство семьи» – программа, направленная на формирование у студенческой молодежи ценностей семьи, брака и здорового образа жизни» и пр.

– в МГПУ им. М.Е. Евсевьева: «Программа за здоровый образ жизни», «Всероссийский физкультурно-спортивный комплекс ГТО – в жизнь МордГПИ» и др.

– в Саранском кооперативном институте: «Вуз – здоровый образ жизни», «Профилактика асоциального поведения среди студентов» и др.

Важно подчеркнуть тот факт, что несмотря на перевод высшего образования в дистанционный режим в период пандемии, занятия по оздоровлению студентов продолжались [9].

Одной из важных особенностей вузов является тот факт, что МГУ им. Н.П. Огарева и МГПУ им. М.Е. Евсевьева являются государственными вузами, а Саранский кооперативный институт – не государственным [10]. В связи с чем, государственные вузы имеют больше возможностей через систему социального оздоровления для предоставления разнообразных форм помощи и поддержки в формировании навыков здорового образа жизни. Например, государственные вузы через деятельность отдела социального развития и инклюзивного сопровождения (МГУ) и управление воспитательной и социокультурной деятельности (МГПИ) предлагает студентам очной бюджетной формы обучения разнообразные формы летнего оздоровления, в Саранском кооперативном институте данное направление социально-оздоровительной деятельности отсутствует.

Так, ежегодно оздоравливается около 400 студентов государственных вузов. Базами для летнего оздоровления выступают: спортивно-оздоровительный комплекс «Радуга» Краснодарский край, санаторно-оздоровительный комплекс «Знание», В Анапе осуществляется комплексное оздоровление и просвещение студентов из числа сирот, спортивно-оздоровительный комплекс «Нева Интернешнл» г. Сочи и пр. Подчеркнем, что обязательными и значимыми в это время остаются мероприятия патриотической, антинаркотической и антиалкогольной направленности.

Кроме того, в МГУ им. Н.П. Огарева и МГПУ им. М.Е. Евсевьева студенты очной бюджетной формы обучения могут получить санаторно-курортное лечение, а также воспользоваться услугами санатория профилактория, студенты Саранского кооперативного института такой

возможности не имеют. Ежегодно в санатории-профилактории оздоравливается более 2000 студенческой молодежи.

Также в МГПУ им. М.Е. Евсевьева имеется практика проведения мониторинга здоровья студентов, включающий в себя четыре структурных компонента: диагностический, образовательно-воспитательный, профилактический (реабилитационно-коррекционный) и координационно-управленческий.

Таблица 1. – Основные направления социально-оздоровительной деятельности вуза, которыми пользовались респонденты, в %

	МГУ		МГПУ		СКИ	
	1	2	1	2	1	2
Услуги санатория профилактория	36	64	31	69	-	-
Санаторно-курортное лечение	34	66	31	69	-	-
Летний отдых	39	61	27	73	-	-
Услуги спортивных учреждений вуза	73	27	66	44	62	38
Участие в спортивных мероприятиях	52	48	59	41	60	40
Участие в реализации целевых программ, направленные на социальное оздоровление	52	48	45	55	41	59
Участие в мероприятиях по пропаганде здорового образа жизни	33	67	30	70	28	72

* где, 1 – пользовались услугами, 2 – не пользовались услугами

Ответы респондентов распределились данным образом в связи с тем, что реализация направлений деятельности вуза в формировании навыков здорового образа жизни, зависит от того на какой основе обучается студент (бюджетная или коммерческая), а также в связи с тем, что некоторые виды оздоровительных услуг предоставляются всем студентам без их обязательного заявления, а такие, как услуги санатория-профилактория, санаторно-курортное лечение предоставляются только после дополнительного обращения и подачи заявления самого студента.

По мнению респондентов, организация и участие в деятельности в вузе, направленной на формирование навыков здорового образа жизни кроме основной заявленной цели дает им (можно было выбрать несколько вариантов ответов):

- возможность общения, приобретение новых друзей – 42%;
- способствует организации свободного времени – 29%;
- способствует улучшению здоровья и снижению уровня заболеваемости среди студентов – 63%;
- способствует восстановлению физических возможностей – 31%;
- способствует реабилитации, социальной интеграции в общество студентов-инвалидов и

Большая часть опрошенных студентов (86%) обращались в структурные подразделения вуза для получения услуг по оздоровлению, 14% не приходилось обращаться в структурные подразделения вуза, осуществляющих социально-оздоровительной деятельности со студенческой молодежью.

Основные направления деятельности вуза в формировании навыков здорового образа жизни, которыми воспользовались опрошенные студенты представлены в таблице 1.

студентов, стоящих на диспансерном учете – 22%.

Главными условиями для привлечения студенческой молодежи к участию в деятельности вуза по формированию у них навыков здорового образа жизни были названы: наличие современной спортивно-оздоровительной базы (46,2%); личное осознание значения физического совершенства (42,7%); наличие свободного времени (32,5%), что в конечном итоге формируют мотивационную составляющую [11].

Поэтому необходимым, на наш взгляд, является проведение комплекса мероприятий, направленных на выявление и анализ потребностей студентов всех возрастов и с разным состоянием здоровья (в том числе и имеющих ограничения по здоровью различной степени). Такие мероприятия в конечном итоге помогут сформировать на базе высшей школы единую эффективную систему социально-оздоровительной деятельности современного студенчества. Совершенно очевиден тот факт, что если собственное здоровье студенты поставят на первое место в приоритете своих ценностей, то и определятся достаточно устойчивые мотивы и потребности в здоровьесберегающей деятельности.

Обобщая результаты проведенного исследования, подчеркнем, что современный вуз играет важную роль в формировании навыков здорового образа жизни студенческой молодежи через мероприятия социально-оздоровительной деятельности, которые осуществляются структурными подразделениями вузов во взаимодействии с другими субъектами и основывается на имеющейся социально-оздоровительной базе вузов.

Заключение. Проведенное исследование показало, что оздоровительная деятельность высших учебных заведений является важным компонентом воспитательно-образовательной деятельности и включает следующие направления, характерные для всех исследуемых вузов: создание и функционирование спортивно-оздоровительной базы; проведение физкультурно-спортивных оздоровительных мероприятий (в том числе обязательные занятия по физической культуре); профилактика асоциального образа жизни; пропаганда и формирование навыков здорового образа жизни. Однако в организации оздоровительной деятельности в вузах существуют ряд отличий, связанных, во-первых, с формой учреждения вуза (государственный и негосударственный); во-

вторых, с формой обучения студентов. Так, результаты исследования показали, что в государственных вузах (МГУ им. Н.П. Огарева и МГПУ им. М.Е. Евсевьева) студенты очной бюджетной формы обучения имеют более широкий спектр оздоровительных услуг: например, санаторно-курортное лечение, оздоровление в санатории-профилактории. По итогам опроса были определены потребности студенческой молодежи в оздоровительной деятельности, которые формируются под воздействием объективных и субъективных факторов. Среди субъективных факторов ключевое место занимает мотивация студентов. Поэтому важным направлением в повышении эффективности оздоровительной деятельности вузов является создание системы мотивации к оздоровительной деятельности, включающей формирование ответственного отношения к своему здоровью, навыков здорового образа жизни, к занятиям физической культурой и спортом. Современный вуз сегодня обладает необходимой материально-технической базой и высококвалифицированными специалистами для реализации всех направлений оздоровительной деятельности студентов.

Литература:

1. Бекиров С.Н. Социальная политика в сфере здоровья студентов вуза / С.Н. Бекиров // Проблемы современного педагогического образования. – 2021. – № 2. – С. 45–48.
2. Казначеев В.А. Физическая культура как способ формирования здорового образа жизни студентов в высших учебных заведениях / В.А. Казначеев // Вестник Самарского юридического института. – 2018. – № 2. – С. 120–123.
3. Байтлесова Н.К. Проблемы оздоровления и основные направления физической подготовки студентов вуза / Н.К. Байтлесова, А.Н. Жищенко // Запад-Россия-Восток. – 2019. – № 13. – С. 14–17.
4. Шумакова Н.Ю. Технология воздействия преподавателя и студентов на занятиях физической культурой как средство реализации компетентного подхода в обучении / Н.Ю. Шумкова, С.Н. Труфанова, О.В. Белоусова // Мир науки, культуры, образования. – 2015. – № 2. – С. 229–231.
5. Ткаченко Ю.А. Роль физической культуры в воспитании, образовании и оздоровлении студентов / Ю.А. Ткаченко // Вестник Московского государственного университета культуры и искусств. – 2014. – № 6. – С. 184–188.
6. Семенов А.И. Роль физической культуры в воспитании, образовании и оздоровлении студентов / А.И. Семенов // Вопросы педагогики. – 2019. – № 10-2. – С. 190–193.
7. Палаткин И.В. Организационные аспекты физкультурно-оздоровительной работы со студентами вуза / И.В. Палаткин, Р.И. Айзман, Н.А. Шмырева // Медицина и образование в Сибири. – 2014. – № 4. – С. 3–7.
8. Фролов А.Ф. Воспитание, образование и оздоровление студентов средствами физической культуры / А.Ф. Фролов, В.А. Литвинов // Известия Ростовского государственного строительного университета. – 2012. – № 16. – С. 127–133.
9. Рябова Е.Н. Онлайн-обучение в условиях пандемии: проблемы и вызовы / Е.Н. Рябова, А.С. Палибина // Ежегодник российского образовательного законодательства. – 2020. – Т. 15. – С. 181–195.
10. Карасева А.С. Пути совершенствования социально-оздоровительной деятельности вузов в Республике Мордовия по повышению качества жизни современного студенчества / А.С. Карасева, Т.В. Соловьева // Культурное пространство молодежи: смыслы и практики / Материалы Всероссийской научно-практической конференции, Москва-Ялта, 19–20 апреля 2019 года; под общей редакцией Т.К. Ростовской. – Москва-Ялта: Общество с ограниченной ответственностью «Издательско-торговый Дом «ПЕРСПЕКТИВА», 2019. – С. 143–147.
11. Можаяева А.Л. Формирование устойчивой мотивации к занятиям физическими упражнениями как фактор оздоровления организма студентов / А.Л. Можаяева // Наука и образование сегодня. – 2016. – № 6. – С. 91–92.

References:

1. Bekirov S.N. Social policy in the field of health of university students / S.N. Bekirov // Problems of modern pedagogical education. – 2021. – № 2. – P.45–48.
2. Kaznacheev V.A. Physical culture as a way of forming a healthy lifestyle of students in higher educational institutions / V.A. Kaznacheev // Bulletin of the Samara Law Institute. – 2018. – № 2. – P. 120–123.
3. Baitlesova N.K. Problems of health improvement and the main directions of physical training of university students / N.K. Baitlesova, A.N. Zhishchenko // West-Russia-East. – 2019. – № 13. – P. 14–17.
4. Shumakova N.Y. Technology of teacher and students' influence in physical education classes as a means of implementing a competent approach in teaching / N.Y. Shumakova, S.N. Trufanova, O.V. Belousova // The world of science, culture, education. – 2015. – № 2. – P. 229–231.
5. Tkachenko Y.A. The role of physical culture in the upbringing, education and health improvement of students / Y.A. Tkachenko // Bulletin of the Moscow State University of Culture and Arts. – 2014. – № 6. – P. 184–188.
6. Semenov A.I. The role of physical culture in the upbringing, education and health improvement of students / A.I. Semenov // Questions of pedagogy. – 2019. – № 10-2. – P. 190–193.
7. Palatkin I.V. Organizational aspects of physical culture and wellness work with university students / I.V. Palatkin, R.I. Aizman, N.A. Shmyreva // Medicine and education in Siberia. – 2014. – № 4. – P. 3-7.
8. Frolov A.F. Upbringing, education and health improvement of students by means of physical culture / A.F. Frolov, V.A. Litvinov // Izvestiya Rostov State University of Civil Engineering. – 2012. – № 16. – P. 127–133.
9. Ryabova E.N. Online learning in a pandemic: problems and challenges / E.N. Ryabova, A.S. Palibina // Yearbook of the Russian educational legislation. – 2020. – Vol. 15. – P. 181–195.
10. Karaseva A.S. Ways of improving the social and recreational activities of universities in the Republic of Mordovia to improve the quality of life of modern students / A. S. Karaseva, T. V. Solovyova // Cultural space of youth: Meanings and practices / Materials of the All-Russian Scientific and Practical Conference, Moscow-Yalta, April 19-20, 2019; under the general editorship of T.K. Rostovskaya. – Moscow-Yalta: Limited Liability Company "Publishing and Trading House "PERSPEKTIVA", 2019. – Pp. 143-147.
11. Mozhaeva A.L. Formation of stable motivation for physical exercises as a factor of improving the body of students / A.L. Mozhaeva // Science and Education today. – 2016. – № 6. – P. 91–92.

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

Сведения об авторах:

Морозкина Анастасия Ивановна (г. Саранск, Россия), преподаватель кафедры физической культуры и спорта ФГБОУ ВО «МГУ им. Н.П. Огарева», e-mail: anastasia87.mgu@yandex.ru

Наумкин Алексей Николаевич (г. Саранск, Россия), преподаватель кафедры физической культуры и спорта ФГБОУ ВО «МГУ им. Н.П. Огарева», e-mail: naumkinan@inbox.ru

Наумкина Татьяна Сафроновна (г. Саранск, Россия), преподаватель кафедры физической культуры и спорта ФГБОУ ВО «МГУ им. Н.П. Огарева», e-mail: naumkinats@inbox.ru



УДК 378

Влияние физической культуры на развитие мотивации учения в целом

The influence of physical culture on the development of motivation for teaching in general

Фалалеев В.В., Казанский государственный медицинский университет, vladislav.falaleev@yandex.ru

Falaleev V., Kazan State Medical University, vladislav.falaleev@yandex.ru

DOI: 10.51379/KPJ.2022.152.2.018

Ключевые слова: мотив, мотивация учения, физическая культура.

Keywords: motive, motivation of learning, physical culture.

Аннотация. В данной статье отражены отдельные результаты исследования, направленного на развитие уровня мотивации учения студентов-медиков средствами физической культуры, которое проводилось в Казанском государственном медицинском университете с участием в нем 206 студентов данного вуза. В ходе исследования были применены такие диагностические методы, как беседа, наблюдение, анкетирование. Актуальность данного исследования обусловлена тем, что повышение уровня мотивации учения является наиважнейшей психолого-педагогической задачей. В статье доказана взаимосвязь мотивации к занятиям физической культурой и мотивацией учения в целом. Повышая одну мотивацию, мы повышаем и другую. Результаты данного исследования могут внести вклад в изучение проблемы повышения уровня учебной мотивации и могут быть полезным материалом для дальнейшего изучения данной проблемы.

Abstract. This article reflects the individual results of a study aimed at developing the level of motivation of learning medical students by means of physical culture, which was conducted at Kazan State Medical University with the participation of 206 students of this university. In the course of the study, such diagnostic methods as conversation, observation, and questioning were used. The relevance of this study is due to the fact that increasing the level of motivation of learning is the most important psychological and pedagogical task. The article proves the relationship between motivation for physical education and motivation of teaching in general. By increasing one motivation, we increase the other. The results of this study can contribute to the study of the problem of increasing the level of educational motivation and can be useful material for further study of this problem.

Введение. Множество преподавателей и ученых целенаправленно и постоянно ищут пути повышения эффективности процесса обучения, задаваясь вопросами: «Почему тот или иной студент начинает плохо учиться? Почему снизилась его активность?».

Стремление педагогов ответить на данные вопросы заставляют их размышлять о том, как учебная деятельность осознается студентами, какие стремления и побуждения у них при этом возникают, как и чем мотивируется их учебная деятельность – деятельность, имеющая своим содержанием овладение обобщенными способами действий при овладении научными понятиями [4;10].

Мотивация отвечает на вопросы типа «зачем?», «почему?», «для чего?», «какой смысл?» и т.п. [5]. Изучение мотивации – это

выявление ее уровня и возможных перспектив ее развития. Но, каковы возможности развития мотивации учения студентов-медиков средствами физической культуры. Мы предполагаем, что применение средств физической культуры способно повысить уровень развития мотивации учения студентов-медиков. Повышение уровня мотивации занятий физической культурой создает благоприятные условия для повышения уровня мотивации учения в целом. Мотивация к занятиям физической культурой служит средством повышения мотивации учения и является фактическим началом повышения уровня мотивации учения в целом. Повышая уровень развития одной, повышаем уровень развития и другой. Следовательно, для развития мотивации учения необходимо развивать интерес у подрастающего поколения к систематическим

занятиям физической культурой, прививать навыки ведения здорового образа жизни.

Актуальность данного исследования обусловлена тем, что повышение уровня мотивации учения является наиважнейшей психолого-педагогической задачей, а возможность решения этой задачи заключается в постоянном поиске эффективных средств и методов ее развития, необходимых для обновления содержания обучения.

Для проведения исследования были выбраны следующие методики:

1. Анкета И.С. Домбровской «Мотивация учебной деятельности: уровни и типы» [3;7].

2. Анкета Н.Г. Лускановой «Оценка уровня мотивации» [3;7].

Опытно-экспериментальной базой исследования является ФГБОУ ВО «Казанский государственный медицинский университет». В ходе опытно-экспериментальной работы задействовано 206 студентов-девушек данного вуза.

Общеизвестно, что интерес к занятиям и уровень успеваемости зависит от состояния здоровья обучающихся, от их работоспособности и восстановительных возможностей организма. Сохранению и укреплению здоровья, развитию физических качеств и, как следствие, повышению работоспособности способствуют занятия физической культурой. Только будучи здоровым, человек станет проявлять интерес к чему-либо, в т.ч. к учебе. Есть интерес – есть активность, нет интереса – нет активности. Обучающийся должен быть активным, если обучающийся пассивен – учебная деятельность невозможна [1;2].

Как мы уже писали в предыдущей статье, «работа медиков часто сопряжена с различными рисками и не стандартными, а порой экстремальными ситуациями. Вследствие чего, наряду с развитием физических качеств, необходимо воспитывать волевые качества, психическую устойчивость, самообладание, внимание, оперативное мышление, которые позволят быстро принимать правильные решения и грамотно действовать в экстремальных ситуациях. Этому могут помочь занятия физической культурой с элементами единоборств, например, бокса, кикбоксинга и самбо» [8].

Введение в учебную программу занятий с элементами единоборств, а также увеличение количества времени посвященного профессионально-прикладной физической подготовке студентов-медиков, способствовало укреплению здоровья и повышению защитных сил организма занимающихся, повышению их работоспособности и скорости восстановления после нагрузок (физических и умственных), снижению утомляемости. Студенты стали реже болеть, меньше пропускать занятия, лучше усваивать учебный материал. Все это привело к лучшему усвоению знаний, ощущению успеха, появлению интереса к процессу обучения, желанию достичь еще больших результатов, повышению уровня развития мотивации учения [8;9].

Изменения, произошедшие в развитие мотивации к занятиям физической культурой, привели к изменениям мотивации учения в целом. Вместе с ростом одной, произошел рост и другой мотивации.

Результаты исследования и их обсуждение.

Таблица 1. – Мотивация учебной деятельности: уровни и типы

Уровни мотивации учения студентов-медиков до эксперимента				
I	II	III	IV	V
экспериментальная группа				
1	13	62	25	
0.99%	12.87%	61.38%	24.75%	0%
контрольная группа				
0	19	53	28	5
0%	18.05%	50.35%	26.6%	4.75%
средний балл				
экспериментальная группа				
16.3				
контрольная группа				
16.04				

Согласно таблице 1, до проведения эксперимента у наибольшего количества исследуемых студентов-медиков (61.38%) в экспериментальной и (50.35%) в контрольной группах наблюдается третий уровень учебной мотивации (положительное отношение к учебе,

но студентов больше привлекает внеучебная деятельность).

24.8% студентов-медиков экспериментальной и 26.6% контрольной групп имеют четвертый уровень или низкую учебную мотивацию.

Всего 12.9% студентов-медиков экспериментальной и 18.05% контрольной групп имеют второй (хороший) уровень учебной мотивации.

Лишь 1% студентов-медиков экспериментальной группы имеет первый (высокий) уровень мотивации учебной деятельности.

Около 5% студентов-медиков контрольной группы негативно относятся к учебной деятельности.

Таким образом, мы видим, что студенты-медики экспериментальной и контрольной групп имеют примерно одинаковые исходные данные.

С целью получения представления о среднем групповом уровне учебной мотивации, нами подсчитан средний балл по анкете Н.Г. Лускановой в каждой группе. До эксперимента

средний балл анкеты Н.Г. Лускановой экспериментальной и контрольной групп был 16.3 и 16.04 соответственно. Согласно описанию анкеты Н.Г. Лускановой, каждому уровню мотивации соответствует определенное количество набранных студентами баллов. Средние значение баллов, набранных студентами-медиками экспериментальной и контрольной групп до эксперимента, укладываются в диапазон от 15 до 19 баллов, находясь около нижней границы третьего уровня мотивации учебной деятельности. Стандартное отклонение до 2.0 свидетельствует о том, что уровень учебной мотивации основной массы студентов находится на нижней границе третьего уровня мотивации учения, который свидетельствует о наличии у студентов в целом положительного отношения к учебе.

Таблица 2. – Степень значимости для студентов-медиков типов учебных мотивов до эксперимента

типы мотивов учения студентов-медиков до эксперимента (по убыванию значимости)	
экспериментальная группа	контрольная группа
1. Узкие социальные мотивы	1. Широкие социальные мотивы
2. Широкие социальные мотивы	2. Узкие социальные мотивы
3. Личностные социальные мотивы (сотрудничество)	3. Личностные социальные мотивы (сотрудничество)
4. Широкие познавательные мотивы	4. Широкие познавательные мотивы
5. Узкопознавательные	5. Узкопознавательные
6. Мотив саморазвития	6. Мотив саморазвития

Из таблицы 2 мы видим, что результаты экспериментальной и контрольной групп до проведения эксперимента имеют почти полное совпадение, вследствие чего, наше описание результатов не будет иметь деления. Основываясь на этих результатах, нами выявлена значимость конкретных мотивов учебной деятельности студентов-медиков, которые мы расположили в порядке убывания этой значимости для студентов.

И так, студенты-медики обеих групп в первую очередь учатся ради получения хороших оценок и похвалы, ради избегания плохих оценок, ради того, чтобы быть лучшим студентом вуза.

Вслед за этим идет интерес к новым явлениям и фактам, к первым выводам и теоретическим принципам.

Далее мы наблюдаем ориентацию учебной деятельности студентов на усвоение способов добывания знаний. У них проявляется интерес к приемам самостоятельного приобретения знаний и методам научного познания, к способам организации и саморегуляции своей учебной деятельности, к самостоятельному совершенствованию способов приобретения знаний.

В целом социальные мотивы учебной деятельности преобладают над познавательными.

Таблица 3. – Мотивация учебной деятельности: уровни и типы

Уровни мотивации учения студентов-медиков после эксперимента				
I	II	III	IV	V
экспериментальная группа				
4	31	63	3	
3.96%	30.69%	62.37%	2.97%	0%
контрольная группа				
0	16	62	24	3
0%	15.2%	58.9%	22.8%	2.85%
средний балл				
экспериментальная группа				
19.2				
контрольная группа				
16.62				

Согласно таблице 3, количество студентов-медиков экспериментальной группы, имеющих первый (высокий) уровень учебной мотивации вырос в четыре раза и составил 3.96%. В тоже время, количество студентов-медиков с четвертым (низким) уровнем учебной мотивации, сократилось в восемь раз и составило 2.97%. Второй (хороший) уровень учебной мотивации мы наблюдаем у 30.69% студентов-медиков, что в 2.5 раза больше, чем было до эксперимента. Количество студентов-медиков с третьим уровнем учебной мотивации осталось прежним (около 60%). В то время как в контрольной группе значительных изменений не произошло.

Средний балл экспериментальной группы вырос до 19.2, а средний балл контрольной

группы вырос незначительно. Средние значения баллов, набранных студентами-медиками контрольной группы после эксперимента, остался около нижней границы третьего уровня мотивации учебной деятельности, в то время как средний балл экспериментальной группы поднялся на нижнюю границу второго уровня учебной мотивации. Стандартное отклонение до 2.0 свидетельствует о том, что уровень учебной мотивации основной массы студентов-медиков экспериментальной группы находится на верхней границе третьего и на нижней границе второго уровня мотивации учения.

Степень значимости для студентов-медиков типов учебных мотивов после эксперимента представлена нами в таблице 4.

Таблица 4. – Степень значимости для студентов-медиков типов учебных мотивов после эксперимента

типы мотивов учения студентов-медиков после эксперимента (по убыванию значимости)	
экспериментальная группа	контрольная группа
1. Личностные социальные мотивы (сотрудничество)	1. Узкие социальные мотивы
2. Узкие социальные мотивы	2. Широкие социальные мотивы
3. Широкие познавательные мотивы	3. Личностные социальные мотивы (сотрудничество)
4. Широкие социальные мотивы	4. Широкие познавательные мотивы
5. Узкопознавательные	5. Узкопознавательные
6. Мотив саморазвития	6. Мотив саморазвития

Теперь в первую очередь студенты экспериментальной группы стали учиться ради желания быть лучшим студентом вуза, соответствуя ожиданиям окружающих, в т.ч. родителей, желания общаться, взаимодействовать с другими людьми (преподавателем, товарищами), совершенствовать формы своего общения и взаимоотношений. Студенты не замыкаются в себе, они стремятся к обсуждению и поиску наиболее оптимальных вариантов выполнения работы. Переключаются с индивидуальной на коллективную деятельность и обратно. Ориентация на результат (оценка, похвала и т.п.) отошла на второе место. Затем следует учеба ради получения хорошей высокооплачиваемой работы, мотивы долга и ответственности. Два последних места по-прежнему занимает учеба, ориентированная на приобретение дополнительных знаний, на усвоение способов добывания знаний и самостоятельное совершенствование этих способов. В контрольной группе изменений не произошло.

Заключение. Под воздействием нашего эксперимента равенство между результатами экспериментальной и контрольной групп было утрачено.

Изменения, произошедшие в развитие мотивации к занятиям физической культурой, привели к изменениям мотивации учения в целом. Вместе с ростом одной, произошел рост и другой мотивации. Значит все, что способно повысить уровень развития мотивации к занятиям физической культурой, способно повысить и уровень развития мотивации учения в целом. Следовательно, средствами физической культуры можно повысить уровень развития мотивации учения в целом.

Считаем не лишним напомнить высказывание профессора П.Н. Осипова о том, что «субъектами развития оздоровительной культуры студентов являются все преподаватели вуза, поэтому очень важно, чтобы они сами обладали этой культурой. Важно, чтобы каждый преподаватель определил возможности в содержании образования по своим дисциплинам для пропаганды здорового образа жизни и использовал их в работе, разъяснял студентам ценность здоровья» [6].

Результаты данного исследования могут внести вклад в изучение актуальной проблемы повышения уровня учебной мотивации, физической и функциональной подготовленности студентов, снижения негативного влияния эмоционально-психологических нагрузок в период обучения в вузе и могут быть полезным

материалом для дальнейшего изучения проблемы повышения эффективности учебной деятельности

и развития учебной мотивации студентов средствами физической культуры.

Литература:

1. Гребенюк О.С. Формирование мотивации учебной деятельности учащихся средних ПТУ. Методические рекомендации для преподавателей: учебное пособие / О.С. Гребенюк. – Вильнюс, 1983. – 98с.
2. Ибрагимов Г.И. Теория обучения: учебное пособие / Г.И. Ибрагимов; под ред. Г.И. Ибрагимова. [Ибрагимова Е.М., Андрианова Т.М.]. – М.: ВЛАДОС, 2011. – 383с.
3. Истратова О.Н. Психодиагностика. Коллекция лучших тестов: учебное пособие / О.Н. Истратова, Т.В. Эксакусто. – Ростов н/Д.: Феникс, 2015. – 375 с.
4. Маркова А.К. Формирование мотивации учения в школьном возрасте: пособие для учителя / А.К. Маркова – М.: Просвещение, 1983. – 96 с.
5. Немов Р.С. Психология: в 3 кн. – Кн.2. Психология образования / Р.С. Немов. – М.: ВЛАДОС, 1995. – 390 с.
6. Осипов П.Н., Осипова Л.Н., Илюшин О.В., Данилова Н.В. Парадоксы здорового образа жизни

будущих инженеров / П.Н. Осипов, Л.Н. Осипова, О.В. Илюшин, Н.В. Данилова // Вестник Казанского технологического университета. - 2014. – № 22. – С. 444–448.

7. Психодиагностические методики [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.psyoffice.ru/menu-10-p1.htm>

8. Фалалеев В.В. Профессионально-прикладная физическая подготовка как средство мотивации студентов-медиков к занятиям физической культурой / В.В. Фалалеев // Казанский педагогический журнал. - 2020. – № 1(138). – С. 141–145.

9. Фалалеев В.В. Физическая культура как средство развития учебной мотивации студентов-медиков / В.В. Фалалеев // Казанский педагогический журнал. - 2021. – № 1(144). – С. 189–194.

10. Якобсон П.М. Психологические проблемы мотивации поведения человека / П.М. Якобсон. – М.: Просвещение, 1969. – 318 с.

References:

1. Grebenyuk O.S. Formation of motivation of educational activity of students of secondary vocational schools. Methodical recommendations for teachers: textbook / O.S. Grebenyuk. - Vilnius, 1983. - 98s.
2. Ibragimov G.I. Theory of learning: textbook / G.I. Ibragimov; ed. G.I. Ibragimov. [Ibragimova E.M., Andrianova T.M.]. - M.: VLADOS, 2011. - 383 p.
3. Istratova O.N. Psychodiagnostics. Collection of the best tests: study guide / O.N. Istratova, T.V. Exacusto. - Rostov n / D.: Phoenix, 2015. - 375 p.
4. Markova A.K. Formation of learning motivation at school age: a guide for the teacher / A.K. Markova - M.: Prosveshenie, 1983. - 96 p.
5. Nemov R.S. Psychology: in 3 books. - Book 2. Psychology of education / R.S. Nemov. – M.: VLADOS, 1995. – 390 p.
6. Osipov P.N., Osipova L.N., Ilyushin O.V., Danilova N.V. Paradoxes of a healthy lifestyle for future engineers /

P.N. Osipov, L.N. Osipova, O.V. Ilyushin, N.V. Danilova // Bulletin of the Kazan Technological University. - 2014. - № 22. - P. 444–448.

7. Psychodiagnostic methods [Electronic resource]. – Access mode: <https://www.psyoffice.ru/menu-10-p1.htm>

8. Falaleev V.V. Professionally-applied physical training as a means of motivating medical students for physical education / V.V. Falaleev // Kazan Pedagogical Journal. - 2020. - № 1 (138). – S. 141–145.

9. Falaleev V.V. Physical culture as a means of developing educational motivation of medical students / V.V. Falaleev // Kazan Pedagogical Journal. - 2021. - № 1 (144). – S. 189–194.

10. Yakobson P.M. Psychological problems of human behavior motivation / P.M. Jacobson. – M.: Prosveshenie, 1969. – 318 p.

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

Сведения об авторе:

Фалалеев Владислав Владиславович (г. Казань, Россия), старший преподаватель кафедры физического воспитания и здоровья, Казанский государственный медицинский университет, e-mail: vladislav.falaleev@yandex.ru

Профессиональное образование

УДК 338

Движение WorldSkills: ретроспективный анализ

WorldSkills movement: retrospective analysis

Матушанский Г.У., Казанский Государственный Энергетический Университет, pppo-kgeu@yandex.ru

Шакурова М.Ф., Казанский Государственный Энергетический Университет, m.shakurova@inbox.ru

Зотова М.Б., Казанский Инновационный Университет, marina-zot@mail.ru

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

Shakurova M., Kazan State Power Engineering University, m.shakurova@inbox.ru

Zotova M., Kazan Innovation University, marina-zot@mail.ru

DOI: 10.51379/KPJ.2022.152.2.019

Ключевые слова: «WorldSkills International», реформы в образовании, спецификация стандарта, отраслевые чемпионаты, национальные проекты.

Keywords: "WorldSkills International", social reforms, specification of the standard, industry championships, national projects.

Аннотация. В статье представлен ретроспективный анализ зарождения и развития движения Worldskills (WS) во всем мире. В России предприняты все усилия по популяризации профессионального образования на основе глобального сообщества движения WorldSkills. Рассмотрены структурные компоненты WorldSkills, результаты и выводы о преимуществах использования подходов WorldSkills в повышении качества высшего и среднего профессионального образования (ВО и СПО) в России. Авторы подчеркивают, что система итоговой оценки в форме демонстрационного экзамена максимально приближена к международной, появилась логическая взаимосвязь между средним образованием, СПО и ВО, система профориентации приобрела серьезную поддержку в виде «Junior Skills» и «Билета в Будущее». Статья освещает национальные проекты, запущенные Worldskills Russia, которые коснулись слоев населения, оказавшихся в трудной жизненной ситуации в связи с утратой профессии в период Пандемии Covid 19 и обеспечили переподготовку кадров востребованных профессий и волонтерских движений.

Abstract. The article presents a retrospective analysis of the origin and development of the Worldskills championship around the world. In Russia, every effort has been made to popularize vocational education on the basis of the global community of the WorldSkills (WS) movement. The structural components of WorldSkills, the results and conclusions about the benefits of using WorldSkills approaches in improving the quality of higher and secondary vocational education in Russia are considered. The authors emphasize that the final assessment system in the form of a demonstration exam completely repeats the international one, a logical relationship has appeared between secondary education, secondary vocational education and higher education, the career guidance system has gained serious support in the form of "Junior Skills" and "Ticket to the Future". The article also highlights the national projects launched by Worldskills Russia, which affected the population that found themselves in a difficult life situation due to the loss of their profession during the Covid 19 Pandemic and provided retraining of personnel in demanded professions and volunteer movements.

Введение. Технологические изменения, сопровождавшие XX век, оказали большое влияние на систему подготовки кадров: скорость массового производства должна была существенно повысить качество образования,

удовлетворить потребности большинства экономик мира. Наличие среднего и высшего образования становилось универсальной инвестицией, позволяющей работнику приобрести профессию, которая будет

сопровождать его на протяжении всей жизни. XXI век вносит свои коррективы в виде появления новых технологий. Массовая стандартизация, одно образование и одна профессия на всю жизнь – все эти принципы перестают быть актуальными в современном мире, где от человека требуется профессиональная гибкость с необходимыми умениями и знаниями, мобильность навыков, быстрое и непрерывное обучение. Условия для такой организации могут быть созданы с привлечением технологического сообщества, с внедрением новых инструментов глобальной трансформации и конкретных решений. Одним из наиболее перспективных направлений для этого является реализация WorldSkills.

WorldSkills — международная независимая организация, созданная для повышения мастерства рабочих кадров посредством проведения профессиональных чемпионатов по всему миру. Стандарты WorldSkills – это «методология обучения» с практико-ориентированным подходом, помогающим создать необходимый фундамент полноценного образования для XXI века. В год 10-летия WorldSkills в России можно отметить главное для нашей страны: движение WS стало серьезным прорывом на фоне кризиса в образовании, который дал развитие системы профессионального образования, повышение статуса и стандартов подготовки и квалификации. Сегодня привлечение молодого поколения к рабочим профессиям одна из главных приоритетных задач нашего государства: дать возможность школьникам пройти профессиональные пробы по направлениям, востребованным на рынке труда; сделать доступным обучение с созданием условий максимально приближенных к производственным; решить вопросы, трудоустройства, самозанятости населения, предоставления актуальных вакансий и рабочих мест [2, с.122].

Мы твердо верим, что успеха можно добиться за счет сотрудничества и интеграции всех участников процесса: государства, систем образования, отраслей экономики и бизнеса. Ориентированность на положительный результат всех сторон с равной ответственностью и открытостью ускоряют процессы, связанные с качеством подготовки специалистов на основе стандартов WorldSkills.

Таким образом, целью приведенной работы является обобщение истории становления современного состояния и выявления тенденций развития движения WorldSkills в нашей стране и

за рубежом.

Методология

исследования.

Методологическая основа исследования состоит в применении анализа и синтеза. Так, на основе сравнительного метода проведен анализ развития и значимости перехода более 70 стран мира (в том числе Российской Федерации) к модели обучения на основе стандартов WorldSkills. Методы наблюдения, статистического анализа, психодиагностики, изучения процесса и продуктов деятельности человека применены в мониторинге внедрения методики WorldSkills в образовательный процесс. Материалами для исследования послужили данные, представленные в статьях российских и зарубежных авторов, а также структура и содержание технической документации чемпионатов.

Результаты исследования.

В рамках проведения исследования мы обратились к истории: примечательно, что Чемпионат рабочих профессий возник из руин в 1946 году. Вторая мировая война опустошила экономики стран Европы. Начался период глобального восстановления. Во всех странах ощущалась огромная нехватка квалифицированных рабочих, грозившая новой экономической депрессией. Инвестиции в тяжелую и военную промышленность обернулись в послевоенные годы трудностями в производстве предметов первой необходимости и продуктов питания. Испания значительно отставала от развитых демократических стран Западной Европы. Обыденным явлением для Испании стали забастовки рабочих, выступавших против кризисных явлений. Людей волновало будущее, ставились под сомнение принципы образования, подготовки кадров, политическая и экономическая безопасность [6, с.106].

От Генерального директора молодежной организации Испании (ОЕ) Хосе Антонио Элола Оласо поступило предложение в убеждении молодого поколения, преподавателей, специалистов, предпринимателей и работодателей, что их благополучие будет заключаться в продуктивной системе профессионального образования. Для реализации этого замысла были привлечены руководители школ подготовки квалифицированных кадров. Техническую часть проекта взял на себя директор крупного испанского учебного центра «Вирхенде-ла Паломы» доктор Диомед Паленсия Альберт. Важно, что для достижения этой цели было установлено проводить профессиональные тренинги и чемпионаты профессионального уровня. Основная ценность этой идеи состояла в

том, что соревновательный дух побудит участников учиться, перенимать опыт друг у друга, экспертные сообщества начнут обсуждать итоги соревнований, появятся новые технологии, посетители смогут узнать информацию о широком спектре профессий и увидеть молодых специалистов в деле [9, с.6].

Правительственные органы, ремесленные училища и предприятия одновременно заинтересовались идеей конкурса профессиональных навыков. Первый чемпионат Испании прошел с оглушительным успехом в Мадриде в 1947 г. с участием около 4000 конкурсантов, которые соревновались в технических навыках. Но, несмотря на появление новых отраслей (автомобилестроение, электроника, судостроение, нефтехимия) промышленность Испании также отставала. Необходим был новый толчок, который отразился в решении организаторов о проведении мировых чемпионатов. Инициаторы понимали, чтобы мотивировать молодежь к соперничеству и воодушевлять на совершенствование профессиональной подготовки необходимо сопоставлять и перенимать навыки представителей из разных стран и континентов [9, с.6].

Первой страной, поддержавшей идею тренингов и конкурсов профессионального мастерства, была Португалия. Международный уровень Пиренейский чемпионат приобрел в 1950 году, тогда в нем приняли участие конкурсанты и независимые наблюдатели из 12 стран. Осознавая важность популяризации рабочих и инженерных кадров для экономики в 1953 году к Пиренейским соревнованиям присоединились участники из Марокко, Германии, Швейцарии, Франции и Великобритании. В том же году сформировалась Международная организация профессионального обучения (IVTO). В июне 1954 года был создан Организационный совет, в который вошли официальные и технические представители стран-участниц соревнований. Совет разработал единые правила конкурса и определил общие стандарты по профессиям [9, с.6].

Интересный факт: в Испании появилась дуальная система образования, ее переняли из опыта таких стран, как Германия и Швейцария. Это говорит о том, что обмен опытом между странами был интенсивным и продуктивным, что и было одной из главных целей чемпионата. Национальная идея Испании переросла в глобальную. Международные конкурсы ремесленных навыков начали проводиться по всему миру, этот проект имел большое число последователей. Соревнование вышло за пределы

Испании в 1958 году. Первый чемпионат мира проходил как часть Всемирной выставки в Брюсселе (Бельгия). Это стало началом движения WorldSkills, распространившегося по всему миру. В конце 1960-х международные конкурсы мастерства проводились в Германии, Великобритании, Ирландии, Швейцарии, Италии и Голландии.

В ноябре 1970 года произошел большой скачок, 19-й конкурс WorldSkills прошел в другой части света, в Национальной гимназии Йоёги в Токио (Япония). Так, к исходу 1980-х годов Атланта в США, Сидней в Австралии, Сеул в Корею и китайский Тайбэй приветствовали то, что становилось крупнейшим в мире международным событием в области профессионального мастерства [8].

Следует отметить, что с приемом стран-членов со всех континентов конкурс IVTO (Международный конкурс профессионального мастерства) не только приобрел мировой опыт, но и расширил знания в сфере подготовки рабочих кадров и профессионального образования в целом. IVTO был переименован в «WorldSkills International» (WSI – Международный чемпионат профессионального мастерства) в начале 2000-х годов. Сегодня в состав WorldSkills International входят 83 страны [8].

Примечательно, что каждый мировой чемпионат внес свой индивидуальный вклад в развитие движения WorldSkills, свои коррективы, уникальный опыт создания масштабных площадок для проведения конкурса, новых программ и проектов. Для сравнения рассмотрим чемпионат в Шизуке в 2007 году. Япония представила новый проект «One School – One Country» («Одна школа – одна страна») – образовательная программа по развитию престижа рабочих профессий, по повышению качества профессиональной ориентации обучающихся и культурного обмена. Этот проект в настоящее время является одним из важнейших элементов соревнований, в котором участники знакомятся с профессиональными навыками и разнообразными культурами стран-участниц, объединяя каждую соревновательную команду с местной школой мастерства в принимающем государстве. Также, например, на чемпионате WorldSkills в Абу-Даби в 2017 году был представлен вниманию Международный молодежный форум TVET (Technical and Vocational Education and Training-техническое и профессиональное образование и подготовка), в котором участники занимались созданием Молодежной декларации о будущем профессионального мастерства и обучения.

Молодежная декларация стала отправной точкой для вызова конкретных глобальных действий по сохранению и преумножению наследия движения WorldSkills [8].

Несомненно, сегодня глобальные соревнования по профессиональному мастерству WorldSkills, имеющие богатую продуктивную историю обмена опытом, можно сравнить с идеей Пьера де Кубертена по проведению современных Олимпийских игр с девизом «великие идеи идут от сердца». Относительно структуры движения WorldSkills, следует выделить тот факт, что она имеет множество направлений и подразумевает разноуровневые международные стандарты мастерства. Организация «WorldSkills International» (WSI) выполняет функции Олимпийского комитета, под чьим лозунгом проводится в жизнь большое количество глобальных проектов, обеспечивается реализация национальных чемпионатов, континентальных первенств и мирового чемпионата.

Наиболее важными представляются фундаментальные принципы организации WorldSkills International. В Конституции, где прописаны цели, миссия и задачи ассоциации, четко подчеркиваются политическая и религиозная нейтральность движения. Кодекс этики гласит: «Мы открыты, честны и надежны как в своих отношениях с ключевыми партнерами, так и в отношениях с организациями и людьми, с которыми мы работаем или на которых влияет наша деятельность, мы за прозрачность, отчетность и справедливость, инновационный и передовой опыт, достоинство, здоровье и безопасность, конфиденциальность и ответственность» [3, с.10].

Мировой чемпионат WorldSkills – это глобальное событие с вовлечением всех стран участниц. На чемпионат съезжаются делегации, в составе которых присутствуют эксперты, переводчики, наставники, независимые наблюдатели, технические делегаты, сами конкурсанты и представители прессы. Принимающая сторона проводит огромное количество организационных мероприятий, строит конкурсные площадки по каждой компетенции с учетом требований безопасности и антитеррористической защищенности объектов, обеспечивает и оснащает всем необходимым оборудованием, инструментами, аппаратурой, экономически затратными дорогостоящими расходными материалами, экипировкой участников. Все это делается для качественного обслуживания конкурсантов. Принимать чемпионат – это огромная ответственность и честь для страны, увеличивающая ее престиж во

всем мире и не уступает никаким другим международным соревнованиям. Компетенции, которые представлены на чемпионате, отбираются на основе рейтинга, устаревающие компетенции уступают место в пользу современных высокотехнологических навыков [4, с.21].

Регламент чемпионата представляет собой подробное описание охраны труда, правил по технике безопасности и сохранения окружающей среды, обязанности сторон, правил и процедур для организации и проведения соревнований по по блокам компетенций. Для каждой компетенции экспертное сообщество подготавливает комплект документов, главным из которых является Техническое описание. В основной части документа дается подробная информация по определенной спецификации стандарта Worldskills (WSSS) – это перечень знаний и практических навыков, сгруппированных по разделам с указанием важности каждого из них в профессиональном профиле каждого специалиста определенной компетенции; организации работы; анализ требований; стратегии и технические особенности оценки; структуры оценивания, выставления баллов, оглашения оценочных результатов; подробного описания самих заданий; управления компетенцией и общения; требования по охране труда; материалов и оборудования; особых правил возрастной группы; условия презентации компетенций посетителям и журналистам; охране окружающей среды; схем размещения площадки, требования по оснащению и размещению площадки и рабочих мест конкурсантов; регламентов по времени. Ежедневный план работы Skill Management Plan является дорожной картой, в котором указаны все активности, происходящие на площадках компетенций чемпионата. Таким образом, чемпионаты мастерства проводятся в формате состязаний в количестве четырех конкурсных дней по семи *блокам компетенций WorldSkills*: производство и инженерные технологии; строительство и строительные технологии; творчество и дизайн; информационные и коммуникационные технологии, сфера услуг; транспорт и логистика; образование [3, с.13].

Отметим, что эксперты WorldSkills International выполняют функцию судейства – это ведущие профессионалы своего дела из различных сфер бизнеса и профессиональных школ, привлекаемые со всего мира. Эксперты осуществляют свою деятельность, владея знаниями и опытом по новейшим достижениям в

компетенции, являются наставниками призеров чемпионатов. Прежде они проходят обучение по подготовке в качестве независимого наблюдателя, далее получают рецензию экспертного сообщества на свою деятельность, набираются опыта на национальных чемпионатах, проходят подготовку по знанию стандартов WS, регламента, структуры чемпионата, компетенции, работают над повышением квалификации и получают свидетельства сертифицированного эксперта на 2 года. Только после этого эксперты допускаются на международные соревнования в качестве жюри [12].

Обратим внимание, что важной составляющей мировых чемпионатов является конгрессно-выставочная часть, где представлены новейшие достижения в технике и оборудовании, проводятся мастер-классы по освоению этнокультурных ремесел. В ходе конференций на повестку выносятся сложнейшие вопросы, вызовы и задачи, даются прогнозы на развитие профессий. В полемике участвуют государственные деятели, представители экспертных сообществ и бизнес-структур, директора образовательных организаций. На Генеральной Ассамблее обсуждаются и утверждаются социальные общественно значимые проекты, утвержденные Советом Директоров, которые становятся уже обязательной частью нового чемпионата. Технический комитет и технические делегаты во время соревнований ведут работу непосредственно на площадках компетенций, анализируют саму компетенцию, организуют дискуссии, проводят оценку результатов работы конкурсантов, составляют документы, регламентирующие конкурсные задачи на следующие соревнования.

Из года в год отрабатываются задания, совершенствуется оборудование, меняются условия, оттачивается мастерство конкурсантов. Все это в комплексе образует стандарт компетенции, к которому стремятся специалисты высокого уровня во всех странах, на основе стандартов предъявляются требования к системе профессионального образования. Задания и работа на современном технологическом оборудовании выступают в качестве эталона, который унифицирует требования к участникам соревнований из разных стран [5, с.36].

Волонтерское движение в рамках чемпионата играет немаловажную роль. На национальных чемпионатах привлекаются до 2000 волонтеров, в мировых чемпионатах участвуют более 3 500 волонтеров из разных стран в возрасте от 14 до 80 лет. Волонтеры

оказывают неоценимую поддержку по более чем *двадцати функциональным направлениям на 93х позициях*: на соревновательных площадках по каждой из компетенций в качестве координаторов, помощников по инвентарю, актеров-ассистентов и др.; в сервисных направлениях (транспорт, аккредитация, экипировка, организация питания и т.д.); для сопровождения национальных сборных; на информационных станциях [9, с.6].

Мировым регулятором оценки качества мастерства выступает уникальная Электронная система интернет-мониторинга «eSim WorldSkills» (eSim), необходимая для использования в Информационной Системе Чемпионата (CIS), представляет собой программное обеспечение, специально разработанное WorldSkills International, которое собирает информацию о мероприятии по оценке результатов, обеспечивает процессы оценивания и подсчета результатов всех участников по компетенции в рамках каждого чемпионата. В системе заводится индивидуальный профиль, закрепленный за личной действующей почтой пользователя [7, с.10].

Для нашей страны международное движение WorldSkills стало серьезным импульсом, который был дан развитию профессионального образования, росту престижа и повышению качества профессионального обучения и квалификации. Это не просто соревнования мастерства, стандарты WS это «методология обучения», так как WorldSkills помогает создать необходимый фундамент полноценного образования для XXI века. Быстро развивающиеся технологии и образ жизни меняют перечень необходимых умений и навыков. Павел Черных, сооснователь движения WorldSkills в нашей стране, объясняет возникновение термина «методология WorldSkills» как создание условий, при которых конкурсант оказывается в окружении наставников, преподавателей производственного обучения, преподавателей специальных дисциплин и получает высококвалифицированную информацию о том, как и что нужно делать, находясь на рабочем месте. Именно реформирование системы профессионального образования стало первой целью, которая встала перед WorldSkills Russia. Учрежденное Правительством Российской Федерацией совместно с Агентством стратегических инициатив «Агентство развития профессионального мастерства (Ворлдскиллс Россия)», занимается введением мировых стандартов «WorldSkills Standards Specification»

(WSSS) по всем компетенциям в национальные системы среднего профессионального и высшего образования, совершенствованием формы государственной итоговой аттестации выпускников в виде демонстрационного экзамена [7, с.14].

В настоящее время создано 155 Специализированных центров компетенций (СЦК). Статус Ресурсного центра придается профессиональной образовательной организации, которая определяется как место сосредоточения ценных учебно-лабораторных и учебно-производственных, кадровых и методических ресурсов, где совершенствуют свои умения конкурсанты, лучшие среди своих сверстников в профессиональном плане. Но, тем не менее, все остальные студенты с каждым годом все больше улучшают свои знания. Это видно по итогам демонстрационного экзамена, который сдали более 320 тыс. студентов за последние пять лет с целью определения уровня знаний, навыков и умений, позволяющих заниматься профессиональной деятельностью в определённых областях и выполнять работу по конкретным специальностям по стандартам WorldSkills, российским образовательным нормам и правилам в рамках национального проекта «Образование». По результатам испытаний выпускникам выдается Паспорт компетенций «Skills passport» с выставлением экзаменационной оценки. Это документ, свидетельствующий о профессиональном уровне владения компетенцией участника в соответствии с общепризнанными стандартами во всем мире [1, с.20].

Агентство организует не только национальные и международные чемпионаты мастерства, также курирует нашу страну на мировых чемпионатах WorldSkills Europe (Ворлдскиллс Европа), WorldSkills Asia (Ворлдскиллс Азия), BRICS Future Skills Challenge (чемпионат в рамках кооперации стран БРИКС). Сборная России совершила колоссальный прорыв к 2019 году, завоевав на 45 международном чемпионате Kazan 2019 второе место (22 медали, 14 из которых – золотые) по сравнению с 41-ым местом по итогам конкурса 2013 года в Лейпциге (Германия), где не получила ни одной медали. Впоследствии чемпионату в Казани был присвоен статус «самого масштабного» в истории движения. В конкурсе были задействованы 1354 участников из 63 государств. В сентябре 2021 года наша команда проявила себя на европейском чемпионате EuroSkills Graz в городе Грац (Австрия) заняв 1-е место по результатам общекомандного зачета: 13

золотых, 6 серебряных и 8 бронзовых наград; 4 золота, 2 серебра, 2 бронзы в презентационных и 5 медальонов в основных компетенциях за профессионализм [12].

Отраслевые чемпионаты мастерства также проводятся благодаря Агентству развития профессионального мастерства (Ворлдскиллс Высоких Технологий Россия). Logistic Skills в сфере логистики проходят по трём компетенциям: управление поставками; управление складом; управление транспортом. Digital Skills – чемпионат в сфере информационных технологий (участниками являются студенты профильных вузов и колледжей до 28 лет), а также ведущие представители крупнейших корпораций, включая «Лабораторию Касперского», «Кибер Россию», «Ростелеком» и «Фирму «1С», которые конкурируют по 24 навыкам. AgroSkills для сотрудников компаний сельскохозяйственной отрасли (18 – 28 лет). WorldSkills Hi-Tech – самый масштабный конкурс профессионального мастерства в нашей стране среди специалистов крупнейших отечественных предприятий (16 – 49 лет). Межвузовский конкурс компетенций WorldSkills среди высших учебных заведений становится одним из значимых чемпионатов в высшем образовании [12].

Следует отметить, что деятельность WorldSkills Russia многогранна и занимается продвижением национальных идей. Приоритетные задачи Агентства развития профессионального мастерства согласованы с поручением Президента России от 23 ноября 2019 № Пр-2391: оказывать поддержку в профориентации подрастающего поколения посредством профессиональных проб с ориентацией на опережающую подготовку кадров; формировать новую производственную культуру в целях увеличения производительности труда; создавать социальные лифты, способствующие профессиональному и карьерному продвижению специалистов, развитию профессиональных и экспертных сообществ, повышению квалификации кадров, включая инженерные и рабочие профессии и навыки. Система независимой оценки компетенций синхронизирована с экспериментальной образовательной программой среднего профессионального образования в рамках федерального проекта «Профессионалитет» в 2022–2024 годах [11].

Проекты WorldSkills Russia выходят далеко за пределы нашего государства. Конкурсы по перспективным профессиям, востребованным в высокотехнологичном производстве и цифровой

экономике – Future Skills (Компетенции будущего) направлены на повышение квалификации специалистов в связи с новыми требованиями к технологиям и производству, которые диктуют новые правила подготовки высококвалифицированных кадров. Целями проекта являются: проведение исследований и разработка скоординированных программ обучения новым профессиям, проведение по новым форматам профессиональных соревнований, таких как робототехника, управление беспилотными летательными аппаратами и композитные технологии, а также разработка образовательных программ на основе стандартов WorldSkills [10].

WorldSkills Junior – чемпионат мастерства среди обычных школьников в возрасте до 16 лет. Проект «Билет в будущее» направлен в первую очередь на то, чтобы помочь школьникам с выбором будущей профессии. Около 12 стран, такие как Китай, Нидерланды, Объединенные Арабские Эмираты, Великобритания, Румыния, Индия, Казахстан, Франция, Республика Беларусь поддержали обе наши инициативы по привлечению школьников в движение. В проекте «5000 мастеров» ведется подготовка квалифицированных преподавателей по мировым стандартам в системе среднего профессионального образования. В рамках национального проекта «Демография» состоялось обучение граждан старшего возраста «Навыки мудрых» (2019–2021г). Программы «Старшее

поколение», «Содействие занятости» существуют с 2021 года для граждан в возрасте от 50 лет.

Заключение. Проведенный нами ретроспективный анализ позволяет сделать несколько выводов. Международное сообщество WorldSkills имеет богатую историю своего развития и глобальное значение, объединяя молодежь всего мира, стремящуюся изменить жизнь людей в лучшую сторону и создать условия для профессиональной самореализации каждого участника. WorldSkills содержат четкие ориентиры, чему и как учить молодых профессионалов, преподавателей и мастеров профессионального обучения, эффективно продвигая новейшие мировые навыки и разработки.

Исходя из вышесказанного мы отмечаем, что под эгидой движения WorldSkills в нашей стране произошла реорганизация структуры профессионального образования и системы подготовки кадров. Национальные конкурсы мастерства дают школьникам, студентам СПО и ВУЗов уникальный профессиональный опыт по 250 компетенциям, объединяют все субъекты Российской Федерации. *В связи с современными условиями, назрела необходимость масштабного переформатирования стандартов и технологий проведения соревнований в нашей стране, что несомненно приведет к дальнейшему самосовершенствованию и раскрытию потенциала молодого поколения и развитию уникальной отечественной школы молодых перспективных кадров.*

Литература:

1. Аксенова М.А. Центр компетенций как образовательный ресурс подготовки высококвалифицированных специалистов / М.А.Аксенова // Профессиональное образование и рынок труда. - 2017. - № 4. - С. 18-24.
2. Голубцов Н.В., Нищенков А.В., Фёдоров О.В. Управление развитием науки и образования в аспекте публикационной активности университетов / Н.В.Голубцов, А.В. Нищенков, О.В. Фёдоров // Вестник КГЭУ. - 2019. - № 3 (43). - С. 116-122.
3. Новые возможности WorldSkills для сопоставимой оценки результатов в профессиональном образовании / Ф.Ф. Дудырев, И.Д. Фрумин, В.А. Мальцева, Е.П. Лошкарева, Е.А. Татаренко // Современная аналитика образования. - 2019. - № S7(29). - С. 5-47.
4. Золотарева Н.М. Присоединение России к WorldSkills International / Н.М.Золотарева // Профессиональное образование в России и за рубежом. - 2013. - № 2(10). - С. 19-23.
5. Смолина О.А. О формировании востребованной системы оценки квалификаций в формате WorldSkills /

- О.А. Смолина // Ученые записки ЗабГУ. - 2017. - Т. 2. - № 2. - С. 32-38.
6. Фахрутдинова Г.Ж., Герасимова Е.О., Заячук Т.В. История становления движения WorldSkills Russia / Г.Ж. Фахрутдинова, Е.О.Герасимова, Т.В Заячук // Медицина. Социология. Философия. Прикладные исследования. - 2020. - № 6. – С. 105-108.
7. Словарь определенных понятий и терминов, объединенных тематикой деятельности Союза – Глоссарий. – Москва. – 2018. - С. 3-14.
8. Prabhakar E. Rebooting higher education: It's no longer one size fits all / E. Prabhakar // Khaleejtimes. - 2017. – 6 December.
9. Spindle B. By The Thrill of Victory in Welding, Baking and Bricklaying / B. Spindle // The wall street journal. - 2017. - October 29. – С. 5-6.
10. WorldSkills в мире. история успеха [Электронный ресурс]. - Режим доступа: <http://worldskillsrussia.org/articles/view/worldskills-v-mire-istoria-uspeha>

11.Развивая навыки будущего [Электронный ресурс]. - Режим доступа: <https://rostec.ru/news/worldskills-razvivaya-navyki-budushchego>

12. WorldSkills [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://worldskills.ru/>

References:

1. Aksenova M.A. Competence center as an educational resource for the training of highly qualified specialists / M.A. Aksenova // Vocational education and labor market. - 2017. - № 4. - S. 18-24.

2. Golubtsov N.V., Nishchenkov A.V., Fedorov O.V. Management of the development of science and education in the aspect of the university's publication activity / N.V. Golubtsov, A.V. Nishchenkov, O.V. Fedorov // Bulletin of KSEU. - 2019. - № 3 (43). - S. 116-122.

3. New possibilities of WorldSkills for comparable evaluation of results in vocational education / F.F. Dudyrev, I.D. Frumin, V.A. Maltseva, E.P. Loshkareva, E.A. Tatarenko // Modern Analytics of Education. - 2019. - № S7(29). - S. 5-47.

4. Zolotareva N.M. Access of Russia to WorldSkills International / N.M. Zolotareva // Vocational education in Russia and abroad. - 2013. - № 2(10). - S. 19-23.

5. Smolina O.A. On the formation of a demanded system for assessing qualifications in the WorldSkills format / O.A. Smolina // Uchenye zapiski ZabGU. - 2017. - V. 2. - № 2. - S. 32-38.

6. Fakhrutdinova G.Zh., Gerasimova E.O., Zayachuk T.V. The history of the formation of the WorldSkills Russia movement / G.Zh. Fakhrutdinova, E.O. Gerasimova, T.V. Zayachuk // Medicine. Sociology. Philosophy. Applied research. - 2020. - № 6. - P. 105-108.

7. Glossary of certain concepts and terms united by the subject of the Union's activities - Glossary. - Moscow. - 2018. - S. 3-14.

8. Prabhakar E. Rebooting higher education: It's no longer one size fits all / E. Prabhakar // Khaleejtimes. - 2017. - 6 December.

9. Spindle B. By The Thrill of Victory in Welding, Baking and Bricklaying / B. Spindle // The wall street journal. - 2017. - October 29. - P. 5-6.

10. WorldSkills in the world. success story [Electronic resource]. - Access mode: <http://worldskillsrussia.org/articles/view/worldskills-v-mire-istoria-uspeha>

11. Developing the skills of the future [Electronic resource]. - Access mode: <https://rostec.ru/news/worldskills-razvivaya-navyki-budushchego>

12. WorldSkills [Electronic resource]. – Access mode: <https://worldskills.ru/>

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

Сведения об авторах:

Матушанский Григорий Ушеревич (г. Казань, Россия), доктор педагогических наук, Казанский Государственный Энергетический Университет, профессор кафедры «История и педагогика», e-mail: ppro-kgeu@yandex.ru

Шакурова Миляуша Фаритовна (г. Казань, Россия), аспирант, Казанский Государственный Энергетический Университет, e-mail: m.shakurova@inbox.ru

Зотова Марина Борисовна (г. Казань, Россия), кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Менеджмента», Казанский Инновационный Университет, руководитель центра развития юниорских компетенций «Ворлдскилс», e-mail: marina-zot@mail.ru



УДК 378

Модель проектирования и реализации содержания социально-правовой подготовки в организациях СПО

Model for designing and implementing the content of social and legal training in SVE organizations

Шархемуллина Р.Р., ФГБНУ «Институт педагогики, психологии и социальных проблем», колледж Казанского кооперативного Института (филиала) Российского университета кооперации, regina.sharkhemullina@mail.ru

Sharkhemullina R., Institute of Pedagogy, Psychology and Social Problems, College of the Kazan Cooperative Institute (branch) of the Russian University of Cooperation, regina.sharkhemullina@mail.ru

DOI: 10.51379/KPJ.2022.152.2.020

Ключевые слова: система профессионального образования, профессиональная образовательная организация, социально-правовая подготовка, моделирование, структурно-функциональная модель.

Keywords: vocational education system, vocational educational organization, social and legal training, modeling, structural and functional model.

Аннотация. Предметная область социально-правовых наук предполагает изучение обучающимися предметов, ориентированных и на человека, и на общество, направленных на изучение фактов, законов в процессе постоянного изменения общественно-исторической ситуации. Актуальность исследования обусловлена необходимостью обновления содержания социально-правовой подготовки студентов в профессиональной образовательной организации, как ответа на вызовы времени и новые требования к юристам среднего звена. В статье представлена авторская структурно-функциональная модель, последовательно обобщающая процесс проектирования и реализации социально-правовой подготовки студентов. В нормативно-целевой модели определены: цель и задачи проектирования содержания социально-правовых дисциплин в учреждениях профессионального образования. Теоретико-методологический блок содержит информацию об обоснованных и взятых за основу методологических подходах (системного, компетентностного и социо-когнитивного) и соответствующих им принципах проектирования. Содержательный блок модели раскрывает реализацию содержания социально-правовой деятельности студентов-юристов среднего звена (учебно-познавательная и квази-профессиональная деятельности), опираясь на требования ФГОС ПО, а также на требования Профессиональных стандартов всех специальностей профиля 08.031 и 08.032 специальности 40.02.01 Право и организация социального обеспечения» Реестра профстандартов, в процессе последовательного его проектирования, начиная с целеполагания и заканчивая процессуальным воплощением проекта. В данном блоке представлены компоненты социально-правовой компетентности выпускников юристов. Организационно-технологический блок модели освещает последовательный переход учебно-познавательной в квази-профессиональную деятельность в процессе приобретения студентами знаний, умений и практического опыта в будущей профессиональной деятельности в процессе максимального использования возможностей использования технологических конструктов: знаниевого, проектного и эвристического. Оценочно-результативный блок модели включает диагностический инструментарий оценивания уровня сформированности социально-правовой компетентности выпускника-юриста и результаты входной и выходной идентификации преподавателями педагогической ситуации состояния социально-правовой подготовки, позволяющих осуществлять контроль и коррекцию процесса проектирования содержания социально-правовых дисциплин в профессиональных образовательных организациях.

Abstract. The subject area of socio-legal sciences involves the study by students of subjects that are oriented both to a person and to society, aimed at studying facts, laws in the process of constant change in the socio-historical situation. The relevance of the study is due to the need to update the content of the socio-legal training of students in a professional educational organization, as a response to the challenges of the time and new requirements for mid-level

lawyers. The article presents the author's structural and functional model, which consistently generalizes the process of designing and implementing the socio-legal training of students. The normative-target model defines: the goal and objectives of designing the content of social and legal disciplines in vocational education institutions. The theoretical and methodological block contains information about the justified and taken as a basis methodological approaches (systemic, competency-based and socio-cognitive) and the corresponding design principles. The substantive block of the model reveals the implementation of the content of the social and legal activities of middle-level law students (educational-cognitive and quasi-professional activities), based on the requirements of the Federal State Educational Standards, as well as on the requirements of the Professional Standards for all specialties of the profile 08.031 and 08.032 of the specialty 40.02.01 Law and organization of social security” of the Register of professional standards, in the process of its consistent design, starting with goal setting and ending with the procedural implementation of the project. This block presents the components of the social and legal competence of lawyer graduates. The organizational and technological block of the model highlights the consistent transition of educational and cognitive activities to quasi-professional activities in the process of acquiring knowledge, skills and practical experience in future professional activities by students in the process of maximizing the possibilities of using technological constructs: knowledge, design and heuristic. The evaluative-effective block of the model includes diagnostic tools for assessing the level of formation of the social and legal competence of a graduate lawyer and the results of the input and output identification by teachers of the pedagogical situation of the state of social and legal training, which allow monitoring and correcting the process of designing the content of social and legal disciplines in professional educational organizations.

Введение. Формирующая идеология «юридического утилитаризма», предполагающая обширность рынка юридической деятельности, вносит существенные изменения в профессиональную подготовку юристов, направляя ее на «юридическое ремесло» - совокупность приемов действий в определенных ситуациях. Однако в отечественных условиях жизнедеятельности, когда еще идет становление многих правовых форм и норм, активном законотворчестве формирование только таких профессиональных навыков не может обеспечить существующие юридические потребности; важным становится универсальное юридическое образование, высокий уровень теоретической подготовки вкупе с практикой, и, безусловно личностные характеристики – моральные корпоративные нормы, социальная ответственности и ориентация, мотивация к деятельности юриста. Эта направленность на человека вновь заостряет внимание на образовательной организации как системе сохранения и воспроизводства знаний, уникальных для каждого обучающегося («образовывающегося» [1]).

Выделенная нами предметная область социально-правовых наук предполагает изучение обучающимися предметов, ориентированных и на человека, и на общество, направленных на изучение фактов, законов в процессе постоянного изменения общественно-исторической ситуации. На современном этапе развития правового образования в России стоит вопрос о сохранении достигнутого уровня правовой подготовки и необходимости «поднять его на новую ступень, соответствующую развивающимся потребностям российского общества и государства» [2].

О.А. Лукаш отмечает многообразие подходов к преподаванию социально-правовых дисциплин [3], справедливо полагая, что только баланс политологического, нормативного и социологического подходов способен обеспечить оптимальное сочетание для понимания права.

Мы полагаем, что крайне важным в современных условиях являются также способы проектирования и технологии реализации социально-правовой подготовки, обуславливающие успешность достижения образовательных целей. Автор полагает, что личностная ценность образования, обуславливающая его реализацию и социализацию, определяется сугубо гуманистическими задачами, к которым относятся: понимание социальной роли и значимости социально-правовой подготовки в формировании общественных норм и связей; формирование профессиональных нравственных ориентиров и этических норм; формирование профессиональных компетенций и готовности к их практическому применению; освоением основ профессиональной культуры через погружение в квазипрофессиональную среду. Эти положения ложатся в основу трансформации процесса проектирования содержания социально-правовой подготовки студентов в колледже.

Цель статьи - представить авторскую модель проектирования и реализации содержания социально-правовой подготовки студентов в профессиональной образовательной организации.

Материалы и методы исследования. Для разработки авторской модели использованы результаты педагогических исследований по проблеме подготовки юристов среднего звена, в частности работы, рассматривающие различные особенности правового образования в

профессиональной образовательной организации рассматривались Т.Д. Тропиной [4], М.С. Завьяловой [5], А.В. Можаяевым [6], Т.И. Далдаева [7] и Е.Г. Светличный [8] и др.

Основным методом настоящего исследования выступает педагогическое моделирование. Т.В. Романова подчеркивает, что «в современной науке выработано некоторое методологическое единство, способствующее пониманию модели как признанной научной универсалии, что способствует углублению описания модели как инструмента знания, детализации и типологизации методов моделирования» [9]. Результатом педагогического моделирования, как утверждает В.М. Монахов, может быть педагогическая система, система управления образованием, система методического обеспечения, проект образовательного процесса [10].

Принципиально важным при моделировании педагогического объекта (процесса) является раскрытие его структуры, характера и иерархии взаимодействий конструктивных элементов этой структуры – для этих целей создается обобщенная структурно-функциональная модель, объединяющая в себе рациональные представления исследователя.

Результат. Авторская структурно-функциональная модель имеет блочную структуру, в свою очередь, каждый блок включается взаимосвязанные структурные компоненты, обладающие определенными функциями в социально-правовой подготовке студентов в СПО.

Нормативно-целевой блок модели: 1) обобщает социальный заказ к результату современной социально-правовой подготовки в профессиональных образовательных организациях, определяемый необходимостью обеспечения потребностей рынка труда в квалифицированных кадрах среднего звена по наиболее востребованным профессиям и специальностям правового профиля; 2) раскрывает нормативную базу проектирования и реализации социально-правовой подготовки в профессиональных образовательных организациях; 3) содержит системообразующую цель – совершенствование социально-правовой подготовки студентов СПО. Результатирующим эффектом планируется повышение уровня социально-правовой компетентности студентов СПО как показателя эффективности процесса проектирования и реализации содержания социально-правовых дисциплин в профессиональной образовательной организации.

Теоретико-методологический блок модели обобщает методологию исследования, раскрывая методологические подходы и принципы к проектированию и реализации содержания социально-правовой подготовки в профессиональной образовательной организации. Методологию исследования обеспечивают традиционные для педагогики компетентный подход (обеспечивающий направленность на потребности рынка труда, на формирование у студентов необходимого набора компетенций и компетентности для дальнейшей социализации в предстоящей профессиональной деятельности) и личностно-деятельностный подходы (нацеленный на формирование субъектной позиции обучающегося, его мотивированное самовключение в учебно-познавательную деятельность) образуя, соответственно, векторы реализации задач проектирования и реализации содержания социально-правовой подготовки в СПО, а также методологический базис когнитивной педагогики [11;12].

Когнитивная педагогика, разработанная как новая теория учеными ФГБНУ «Институт педагогики, психологии и социальных проблем» рассматривается исследователями как «комплекс научного знания, базирующегося на исследовании и познании сущностных характеристик и внутренних связей психолого-педагогических объектов, явлений и процессов и способствующего реализации ключевой идеи – идеи личностного, организационно-педагогического, системного развития человека в рамках системы образования» [12]. Опорой когнитивного представления выступает восприятие сути, смыслов, ценностей рассматриваемого процесса, явления, ситуации, существенно трансформирующее закономерности педагогического взаимодействия и развивающее смысловые и ценностные личностно-профессиональные ориентиры человека.

Когнитивный, компетентный и личностно-деятельностный подходы, обеспечивают практическую реализацию через следующие принципы: *системности* (идея целостности, внутренней связности структурных элементов содержания социально-правовой подготовки через преемственность образовательного и профессионального стандарта); *модульности* (дробление предметного поля социально-правовой подготовки на условные образовательные единицы, взаимодействующие через предметные и межпредметные связи); *субъектной ориентации учебно-познавательной деятельности*

(изменение ролей и функций всех субъектов образования) и *включенной активности* (идея личностно-профессионального развития и саморазвития обучающегося); *генерации знаний* (формирование собственной системы познания мира, познавательных механизмов освоения картины мира предметной области социально-правовой подготовки); *фрактальности* (бесконечное множество самоподобных отношений в структуре социально-правовой подготовки, позволяющее распространять установленные закономерности); *принцип социальной ориентации* (нацеленный на социальную миссию образования, обобщающий внешние и внутренние, объективные и субъектные характеристики).

Содержательный блок структурно-функциональной модели:

1) обобщает этапы проектирования содержания социально-правовой подготовки студентов СПО, базирующиеся на выделенной методологии исследования (этап *целеполагания и выбора концептуального направления*; этап *идентификации педагогической ситуации* реализации социально-правовой подготовки в профессиональной образовательной организации; этап *педагогического моделирования* содержания социально-правовой подготовки; этап *технологической организации образовательного процесса*; процессуального воплощения проекта (содержания социально-правовой подготовки и технологий его реализации) и его рефлексия); 2) раскрывает сущность и содержания социально-

правовой компетентности студентов СПО как результата обучения.

Результатом социально-правовой подготовки в авторском представлении выступает *социально-правовая компетентность* как совокупность профессиональных социальных и правовых компетенций, поддерживающих способность и готовность профессиональных действий юриста среднего звена, структурно раскрывающаяся через знаниево-познавательный, мотивационно-личностный и операционно-деятельностный компоненты.

Организационно-технологический блок модели нацелен на выявление форм и методов взаимосвязанной деятельности всех субъектов образовательного процесса для реализации содержания социально-правовой подготовки студентов в профессиональной образовательной организации, см. рисунок 1. Анализ требований государственного образовательного стандарта по специальности 40.02.01 «Право и организация социального обеспечения» продемонстрировал тенденцию усложнения требований к реализации стандарта от Профессионального учебного цикла (13 дисциплин) к Профессиональному модулю (4 МДК). Так, например, при реализации 13 общепрофессиональных дисциплин Профессионального учебного цикла студенты должны овладеть только четко очерченные знаниями и умениями, то при реализации четырех МДК Профессионального модуля кроме овладения знаниями и умениями, необходим практический опыт в различных областях будущей профессиональной деятельности.

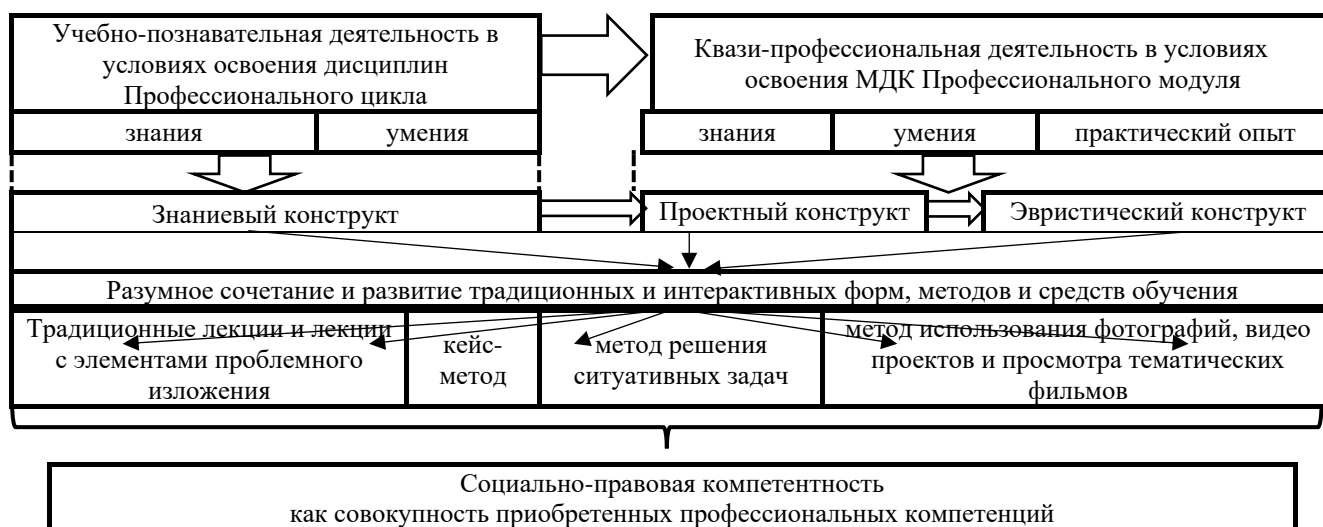


Рисунок 1. – Организационно-технологический блок структурно-функциональной модели проектирования и реализации содержания социально-правовой подготовки в профессиональной образовательной организации

При реализации содержания социально-правовой подготовки нами внедрены и

апробированы в педагогической практике: 1) результаты когнитивного анализа состояния

социально-правовой подготовки студентов в колледже, способствующие определению проблем и ресурсов педагогической деятельности; 2) дидактические возможности когнитивной модели содержания социально-правовой подготовки, обобщающей предметную картину мира и междисциплинарные взаимосвязи; 3) особенности развития когнитивных механизмов познания обучающихся для достижения успешности освоения содержания социально-правовой подготовки через дидактические конструкты, направленные на усиление технологической эффективности процесса формирования социально-правовой компетентности.

Знаниевые конструкты, как результат структурирования содержания учебных дисциплин Профессионального цикла, используются в процессе организации учебно-познавательной деятельности студентов. А технологические конструкты (проектные и эвристические) используются как в процессе приобретения студентами знаний и умений, так и ориентированы на приобретение студентами практического опыта.

Оценочно-результативный блок структурно-функциональной модели проектирования и реализации содержания социально-правовой подготовки нацелен на анализ результативности рассматриваемого процесса на всех этапах проектирования и реализации социально-правовой подготовки студентов в профессиональной образовательной организации.

Оценочно-результативный инструментарий оценивания уровней сформированности социально-правовой компетентности студентов содержит критерии – знаниево-познавательный, мотивационно-личностный, операционно-деятельностный, уровни (низкий, средний, высокий) и диагностические методы ее оценивания, к которым относятся: предметное тестирование, индивидуальные беседы, методика диагностики направленности учебной мотивации Т.Д. Дубовицкой [13], анкетирование, индивидуальные беседы, метод экспертной оценки, наблюдение, анализ продуктов квази-профессиональной деятельности студентов. Кроме того, оценивание преподавателями

педагогической ситуации состояния социально-правовой подготовки студентов колледжа (на констатирующем и контрольном этапе педагогического эксперимента) также является одной из составляющей диагностического инструментария. Сравнение полученных результатов также позволит судить об эффективности проведенного исследования по проектированию и реализации социально-правовой подготовки студентов в профессиональной образовательной организации.

Заключение. В рамках авторского исследования разработана структурно-функциональная модель, позволяющая разрешить противоречие между необходимостью совершенствования социально-правовой подготовки студентов СПО и недостаточной разработанностью методологического и технологического обоснования данного процесса. Структурно-функциональная модель последовательно раскрывает функционально связанные этапы педагогического проектирования, демонстрируя механизмы взаимодействия блоков как структурных элементов модели. Результатирующим эффектом моделирования представляется совершенствование социально-правовой подготовки студентов колледжа, выраженное в повышении уровня обобщенной социально-правовой компетентности студентов. Практическая реализация представленной модели проведена автором в рамках собственной педагогической деятельности в колледже Казанского кооперативного института (филиала) Российского университета кооперации. По результатам контрольного этапа эксперимента у студентов экспериментальной группы наблюдаются существенные положительные сдвиги в уровнях сформированности социально-правовой компетентности, как обобщенного показателя успешности социально-правовой подготовки в колледже.

Предлагаемая модель нацелена на направление подготовки 40.02.01 Право и организация социального обеспечения, однако при адаптации может быть применена и в непрофильных организациях СПО.

Литература:

1. Когнитивная психология в контексте проблем современного образования: коллективная монография / А.А. Вербицкий [и др.]. - М.: Московский педагогический государственный университет, 2017. - 187 с.
2. Остапович И.Ю. Этапы развития юридического образования в России / И.Ю. Остапович, П.А. Мусинов //

Crede experto: транспорт, общество, образование, язык. – 2014. - № 3. – С. 237-245.
3. Лукаш О.А. Проблемы преподавания правовых дисциплин в образовательных учреждениях неюридического профиля / О.А. Лукаш // Известия Тульского

государственного университета. Гуманитарные науки. - 2010. - № 1. - С. 259-262.

4. Тропина Т.Д. Правовое образование в среднем профессиональном учебном заведении / Т.Д. Тропина // Новые технологии в образовании / Материалы XIII международной научно-практической конференции. - Издательство «Спутник+», 2012. - 269 с.

5. Завьялова М.С. Формирование правовой культуры студентов колледжа в процессе профессионального образования: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / М.С. Завьялова. - Магнитогорск, 2007. - 178 с.

6. Можяев А.В. Вопросы преподавания правовых дисциплин в образовательных учреждениях среднего профессионального образования / А.В. Можяев // Среднее профессиональное образование. - 2018. - № 9. - С. 27-30.

7. Далдаева Т.И. Формирование будущих юристов средствами контекстного обучения: автореф. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Далдаева Тоита Ибрагимовна. - Владикавказ: Северо-Осетинский государственный университет им. К.Л. Хетагурова. - 2016. - 22 с.

8. Светличный Е.Г. Формирование на основе контекстного обучения: автореф. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Светличный Евгений Григорьевич. - Воронеж: Воронежский государственный университет. - 2018. - 26 с.

9. Романова Т.В. Моделирование как метод верификации в когнитивной лингвистике / Т.В. Романова // Когнитивные исследования языка. - 2014. - № 6. - С. 322-327.

10. Монахов В.М. Педагогическое проектирование – современный инструментариий дидактических исследований / В.М. Монахов // Школьные технологии. - 2001. - № 5. - С. 75-89.

11. 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.

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

13. Дубовицкая Т.Д. Методика диагностики направленности учебной мотивации / Т.Д. Дубовицкая // Психологическая наука и образование. - 2002. - № 2. - С. 42-45.

References:

1. Cognitive psychology in the context of the problems of modern education: a collective monograph / A.A. Verbitsky [i dr.]. - M.: Moscow State Pedagogical University, 2017. - 187 p.

2. Ostapovich I.Yu. Stages of development of legal education in Russia / I.Yu. Ostapovich, P.A. Musinov // Crede experto: transport, society, education, language. - 2014. - № 3. - S. 237-245.

3. Lukash O.A. Problems of teaching legal disciplines in non-legal educational institutions / O.A. Lukash // Bulletin of the Tula State University. Humanitarian sciences. - 2010. - № 1. - S. 259-262.

4. Tropina T.D. Legal education in a secondary vocational school / T.D. Tropina // New technologies in education / Proceedings of the XIII International Scientific and Practical Conference. - Publishing house "Sputnik +", 2012. - 269 p.

5. Zavyalova M.S. Formation of the legal culture of college students in the process of professional education: dis. ... cand. ped. Sciences: 13.00.08 / M.S. Zavyalova. - Magnitogorsk, 2007. - 178 p.

6. Mozhaev A.V. Issues of teaching legal disciplines in educational institutions of secondary vocational education / A.V. Mozhaev // Secondary vocational education. - 2018. - № 9. - S. 27-30.

7. Daldaeva T.I. Formation of future lawyers by means of contextual learning: Ph.D. ... cand. ped. Sciences: 13.00.08 / Daldaeva Toita Ibragimovna. - Vladikavkaz: North Ossetian State University. K.L. Khetagurov. - 2016. - 22 p.

8. Svetlichny E.G. Formation based on contextual learning: Ph.D. ... cand. ped. Sciences: 13.00.08 / Svetlichny Evgeny Grigorievich. - Voronezh: Voronezh State University. - 2018. - 26 p.

9. Romanova T.V. Modeling as a method of verification in cognitive linguistics / T.V. Romanova // Cognitive Language Studies. - 2014. - № 6. - S. 322-327.

10. Monakhov V.M. Pedagogical design as a modern toolkit for didactic research / V.M. Monakhov // School technologies. - 2001. - № 5. - S. 75-89.

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

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

13. Dubovitskaya T.D. Methodology for diagnosing the orientation of educational motivation / T.D. Dubovitskaya // Psychological science and education. - 2002. - № 2. - S. 42-45.

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

Сведения об авторе:

Шархемуллина Регина Рашиатовна (г. Казань, Россия), ФГБНУ «Институт педагогики, психологии и социальных проблем», аспирант; Колледж Казанского кооперативного Института (филиала) Российского университета кооперации, преподаватель, e-mail: regina.sharkhemullina@mail.ru

УДК 378

Педагогические условия формирования готовности будущих медицинских сестёр к осуществлению санитарно-просветительской работы

Pedagogical conditions for forming the readiness of future nurses for the implementation of sanitary educational work

Сулейманова Т.З., Чеченский государственный университет, *kafedra_terek@mail.ru*

Suleimanova T., Chechen State University, *kafedra_terek@mail.ru*

DOI: 10.51379/KPJ.2022.152.2.021

Ключевые слова: *готовность к профессиональной деятельности, санитарно-просветительская работа, будущие медицинские сёстры, педагогические условия формирования готовности, единство развития мышления и речи.*

Keywords: *readiness for professional activity, sanitary and educational work, future nurses, pedagogical conditions for the formation of readiness, unity of development of the way of thinking and speech.*

Аннотация. *Актуальность исследования обусловлена тем, что современная медицина по сравнению с предыдущими периодами исторического развития стремится максимально сблизиться с социумом. Одним из эффективных способов формирования коммуникативного контакта является просветительская работа будущих медицинских работников. Более того, требование к формированию готовности будущих медицинских сестёр к просветительской работе зафиксировано в актуальных нормативно-правовых документах. Вполне очевидно, что ввиду указанного требования становятся востребованными научные исследования, уточняющие наиболее результативные методы, формы, средства и условия формирования готовности к осуществлению санитарно-просветительской работе. Научный интерес в рамках текущего исследования будет сконцентрирован на изучении педагогических условий. По мнению автора, именно условия оказывают наибольшее влияние на процесс интериоризации личностью знаний, умений и навыков. Методология. За методологическую основу были использованы взгляды П.Я. Гальперина о значении речи при формировании внутриспихических структур (процесс интериоризации). В большей степени эта идея принадлежит Л.С. Выготскому, но именно П.Я. Гальперин показал детали рассматриваемого процесса. На представленном основании был произведён подбор методов исследования: анализ научной литературы, анализ речевого поведения будущих медицинских сестёр на основании теста «Методика выявления коммуникативных и организаторских способностей (КОС-2)», а также эксперимент. Результаты. В результате теоретического исследования были сформулированы педагогические условия формирования готовности будущих медицинских сестёр к осуществлению санитарно-просветительской работы: 1) включение в содержание профессиональной подготовки будущих медицинских сестер дисциплины по выбору, сосредоточенной на развитии речевых и коммуникативных навыков; 2) содействие будущим медицинским сёстрам в активном использовании методов самоподготовки для преодоления чувства неуверенности в себе при выступлении перед большими аудиториями; 3) освоение будущими медицинскими сёстрами эффективных практик публичных выступлений на примере успешных спикеров, осуществляющих санитарно-просветительскую работу.*

Abstract. *The relevance of the research is due to the fact that modern medicine, in comparison with previous periods of historical development, seeks to get as close as possible to society. One of the effective ways to form a communicative contact is the educational work of future medical workers. Moreover, the requirement to form the readiness of future nurses for educational work is fixed in the current legal documents. It is quite obvious that in view of this requirement, scientific research becomes in demand, clarifying the most effective methods, forms, means and conditions for the formation of readiness for the implementation of sanitary and educational work. Scientific interest in the current research will be focused on the study of pedagogical conditions. According to the author's opinion, it is the conditions that have the greatest influence on the process of interiorization of knowledge, skills and abilities by a person. Methodology. The views of P.Ya. Galperin were taken as the meaning of speech in the formation of intrapsychic structures (the process of internalization). To a greater extent, this idea belongs to L.S. Vygotsky, but it was P.Ya.*

Galperin who showed the details of the process under consideration. Based on the presented basis, a selection of research methods was made: analysis of scientific literature, analysis of the speech behavior of future nurses based on the test "Method for identifying communication and organizational skills (KOS-2)", as well as an experiment. Results. As a result of the theoretical study, the most promising pedagogical conditions for the formation of the readiness of future nurses to carry out sanitary and educational work were formulated: 1) as disciplines of choice, they will choose those that will be aimed at developing speech and communication skills; 2) future nurses will attend performances by the most successful practitioners who carry out health education work; 3) students will make the most of the self-study resource for successful performances in front of large audiences.

Введение. Стремительное развитие технологий современного общества положительно сказывается на всех уровнях его существования. Особенно эффективно эта тенденция сказывается на повышении качества оказания медицинских услуг. При этом помимо общепринятых форм услуг подразумевается проведение и санитарно-просветительских работ. Дополнительно отмечается, что просвещение граждан о санитарно-гигиенических нормах несколько недооценивается в современном обществе. Всё чаще подобного рода работа отдаётся в руки частных компаний, которые преследуют коммерческую выгоду в сторону той или иной продукции. Для предотвращения формирования в обществе некорректных знаний о санитарных нормах очень важно формировать высокую степень готовности будущих медицинских специалистов к осуществлению просветительской работы. В основном указанного вида общественная деятельность возлагается на средний медицинский персонал, что и обуславливает направленность текущего исследования. При этом задача заключается не только в том, чтобы будущие медицинские сёстры получали содержательную подготовку, но и имели психологическую готовность к непростой работе с гражданами. В данном случае подразумевается готовность: 1) преодолевать чувство неуверенности при выступлении перед той или иной аудиторией, 2) овладевать новыми речевыми навыками настраивания вербальной коммуникации, 3) вести самоподготовку, используя максимально доступные ресурсы, в том числе, обращаться к примерам наиболее успешных спикеров в санитарно-просветительской работе. В этой связи возникает необходимость создания особых педагогических условий по стимулированию готовности будущих медицинских сестёр к исследуемой области профессиональной деятельности. Также необходимо отметить, что благоприятные условия по ведению просветительской работы являются не основным, а второстепенным средством мотивации. Подразумевается, что профилактическая информационная деятельность среднего медицинского персонала в рамках профессионального стандарта утверждается в

качестве одной из их обязанностей. Для того, чтобы сформулировать подходящие педагогические условия формирования готовности будущих медицинских сестёр к просветительской работе необходимо проанализировать уже имеющиеся точки зрения на предмет исследования.

Обзор научной литературы. К примеру, К.В. Воробьева предлагает обновлять содержание курсов, связанных с изучением родного и зарубежных языков. Её предложения основаны на совершенствовании научных знаний медицинских сестёр о предмете профилактической работы с населением. Вместе с тем, по мнению автора, текущего исследования её работу мог бы обогатить ещё один значимый элемент. В частности, предлагается усилить погружение в профессию под весом научных знаний рефлексивной работой будущего специалиста относительно новой информации. «Привязка к местности» или обогащение получаемых знаний наблюдениями об окружающей социокультурной действительности могут позволить усилить воспитывающий потенциал просветительской работы [1]. Только сплав новых научных знаний с эмоциональными переживаниями относительно их содержания будет способен воздействовать на аффективную область сознания слушателей, чьи знания будут весьма неоднородными.

П.А. Оболенева предлагает опираться на создание профессиональных сообществ профессиональных просветителей, обеспечивающих обмен знанием, а также при необходимости правовой защитой медицинских специалистов. Предложенный подход в целом создаёт определённые гарантии реализации деятельности по обогащению населения передовыми знаниями из области санитарно-гигиенических норм [2]. Вместе с тем это предложение является отдалённой перспективой для будущих медицинских сестёр, поэтому необходимо продолжить поиск более существенных педагогических условий формирования готовности к просветительской деятельности.

К.Т. Тусупбекова приходит к мысли о том, что психологическая готовность к

просветительской деятельности основывается, прежде всего, на 1) освоении позитивного опыта ведущих спикеров в данной области, 2) посещениях мастер-классов ведущих научных сотрудников по теме лекций, которую планируется в дальнейшем проводить для граждан. Также она особо отмечает важность самоподготовки будущего специалиста, поскольку только личностные мотивы способствуют лучшей интериоризации содержания просветительской работе [3]. В целом её выводы импонируют автору текущего исследования и будут учтены при формулировании педагогических условий.

Зарубежные авторы при оценке сформированности коммуникативных способностей медицинских сестёр обратили внимание на их готовность получать и качественно переосмысливать материал для работы с населением при помощи мобильных технологий. Они поясняют, что с ростом скорости обмена данными и занятостью сестёр по основному виду деятельности готовить материал для лекций приходится в экспресс-режимах и главную роль в этом играют навыки работы с источниками в сети Интернет [4]. Иные зарубежные авторы решили уточнить готовность будущих медицинских сестёр к общению с населением в период пандемий, что, несомненно, является весьма актуальной темой на сегодня. Было выявлено, что действующие в Турции программы бакалавриата позволяют сформировать исследуемую психологическую установку без дополнительных педагогических условий [5]. Вместе с тем, по нашему мнению, для того, чтобы повысить качество просветительских занятий очень важно повысить психологический комфорт и уверенность в себе у будущих медицинских сестёр. В этом свете с опорой на произведённый теоретический анализ были сформулированы перспективные подходы к формированию психолого-педагогической готовности к эффективной коммуникации с гражданами: 1) осуществление работы по развитию коммуникативных навыков; 2) активизация самостоятельных форм работы по преодолению психологических установок, препятствующих свободному владению речью при большом скоплении людей, 3) посещение мастер-классов ведущих спикеров, осуществляющих санитарно-гигиеническую просветительскую деятельность.

Методология исследования. В качестве методологической основы приняты идеи П.Я. Гальперина о роли речи в процессе интериоризации личностно-значимых навыков,

умений и знаний [6]. В силу особенности предмета исследования и ведущей методологической идеи были подобраны методы работы: анализ научной литературы, анализ речевого поведения будущих медицинских сестёр на основании теста «Методика выявления коммуникативных и организаторских способностей (КОС-2)» [7], а также эксперимент.

Базой исследования стал медицинский колледж при медицинском институте в рамках ФГБОУ ВО «Чеченский государственный университет». Были организованы экспериментальная (ЭГ) и контрольная группы (КГ) по 15 и 18 человек соответственно. Все участники эмпирического этапа на вступительном этапе прошли тестирование на основе методики выявления коммуникативных и организаторских способностей (КОС-2)». Было выявлено, что в ЭГ «очень низким» уровнем коммуникативных способностей обладает 1 человек, «низким» – 2 человека, «средним» – 8, «высоким» – 3 и «высшим» – 1. В КГ «очень низким» обладает 2 человека, «низким» – 4 человека, «средним» – 10, «высоким» – 2 и «высшим» ни один из участников. После вступительного тестирования для членов ЭГ мы организовали специальные педагогические условия, способствующие формированию готовности будущих медицинских работников к просветительской работе. Члены КГ не включались в какие-либо дополнительные мотивационные условия и обучались в прежнем режиме. Сроки проведения эксперимента: с начала ноября 2021 г. по конец февраля 2022 г.

Результаты. По итогам научного обзора, а также личного позитивного профессионального опыта были предельно точно сформулированы педагогические условия формирования готовности будущих медицинских сестёр к просветительской работе.

1. Включение в содержание профессиональной подготовки будущих медицинских сестёр дисциплины по выбору, сосредоточенной на развитии речевых и коммуникативных навыков [8]. Предложенное условие полностью отвечает методологической позиции исследования, поскольку опирается на закон о единстве развития речи и мышления. Иными словами, интериоризация навыков эффективного речевого поведения должна привести не только к развитию артикуляционных умений, но и усовершенствовать когнитивные навыки личности. Комплексный подход, по нашему мнению, позволяет рациональнее затрачивать дидактические ресурсы образовательного учреждения.

2. Содействие будущим медицинским сёстрам в активном использовании методов самоподготовки для преодоления чувства неуверенности в себе при выступлении перед большими аудиториями. Указанное условие направлено на активизацию информальных образовательных ресурсов. Его перспективность определяется свободой обучающихся в выборе развивающих ресурсов, что указывает на высокую степень индивидуализации образовательного процесса.

3. Освоение будущими медицинскими сёстрами эффективных практик публичных выступлений на примере успешных спикеров, осуществляющих санитарно-просветительскую работу. Взаимодействие будущих медицинских сестёр со знаковыми личностями в области их будущей деятельности позволяет сформировать у них желаемый образ профессиональной готовности. В этом случае пересекается действие второго педагогического условия, поскольку

рефлексия будущих специалистов относительно своего «Я-реального» и «Я-идеального» образа относится к внутренней самостоятельной рефлексивной работе. Особенностью экспериментальной работы по внедрению педагогических условий стала возможность медицинских сестёр выбирать степень воздействия каждого из них. Иными словами, мы решили повысить степень автономной управляемости экспериментальным процессом, поскольку в нём было учтено действие одного из базовых законов психологии – единства развития мышления и речи [9]. Было предположено, что внедрение условия по развитию речевых навыков будущих медицинских сестёр повысит их уровень осознанности по отношению к выполняемым действиям [10]. По итогу внедрения обозначенных специально-организованных условий мы получили достаточно интересные результаты, см. таблицу 1.

Таблица 1. – Данные итогового этапа экспериментальной работы по формированию готовности будущих медицинских сестёр к просветительской работе (по методике КОС-2)

Вид группы	Уровни сформированности готовности будущих медицинских сестёр к просветительской работе				
	Очень низкий / кол.-во чел. в %	Низкий / кол.-во чел. в %	Средний / кол.-во чел. в %	Высокий / кол.-во чел. в %	Высший / кол.-во чел. в %
ЭГ	1 / 6,7	2 / 13,3	8 / 53,3	3 / 20	1 / 6,7
КГ	3 / 16,6	5 / 27,8	10 / 55,6	0 / 0	0 / 0

Табличные данные наглядно показывают разницу между результатами групп, подчёркивающую позитивную динамику исследуемого навыка в ЭГ и больше отрицательную, чем нейтральную динамику в КГ. Небольшое снижение числа членов КГ по двум из шкал сформированности коммуникативных навыков мы объяснили особенностями внешних условий последних нескольких месяцев обучения.

Заключение. Во введении мы произвели актуализацию проблемы исследования, подчёркнув, что одной из профессиональных обязанностей медицинских сестёр является проведение профилактической просветительской работы с населением. Вместе с тем уточнено, что для повышения эффективности указанной работы необходима организация специальных педагогических условий. Обратившись к материалам научных исследований отечественных и зарубежных авторов, были выявлены основные линии организаций благоприятных обучающих условий для будущих медицинских работников. Полученные теоретические результаты были внедрены в

реальный педагогический процесс. Руководящим началом проведения эмпирического этапа исследования была выбрана концепция П.Я. Гальперина о роли речи в процессе интериоризации личностно-значимых навыков. Подробное описание следствий методологических положений для текущего исследования было изложено в разделе «Методология». Полученные результаты эмпирического этапа были озвучены и проинтерпретированы. Результаты практической части работы показали перспективность и эффективность педагогических условий, предложенных автором исследования. Завершая научную работу, мы желаем подчеркнуть, что оказанное доверие будущим медицинским сёстрам по саморегуляции воздействия на них того или иного педагогического условия было оправдано. При этом решающую роль сыграла грамотно выбранная стратегия о языковой природе мышления, которую разрабатывал П.Я. Гальперин. В целом работа завершена, цель исследования достигнута.

Литература:

1. Воробьева К.В. Дисциплина «иностранный язык» как инструмент профессиональной подготовки академических медицинских сестер-преподавателей / К.В. Воробьева // *Современные наукоемкие технологии.* – 2021. – № 11-1. – С. 118–126.
2. Оболешева П.А. Медицинское волонтерство на базе государственных учреждений амбулаторнополиклинического звена: сборник научных трудов / П.А. Оболешева, Н.Н. Камынина // *Труды Научно-исследовательского института организации здравоохранения и медицинского менеджмента.* – Москва: ГБУ «Научно-исследовательский институт организации здравоохранения и медицинского менеджмента Департамента здравоохранения города Москвы», 2021. – С. 101–106.
3. Тусупбекова К.Т. Интеграция образования и практического здравоохранения-основа качества профессиональной компетентности / К.Т. Тусупбекова // *Международный журнал экспериментального образования.* – 2016. – № 4-2. – С. 290–293.
4. Kenny R. F. Using self-efficacy to assess the readiness of nursing educators and students for mobile learning / R.F. Kenny et al. // *International Review of Research in Open and Distributed Learning.* – 2012. – № 13. 3. – Pp. 277–296.
5. Sümen A. Nursing students' readiness and coping strategies for the Covid-19 pandemic in Turkey / A. Sümen, D.

- Adebelli // *Journal of Professional Nursing.* – 2021. – Vol. 37, № 3. – Pp. 553–561.
6. Гальперин П.Я. Введение в психологию / П.Я. Гальперин. – Москва, 2000. – С. 239–252.
7. Батаршев А.В. Психодиагностика в управлении: практическое руководство / А.В. Батаршев. – Москва: Дело, 2005. – С. 496.
8. Николов Н.О. Семиотическая теория сознания Л.С. Выготского / Н.О. Николов // *Субъектно-ориентированный образовательный процесс: история, теория, инновационная практика: Педагогические чтения памяти И.Я. Лернера / Материалы X Всерос. науч.-практ. конф. (26 нояб. 2021 г., г. Владимир); Ин-т теории и истории педагогики и науч. проблем. совет по дидактике РАО.* - Владимир: Изд-во ВлГУ, 2021. – С. 121–124.
9. Ильясов Д.Ф. Популяризация научных психолого-педагогических знаний среди учителей: монография / Д.Ф. Ильясов. – Челябинск: Издательство: Челябинский институт переподготовки и повышения квалификации работников образования, 2019. – С. 232.
10. Бештоев Р.О. Психолого-педагогические особенности осуществления повышения квалификации молодых сотрудников ОВД в аспекте развития у них уверенности в себе / Р.О. Бештоев // *Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров.* – 2022. – № 1(50). – С. 34–43.

References:

1. Vorobieva K.V. Discipline "foreign language" as a tool for professional training of academic nurses-teachers / K.V. Vorobieva // *Modern science-intensive technologies.* – 2021. – № 11-1. – P. 118–126.
2. Obolesheva P.A. Medical volunteering on the basis of state institutions of the outpatient level: a collection of scientific papers / P.A. Obolesheva, N.N. Kamynina // *Proceedings of the Research Institute of Health Organization and Medical Management.* - Moscow: SBI "Scientific Research Institute of Health Organization and Medical Management of the Department of Health of the City of Moscow", 2021. - P. 101–106.
3. Tusupbekova K.T. Integration of education and practical health care as the basis for the quality of professional competence / K.T. Tusupbekova // *International Journal of Experimental Education.* – 2016. – № 4-2. – S. 290–293.
4. Kenny R. F. Using self-efficacy to assess the readiness of nursing educators and students for mobile learning / R.F. Kenny et al. // *International Review of Research in Open and Distributed Learning.* – 2012. – № 13. 3. – Pr. 277–296.
5. Sümen A. Nursing students' readiness and coping strategies for the Covid-19 pandemic in Turkey / A. Sümen, D.

6. Galperin P.Ya. Introduction to psychology / P.Ya. Galperin. – Moscow, 2000. – С. 239–252.
7. Batarshhev A.V. Psychodiagnostics in management: a practical guide / A.V. Batarshhev. – Moscow: Delo, 2005. – S. 496.
8. Nikolov N.O. Semiotic theory of consciousness, introduced by L.S. Vygotsky / N.O. Nikolov // *Subject-oriented educational process: history, theory, innovative practice: Pedagogical readings in memory of I.Ya. Lerner / Materials X All-Russian. scientific-practical. conf. (November 26, 2021, Vladimir); Institute of theory and history of pedagogy and scientific. problems. advice on the didactics of the Russian Academy of Education.* - Vladimir: Publishing House of the VIGU, 2021. – S. 121–124.
9. Ilyasov D.F. Popularization of scientific psychological and pedagogical knowledge among teachers: monograph / D.F. Ilyasov. – Chelyabinsk: Publisher: Chelyabinsk Institute for Retraining and Advanced Training of Educators, 2019. – P. 232.
10. Beshtoev R.O. Psychological and pedagogical features of the implementation of advanced training for young employees of the Department of Internal Affairs in the aspect of developing their self-confidence / R.O. Beshtoev // *Scientific support of the system of advanced training of personnel.* – 2022. – № 1(50). – P. 34–43.

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

Сведения об авторе:

Сулейманова Тамила Заиндиновна (г. Грозный, Россия), специалист по учебно-методической работе, директор медицинского колледжа при Медицинском институте, преподаватель, инженер-программист Чеченского государственного университета, e-mail: kafedra_terek@mail.ru

Школьное образование

УДК 373.1

Педагогические условия формирования академической успешности обучающихся средствами цифровых образовательных платформ

Pedagogical conditions for the formation of academic success of students by means of digital educational platforms

Гильманшина С.И., Казанский (Приволжский) федеральный университет, gilmanshina@yandex.ru

Массарова Е.О., Специализированный учебный научный центр – общеобразовательная школа-интернат «IT-лицей Казанского федерального университета», massarova_e@mail.ru

Gilmanshina S., Kazan (Volga region) Federal University, gilmanshina@yandex.ru

Massarova E., IT-lyceum of Kazan Federal University, massarova_e@mail.ru

DOI: 10.51379/KPJ.2022.152.2.022

Ключевые слова: успешность обучения, академическая успешность, персонализированный подход, цифровые платформы, педагогические условия.

Keywords: learning success, academic success, personalized approach, digital platforms, pedagogical conditions.

Аннотация. Актуальность статьи обусловлена недостаточностью исследований по изучению академической успешности обучающихся, включающей помимо формального показателя (обученности, выраженной через систему оценок), развитие самостоятельности, креативности, удовлетворенности собственной учебной деятельностью. Анализируется процесс формирования академической успешности обучающихся на основе персонализированного подхода, выполняющего системообразующую функцию. Уточнено понятие академической успешности как комплексной характеристики, отображающей эффективность и удовлетворенность собственной учебной деятельностью. Выявлены педагогические условия формирования академической успешности обучающихся средствами цифровых образовательных платформ. Это разработка гибкой модели обучения; разработка содержания программ с использованием цифровых платформ на основе персонализированного подхода; разработка шкалированных целей в условиях цифровых образовательных платформ; создание рефлексивной среды обучения. Экспериментальная апробация выявленных педагогических условий в интегрированной образовательной системе «IT-лицей – профильные институты Казанского федерального университета» на протяжении пяти лет позволяет говорить об их эффективности. В целом были достигнуты положительные результаты в уровнях сформированности основных показателей академической успешности (когнитивного, мотивационного, деятельностного). Статья предназначена для педагогов образовательных учреждений разного уровня.

Abstract. The relevance of the article is due to the lack of research on the academic success of students, which includes, in addition to the formal indicator (learning expressed through the evaluation system), the development of independence, creativity, satisfaction with their own educational activities. The process of forming the academic success of students is analyzed on the basis of a personalized approach that performs a system-forming function. The concept of academic success as a complex characteristic reflecting the effectiveness and satisfaction with one's own educational activities is clarified. The pedagogical conditions for the formation of academic success of students by means of digital educational platforms are revealed. These are the development of a flexible learning model; the development of the content of programs using digital platforms based on a personalized approach; the development of scaled goals in the context of digital educational platforms; the creation of a reflective learning environment. Experimental testing of the identified pedagogical conditions in the integrated educational system "IT Lyceum - specialized institutes of Kazan Federal University" for five years allows us to speak about their effectiveness. In general, positive results were achieved in the levels of formation of the main indicators of academic success (cognitive, motivational, activity). The article is intended for teachers of educational institutions of different levels.

Введение. Академическая успешность, выраженная через высокие учебные достижения, составляет основу социально востребованного выпускника общеобразовательного учреждения, обладающего такими качествами, как конкурентноспособность, самостоятельность, креативность, способность к постоянному саморазвитию. Основы успешности личности как удовлетворенности своими достижениями, безусловно, закладываются и развиваются еще в школьные годы. В IV Концепции федеральной целевой программы развития образования на 2006–2010 гг. [11] отмечается, что «образование, которое не сказывается на успешности граждан, эффективности экономики, не приводит к усилению позиций государства на мировой арене, не может считаться качественным» [11]. Более того, в стратегических приоритетах в сфере реализации государственной программы РФ «Развитие образования» до 2030 г. указано, что ключевыми вопросами в области среднего образования является преодоление школьной неуспешности [16].

Однако, анализ школьной образовательной практики [4;6;13 и др.] показал, что часто в общих образовательных учреждениях в качестве главного критерия успешности личности считается только хорошая ее обученность, которая, в свою очередь, выражается через систему оценок.

Мы полагаем, что академическая успешность – это комплексная характеристика, которая с одной стороны, отображает эффективность учебной деятельности (показатель успеваемости, учебно-познавательной активности, умений применять знания на практике, самостоятельности и креативности в решении учебных задач, рефлексии), с другой стороны, – удовлетворенность собственной деятельностью.

Также в психолого-педагогических исследованиях [1;7;17;20] и других работах преобладает в подавляющем большинстве случаев изучение академической успешности студентов и явно не достаточно исследований успешности обучающихся в школе.

Помимо отмеченного, в современном образовании отмечается постепенный переход к цифровым платформам обучения. Особенно это отразилось в вынужденной организации обучения в дистанционной форме в период пандемии. Все участники образовательного процесса столкнулись с большими сложностями, которые требовали срочного решения. Встал вопрос повышения адаптивности современной формы обучения под существующие новые реалии посредством широкого внедрения цифровых

платформ обучения [3].

В целом анализ научных работ показал, что исследований, посвященных формированию академической успешности обучающихся, тем более средствами цифровых образовательных платформ, крайне недостаточно, и они характеризуются фрагментарностью. Это определило актуальность и цель настоящего исследования.

Цель исследования: выявить педагогические условия формирования академической успешности обучающихся средствами цифровых образовательных платформ.

Материал и методы исследования. Данное исследование основано на персонализированном подходе. Его системообразующая функция проявляется в реализации принципа учета мотивации и индивидуальных способностей обучающихся в условиях интерактивной образовательной среды. Согласно персонализированному подходу, обучающийся сам может планировать персональную траекторию изучения учебного предмета. При этом он активно участвует в выборе учебной цели, времени, темпа объема изучения нового материала и закрепления пройденных тем, выбирая индивидуальную или групповую форму деятельности и соответствующую мотивацию. Это благоприятно сказывается на развитии у обучающегося гибких навыков (soft skills), формирования культуры учения. Персонализация обучения направлена, в первую очередь, на общее развитие личности, а не на усвоение конкретного объема знаний. Как результат обучающийся выступает субъектом учебной деятельности.

Особенность персонализации учебной деятельности вызвана спецификой открывающихся при этом возможностей для обучающихся с учетом их индивидуально-психологических особенностей. Усиливается акцент на мотивации к самостоятельности в обучении; появляется возможность проявления самостоятельности в проектировании своей образовательной траектории, постановке и выборе значимых для себя заданий и способов их решения; предоставляется возможность обучающимся выбирать организационные формы учебной деятельности как индивидуальные, так и групповые; обеспечивается сотрудничество и взаимодействие всех субъектов образовательного процесса.

Применение персонализированного подхода при выявлении педагогических условий формирования академической успешности обучающихся средствами цифровых платформ

позволяет внести целостность и согласованность в систему непрерывного образования.

Результаты исследования и их обсуждение. В результате исследований выявлены три компонента академической успешности, которые всесторонне отображают содержание понятия «академическая успешность». Первый компонент – когнитивный – связан с достижением значимых целей обучения; второй компонент – мотивационный – отображает субъективную удовлетворенность личности обучающегося процессом и результатом учебной деятельности; третий компонент – деятельностный – предполагает соотнесение обучающимся результатов учебной деятельности с нравственными путями достижения успеха. Эти компоненты позволяют уточнить определение академической успешности. Мы полагаем, что академическая успешность – это комплексная характеристика, которая с одной стороны, отображает эффективность учебной деятельности (формальный показатель успеваемости, уровень и объем знаний, уровень развития учебной активности, самостоятельность, креативность, рефлексия), с другой стороны, – удовлетворенность собственной деятельностью.

Формирование академической успешности обучающихся средствами цифровых платформ связывается с решением следующих частных задач.

Первая задача – сформировать основы научного системного мышления на материале теорий и законов в ходе изучения естественнонаучных дисциплин средствами цифровых платформ. Постановка данной задачи связана с тем, что академическая успешность должна проявляться не только в результатах промежуточных и итоговых аттестаций, но и в развитии личности обучающегося, его творческого мышления, креативности, в умении системно подходить к решению поставленных задач.

Вторая задача – сформировать рефлексивные умения, направленные на повышение мотивации, регулирование своей учебной деятельности и адекватное оценивание ее результатов. Эта задача определяется тем, что именно рефлексивные умения во многом определяют эффективность самостоятельной учебной деятельности в процессе достижения академической успешности.

Третья задача – развить осознание необходимости соотносить результаты своей учебной деятельности с нравственными путями достижения успеха, учитывая возрастные особенности и интерес подростков к цифровым платформам обучения. Сформированные таким

образом личностные качества влияют на вектор развития академической успешности подростка.

В целом для формирования академической успешности средствами цифровых платформ нужны педагогические технологии, обеспечивающие единство эффективности учебной деятельности обучающегося с его удовлетворенностью собственной деятельностью в комфортной среде обучения.

Проведенное исследование позволило выделить и теоретически обосновать четыре педагогических условия, соответствующих педагогическим технологиям, применение которых способно обеспечить указанное выше единство.

Первое условие – разработка гибкой модели обучения, которая позволяет поддерживать у обучающегося живой интерес к учебе, стимулировать желание непрерывно изучать как профильные, так и непрофильные дисциплины, создавать условия для реализации индивидуальных образовательных траекторий, развивать мягкие навыки обучающихся. Основные концептуальные положения гибкой модели обучения: обучающийся – субъект проектирования своей учебной деятельности; повышение качества обучения за счет персонализации процесса обучения, обновления содержания учебного материала, разработки систем заданий, индивидуализации темпа обучения, содействия сотрудничеству всех субъектов педагогического взаимодействия; обеспечение персонализированной траектории личностного развития обучающихся.

Принципами реализации гибкой модели обучения служат: интеграция теории и практики посредством организации практико-ориентированной системы обучения [18;19]; персонализированное обучение с акцентом на развитие ответственной самостоятельности и саморазвитие обучающихся; развитие и сотрудничество всех субъектов образовательного процесса; цифровая направленность содержания и технологий обучения; вариативность проектирования блочно-модульного контента.

В качестве инструмента для реализации гибкой модели обучения прекрасно подходят цифровые образовательные платформы, позволяющая в полной мере реализовать персонализированный подход, когда обучающиеся могут самостоятельно распределить своё учебное время и оперативно получить обратную связь по результатам достижения учебных целей.

Например, соответствующий требованиям федерального государственного образовательного

стандарта учебный контент размещается на цифровой платформе, а обучающийся самостоятельно выбирает уровни сложности учебной цели и способы ее достижения. Кроме того, для овладения новыми навыками цифровая платформа позволяет размещать систему заданий по уровням сложности с учетом междисциплинарности; организовывать проектную и исследовательскую деятельность гармонично сочетая индивидуальную и групповую формы работ и проектной деятельности; реализовывать интерактивность, геймификацию и постоянную обратную связь с учеником в зависимости от их достижений.

Преимуществом цифровой платформы в реализации гибкой модели обучения является и то, что платформа позволяет вовремя улавливать успехи или трудности каждого обучающегося. Маршруты обучения при этом могут мягко корректироваться, уточняться, не нанося урон мотивационному компоненту академической успешности обучающегося.

Второе условие связано с разработкой содержания рабочих программ с использованием цифровых платформ. Это условие требует разработку авторских цифровых образовательных ресурсов, внедрение которых позволяет обучающемуся активно почувствовать в построении собственной образовательной траектории и нести ответственность за результат обучения. Он участвует в мониторинге образовательных результатов, осуществлении рефлексии относительно усвоенных знаний и умений, что в совокупности способствует развитию самостоятельности.

Для обучающихся 7 классов разработан цифровой образовательный ресурс для поддержки пропедевтического курса «Лабораторный химический анализ». Для обучающихся 8 и 9 классов – цифровой образовательный ресурс «Химия» по курсу школьной программы. Разработанные на основе персонализированного подхода образовательные ресурсы на цифровой платформе LMS Moodle включают теоретический и практический материал, а также контрольный блок разноуровневых заданий.

Рассмотрим подробнее пропедевтический курс для семиклассников «Лабораторный химический анализ». Курс включает семь модулей. Это «Химия – наука о превращениях»; «Невидимый мир молекул»; «Воздух – земная атмосфера»; «Вода – универсальный растворитель»; «Богатства недр земли»; «Химия в жизни»; «Увлекательная химия».

Например, в модуле «Химия – наука о

превращениях» обучающиеся в увлекательной форме познают технику безопасности, знакомятся с лабораторной посудой, учатся работать с химическим оборудованием. Посредством реализации междисциплинарных связей учатся отличать физические и химические явления. Все это осуществляется средствами цифровой платформы через визуализацию и геймификацию заданий. Для визуализации лабораторной посуды на платформе представлены интерактивные иллюстрации и видео-ролики, которые демонстрируют и знакомят обучающихся с лабораторной посудой. Геймификация заданий позволяет обучающимся в игровой форме выполнять задания, что способствует повышению интереса и мотивирует на дальнейшее изучение курса.

В дальнейшем у подготовленных к выполнению практических работ обучающихся в реальной школьной учебной лаборатории формируются практические умения по получению осадков и газов в ходе проведения простейших химических реакций.

В модуле «Невидимый мир молекул» обучающиеся знакомятся с понятиями «физическое тело», «вещество», «молекулы», «атомы», «химические связи», «молекулярное и немолекулярное строение», «кристаллические решетки»; учатся построению химических связей и основам молекулярного моделирования. Цифровая платформа позволяет посредством компьютерных программ, к примеру «Мольбью», визуализировать первоначальные химические понятия (атом, молекула, химическая связь и др.) и осуществить моделирование конкретных молекул знакомых веществ (например, воды, кислорода, азота и др.)

Отдельно следует отметить роль цифровой платформы в обучении проведению практических работ модуля «Химия в жизни». Это работы по обнаружению белков, жиров и углеводов; распознаванию минеральных удобрений; сравнению моющих средств и порошков; распознаванию синтетических волокон; обнаружению крахмала в продуктах питания; определению витамина «С» в продуктах питания. В данном случае цифровая платформа позволяет подготовить обучающихся к выполнению достаточно сложных реальных опытов на уроках, знакомит с необходимым междисциплинарным дополнительным контентом, позволяет виртуально проработать технику эксперимента и обращения с химической посудой в игровой форме.

Третье условие предполагает разработку шкалированных целей обучающих курсов на

цифровых платформах. Это необходимо для того, чтобы обучающийся смог выстроить личную траекторию внутри учебного курса, предварительно осознав общие учебные цели. Шкалированные цели – это структурированный по уровням ожидаемый результат. Первый уровень достигает каждый обучающийся курса. Этот уровень помогает, прежде всего, учителю и обучающемуся определить его готовность к работе, мотивацию. Второй уровень – простейшее понимание учебного материала, действия по образцу, применение формул и алгоритмов. Третий уровень – целевой результат, на который направлено изучение курса – характеризуется анализом и пониманием, умением применять знания и умения к решению разных примеров в разнообразных обстоятельствах. Четвертый уровень характеризуется сформированностью проектных и исследовательских умений по решению кейс-заданий и междисциплинарных практико-ориентированных задач.

Например, для достижения третьего уровня на цифровой платформе есть обучающая схема и критерии оценивания. Это помогает обучающемуся конкретизировать свой ответ на задания открытого типа или правильно написать отчет по лабораторной работе, выполненной на уроке с применением цифровых лабораторий.

Обучающийся может не достигнуть всех четырех целевых результатов. Тем не менее, у него проявится интерес к саморазвитию в достижении целей обучения и успеху. Чувство успеха, достигнутое на определенном уровне ожидаемого результата, мотивирует обучающегося выбирать в дальнейшем более сложные цели, иначе, чаще находиться в зоне ближайшего развития.

Четвертое педагогическое условие – создание рефлексивной среды обучения. Данное условие обусловлено тем, что рефлексивные умения во многом определяют эффективность самостоятельной учебной деятельности. А поскольку самостоятельность и академическая успешность взаимосвязаны, возникает необходимость в постоянной коррекции самостоятельности обучения как личностной характеристики (особенно в школьные годы) посредством реализации рефлексивной среды обучения.

В словаре [14] среда определяется, как «совокупность природных или социальных условий, в которых протекает развитие и деятельность человеческого общества»; учебная среда – как «условия, в которых протекает обучение»; рефлексия, в свою очередь, понимается как «способность человеческого

мышления к критическому самоанализу» [14].

Рефлексивная среда в педагогике трактуется по-разному. Так в [9] как «совокупность внешних и внутренних педагогических условий, в которых осуществляется активное формирование культуры педагогической деятельности... и возникает возможность выбора личностью целей, содержания и методов самообразования и саморазвития, происходит изменение представлений о себе как о личности и профессионале» [9]; в [2] – как «система условий развития личности, которая открывает перед ней возможность самоисследования и самокоррекции социально-психологических и профессиональных ресурсов» [2]; в [15] – как «социально обусловленная целостность взаимодействующих участников педагогического процесса и окружающей среды, ее духовных и материальных ценностей, способствующих развитию рефлексивности студентов» [15]; в [8] – как «многоуровневая педагогически организованная система условий и возможностей, способствующих эффективности процессов самоисследования, самоопределения и самореализации личности будущего специалиста на основании формирования его рефлексивности» [8].

Мы понимаем под рефлексивной средой обучения систему организационных условий развития личности, открывающую ей возможность самостоятельности и самокоррекции в обучении. Создание рефлексивной среды позволит отслеживать правильность выбранных индивидуальных траекторий обучения [10] и методов решения поставленных задач.

Если у учителя сформировано профессионально-педагогическое мышление [5], ему не составит труда создать качественную рефлексивную среду обучения, используя возможности цифровых платформ.

Так на платформе LMS Moodle, где размещены разработанные нами цифровые образовательные ресурсы [12 и др.], реализованы четыре типа оценивания знаний и умений обучающихся. Это компьютерная проверка; самопроверка обучающимся по представленным на платформе правильным ответам – ключам; взаимная проверка между обучающимися с использованием представленных на образовательной платформе правильных ответов; индивидуальная проверка отдельных (основных) заданий учителем. Отмеченные типы оценивания весьма благоприятно сказываются на развитии самостоятельности и самокоррекции в обучении.

Экспериментальная апробация выявленных

педагогических условий в интегрированной образовательной системе «IT-лицей – профильные институты Казанского федерального университета» на протяжении пяти лет позволяет говорить об их эффективности. В целом были достигнуты положительные результаты в уровнях сформированности основных показателей академической успешности (когнитивного, мотивационного, деятельностного) обучающихся IT-лицея.

Заключение. Уточнено понятие академической успешности как комплексной характеристики, отображающей эффективность и удовлетворенность собственной учебной деятельностью.

Выявлены педагогические условия формирования академической успешности обучающихся средствами цифровых

образовательных платформ. Это разработка гибкой модели обучения; разработка содержания программ с использованием цифровых платформ на основе персонализированного подхода; разработка шкалированных целей в условиях цифровых образовательных платформ; создание рефлексивной среды обучения.

Проведенное исследование позволяет сделать вывод о целесообразности применения цифровых образовательных платформ в школьной практике для формирования академической успешности обучающихся. А также для развития у них самостоятельности и самокоррекции в процессе обучения. Кроме того, необходимость применения в общем образовании цифровых платформ может резко возрасти в период пандемийных ограничительных мер.

Литература:

1. Ашырбекова А.С. Психолого-педагогические факторы академической успеваемости и неуспеваемости студентов в процессе становления специалистами [Электронный ресурс] / А.С. Ашырбекова // Современные проблемы науки и образования. – 2019. – № 3. – Режим доступа: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=28787>
2. Бизяева А.А. Психология думающего учителя: педагогическая рефлексия / А.А. Бизяева. – Псков: ПГПИ им. С.М. Кирова, 2004. – 216 с.
3. Гильманшина С.И. Авторские цифровые ресурсы как элементы образовательной среды подготовки учителей химии [Электронный ресурс] / С.И. Гильманшина, Г.Д. Каримова, Р.Н. Шакирова // Современные проблемы науки и образования. – 2022. – № 1. – Режим доступа: <https://science-education.ru/article/view?id=31435>
4. Гильманшина С.И. Формирование опыта учебного творчества в системе "лицей – университет" (на примере гендерно ориентированного обучения химии) / С.И. Гильманшина, Ф.Д. Халикова, Н.Г. Щавелева // Фундаментальные исследования. – 2015. – № 2-11. – С. 2455-2458.
5. Гильманшина С.И. Формирование профессионального мышления будущих учителей на основе компетентностного подхода: дис. ... д-ра пед. наук 13.00.01 / Гильманшина Сурия Ирековна; Институт педагогики и психологии профессионального образования Российской академии образования, 2008. – 579 с.
6. Гребнева Д.М. Учебная успешность как процесс и результат педагогического взаимодействия / Д.М. Гребнева // Педагогическое образование в России. – 2011. – № 1. – С. 251-254.
7. Гришина Н.Ю. Организационно-педагогические условия развития успешности студентов в учебной деятельности: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Гришина Наталья Юрьевна. – Ульяновск, 2006. – 196 с.
8. Желанова В.В. Состояние исследования проблемы контекстного обучения в психолого-педагогической теории / В.В. Желанова // Вестник ЛНУ им. Тараса Шевченко. – 2011. – № 20(231). – С. 37–53.
9. Ильязова Л.М. На пути к рефлексивной образовательной среде ВУЗа [Электронный ресурс] / Л.М. Ильязова // Credonew. – 2005. – № 1(41). – С. 207–215. – Режим доступа: <http://trpedagogy.ru/journal/article/904/>
10. Массарова Е.О. Технология индивидуальных образовательных маршрутов в системе «лицей-университет» / Е.О. Массарова, С.И. Гильманшина // Казанский педагогический журнал. – 2021. – № 4 (147). – С. 175-180.
11. Постановление Правительства РФ от 26.12.2017 N 1642 "Об утверждении государственной программы Российской Федерации "Развитие образования" / Документ предоставлен КонсультантПлюс.
12. Практикум по методике решения задач ЕГЭ по неорганической химии: ЦОР [Электронный ресурс] / С.И. Гильманшина. – Казань: КФУ, 2018. – Режим доступа: <https://edu.kpfu.ru/course/view.php?id=1029>
13. Сидоров С.В. Структура академической успешности [Электронный ресурс] / С.В. Сидоров // Сайт педагога-исследователя. – Режим доступа: <http://si-sv.com/publ/2-1-0-211>
14. Словари и энциклопедии на академике [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://dic.academic.ru/dic.nsf/ushakov/1040046;> https://methodological_terms.academic.ru/2188/УЧЕБНА_Я_СРЕДА
15. Стеценко И.А. Педагогическая рефлексия: теория и технология развития: монография / И.А. Стеценко. – Таганрог: Изд-во Таганрог. пед. ин-та, 2003. – 228 с.
16. Федеральная целевая программа развития образования на 2006-2020 годы / Утверждена постановлением правительства Российской Федерации

от 23 декабря 2005 г. №803 / Документ предоставлен КонсультантПлюс.

17. Шабалина М.Р. Педагогические условия повышения академической успешности студентов: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Шабалина Марина Робертовна. – М., 2009. – 238 с.

18. Sagitova R.N. Digitalization of education: Transformation of a natural science experiment / R.N. Sagitova [et al.] // IOP Conference Series: Materials Science and Engineering, 915 (2020). Art. №012050.

doi:10.1088/1757-899X/915/1/012050.

19. Sagitova R.N. Project activity as a stage of continuous engineering and technical education / R.N. Sagitova, I.R. Gilmanshin, A.R. Akchurina // IOP Conference Series: Materials Science and Engineering, 570 (2019). Art. 012086.

20. Sakhieva R.G. A Portfolio as an Alternative Means of Presenting the University Student's Achievements / R.G. Sakhieva [et al.] // Asian Social Science. – 2015. – Т. 11. – № 3. – С. 162-167.

References:

1. Ashyrbekova A.S. Psychological and pedagogical factors of academic progress and poor progress of students in the process of becoming specialists [Electronic resource] / A.S. Ashyrbekova // Modern problems of science and education. - 2019. - № 3. - Access mode: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=28787>

2. Bizyaeva A.A. Psychology of a Thinking Teacher: Pedagogical Reflection / A.A. Bizyaev. - Pskov: PSPI im. SM. Kirova, 2004. - 216 p.

3. Gilmanshina S.I. Author's digital resources as elements of the educational environment for training chemistry teachers [Electronic resource] / S.I. Gilmanshina, G.D. Karimova, R.N. Shakirova // Modern problems of science and education. - 2022. - № 1. - Access mode: <https://science-education.ru/article/view?id=31435>

4. Gilmanshina S.I. Formation of the experience of educational creativity in the system "lyceum - university" (on the example of gender-oriented teaching of chemistry) / S.I. Gilmanshina, F.D. Khalikova, N.G. Shchhaveleva // Fundamental research. - 2015. - № 2-11. - S. 2455-2458.

5. Gilmanshina S.I. Formation of professional thinking of future teachers based on the competency-based approach: dis. ... Dr. ped. Sciences 13.00.01 / Gilmanshina Suriya Irekovna; Institute of Pedagogy and Psychology of Professional Education of the Russian Academy of Education, 2008. - 579 p.

6. Grebneva D.M. Educational success as a process and result of pedagogical interaction / D.M. Grebneva // Pedagogical education in Russia. - 2011. - № 1. - P. 251-254.

7. Grishina N.Yu. Organizational and pedagogical conditions for the development of students' success in educational activities: dis. ... cand. ped. Sciences: 13.00.01 / Grishina Natalya Yurievna. - Ulyanovsk, 2006. - 196 p.

8. Zhelanova V.V. The state of the study of the problem of contextual learning in psychological and pedagogical theory / V.V. Zhelanova // Vestnik LNU im. Taras Shevchenko. - 2011. - № 20 (231). – P. 37–53.

9. Ilyazova L.M. On the way to the reflective educational delirium of the university [Electronic resource] / L.M. Ilyazova // Credonew. - 2005. - № 1 (41). – S. 207–215. – Access mode: <http://rpedagogy.ru/journal/article/904/>

10. Massarova E.O. Technology of individual educational routes in the "lyceum-university" system / E.O. Massarova, S.I. Gilmanshina // Kazan Pedagogical Journal.

- 2021. - № 4 (147). - S. 175-180.

11. Decree of the Government of the Russian Federation of December 26, 2017 N 1642 "On approval of the state program of the Russian Federation "Development of Education" / The document was provided by ConsultantPlus.

12. Workshop on the methodology for solving USE problems in inorganic chemistry: COR [Electronic resource] / S.I. Gilmanshina. - Kazan: KFU, 2018. - Access mode: <https://edu.kpfu.ru/course/view.php?id=1029>

13. Sidorov S.V. The structure of academic success [Electronic resource] / S.V. Sidorov // Website of the teacher-researcher. – Access mode: <http://si-sv.com/publ/2-1-0-211>

14. Dictionaries and encyclopedias on Academician [Electronic resource]. – Access mode: <https://dic.academic.ru/dic.nsf/ushakov/1040046;> https://methodological_terms.academic.ru/2188/EDUCATION_ENVIRONMENT

15. Stetsenko I.A. Pedagogical reflection: theory and technology of development: monograph / I.A. Stetsenko. - Taganrog: Taganrog Publishing House. ped. in-ta, 2003. - 228 p.

16. Federal Target Program for the Development of Education for 2006-2020 / Approved by Decree of the Government of the Russian Federation of December 23, 2005 No. 803 / Document provided by ConsultantPlus.

17. Shabalina M.R. Pedagogical conditions for increasing the academic success of students: dis. ... cand. ped. Sciences: 13.00.01 / Shabalina Marina Robertovna. - M., 2009. - 238 p.

18. Sagitova R.N. Digitalization of education: Transformation of a natural science experiment / R.N. Sagitova [et al.] // IOP Conference Series: Materials Science and Engineering, 915 (2020). Art. No. 012050. doi:10.1088/1757-899X/915/1/012050.

19. Sagitova R.N. Project activity as a stage of continuous engineering and technical education / R.N. Sagitova, I.R. Gilmanshin, A.R. Akchurina // IOP Conference Series: Materials Science and Engineering, 570 (2019). Art. 012086.

20. Sakhieva R.G. A Portfolio as an Alternative Means of Presenting the University Student's Achievements / R.G. Sakhieva [et al.] // Asian Social Science. - 2015. - Т. 11. - № 3. - S. 162-167.

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

Сведения об авторах:

Гильманшина Сурия Ирековна (г. Казань, Россия), доктор педагогических наук, кандидат химических наук, профессор, заведующий кафедрой химического образования Химического института им. А.М. Бутлерова Казанского федерального университета, Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Казанский (Приволжский) федеральный университет», e-mail: gilmanshina@yandex.ru

Массарова Екатерина Олеговна (г. Казань, Россия), учитель химии IT-лицея Казанского федерального университета, Специализированный учебный научный центр – общеобразовательная школа-интернат «IT-лицей» Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Казанский (Приволжский) федеральный университет», e-mail: massarova_e@mail.ru



УДК 37.011.33; 37.012; 37.013.75.

Анализ опыта проектирования структуры рефлексивной сессии

Analysis of experience of design the reflexive session structure

Гутник И.Ю., *Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, г. Санкт-Петербург, iragutnik@mail.ru*

Гембель Т.П., *Государственное бюджетное общеобразовательное учреждение средняя общеобразовательная школа №197 с углубленным изучением предметов естественнонаучного цикла (физика, химия, биология) Центрального района Санкт-Петербурга, gembel@inbox.ru*

Дмитриева Ю.И., *Государственное бюджетное общеобразовательное учреждение средняя общеобразовательная школа №197 с углубленным изучением предметов естественнонаучного цикла (физика, химия, биология) Центрального района Санкт-Петербурга, dmitrieva89@list.ru*

Gutnik I., *Herzen Russian State Pedagogical University, St. Petersburg, iragutnik@mail.ru*

Gembel T., *State budgetary educational institution secondary school No. 197 with in-depth study of sciences (physics, chemistry, biology) of the Central District of St. Petersburg, gembel@inbox.ru*

Dmitrieva Yu., *State budgetary educational Institution secondary school No. 197 with in-depth study of sciences (physics, chemistry, biology) of the Central District of St. Petersburg, dmitrieva89@list.ru*

DOI: 10.51379/KPJ.2022.152.2.023

Ключевые слова: педагогическая диагностика, педагогическая рефлексия, педагогическое проектирование, самоопределение учащихся, рефлексивная сессия, внеурочная деятельность, образовательная мотивация, воспитательная практика.

Keywords: pedagogical diagnostics, pedagogical reflection, pedagogical design, students' self-determination, reflective session, extra-curricular activities, educational motivation, educational practice.

Аннотация. В статье представлен опыт педагогического проектирования новой рефлексивной воспитательной практики – «рефлексивной сессии». Данная практика разрабатывалась с целью внедрения в образовательный процесс школы формирующего, рефлексивного педагогического диагностирования, направленного на самоопределение учеников. В статье представлена работа исследователей, осуществлявшаяся на каждом из этапов: «Предпроектном этапе – Этапе реализации проекта – Рефлексивном этапе – Послепроектном этапе». Коррекция процесса проектирования осуществлялась при помощи метода «исследования действием», который позволял оценивать эффективность работы и осуществлять ее своевременную коррекцию. В основу выделения этапов рефлексивной сессии была положена модель рефлексивного обучения Колба. В структуре сессии заложено сочетание трех ролевых позиций педагога: как наставника, как коуча и как тренера. В статье представлена итоговая структура рефлексивной сессии и описан пример одной из рефлексивных сессий.

Abstract. The article presents the experience of pedagogical design of a new reflexive educational practice – "reflexive session". This practice was developed with the aim of introducing formative, reflexive pedagogical diagnostics aimed at self-determination of students into the educational process of the school. The article presents the work of researchers carried out at each of the stages: "The pre-project stage – The stage of project implementation – The Reflexive stage - the Post-Project stage". Correction of the design process was carried out using the method of "action research", which allowed to evaluate the effectiveness of the work and carry out its timely correction. The basis for the allocation of the stages of the reflexive session was based on the Kolb model of reflexive learning. The structure of the session includes a combination of three role positions of the teacher: as a mentor, as a coach and as a trainer. The article presents the final structure of the reflexive session and describes an example of one of the reflexive sessions.

Введение. Для того чтобы воспитать современного школьника, готового ответить на

разнообразные вызовы времени, необходимо поддерживать личностное, социальное,

предметное и профессиональное самоопределение учащихся в школьные годы, потому что, согласно О.С. Газману [1], самоопределившаяся личность — это «субъект, осознавший, что он хочет (цели, жизненные планы, идеалы), что он может (свои возможности, склонности, дарования), что он есть (свои личностные и физические свойства), что от него хочет или ждет коллектив, общество; субъект, готовый функционировать в системе общественных отношений», ведь самоопределение — «относительно самостоятельный этап социализации, сущность которого заключается в формировании у индивида осознания цели и смысла жизни, готовности к самостоятельной жизнедеятельности на основе соотнесения своих желаний, наличных качеств, возможностей и требований, предъявляемых к нему со стороны окружающих и общества».

Сейчас в рамках урочной и внеурочной деятельности учителя не уделяют должного внимания поддержке самоопределения учащихся, а это необходимо делать систематически в процессе всего обучения ребенка, ведь если тот не осознает, кто он такой, что он хочет, что может, кем он хочет быть в будущем, то он не будет обладать высоким уровнем образовательной мотивации.

Целью данного исследования является анализ опыта проектирования структуры новой формы воспитательной практики-рефлексивных сессий, направленных на поддержку самоопределения ученика в рамках внеурочной деятельности, осуществляемой классными руководителями 5 – 10 классов.

Материалы и методы исследования. В рамках исследования были использованы методы: педагогического проектирования, метод «исследования действием». Также был проведен анализ научной литературы по теме «Педагогическая диагностика», контент-анализ понятия «Рефлексивная сессия» и аналогового анализа опыта реализации рефлексивных сессий в образовательной практике, обобщение опыта работы учителей ГБОУ школы № 197 по поддержке самоопределения учащихся, проведение пилотных рефлексивных сессий в 5,6,8,9 классах, с последующей коррекцией их структуры и содержания на основании проведенной диагностики. Результативность внедренных в практику рефлексивных сессий оценивалась при помощи методов наблюдения, опросов, анализа продуктов деятельности учеников. В апробации приняли участие 156 школьников.

Результаты. Проектирование осуществлялось коллективом педагогов 197 школы, имеющей многолетний опыт исследований по педагогической диагностике и поддержке самоопределения ученика. Школа является региональной инновационной площадкой и в итоге трехгодичной деятельности представит электронный УМК «Рефлексивная школа», размещенный в сети Интернет по адресу <http://reflekschool.ru/>, позволяющий каждому педагогу осуществлять поддержку самоопределения ученика в формате рефлексивных сессий, основанных на применении мягких качественных методик рефлексивного характера, направленных на самоопределение ученика.

На основе ранее проведенных исследований нами было определено понимание понятия «Педагогическая диагностика» как познавательно-преобразующей деятельности педагога, включающей интуитивную и рациональную составляющие и имеющей своей целью сопровождение ученика, направленное на его самоопределение. Анализ развития научного знания о педагогической диагностике позволил выявить рациональную и интуитивную составляющие педагогической диагностики и обосновать необходимость рассматривать диагностику как деятельность, имеющую бинарную структуру, отражающую диалектику связи количественного и качественных методов познания [2].

Коллективу нужно было решить проблему по упорядочиванию имеющегося опыта по поддержке самоопределения ученика. В школе был создан целый фонд методик педагогической диагностики, размещенный на сайте «Диагностическая школа», а вот специального формата, в рамках которого осуществлялась бы данная поддержка, придумано не было.

Перед коллективом школы стояла задача разработать новую форму работы, которая позволяла бы в рамках внеурочной деятельности осуществлять самоопределение ученика, не прибегая к морализаторству, а задействуя внутренние резервы самого обучающегося, анализируя его жизненный опыт, потребности и мотивы, применяя при этом педагогическую диагностику, помогающую осмысливать, рефлексировать по поводу своих проблем, ценностей и смыслов.

Для разработки структуры рефлексивных сессий мы воспользовались методом педагогического проектирования для пошагового осуществления итоговой структуры сессий. Этапы проектирования были определены нами

исходя из классификации И.А. Колесниковой: «Предпроектный этап – Этап реализации проекта – Рефлексивный этап – Послепроектный этап» [3].

На *предпроектном этапе* для формулировки итогового определения понятия «Рефлексивная сессия» мы провели *контент-анализ* данного понятия. Первоначально нами было дано собственное первичное определение этого понятия, основанное на информации о составных словах определения (рефлексия и сессия) Нам было известно, что понятие «сессия» (с латинского «sessio») переводится как заседание, присест, что предполагает перевод занятий из руслу классической классно-урочной системы в руслу иной образовательной формы. При этом понятие «рефлексия» обозначает процесс отражения, т.е. процесс самопознания субъектом внутренних процессов и состояний на основе жизненного опыта. Исходя из данных первичных определений, мы и предположили, что рефлексивная сессия предполагает возможность погрузиться в идею поддержки и самоопределения продолжительно, серьезно и осознанно как со стороны учителя, так и со стороны ученика.

Затем мы обратились к процессу подбора определений для контент-анализа. Как показал поиск, трактовки данного понятия, к сожалению, даже в современных (начиная с 2008 года и после) специализированных изданиях не представлено, поэтому для проведения контент-анализа были использованы преимущественно прямые и косвенные упоминания о проведенных рефлексивных сессиях в разнообразных учебных заведениях (информация в отчетах об ОЭР, заметках школьных газет, видеозаписях, презентациях и пр.).

Изучение 15 прямых и косвенных источников позволило сформулировать следующий вывод: рефлексивная сессия (в педагогике) — это период обучения, в процессе которого ученики (индивидуально или группами), под руководством куратора (педагога) выполняют задания (написание рефлексивного эссе, работа с рефлексивными картами, обсуждение определённой проблематики и т.д.), направленные на адаптацию, самореализацию и самоопределение, а также на самопознание учеником внутренних процессов и состояний на основе жизненного опыта [4].

Затем нами был проведен *аналоговый анализ* опыта реализации рефлексивных сессий в образовательной практике. Проведенный анализ показал, что опыт сессий практически не рассматривался в аспекте воспитания. Кроме

того, нигде не было найдено идеи об осуществлении данной практики классными руководителями всех классов. В изученном нами опыте основными средствами реализации целей сессии выступали психологические тренинги и методики. Применение педагогической диагностики практически не осуществлялось.

Перед нами встала задача разработки такого формата рефлексивных сессий, который смог бы применять классный руководитель во внеурочной деятельности, основываясь на применении именно педагогической диагностики. Мы пришли к выводу о необходимости включения так называемых «мягких» качественных методик педагогической диагностики рефлексивного характера, направленных на самопознание ученика, в рефлексивные сессии.

Поиск *структуры сессии* должен был максимально соответствовать нашему представлению о необходимости сочетания трех особенных позиций педагога: позиций коуча, тренера и наставника. Мы не могли ограничиться только позицией наставника, так как хорошо понимали, что человеческий опыт не передаваем. Основное отличие данных ролевых позиций состоит в том, что коуч задает вопросы, ответы на которые ищет сам ученик, педагог при этом не является тем человеком, который помогает искать ответы на вопросы. Наставник играет роль человека, передающего свои знания. Тренер помогает развивать необходимые умения. Сочетание данных трех ролевых позиций позволяет избежать следующих рисков: морализаторства и навязывания своего опыта (наставничество); тренировка умений без осознания нравственной основы, целей и ценностей (тренинги); постановка проблем без помощи в их решении (коучинг). Взяв комплексно данные три ролевые позиции педагога, а значит и элементы данных подходов, можно создать некий синтез, работающий на самопознание ученика и на его самоопределение.

На *этапе проектирования (реализации проекта)* мы стали искать структуру сессии, которая позволяла бы осуществлять рефлексии и включала бы педагогическую диагностику.

Нами были изучены следующие структуры проведения занятий:

1. Модель рефлексивной практики Д. Шона и Колба.
2. Коуч-сессия.
3. Сессии по модели GROW и цикл Гиббса.
4. Структура тренинга.
5. Модель педагогических рефлексивных практикумов.

Затем опытно-экспериментальная работа строилась на основе метода «исследования действием» [5], под которым подразумевается непосредственная совместная работа исследователей и исследуемых в конкретной организации, заключающаяся как в диагностике, так и в разработке, продвижении и управлении изменениями в этой организации.

Работа включала в себя пять основных шагов.

1 шаг. Первоначальные сессии основывались на опыте педагогических *рефлексивных практикумов* [6], и состояли из четырех этапов.

Проблемного, где в процессе анализа ситуации, отрывка из книги или мультфильма сообщалась проблема. Теоретического, где сообщался необходимый минимум знаний для решения проблемы. Практически-деятельностного, где осуществлялась работа по решению проблемы. Рефлексивного, где каждый из учеников задумывался, как данное личностное качество развито непосредственно у него.

Перед вторым шагом началась собственно *рефлексивный этап* исследования, включающий в себя рефлексию по поводу замысла проекта, его хода и результатов (соответствие результата первоначальному замыслу, качество полученного продукта, качество совместной деятельности и отношений).

Что показал опыт внедрение таких сессий? Мы проанализировали рефлексивные экраны

учеников. У них была так называемая «оборонительная» позиция, заключающееся в ощущении, что их воспитывают, как надо жить. Были ответы о том, что они ничему не научились. Мы поняли, что не нужно обсуждать чужой жизненный опыт и пытаться решить чужие проблемы, а следует привлечь и проанализировать их собственный жизненный опыт.

2 шаг. Была придумана другая структура сессий. В основу были положены идеи *Шона и Колба*, основанные на двухкратном обращении к проблеме, так называемом обучении с двойным циклом. Теория была построена вокруг признания и исправления предполагаемой ошибки или стереотипа. Обучение с двойным циклом включает в себя модификацию личных целей, стратегий таким образом, чтобы эти ошибки учитывались при повторном обращении к проблеме [7;8].

В основу структуры сессии были положены следующие положения:

В основу рефлексивной сессии положена модель Колба, включающая в себя 4 этапа: личный опыт учащегося, анализ нового опыта, полученного на 1 этапе работы, сообщение теории по решаемой проблеме и повторное обращение к решаемой проблеме. Модель Колба представлена на рисунке 1.

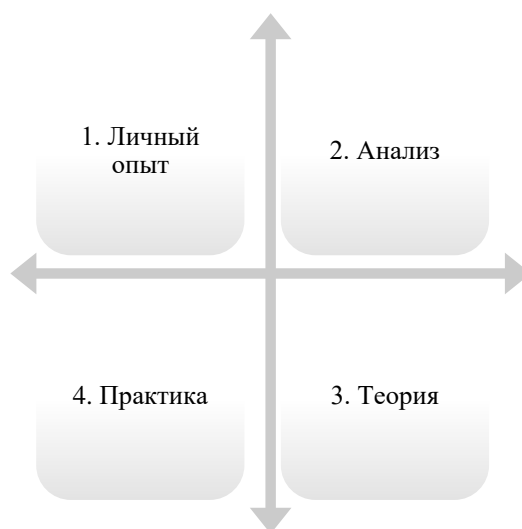


Рисунок 1. – Модель Колба

Приведем пример работы ученика по модели Колба:

1. Личный опыт. Просим написать текст или показать последний хорошо написанный текст.

2. Анализ. Что было сложно? Какие принципы, приемы использовались? Если есть группа, то она анализирует тексты друг друга.

3. Теория. Техники писательского мастерства.

4. *Практика.* Переписываем текст с применением техник или пишем новый текст с использованием изученных техник.

Первым этапом сессии стал 1 этап модели Колба: поиск имеющегося опыта. Здесь предлагались методики самодиагностики, позволяющие актуализировать свой опыт. Вторым этапом сессии стал 2 этап модели Колба: анализ своего опыта и публичное представление полученных результатов. Третьим этапом сессии стал 3 этап модели Колба: знакомство с теорией, позволяющей переосмыслить свой опыт. Четвертым этапом стал 4 этап модели Колба: подведение итогов через рефлексию своего опыта. Этот этап предполагает либо повторное обращение к ранее проанализированному опыту, либо попытку совместно решить какую-либо проблему, учитывая коллективный опыт решения проблемы.

Анализ рефлексивных экранов учеников свидетельствовал о том, что рефлексия действительно начала осуществляться. У нас появились такие отзывы: «Я впервые задумался», «Я никогда не думал до этой сессии, что у кого-то это бывает совсем по-другому», «Я понял, что был не прав».

3 шаг. Вместе с тем мы продолжали встречать ответы про то, сессия похожа на уроки, что привело к пониманию необходимости включения *интерактивных, тренинговых моментов*, и мы ввели еще один этап: разминки-ледоколы, которые позволяют ввести элемент игры, что позволяет мотивировать ребят на работу и ослабляет их оборонительную позицию. Разминки подбираются из тренинговых занятий в соответствии с темой сессии. Наблюдение за проведением сессий показало, что данный этап действительно очень выигрышен и позволяет актуализировать личный опыт в интерактивной форме, что, несомненно, повышало мотивацию к включению в деятельность.

Опыт наблюдений показал, что необходимо больше актуализировать интуитивное представление ребят о происходящем и сделать переход к рациональному поиску своего опыта более непосредственным, а для этого необходимо было ввести дополнительную визуализацию.

4 шаг. Так появился этап, предполагающий элементы сторителлинга, который позволяет актуализировать имеющийся у ученика опыт путем включения интуитивного компонента познания [9].

Анализ наблюдений за учениками и анализ их рефлексивных экранов после проведения сессии такой структуры свидетельствовал о том, что нам действительно удалась практика рефлексии учениками своего опыта. При наблюдении мы зафиксировали полное включение учеников в происходящее, активную позицию по рассматриваемым проблемам и даже сожаление об окончании времени, предусмотренном для проведения сессии. В рефлексивных экранах впервые появились высказывания о том, что они *будут ждать следующие сессию*.

Вместе с этим нам хотелось, чтобы рефлексия не ограничивалась исключительно временем занятий. Необходимо было внедрить идею перманентного самопознания, позволяющей задумываться над проблемой еще до сессии и проложить мостик к следующей сессии.

5 шаг. Таким образом, последним нововведением стало включение еще одного этапа, этапа с объяснением рефлексивного домашнего задания и этапа с оглашением результатов предварительного домашнего задания, полученного на прошлой сессии. Предварительное домашнее задание позволяет прийти на сессию уже предварительно погруженным в проблему.

Итоговая структура педагогической рефлексивной сессии представлена в таблице 1.

Таблица 1. – Структура педагогической рефлексивной сессии

Этап	Пример деятельности ученика на сессии
Ролики	Рефлексия итогов прошлой сессии при помощи видеоролика, снятого на всех этапах предыдущей сессии
Разминка-ледокол	Активное тренинговое упражнение по теме сессии
Мостик из прошлой сессии, актуализация представлений	Знакомство с визуализацией итогов опережающего домашнего задания, домашней рефлексии по теме сессии
Метафорический этап аналогий и сторителлинга, включение интуитивных представлений	Знакомство со сторителлингом: метафорами, аналогиями через притчи, ролики, мультфильмы, отрывки из фильмов
1 этап по Колбу: поиск имеющегося опыта	Поиск имеющегося личного опыта, извлекаемого при помощи методик педагогической диагностики

Продолжение таблицы 1

Этап	Пример деятельности ученика на сессии
2 этап по Колбу: первичное обращение к опыту	Анализ и презентация имеющегося опыта
3 этап по Колбу: теория	Знакомство с теорией в форме рассказа с презентацией
4 этап по Колбу: вторичное обращение к опыту	Повторное обращение к ранее проанализированному опыту либо попытка совместно решить проблему, учитывая коллективный опыт решения проблемы
Мостик к следующей встрече, опережающее домашнее задание	Знакомство с правилами выполнения домашнего задания, связанного с темой следующей сессии
Рефлексия по поводу результатов сессии	Заполнение рефлексивных экранов

Проиллюстрируем, как работает данная структура на конкретном примере. Рефлексивная сессия «Я глазами других» была проведена в 9 классе в декабре 2021 года. Она нацелена на поддержку социального самоопределения учащихся. Сначала ребята посмотрели ролик, составленный по материалам прошлой сессии «Риски в моей жизни», вспомнили о том, как они выбирали, чем следует руководствоваться в жизни: волей или любопытством.

Далее прошла церемония награждения лучших спикеров прошлой сессии. Потом ребята посмотрели мультфильм «Радостная история», а дальше перешли к его обсуждению. Они говорили о том, что они увидели, что поняли, какие эмоции испытали. Здесь была применена методика педагогической диагностики «Fisa». Ребята пришли к выводу, что иногда первое впечатление может быть обманчиво.

После этого они приступили к разминке с использованием методики педагогической диагностики «Футболка». Им необходимо было на цветной (лицевой) стороне футболки записать свой девиз, а на белой (изнаночной) стороне ответить на вопросы предложенной анкеты: «Люблю», «Умею», «Боюсь», «Уверен в том, что», «Не понимаю», «Мечтаю», «Не успеваю».

Далее ребята рассказывали о своём девизе, а вот ответы на вопросы анкеты не показывали никому. Например, одна девочка сказала, что ее девиз — это фраза «Будет третий глаз — буду только рада», а другой мальчик сказал, что его кредо следующее: «Мир пропускает только тех, кто знает, куда ему идти».

После этого ребята приступили к следующему упражнению «Карта эмпатии». Команда из 5 человек получила 5 ватманов с той же самой анкетой, на которых были написаны имена людей из другой команды. Они должны были впятером ответить на вопросы анкеты, но уже не о себе, а о своих одноклассниках: «Любит», «Бойтся», «Не понимает», «Не успевает», «Уверен в том, что», «Не понимает», «Мечтает». Работа в группе над ватманами

снизила риски негативных ответов на вопросы. Когда работа была закончена, ватманы отправились к своим хозяевам.

Далее ребята по желанию комментировали то, что о них написали другие: что их удивило, с чем они категорически не согласны и т.д. Про одного мальчика написали следующее: «Уверен в том, что рассказывает смешные анекдоты», «Не понимает алгебру», «Бойтся показаться смешным на уроках», «Не успевает делать домашнюю работу», «Мечтает о взрослой жизни», «Умеет рассказывать жизненные анекдоты, смешно говорить», «Любит спорить, комментировать чужие высказывания, критиковать, играть в компьютерные игры». Он был удивлен рядом высказываний: его удивило, что ребята так много написали об его склонности к критике.

Следующим упражнением было «Окна Джохари». Ребята должны были, используя футболки с анкетой и ватманы с информацией о себе, заполнить таблицу: «Я знаю о себе и другие знают обо мне», «Я не знаю о себе, а другие знают», «Никто не знает, а знаю только я», «Никто не знает, даже я, на что я ещё способен». Многие ребята отмечали, что их одноклассники много о них знают и были удивлены этому. Кто-то признавался, что на самом деле не понимает алгебру, хотя все окружающие думают иначе. По желанию ребята рассказывали о том, что у них получилось.

После этого ребята получили домашнее задание к сессии «Мои успехи» под названием «Рефлексивная дорога». Им необходимо будет дома подумать и написать 15 своих достижений за 15 лет жизни.

Заключение. Сейчас мы находимся на послепроектном этапе. Проводимые нами наблюдения, опросы, анализ продуктов деятельности учеников свидетельствуют о том, что разработанная структура рефлексивной сессии действительно интересна учащимся и она действительно помогает учителю «увидеть ученика», а в этом как раз и заключается основная миссия профессиональной педагогической

деятельности [10]. Рефлексивные сессии, проводимые по описанной структуре, позволяют классным руководителям систематически

поддерживать личностное, социальное, предметное, профессиональное самоопределение учащихся в рамках внеурочной деятельности.

Литература:

1. Газман О.С. От авторитарного образования к педагогике свободы / О.С. Газман // Новые ценности образования. Вып. 2. – М., 1995.
2. Гутник И.Ю. Обоснование современного понимания понятия «педагогическая диагностика» [Электронный ресурс] / И.Ю. Гутник // Вестник Орловского государственного университета. Серия: Новые гуманитарные исследования. – 2015. – № 5(46). – С. 116-120. – Режим доступа: <https://elibrary.ru/item.asp?id=25716780>
3. Колесникова И.А. Педагогическое проектирование: учеб. пособие для высш. учеб. заведений / И.А. Колесникова, М.П. Горчакова-Сибирская; под ред. И.А. Колесниковой. – М: Издательский центр «Академия», 2005. – 288 с.
4. Гембель Т.П. Рефлексивная сессия как новая практика воспитания, обеспечивающая повышение образовательной мотивации обучающихся: сборник / Т.П. Гембель, И.Ю. Гутник, Ю.И. Дмитриева // Педагогическая наука и практика в условиях цифровизации образования: новые вызовы и решения / Материалы X научно-практической конференции, Санкт-Петербург, 02 июня 2020 года. – Санкт-Петербург: Центр научно-информационных технологий «Астерион», 2020. – С. 125-132.
5. Безрукова О.В. Метод «Action research» («Исследование действием») в социологических исследованиях: основные идеи [Электронный ресурс] / О.В. Безрукова // Вестник Самарского государственного университета. – 2014. – Т. 20. – № 5. –

- С. 25–29. – Режим доступа: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=21781856>
6. Гутник И.Ю. Использование возможностей педагогических рефлексивных практикумов для сопровождения самоопределения обучающихся / И.Ю. Гутник // Научное мнение. – Санкт-Петербург. – 2015. – № 9. – С. 36-40.
7. Мотивация и рефлексия личности: теория и практика: сборник научных трудов; под ред. Е.Н. Ткач. – Хабаровск: Изд-во Тихоокеан. гос. ун-та, 2018. – 224 с.
8. Kolb D. Experiential Learning: Experience as the source of Learning and Development. – Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall, 1984.
9. Ермолаева Ж.Е., Лапухова О.В., Герасимова И.Н., Смирнова В.А. Сторителлинг как педагогическая техника передачи явного и неявного знания в вузе / Ж.Е. Ермолаева, О.В. Лапухова, И.Н. Герасимова, В.А. Смирнова // Образовательные технологии. – М., 2017. – № 1. – С. 73-90.
10. Гутник И.Ю. Профессиональная педагогическая задача «видеть ученика» как ценность современной педагогической деятельности: сборник статей [Электронный ресурс] / И.Ю. Гутник // Диалог учительских поколений: точки роста / Материалы Межрегиональной научно-практической конференции, Санкт-Петербург, 27 ноября 2020 года; ГБУДПО «Санкт-Петербургская академия постдипломного педагогического образования». – Санкт-Петербург, 2021. – С. 36-42. – Режим доступа: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=46698129>

References:

1. Gazman O.S. From authoritarian education to the pedagogy of freedom / O.S. Gazman // New values of education. Issue. 2. - M., 1995.
2. Gutnik I.Yu. Substantiation of the modern understanding of the concept of "pedagogical diagnostics" [Electronic resource] / I.Yu. Gutnik // Bulletin of the Oryol State University. Series: New Humanities Research. - 2015. - № 5 (46). - S. 116-120. – Access mode: <https://elibrary.ru/item.asp?id=25716780>
3. Kolesnikova I.A. Pedagogical design: manual for higher textbook institutions / I.A. Kolesnikova, M.P. Gorchakova-Sibirskaya; ed. I.A. Kolesnikova. - M: Publishing Center "Academy", 2005. - 288 p.
4. Gembel T.P. Reflective session as a new practice of education, providing an increase in the educational motivation of students: collection / T.P. Gembel, I.Yu. Gutnik, Yu.I. Dmitrieva // Pedagogical science and practice in the context of digitalization of education: new challenges and solutions / Proceedings of the X scientific and practical conference, St. Petersburg, June 02, 2020. - St. Petersburg: Center for Scientific and Information Technologies "Asterion", 2020. - P. 125-132.

5. Bezrukova O.V. Method "Action research" ("Research by action") in sociological research: main ideas [Electronic resource] / O.V. Bezrukova // Bulletin of the Samara State University. - 2014. - T. 20. - № 5. - S. 25–29. – Access mode: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=21781856>
6. Gutnik I.Yu. Using the possibilities of pedagogical reflective workshops to accompany the self-determination of students / I.Yu. Gutnik // Scientific opinion. - St. Petersburg. - 2015. - № 9. - P. 36-40.
7. Motivation and reflection of personality: theory and practice: collection of scientific papers; ed. E.N. Tkatch. - Khabarovsk: Pacific Publishing House. state un-ta, 2018. - 224 p.
8. Kolb D. Experiential Learning: Experience as the source of Learning and Development. - Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall, 1984.
9. Ermolaeva Zh.E., Lapukhova O.V., Gerasimova I.N., Smirnova V.A. Storytelling as a pedagogical technique for transferring explicit and implicit knowledge in higher education / Zh.E. Ermolaeva, O.V. Lapukhova,

I.N. Gerasimova, V.A. Smirnova // Educational technologies. - М., 2017. - № 1. - S. 73-90.

10. Gutnik I.Yu. Professional pedagogical task "to see the student" as a value of modern pedagogical activity: collection of articles [Electronic resource] / I.Yu. Gutnik // Dialogue of Teacher Generations: Points of Growth /

Proceedings of the Interregional Scientific and Practical Conference, St. Petersburg, November 27, 2020; GBUDPO "St. Petersburg Academy of Postgraduate Pedagogical Education". - St. Petersburg, 2021. - S. 36-42. – Access mode: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=46698129>

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

Сведения об авторах:

Гутник Ирина Юрьевна (г. Санкт-Петербург, Россия), кандидат педагогических наук, доцент кафедры Теории и истории педагогики Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена, e-mail: iragutnik@mail.ru

Гембель Татьяна Петровна (г. Санкт-Петербург, Россия), учитель химии, директор Государственного бюджетного общеобразовательного учреждения средняя общеобразовательная школа №197 с углубленным изучением предметов естественнонаучного цикла (физика, химия, биология) Центрального района Санкт-Петербурга, e-mail: gembel@inbox.ru

Дмитриева Юлия Игоревна (г. Санкт-Петербург, Россия), учитель русского языка и литературы Государственного бюджетного общеобразовательного учреждения средняя общеобразовательная школа №197 с углубленным изучением предметов естественнонаучного цикла (физика, химия, биология) Центрального района Санкт-Петербурга, e-mail: gembel@inbox.ru



УДК 37.022

**Проблема оценивания на не языковых уроках,
проводимых по технологии CLIL**

**The problem of assessment in non-language lessons conducted
using CLIL technology**

Ахмадиева З.Ш., Казанский (Приволжский) федеральный университет,
ZSBikmukhametova@kpfu.ru

Габдулхаков В.Ф., Казанский (Приволжский) федеральный университет,
valeryan.gabdulhakov@kpfu.ru

Akhmadieva Z., Kazan (Volga Region) Federal University, ZSBikmukhametova@kpfu.ru

Gabdulhakov V., Kazan (Volga Region) Federal University, valeryan.gabdulhakov@kpfu.ru

DOI: 10.51379/KPJ.2022.152.2.024

Ключевые слова: технология предметно-языкового интегрированного обучения, предметное содержание, языковые умения, предметные знания, критерии оценивания.

Keywords: technology of content and language integrated learning, subject content, language skills, subject knowledge, evaluation criteria.

Аннотация. Актуальность статьи обусловлена необходимостью изучения использования технологии CLIL в средних школах, так как данная технология является развивающейся областью теоретических и прикладных исследований, однако до сих пор не было единого алгоритма оценивания знаний обучающихся на уроках, проводимых по данной технологии и не в полной мере были освещены проблемы, с которыми сталкивается учитель при его внедрении. Цель статьи заключается в анализе практической деятельности учителей, которые так или иначе использовали технологию предметно-интегрированного обучения. Проведенный анализ литературных источников, посвященных применению технологии CLIL и выявлению слабых сторон, позволило авторам выделить основную проблему, связанную с оцениванием предметных знаний и языковых умений при использовании технологии CLIL на уроках предметного содержания. Практическая значимость данного исследования заключается в том, что по результатам анкетирования и анализа выявлены критерии оценивания предметных знаний и языковых умений применимых для уроков предметного содержания при использовании данной технологии. Статья предназначена для учителей начального и среднего звена, руководителей образовательных организаций.

Abstract. The relevance of the article is caused due to the need for studying the use of CLIL technology in secondary schools, since this technology is a developing area of theoretical and applied pedagogical research, however, there has not yet been a single algorithm for assessing pupils' knowledge in lessons conducted using this technology and the problems faced by the teacher during its implementation have not been fully covered. The purpose of the article is to analyze the practical activities of teachers who somehow used the technology of content and language integrated learning. The conducted analysis of literature sources devoted to the use of CLIL technology and the identification of weaknesses allowed the authors to identify the main problem associated with the assessment of subject knowledge and language skills when using CLIL technology in the lessons of subject content. The practical significance of this study lies in the fact that, based on the results of the questionnaire and analysis, the criteria for evaluating subject knowledge and language skills applicable to the lessons of subject content when using this technology have been identified. The article is intended for primary and secondary level teachers, heads of educational organizations.

Введение. Использование CLIL в средних школах остается развивающейся областью теоретических и прикладных исследований, однако до сих пор не было единого алгоритма оценивания знаний обучающихся на уроках, проводимых по данной технологии и не в полной

мере были освещены проблемы, с которыми сталкивается учитель при его внедрении. Несмотря на особенности преподавания предмета и языка, ряд зарубежных исследователей полагали, что CLIL не был совершенно новым методом обучения ни по языку, ни по

предметному содержанию. Еще в 16 веке Ян Амос Каменский подчёркивал важность эффективного обучения иностранным языкам, которую рассматривал в принципе изучения иностранного языка через предметное содержание [1]. Маттиас Бел напротив стремился облегчить изучение иностранных языков, используя их как средство овладения учебной программой. Сам акроним CLIL был создан Дэвидом Маршем, в которую он включал идею внедрения изучения предметов через иностранный язык [2]. Для успешного использования технологии CLIL О.Майер сформулировал основные стратегии, в котором учитывались разнообразие материалов, отношения ученик-учитель-ученик, интенсивность взаимодействия [3]. Эффективность интегрированного предметно-языкового подхода для формирования когнитивной языковой компетенции была доказана многочисленными экспериментами [4;5], но несмотря на богатый вклад ученых в исследовании эффективности данной технологии все же мало изученным остается взаимосвязь как вопросов определения трудностей, поджидающих учителей-предметников при его применении, так и пути решения этих трудностей.

Методология исследования. В связи с вышеизложенным, нами было проведено исследование в ГАОУ «Полилингвальный комплекс «Адымнар – путь к знанию и согласию» г. Казани, в котором приняли участие учителя в количестве 43 человек.

База исследования была выбрана не случайным образом. МАОУ «СОШ №165 с углубленным изучением английского языка» Ново-Савиновского района г.Казани впервые открыла двери 1 сентября 1998 года, а 27 августа 2020 года была переименована в ГАОУ «Полилингвальный комплекс «Адымнар – путь к знанию и согласию» г.Казани. На данный момент количество классов с полилингвальным

направлением составляет 31 класс и 53 класса обучается по билингвальному учебному плану. Таким образом, в билингвальном корпусе обучающиеся изучают общеобразовательные предметы на русском и татарском или английском языке, в полилингвальном обучающиеся изучают общеобразовательные предметы на русском, татарском и английском языках, а именно с 3 класса предметы технология, физическая культура и музыка преподаются на английском языке, биология, география, математика с 5 класса на татарском, с 7 на английском языках. Преподавание на английском языке осуществляется по технологии CLIL.

Основными методом исследование выступал анкетный опрос как метод сбора первичной информации, сравнительный анализ, синтез, обобщение.

На первом этапе работы было разработано несколько анкет для учителей, в котором затрагивались вопросы: о знаниях методологии технологии CLIL, использования принципов технологии, целях технологии, степень внедрения, степень вовлеченности в учебный процесс.

Результаты исследования. Первый аспект анкетирования включала позиции, рассматривающие осведомленность учителей о технологии CLIL, оценивание знаний предметного или языкового содержания при использовании технологии CLIL в изучении предмета. Таким образом, 58% опрошенных считают, что в первую очередь необходимо оценивать знания предметного содержания, в то время как 42% учитывали необходимость оценки языковых умений. Можно предположить, что низкий процент выбора утверждения о необходимости оценки языковых умений было связано с тем, что 33% опрошенных не были знакомы с методологией CLIL или были знакомы, но не в полной мере. Результаты первого аспекта анкетирования представлены на рисунке 1.

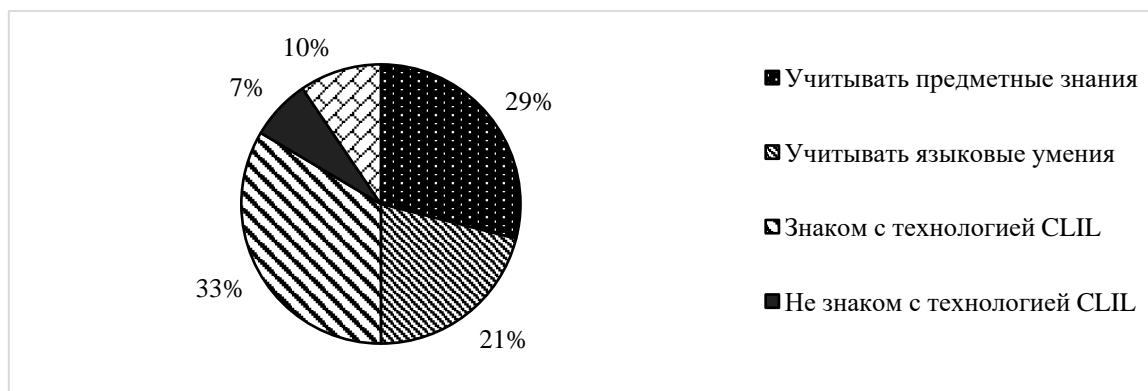


Рисунок 1. – Позиция учителей в отношении оценивания предметных знаний и языковых умений в технологии CLIL

Второй аспект анкетирования включал вопросы, связанные с выявлением преобладания постановки целей на уроках, преподаваемых по

технологии CLIL, включая выявление трудностей в постановке целей. Результаты второго аспекта анкетирования представлены на рисунке 2.

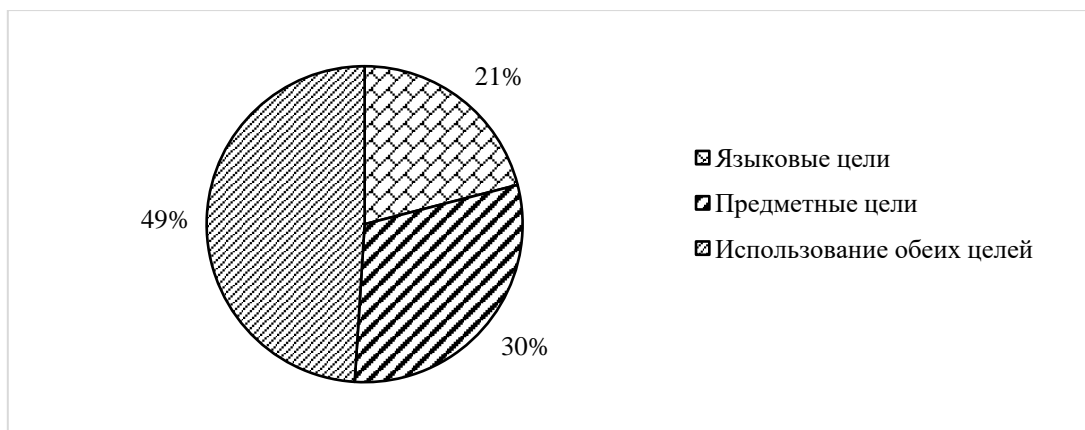


Рисунок 2. – Подходы к выбору целей для оценивания достигнутых результатов при использовании технологии CLIL

Данная анкета показала, что 49% опрошенных наряду с предметными целями ставили и языковые, что позволяет сделать вывод о том, что нет общего понятия оценивания при интегрированном обучении. В причинах, по которым выяснялись сложности оценивания были ответы, связанные с недостаточным уровнем знаний методологии английского языка для учителей предметников, но прошедших переподготовку «Педагогика и методика преподавания предметов естественнонаучного, математического профиля на английском языке», использование требований к оцениванию отдельно по предмету и по языку.

Как уже упоминалось выше, в зарубежных источниках, нет единого алгоритма оценивания знаний, применяемых на практике при предметно-языковом интегрированном обучении. В теории оценивание по предмету и языку рассматривается наряду с требованиями и ожидаемыми результатами, прописанными в образовательной программе основного общего образования [6]. Однако в случае предметно-интегрированного обучения ссылаться на предметные результаты освоения основной образовательной программы основного общего образования с учетом общих требований Стандарта и специфики изучаемых предметов, входящих в состав предметных областей предполагается не корректным, так как английский язык выступает не предметом, а инструментом изучения содержания предмета.

По методологии CLIL учитель-предметник преподает предметы учащимся на неродном или иностранном языке, но систематическое преподавание языка от учителя-предметника не требуется [7]. Это задача учителя языка. При изучении предмета на неродном или иностранном языке основное внимание должно уделяться предмету (знаниям и навыкам), а язык и методы обучения определяют форму обучения [8]. Тем не менее, у учителя-предметника очень сложная роль – с одной стороны, он не является учителем языка и, следовательно, он не должен учить язык, с другой стороны, необходимо понимать трудности, с которыми сталкиваются учащиеся при использовании языка; оценивать и обеспечивать понимание содержания предметов, а также поддерживать развитие языка [9]. Таким образом, учитель-предметник становится образцом носителя языка и преподавателя этого языка.

Так же необходимо учитывать взаимосвязь коммуникативных умений обучающихся и принцип использования технологии CLIL в изучении предметов. Например, около 33% опрошенных учителей обращали внимание на грамматические ошибки как в словах, так и в построении предложения, 38% исправляли, когда обучающийся не корректно выстраивал свою мысль и 29% старались не акцентировать внимание на ошибках. Результаты третьего аспекта анкетирования представлены на рисунке 3.

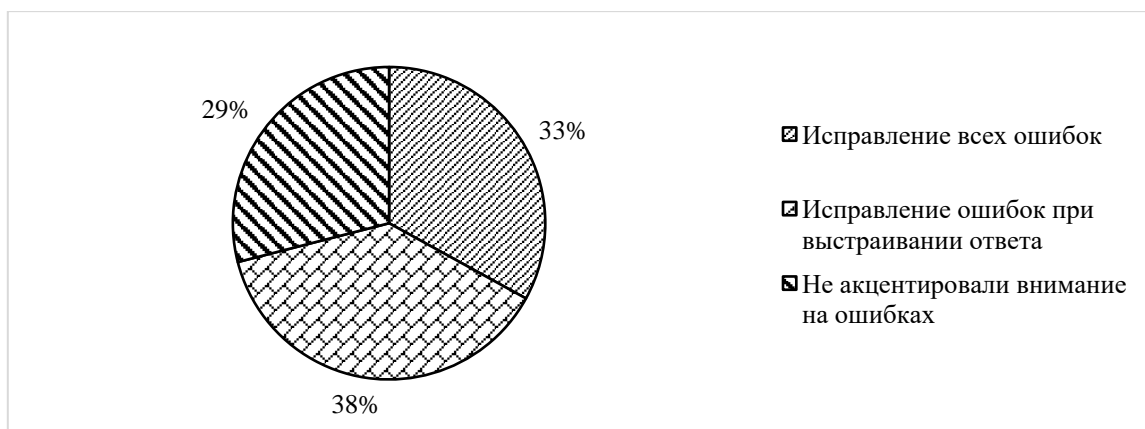


Рисунок 3. – Исправление ошибок у обучающихся при построении устной речи

В данном случае языковые умения учителей прямо пропорционально влияют на коммуникативные умения обучающихся. Обратная связь между обучающимися и учителями позволяет улучшить учебный процесс и направить обучающихся в правильное русло.

Итак, с точки зрения применения технологии CLIL на уроках предметного содержания, четкие, точные цели обучения должны быть сформулированы в форме ожидаемых результатов обучения с акцентом на оценку содержания предмета, а затем на оценку языковых умений обучающихся [10;11], в связи с чем и предложены общие критерии для оценивания языковых умений обучающихся по предмету, изучаемых на иностранном языке. Исходя из этого, необходимо обратить внимание на следующие критерии оценивания предметных знаний и языковых умений обучающихся, а именно:

- использование и правильное произношение научной (предметной) терминологии;
- умение не только читать, но и понимать и запоминать прочитанное с дальнейшим выполнением предложенных к нему заданий;
- умение выполнять практическую работу на основе прочитанного;
- умение объяснять значения слов и определять их правильное написание;
- знание общих правил грамматики английского языка ведет к осознанию влияния не ясной речи, грамматических ошибок, запутанных мыслей, что позволит обучающимся использовать язык так, чтобы ясно донести свои мысли и уметь

выстраивать научно наполненные предложения, с использованием предметной терминологии.

– умение оценивать работу других, что позволяет выработать критическое мышление за счет чувства ответственности за свои знания и знания других.

Заключение. Таким образом, на основе проведенного анализа по выявлению главной проблемы использования технологии CLIL, а именно проблемы оценивания, предложены критерии оценивания предметных знаний и языковых умений применимых к урокам предметного содержания с использованием данной технологии. Так же на необходимость разработки общих критериев указывало то, что при построении урока учителя ссылались на языковые цели наряду с предметными, в то время как язык выступал в качестве инструмента изучения содержания предмета, поэтому представленные нами критерии позволяют соединить и предметные и языковые цели.

Результаты исследования и предложенные критерии могут быть использованы при осуществлении оценивания знаний обучающихся на уроках с использованием технологии CLIL. Авторы считают, что это позволит учителям всецело охватить объем знаний обучающихся и создаст условия для дальнейшего саморазвития, самоорганизации, самоконтроля и самореализации.

Использование результатов исследования может оказать влияние на совершенствование системы оценивания на уроках с последующим повышением качества освоения предмета.

Литература:

1. Каменский Я.А. Избранные педагогические сочинения: в 2-х т. Т 1. / Я.А. Коменский; под ред. А.

И. Пискунова (отв. ред.) [и др.]. – М: Педагогика, 1982. – 656 с.

2. Mehisto P., Marsh D. & Frigols M. J. Uncovering CLIL. Content and Language Intergrated Learning in Bilingual and Multilingual Education. – Oxford: Macmillan Education, 2008.

3. Meyer O. Towards quality CLIL: successful planning and teaching strategies // Puls., 2010. – Vol. 33. – P. 11–29.

4. Гудкова С.А. Перспективы практической реализации CLIL-технологии в учебной среде вуза / С.А. Гудкова, Д.Ю. Буренкова. Серия: Педагогика, психология. – 2015. – № 2. – С. 34-37.

5. Seikkula-Leino J. CLIL learning: achievement levels and affective factors // Language and Education, 2017. – Vol. 21, № 4. – P. 328-341.

6. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования (утв. приказом Министерства образования и науки РФ от 17 декабря 2010 г. N 1897) с изменениями и дополнениями от: 29 декабря 2014 г., 31 декабря 2015 г., 11 декабря 2020 г.

7. Бабушкина В.В. Психологические аспекты языкового переключения / В.В. Бабушкина // Наука и общество. – 2015. – № 1 (20). – С. 150-154.

8. Готлиб Д.Л. Проблема снижения мотивации при овладении иностранным языком школьниками и пути ее решения / Д.Л. Готлиб // Мир науки. – 2018. – Т. 6. – № 2. – С. 16.

9. Салехова Л.Л. CLIL-интегрированное предметно-языковое обучение: концептуальная идея, преимущества, модели / Л.Л. Салехова, А.В. Данилов // Казанская наука. – 2015 – № 12. – С. 226-229.

10. Клинг В. И. Билингвальное обучение: проблемы и перспективы [Электронный ресурс] / В.И. Клинг, Е.В. Сурдина // МНКО. – 2019. – № 5 (78). – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/bilingvalnoe-obuchenie-problemy-i-perspektivy>

11. Царенкова В.В. К вопросу о лингвистических преимуществах предметно-языкового интегрированного обучения / В.В. Царенкова, С.И. Шпановская // Труды БГТУ: Политология, философия, история, филология. – 2016. – № 5. – С. 231-234.

References:

1. Kamensky Ya.A. Selected pedagogical works: in 2 volumes. V.1. / Ya. A. Komensky; edited by A. I. Piskunov (ed.) [et al.]. - M: Pedagogika, 1982. – 656 p.

2. Mehisto P., Marsh D. & Frigols M. J. Uncovering CLIL. Content and Language Intergrated Learning in Bilingual and Multilingual Education. – Oxford: Macmillan Education, 2008.

3. Meyer O. Towards quality CLIL: successful planning and teaching strategies // Puls., 2010. – Vol. 33. – P. 11–29.

4. Gudkova S.A. Prospects of practical implementation of CLIL-technology in the educational environment of the university / S.A. Gudkova, D.Yu. Burenkova. Series: Pedagogy, Psychology. – 2015. – № 2. – Pp. 34-37.

5. Seikkula-Leino J. CLIL learning: achievement levels and affective factors // Language and Education. – 2017. – Vol. 21. – № 4. – P. 328-341.

6. Federal State Educational Standard of Basic General Education (approved by the Order of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation dated December 17, 2010 N 1897) with amendments and

additions from: December 29, 2014, December 31, 2015, December 11, 2020.

7. Babushkina V.V. Psychological aspects of language switching / V.V. Babushkina // Science and Society. – 2015. – № 1 (20). – Pp. 150-154.

8. Gottlieb D.L. The problem of lowering motivation when mastering a foreign language by schoolchildren and ways to solve it / D.L. Gottlieb // The World of Science, 2018. – Vol. 6. – № 2. – S. 16.

9. Salekhova L.L. CLIL-integrated subject-language learning: conceptual idea, advantages, models / L.L. Salekhova, A.V. Danilov // Kazan Science. – 2015 – № 12. – Pp. 226-229.

10. Kling V. I. Bilingual education: problems and prospects / V.I. Kling, E.V. Surdina // MNKO. – 2019. - № 5 (78). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/bilingvalnoe-obuchenie-problemy-i-perspektivy>

11. Tsarenkova V.V. On the issue of linguistic advantages of subject-language integrated learning / V.V. Tsarenkova, S.I. Shpanovskaya // Works of BSTU: Political Science, Philosophy, History, Philology. – 2016. – № 5. – Pp. 231-234.

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

Сведения об авторах:

Ахмадиева Залия Шамилевна (г. Казань, Россия), аспирант кафедры дошкольного образования Института психологии и образования Казанского (Приволжского) федерального университета, e-mail: ZSBikmukhametova@kpfu.ru

Габдулхаков Валерьян Фаритович (г. Казань, Россия), доктор педагогических наук, профессор кафедры дошкольного образования Института психологии и образования Казанского (Приволжского) федерального университета, e-mail: valeryan.gabdulhakov@kpfu.ru

Социальная педагогика

УДК 377

Музейная педагогика в дополнительном образовании как фактор успешности социального развития и профессионального самоопределения детей и подростков

Museum pedagogy in additional education as a factor of success of social development and professional self-determination of children and adolescents

Яцкова И.Д., Научно-консультационный комплекс непрерывного образования и воспитания «DIVOJRSCHOOL», divniysadofficial@yandex.ru

Yatskova I., Scientific and consulting complex of continuing education and upbringing "DIVOJRSCHOOL", divniysadofficial@yandex.ru

DOI: 10.51379/KPJ.2022.152.2.025

Ключевые слова: музейная педагогика, дополнительное образование, подрастающее поколение, субъектная позиция, профессиональное самоопределение, модель профориентации.

Keywords: museum pedagogy, additional education, the younger generation, subject position, professional self-determination, career guidance model.

Аннотация. Актуальность статьи обусловлена задачей разностороннего, интеллектуально-творческого и гармоничного развития детей и подростков, открывающего для них большие горизонты в области личностных интересов и увлечений. Цель данной статьи заключается в раскрытии просветительского и воспитательного потенциала музейной педагогики, которая в настоящее время успешно функционирует во множестве музеев образовательных учреждений системы непрерывного образования, включая ведущие отечественные вузы.

В статье изложена позиция автора относительно общих закономерностей музейной педагогики, актуализирующей развитие системы дополнительного образования, позволяющей развивать не только общую культуру и творческие способности у детей и подростков, но и формировать у них субъектную позицию как личностного качества, повышающего стремление личности к осмысленному выбору истинных общественных ценностей, образовательного и профессионального будущего, а также видение своего места в обществе.

Статья носит научно-аналитический характер, адресована педагогам общего и дополнительного образования. Эмпирической базой публикации стали результаты научных исследований и педагогическая практика применения музейной педагогики в программных мероприятиях дополнительного образования на базе Научно-консультационного комплекса непрерывного образования «DIVOJRSCHOOL».

Abstract. The relevance of the article is due to the task of versatile, intellectual, creative and harmonious development of children and adolescents, which opens up great horizons for them in the field of personal interests and hobbies. The purpose of this article is to reveal the educational and educational potential of museum pedagogy, which is currently successfully operating in many museums of educational institutions of the continuous education system, including leading domestic universities.

The article presents the author's position regarding the general laws of museum pedagogy, which actualizes the development of the system of additional education, which allows developing not only a general culture and creative abilities in children and adolescents, but also forming their subject position as a personal quality that increases the individual's desire for a meaningful choice of true social values, educational and professional future, as well as a vision of one's place in society.

The article is of a scientific and analytical nature, addressed to teachers of general and additional education. The empirical basis of the publication was the results of scientific research and the pedagogical practice of using museum pedagogy in the program activities of additional education on the basis of the Scientific and Consulting Complex for Lifelong Education "DIVOJRSCHOOL".

Введение. Сегодня современная система дополнительного образования играет важную роль не только в образовании, воспитании и интеллектуальном развитии подрастающего поколения, но и в формировании у детей и подростков субъектной позиции как личностного качества, повышающего их стремление к выбору духовных ценностей общества и к новым знаниям, осмысленному выбору своего образовательного и профессионального будущего, а также видение своего места в обществе.

В настоящее время трудно представить реализацию дополнительных образовательных программ без музейного компонента, заключающегося в создании образовательно-развивающей музейной среды, в которой успешно осуществляется интеллектуальное и культурное развитие его посетителей, путём включения в многообразную деятельность и различные формы коммуникационного диалога, существующих в музее.

Особую роль в данном процессе играет музейная педагогика, которая вошла в отечественную педагогическую теорию и практику в начале 80-х годов XX столетия как «научная дисциплина на стыке музееведения, педагогики и психологии, рассматривающая музей как образовательную систему, тогда как понятие образование в контексте обсуждения проблем музейной педагогики – трактуется широко, как развитие человека, образование его ума, личностных качеств, душевных свойств, ценностных отношений к миру. Иными словами, это процесс обретения человеком своего образа, процесс, который во многом носит стихийный характер и происходит в различных формах, в том числе – в форме приобщения к историко-культурному наследию через музей» [1].

В данном аспекте мы рассматриваем музейную педагогику как методологическую основу «создания благоприятных условий (организационных, научно-методических, информационных, кадровых и др.), необходимых для развития и саморазвития личности, способствующих достижению продуктивности совместной деятельности участников педагогического взаимодействия и ускорению процессов раскрытия личностного потенциала учащегося» [2].

Таким образом, музейная педагогика направлена на создание открытой образовательно-развивающей среды [3;4], в которой созданы все условия общекультурного и духовного развития личности, что ориентирует нас на разработку более совершенных моделей

подготовки подрастающего поколения к профессиональному самоопределению «за пределами стен школы» - в системе дополнительного образования.

Основой исследования послужили научные труды в областях: теории профессионального самоопределения личности в современных условиях (С.Н. Чистякова [2;5;6]); теории музейной педагогики, рассматривающей музейную экспозицию как наглядную форму художественно-эстетического обучения и ориентированную на формирование у учащихся ценностного отношения к культурно-историческому наследию [7-10].

Основной методологической базой, формирующей представление автора о подходах к разработке более совершенных моделей профориентационной работы с детьми и подростками в системе дополнительного образования, стали труды С.Н. Чистяковой, известного ученого – профориентолога, по утверждению которой «формирование профессионального самоопределения личности осуществляется в специально организованной научно-практической деятельности – профессиональной ориентации, которая рассматривается как система равноправного взаимодействия личности и общества на определённых этапах развития человека, оптимально соответствующая личностным особенностям и запросам рынка труда в конкурентоспособных кадрах» [5].

Анализ научных исследований сформировал авторское мнение, что сегодня не в полной мере используется ресурс музейной педагогики в системе дополнительного образования детей и подростков, выделяется актуальность и целесообразность более глубокого исследования педагогического потенциала музеев ведущих отечественных вузов, посещение которых в основном не требует каких-либо финансовых затрат, однако вошли в практику дополнительного образования, несмотря на огромную образовательную и воспитательную роль в работе с подрастающим поколением.

Материалы и методы исследования. При подготовке статьи по обозначенной теме, нами использовались эмпирические и диагностические методы исследования, анализ публикаций российских и зарубежных авторов, аналитических докладов и исследовательских отчетов по проблеме совершенствования профессиональной ориентации подрастающего поколения в системе дополнительного образования, проводилось их сравнение и обобщение. Также изучались основные

положения институциональной документации, определяющих государственную политику в области ранней профессиональной ориентации молодого поколения в контексте их личностного развития, воспитания и духовного и физического совершенствования.

Эмпирической базой публикации являются результаты педагогической деятельности и научных исследований, проведенных на базе Научно-консультационного комплекса непрерывного образования «DIVOJRSCHOOL» (присвоен статус «Экспериментальная площадка Федерального института развития образования РАНХиГС при Президенте Российской Федерации»), включен в международную сетевую инновационную площадку ООО «Лаборатория интеллектуальных технологий ЛИНТЕХ» при Российской академии образования (Пр.№ 41 от 01.12.21; далее – Комплекс), реализующего весь спектр дополнительных интеллектуально-развивающих и общекультурных программ для детей и подростков, включая программы ранней профессиональной ориентации.

Выделим стратегические задачи Комплекса, которые определяют его миссию – это создание единого образовательного и воспитательного пространства, способствующего максимальному раскрытию интеллектуального и творческого потенциала детей и подростков, возможности их активного участия в различных программах дополнительного образования, включая раннюю профессиональную ориентацию, а также развивающих у них гуманистическое мировоззрение и стремление к успешной социализации в современном обществе.

В настоящее время в Комплексе успешно реализуется профессионально-ориентирующий проект «Калейдоскоп профессий», который включает серию «путешествий» по музеям ведущих вузов Московского мегаполиса, таких как: МГУ им. М.В. Ломоносова, МГТУ им. Н.Э. Баумана, НИТУ МИСиС, МГИМО, а также Государственный геологический музей им. В.И. Вернадского РАН и др. Почему именно музеи университетов? В таких музеях представлены экспозиции и фотодокументальные материалы, отражающие историю становления и развития Университета во взаимосвязи с профессиями, которые получают выпускники и их достижениями, при этом некоторые музеи владеют коллекциями мирового класса или размещаются в зданиях с архитектурной значимостью.

Следует отметить, что в Комплексе выбрана следующая политика: количество обучающихся в группе должно быть не большим (не более 15

человек), что создает условие более качественного личностно-ориентированного и адресного подхода к каждому из них. Следует отметить, что, посещая музеи вузов, дети и подростки активно участвуют в дискуссиях, викторинах и круглых столах, на которых получают базовые знания о профессиях настоящего и будущего, а также узнают на примере выдающихся выпускников вуза алгоритм и реальные практики достижения высокого уровня профессионального мастерства и успеха в профессии. После каждого похода в музей педагогическими кадрами организуется круглый стол, в рамках которого дети и подростки свободно делятся своими впечатлениями, мыслями и полученными знаниями, связанными с темой музейных мероприятий, при этом все их высказывания и выводы являются ценными для нашей профессиональной деятельности и научной работы и ориентируют на уточнение ее задач, предмета исследования и вектора развития.

Результаты исследования. Становление музея как социокультурного института всегда было связано с процессами инновационного развития как социальной жизни общества, так и системы отечественного образования. По мнению А.О. Таушкановой, Е.А. Шанц, «сегодня музей реализует свои функции как определенный механизм социокультурной коммуникации, способствующий воспроизводству культуры и взаимодействию различных культурных общностей» [11], что в полной мере относится к музейной деятельности ведущих отечественных вузов.

Авторские исследования и педагогическая практика подтверждают, что при посещении музейного пространства вуза, дети и подростки знакомятся с его экспозиционно-выставочными материалами, «погружаются» в историю его открытия и развития, а также становления научно-образовательной базы и научных школ, знакомятся с миссией вуза и с теми отраслями, которые ждут его выпускников, что в итоге дает им полное представление о профессиях, которые можно получить в данном вузе, а также развивает мотивацию к поиску дополнительной информации для выстраивания своего образовательного и профессионального будущего. Данные обстоятельства говорят о том, что образовательная программа экскурсии по музейному пространству вузов должна быть заранее спроектирована, организующими ее педагогическими кадрами, и сопряжена с последовательностью показа музейных объектов,

с информации о их исторической ценности и иной важной информацией музейного маршрута.

Уместно выделить общеизвестные истины, что молодые люди в процессе своего взросления не один раз пересмотрят свои профессиональные интересы и предпочтения, однако остается неизменным условием, что развитие и «любые качества и свойства личности приобретают различный характер в зависимости от того, в системе каких моральных отношений они формируются и на достижение каких ценностей направлены – материальных или духовных. В отношениях к окружающему миру, к людям, к самому себе проявляется нравственная характеристика личности, поэтому формирование нравственной сферы личности есть стержень гуманистического воспитания старших школьников» [5].

В данном контексте, нами определены основополагающие компоненты прикладной модели ранней профессиональной ориентации детей и подростков с опорой на музейную педагогику, включающей в себя:

- *целевой компонент*, предусматривавший образование, воспитание и развитие субъектной позиции детей и подростков посредством музейного пространства вуза, его научно-образовательной и культурно-просветительской деятельности;

- *компетентностно-содержательный*, направленный на формирование у детей и подростков базовых знаний и общепрофессиональных компетенций, ключевых для отраслевой направленности вуза;

- *технологический (дуальный) компонент*, раскрывающий: 1) музейные технологии образования, воспитания и развития субъектной позиции детей и подростков; 2) технологические особенности и содержательную сущность профессий, получаемых в данном вузе, тенденции их развития и перспективы востребованности на рынке труда в будущем;

- *оценочный компонент*, направленный на мониторинг влияния музейной педагогики на развитие у детей и подростков базовых знаний и общепрофессиональных компетенций (ключевых для отраслевой направленности вуза), а также субъектной позиции как личностного качества, повышающего осмысленное профессиональное самоопределения, осознания своего места в обществе.

Отметим, что успешность реализации данной модели, обеспечивается комплексом педагогических условий, предусматривающих: практико-ориентированный характер музейной педагогики; усиление личностно-

ориентированного подхода к построению музейных коммуникаций «экскурсовод-педагог-подрастающее поколение», обращенность к интересам и потребностям каждого молодого посетителя музея, который не просто усваивает музейную информацию и музейные объекты, но и имеет возможность озвучивания своих вопросов, связанные с тематикой экскурсии; компетентностно-ориентированное педагогическое сопровождение детей и подростков при прохождении ими экспозиционно-экскурсионного маршрута; развитие системы цифровой поддержки образовательно-развивающих музейных мероприятий и многое другое.

Заключение. Содержательный анализ исследования по поставленной проблеме выявил, что сегодня в значительной степени возросла роль и предназначение музейной педагогики при реализации образовательных программ ранней профессиональной ориентации в системе дополнительного образования, а также развития у детей и подростков субъектной позиции гуманистической направленности как личностного качества, повышающего успешность их социализации, осмысленного выбора образовательного и профессионального будущего, а также проектирования своего жизненного пути.

Исследования и педагогическая практика выявили, что музейная педагогика своей особой культурно-просветительской миссией создает открытое образовательное и воспитательное музейное пространство, формирует педагогические условия для личностно-ориентированного и адресного подхода к построению музейных коммуникаций «подрастающее поколение-экскурсовод», что в итоге обеспечивает разностороннее, интеллектуально-творческое и гармоничное развитие детей и подростков, а также формирует у них субъектную позицию как личностное качество, повышающее их стремление к осмысленному выбору истинных общественных ценностей, образовательного и профессионального будущего, а также видение своего места в обществе.

Таким образом, музейная педагогика в дополнительном образовании детей и подростков является важным фактором успешности профессионального самоопределения, призвана осуществлять образовательную функцию музея, способствовать формированию открытой образовательно-развивающей среды, в которой дети и подростки знакомятся с музейными экспозиционно-выставочными материалами

ведущих отечественных вузов, в результате чего актуализируются их мотивационные ресурсы,

личные смыслы и ценности, выступающие для них источником социального опыта.

Литература:

1. Юхневич М.Ю. Я поведу тебя в музей: учеб. пособие по музейной педагогике / М.Ю. Юхневич // М-во культуры РФ. Рос. ин-т культурологии. – М., 2001. – 223 с.
2. Чистякова С.Н. Системная организация педагогического сопровождения профессионального самоопределения обучающихся в условиях социально-экономических перемен / С.Н. Чистякова // Казанский педагогический журнал. – 2017. - № 1 (120). - С. 7-15.
3. Бакушинский А.В. Художественное творчество и воспитание / А.В. Бакушинский. - М.: Новая Москва, 2015. – 154 с.
4. Гетманская Е.В. Воспитательный потенциал музейной педагогики / Е.В. Гетманская // Внешкольник. – 2017. - № 1. - С. 34-41.
5. Чистякова С.Н. Профессиональное самоопределение: современный аспект / С.Н. Чистякова // Профессиональное образование. Столица. - 2015. - № 6.
6. Чистякова С.Н. Актуальность проблемы профессионального самоопределения обучающихся в современных условиях / С.Н. Чистякова // Профессиональное образование и рынок труда. - 2018. - № 1. - С. 54-60.

7. Ахунов В.М. Музейная педагогика как научная дисциплина: к истории становления / В.М. Ахунов // Вестник Московского университета. Сер. 20: Педагогическое образование. - 2016. - № 4. - С. 45-57.
8. Шеховская Н.Л., Мандебура Е.П. Музейная педагогика: историко-педагогический анализ / Н.Л. Шеховская, Е.П. Мандебура // Вопросы журналистики, педагогики, языкознания. - 2011. – Т. 9. - № 6. – С. 343-350.
9. Столяров Б.А. Музейная педагогика. История, теория, практика / Б.А. Столяров. - М.: Высшая школа, 2014. – 375 с.
10. Трунова М.Г. Секреты музейной педагогики: из опыта работы / М.Г. Трунова // Дошкольное воспитание. – 2016. - № 4. - С. 46-49.
11. Таушканова А.О. Роль музея в образовательном процессе школы [Электронный ресурс] / А.О. Таушканова, Е.А. Шанц // Теория и практика образования в современном мире / Материалы II Междунар. науч. конф. (г. Санкт-Петербург, ноябрь 2012 г.). - С. 98-100. – Режим доступа: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/64/2986/>

References:

1. Yukhnevich M.Yu. I'll take you to the museum: textbook. manual on museum pedagogy / M.Yu. Yukhnevich // Ministry of Culture of the Russian Federation. Ros. Institute of Cultural Studies. - M., 2001. - 223 p.
2. Chistyakova S.N. System organization of pedagogical support of professional self-determination of students in the conditions of socio-economic changes / S.N. Chistyakova // Kazan Pedagogical Journal. - 2017. - № 1 (120). - S. 7-15.
3. Bakushinsky A.V. Artistic creativity and education / A.V. Bakushinsky. - M.: New Moscow, 2015. - 154 p.
4. Getmanskaya E.V. Educational potential of museum pedagogy / E.V. Getmanskaya // Vneshkolnik. - 2017. - № 1. - S. 34-41.
5. Chistyakova S.N. Professional self-determination: a modern aspect / S.N. Chistyakova // Vocational education. Capital. - 2015. - № 6.
6. Chistyakova S.N. The relevance of the problem of professional self-determination of students in modern conditions / S.N. Chistyakova // Professional education and labor market. - 2018. - № 1. - S. 54-60.

7. Akhunov V.M. Museum pedagogy as a scientific discipline: to the history of formation / V.M. Akhunov // Bulletin of Moscow University. Ser. 20: Teacher education. - 2016. - № 4. - S. 45-57.
8. Shekhovskaya N.L., Mandebura E.P. Museum Pedagogy: Historical and Pedagogical Analysis / N.L. Shekhovskaya, E.P. Mandebura // Issues of journalism, pedagogy, linguistics. - 2011. - Т. 9. - № 6. - S. 343-350.
9. Stolyarov B.A. Museum Pedagogy. History, theory, practice / B.A. Stolyarov. - M.: Higher school, 2014. - 375 p.
10. Trunova M.G. Secrets of museum pedagogy: from work experience / M.G. Trunova // Preschool education. - 2016. - № 4. - S. 46-49.
11. Taushkanova A.O. The role of the museum in the educational process of the school [Electronic resource] / A.O. Taushkanova, E.A. Shants // Theory and practice of education in the modern world / Proceedings of the II Intern. scientific conf. (St. Petersburg, November 2012). - S. 98-100. – Access mode: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/64/2986/>

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

Сведения об авторе:

Яцкова Ирина Дмитриевна (г. Истра, Россия), директор Научно-консультационного комплекса непрерывного образования и воспитания «DIVOJRSCHOOL», e-mail: divniysadofficial@yandex.ru

УДК 374.7

Проектирование модели психолого-педагогического сопровождения неблагополучных семей в условиях образовательной организации

Model design of psychological and pedagogical support of dysfunctional families within the conditions of the educational establishment

Гусельникова А.А., ФГБОУ ВО «Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет», guselnikova_aa@pspu.ru

Якина Ю.И., ФГБОУ ВО «Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет», yakina@pspu.ru

Guselnikova A., Federal State Educational Institution of Higher Professional Education "Perm State Humanitarian Pedagogical University", guselnikova_aa@pspu.ru

Yakina Yu., Federal State Educational Institution of Higher Professional Education "Perm State Humanitarian Pedagogical University", yakina@pspu.ru

DOI: 10.51379/KPJ.2022.152.2.026

Ключевые слова: структурно-содержательная модель, психолого-педагогическое сопровождение, семья с выявленными фактами детского и семейного неблагополучия.

Keywords: structural conceptual model, psychological and pedagogical support, dysfunctional family with the facts of children and family ill-being.

Аннотация. Актуальность статьи обусловлена возрастающим количеством ситуаций детского и семейного неблагополучия в стране, что подтверждают данные государственной статистики и проведенных психолого-педагогических исследований. Авторами дополнены и конкретизированы существующие теоретические положения по проблеме психолого-педагогического сопровождения неблагополучных семей за счет расширения понятийно-терминологического поля исследования, включающего понятия «неблагополучная семья», «семья с выявленными фактами детского и семейного неблагополучия», что способствует упорядочиванию теоретико-методологических оснований исследуемой проблемы. Обозначены теоретико-методологические основы исследования. В статье представлен результат процесса проектирования структурно-содержательной модели психолого-педагогического сопровождения семей с выявленными фактами детского и семейного неблагополучия, рассмотрено содержание структурных блоков модели: целевого, диагностического, содержательно-деятельностного, результативного.

Статья может быть полезна в научно-методической и практической деятельности психолого-педагогических служб образовательных организаций, в профессиональной деятельности специалистов (педагога-психолога, социального педагога и др.).

Abstract. The relevance of the article is caused due to the increasing number of child and family ill-being in the country confirmed by government statistical data and psychological and pedagogical research. The author complements and specifies theoretical provisions on the problem of psychological and pedagogical support of dysfunctional families driven by the extension of concept and terminology of the research including the terms "dysfunctional family", "family with the facts of children and family ill-being" that contributes to streamlining of theoretical and methodical fundamentals of the study. The article presents the result of the process of designing a structural-content model of psychological and pedagogical support for families with identified facts of children's and family troubles, the content of the structural blocks of the model is considered: target, diagnostic, content-activity, result.

The article is of direct practical relevance for the scientific and methodical or practical activity of psychological and pedagogical service of educational establishments, professional activity of educational psychologist, social counselors, etc.

Введение: вне зависимости от исторического контекста, семья всегда выступала ведущим институтом социализации подрастающего поколения. Именно в семье ребенок приобретает первый опыт социального взаимодействия, который позволяет ему быть участником других социальных отношений, проходя различные этапы развития и социализации.

Современный этап развития общества характеризуется стремительными преобразованиями во всех сферах жизнедеятельности (экономической, политической, духовной и т.д.), которые в ряде случаев оказывают негативное влияние на институт семьи и брака, обуславливая формирование особой группы семей – неблагополучной.

Детское и семейное неблагополучие выступает актуальной социально-педагогической проблемой современности в масштабах всей страны. По данным федеральной службы государственной статистики отмечается рост выявленных случаев жестокого обращения, увеличение количества разводов, формирование неполных семей и др. [1].

Феномен неблагополучной семьи является объектом изучения психолого-педагогических исследований (А.И. Антонов, Л.Я. Олифиренко, А.Б. Синельников, П.А. Сорокин, А.Г. Харчев, В.М. Целуйко, З.А. Янкова и др.).

Отмечаем множество авторских подходов и трактовок к понятию «неблагополучная семья».

Так, через уточнение особенностей семейной структуры и степень удовлетворения базовых потребностей членов семьи В.М. Целуйко определяет неблагополучную семью как: «семья с нарушенной структурой, в которой обесцениваются и игнорируются основные семейные функции, имеются явные или скрытые дефекты воспитания, в результате чего появляются «трудные дети»» [2].

В зависимости от причин неблагополучия Л.Я. Олифиренко предлагает следующее определение: «неблагополучная семья – это такая семья, в которой ребенок переживает дискомфорт, стрессовые ситуации, жестокость, насилие, пренебрежение, голод – т.е. неблагополучие. Под неблагополучием понимаются его разные проявления: психическое (угрозы, подавление личности, навязывание асоциального образа жизни и др.), физическое (жестокое наказание, побои, насилие, принуждение к заработку денег разными способами, отсутствие пищи), социальное (выживание из дома, отбирание документов, шантаж и др.)» [3].

Также ряд авторов предлагает характеризовать неблагополучную семью как асоциальную, проблемную, находящуюся в трудной жизненной ситуации. Таким образом, каждый подход к определению понятия «неблагополучная семья» базируется на выявлении возможных трудностей и препятствий в жизнедеятельности семьи.

Анализ нормативно-правовых актов российского образования свидетельствует об отсутствии юридически закреплённого понятия «неблагополучная семья». В частности, анализируя нормативно-правовые акты системы профилактики детского и семейного неблагополучия, на примере Пермского края можно выделить понятие «семья с выявленными фактами детского и семейного неблагополучия» [4;5].

Семья с выявленными фактами детского и семейного неблагополучия – это семья, актуальное состояние которой не обеспечивает полную и достаточную реализацию семейных функций, что является причиной психологических, эмоционально-личностных, поведенческих проблем ребенка, воспитывающегося в такой семье, а также может служить основанием для возникновения ситуации социально опасного положения ребенка и его семьи. Данное определение включает в себя семьи группы «предриск» (без постановки на ведомственный учет) и группы риска социально опасного положения (определяет постановку семьи на ведомственный учет).

На этапе теоретического исследования было принято решение использовать данное определение в качестве базового, что, с одной стороны, открывает возможность для более точной дифференциации состояния детского и семейного неблагополучия, а с другой – позволяет обеспечить объективный подход к формированию дальнейшей экспериментальной группы констатирующего и формирующего этапов эксперимента.

На территории Пермского края в настоящее время происходит процесс модернизации работы с феноменом детского и семейного неблагополучия посредством внедрения модели раннего выявления. Модель раннего выявления детского и семейного неблагополучия имеет иерархично выстроенные уровни: 1 уровень предполагает работу психолого-педагогической службы образовательной организации; 2 уровень включает структурные подразделения психологического центра г. Перми и межмуниципальные филиалы краевого психологического центра в Пермском крае; 3

уровень представлен работой центра развития подросткового потенциала, который осуществляет помощь обучающимся и их семьям с высоким уровнем риска [6]. Ведущий принцип работы в рамках модели – превентивный подход, т.е. своевременное выявление проблемных ситуаций при помощи специального инструментария и индикаторов, что позволяет избежать критических состояний семьи и ребенка в будущем.

Обобщая, можно отметить, что работа с семьями с выявленными фактами детского и семейного неблагополучия начинается с уровня образовательной организации, задача которой состоит в своевременном выявлении и в последующей организации психолого-педагогического сопровождения такой семьи, что обуславливает необходимость систематизации и разработки концептуальной модели сопровождения семей с выявленными фактами детского и семейного неблагополучия.

Методология исследования: трансформация взглядов на феномен семьи и нарастающая неактуальность имеющихся традиционных подходов к организации психолого-педагогического сопровождения снижают эффективность и качество сложившейся практики преодоления проблем семейного и детского неблагополучия. Проектируются новые подходы к взаимодействию с семьей в открытом образовательном пространстве [7].

Более востребованным становится запрос на выстраивание взаимодействия образовательной организации и семьи на основе семейно-ориентированного подхода.

В русле семейно-ориентированного подхода действия всех специалистов направлены, в первую очередь, на обеспечение постоянства и стабильности семейной ситуации, способствующей формированию безопасных условий жизни ребёнка. В рамках данного подхода семья и образовательная организация выступают партнерами, каждый из которых обладает определенными ресурсами для проектирования и реализации путей выхода семьи из ситуации неблагополучия. Важным принципом планирования деятельности в рамках семейно-ориентированного подхода является признание нелинейности развития семейной системы. При этом учитывается динамичность ее развития, что подразумевает нестатичность и возможность изменения во взглядах и отношениях как каждого отдельного члена семьи, так и семейной системы, в целом. Такое развитие обусловлено рядом индивидуальных,

межличностных, средовых и других видов факторов [8].

Таким образом, психолого–педагогическое сопровождение семьи с выявленными фактами детского и семейного неблагополучия возможно рассматривать как особый вид взаимодействия семьи с образовательной организацией, в результате которого семья и ее члены постепенно смогут перейти к самопомощи, другими словами, сущность такого вида взаимодействия заключается в создании условий для осознания и принятия собственной позиции членов семьи в текущей ситуации и последующем становлении такого интегративного качества как «адаптивность», т.е. способности семьи самостоятельно достигать равновесия в изменяющихся условиях [9].

Результаты исследования: в рамках нашего исследования на основании изучения нормативно-правовых актов системы образования РФ и научной литературы по проблеме детского и семейного неблагополучия, в том числе организации психолого-педагогического сопровождения семей с выявленными фактами детского и семейного неблагополучия, принимая во внимание региональную систему раненого выявления детского и семейного неблагополучия (Пермский край), нами была разработана модель психолого-педагогического сопровождения семей с выявленными фактами детского и семейного неблагополучия в условия образовательной организации.

Проектирование модели необходимо для совершенствования образовательной практики, т.е. модель как конечный продукт представляет собой систему взаимосвязанных структурных блоков, направленных на организацию и осуществление практической деятельности в решении проблемы [10]. Разработанная модель выступает инновационным механизмом в решении имеющихся затруднений организации эффективного психолого-педагогического сопровождения семей с выявленными фактами детского и семейного неблагополучия, помогает логически выстроить алгоритм работы администрации и педагогического коллектива.

Концептуальная модель психолого-педагогического сопровождения включает совокупность следующих структурных блоков: целевого, диагностического, содержательно - деятельностного, результативного. Далее подробно будет представлено содержание каждого структурного блока.

Целевой блок модели определяет ведущие принципы и условия реализации, генерирует стратегическую цель, ряд задач, которые

необходимо решить для достижения заранее заданного результата, см. таблицу 1. Так, стратегическая цель модели – организация психолого-педагогического сопровождения семей с выявленными фактами детского и семейного неблагополучия. Достижение цели возможно посредством решения следующих задач:

1. Содействовать стабилизации эмоционального состояния обучающихся.
2. Способствовать развитию педагогической компетентности родителей семей с выявленными фактами детского и семейного неблагополучия.
3. Оказать методическую помощь педагогам в работе с семьями.

Основными принципами реализации психолого-педагогического сопровождения являются:

– принцип превентивности: действия специалистов должны быть направлены на раннее выявление факторов, которые могут сигнализировать о наличии неблагополучия

ребенка и семьи, что предупреждает дальнейший рост проблемных ситуаций;

– принцип комплексности: сопровождение семьи представляет совокупность действий всех субъектов образовательного процесса, в зависимости от трудности семьи;

– принцип субъектности: создание условий для принятия семьей ответственности за собственное будущее, реализация личностной позиции за преобразование жизнедеятельности;

– принцип добровольности: участие в мероприятиях психолого-педагогического сопровождения носит добровольный и сознательный характер;

– принцип рефлексии всех участников процесса психолого-педагогического сопровождения: совместное обсуждение результатов как в процессе психолого-педагогического сопровождения, так и по итогу завершения, оценка эффективности процесса в отношении каждого участника.

Таблица 1. – Целевой блок модели психолого-педагогического сопровождения семей с выявленными фактами детского и семейного неблагополучия

ЦЕЛЕВОЙ БЛОК	Цель: организация психолого-педагогического сопровождения семей с выявленными фактами детского и семейного неблагополучия	
	<i>Задачи:</i>	<i>Принципы организации:</i>
	<ul style="list-style-type: none"> – содействовать стабилизации эмоционального состояния обучающихся; – способствовать развитию педагогической компетентности родителей семей с выявленными фактами детского и семейного неблагополучия; – оказать методическую помощь педагогам в работе с семьями с выявленными фактами детского и семейного неблагополучия 	<ul style="list-style-type: none"> – Превентивности; – Комплексности; – Субъектности; – Добровольности; – Рефлексии
	<i>Условия организации:</i>	
	<ul style="list-style-type: none"> – Учет индивидуальной семейной ситуации; – Адресный характер индивидуальных и групповых мероприятий; – Групповые мероприятия реализуются посредством медиа-технологии «Дискуссионный киноклуб» 	

Следующий структурный блок модели – диагностический, см. таблицу 2, который не только определяет совокупность диагностического инструментария, но и позволяет реализовать принцип превентивного подхода, т.е. по результатам психолого-педагогического обследования можно определить сигналы о детском и семейном неблагополучии и сформировать группу семей с выявленными фактами детского и семейного неблагополучия, относящейся по классификации к группе «предриск». Помимо обучающихся в психолого-педагогическом обследовании принимают участие родители и классные руководители.

Содержательно-деятельностный блок, см. таблицу 3 включает программу психолого-педагогического сопровождения «Шаг вперед».

Мероприятия программы предполагают участие всех субъектов образовательного процесса: обучающихся, родителей, классных руководителей и реализуются по двум направлениям: индивидуальное сопровождение, групповое сопровождение.

В индивидуальной работе с субъектами сопровождения используется следующий технологический инструментарий: индивидуальное и микрогрупповое консультирование специалистов (социальный педагог, психолог); арт-терапия; аутотренинг; медиация; кейс-метод; стимулирование самоконтроля посредством заполнения карт («Программа действий» – для обучающихся, «Карта роста» – для родителей семей группы «предриск»), реализация индивидуальной

программы коррекции для семей группы риска социально опасного положения.

разделов программы при помощи медиатехнологии «Дискуссионный киноклуб».

Групповое сопровождение субъектов подразумевает реализацию тематических

Таблица 2. – Диагностический блок модели психолого-педагогического сопровождения семей с выявленными фактами детского и семейного неблагополучия

ДИАГНОСТИЧЕСКИЙ БЛОК	Субъект диагностики	Цель	Методический инструментарий	
	1 этап: Психолого-педагогическая диагностика обучающихся	Выявить сигналы детского неблагополучия (показатели эмоционально-личностного состояния)	– Индивидуально-типологический детский опросник. Автор: Собчик Л.Н.; – Опросник детской депрессии CDI. Автор: М. Ковач	
	2 этап: Диагностика уровня сформированности педагогической компетентности родителей	Определить уровень сформированности педагогической компетентности родителей	Мотивационный компонент	– Методика изучения мотивационной составляющей педагогической компетентности родителей У.Г. Егорова; – Беседа.
			Когнитивный компонент	Тест «Особенности подросткового возраста»
Коммуникативно-деятельностный компонент			– Решение кейс-ситуации из практики семейного воспитания; – Беседа.	
3 этап: Диагностика готовности классных руководителей к работе с семьей	Проанализировать степень методической подготовки классных руководителей к работе с детским и семейным неблагополучием	– Анкета «Семья и школа. Параллельные прямые?» – Анализ школьной документации; – Анализ результатов педагогического наблюдения		

Таблица 3. – Содержательно-деятельностный блок модели психолого-педагогического сопровождения семей с выявленными фактами детского и семейного неблагополучия

СОДЕРЖАТЕЛЬНО-ДЕЯТЕЛЬНОСТНЫЙ БЛОК	Реализация программы психолого-педагогического сопровождения «ШАГ ВПЕРЕД»			
	ИНДИВИДУАЛЬНАЯ РАБОТА С СУБЪЕКТАМИ СОПРОВОЖДЕНИЯ			
	Субъект сопровождения	Технологический инструментарий		
	Обучающиеся	Индивидуальное и микрогрупповое консультирование; арт-терапия; аутотренинг; медиация; кейс-метод; стимулирование самоконтроля посредством заполнения карты «Программа действий»		
	Родители	Индивидуальное и микрогрупповое консультирование специалистов (социального педагога, педагога-психолога) по возникающим вопросам воспитания, социальной поддержки; беседы; арт-терапия; методы стимулирования и повышения мотивации (заполнение «Карты роста» – группа «предриск»), реализация индивидуальной программы для ГР СОП		
	Классные руководители	Индивидуальное консультирование специалистов (социального педагога, педагога-психолога), просвещение по вопросам взаимодействия с семьями с выявленными фактами детского и семейного неблагополучия		
	ГРУППОВАЯ РАБОТА С СУБЪЕКТАМИ СОПРОВОЖДЕНИЯ			
	Классные руководители	Методические семинары, тренинги, квест		
	Обучающиеся родители	Реализация тематических разделов программы посредством медиатехнологии (дискуссионный киноклуб)		
		1 шаг: Просмотр фильма (активизация потребности в разрешении актуальной сложности)	2 шаг: Цикл занятий с применением активных форм работы (углубленная работа по актуальным сложностям)	3 шаг: Итоговая рефлексия (личные выводы по динамике собственных изменений)

Таблица 4. – Результативный блок модели психолого-педагогического сопровождения семей с выявленными фактами детского и семейного неблагополучия

РЕЗУЛЬТАТИВНЫЙ БЛОК	Количественные результаты	Качественные результаты
	<ol style="list-style-type: none"> 1. Рост количества обучающихся с положительной динамикой показателей эмоционально-волевой сферы. 2. Повышение уровня педагогической компетентности родителей. 3. Уменьшение числа семей (родителей и детей), состоящих на учете группы «предриск» и группы риска СОП. 4. Повышение уровня готовности и знаний педагогов об особенностях взаимодействия с семьями с выявленными фактами детского и семейного неблагополучия 	<p style="text-align: center;">Динамика семейного благополучия</p>

Заключение: таким образом, мы обосновали модель психолого-педагогического сопровождения семей с выявленными фактами детского и семейного неблагополучия.

Разработанная модель является инновационным механизмом организации психолого-педагогического сопровождения семей данной категории, определяет содержательно-методическое обеспечение целостного процесса психолого-педагогического сопровождения.

Новизна концептуальной модели заключается в выделенной иерархии структурных компонентов, в доказательстве их взаимосвязи и взаимозависимости. Представленная модель реализуется на принципах превентивности, комплексности, субъектности, адресности и рефлексии, что позволяет выстраивать процесс сопровождения в логике семейно-ориентированного подхода. Результатом реализации модели является наличие позитивной динамики семейной ситуации сопровождаемых семей.

Для модели характерна открытость, так как она выходит на социальный заказ в отношении всех субъектов психолого-педагогического сопровождения. В то же время она – динамична. Динамика ее определяется реализацией связанных с ней педагогических условий и применяемых принципов, разнообразных методов, средств и форм.

Достоинством рассматриваемой модели является ее независимость от конкретной реализации в какой-либо образовательной организации.

Использование модели возможно в профессиональной деятельности психолого-педагогических служб образовательных организаций.

Перспективой дальнейшего исследования считаем последующее внедрение модели в практику специальных учебно-воспитательных учреждений открытого типа с подключением специалистов для организации межведомственного взаимодействия в процессе психолого-педагогического сопровождения.

Литература:

1. Семья. Материнство. Детство: Федеральная служба государственной статистики [Электронный ресурс]. - Режим доступа: <https://rosstat.gov.ru/folder/13807>
2. Целуйко В.М. Психология неблагополучной семьи: книга для педагогов и родителей / В.М. Целуйко. - М.: Издательство ВЛАДОС – ПРЕСС, 2006. - 271 с.
3. Олиференко Л.Я. Социально-педагогическая поддержка детей группы риска: учеб.пособие для студ. высш. учеб. заведений / Л.Я. Олиференко, Т.И. Шульга, И.Ф. Дементьева; 3-е изд., испр. и доп. - М.: Академия, 2008. - 256 с.

4. Закон Пермского края «О системе профилактики детского и семейного неблагополучия в Пермском крае» от 19.06.2014 [Электронный ресурс]. - Режим доступа: www.zakon.zsperm.ru
5. Постановление Правительства Пермского края № 736-п «Об утверждении Порядка по выявлению детского и семейного неблагополучия и организации работы по его коррекции» от 26.11.2018 [Электронный ресурс]. - Режим доступа: <http://docs.cntd.ru/document/550257790>
6. Концепция развития психологических служб в системе образования Пермского края на период до 2025года (утв. Минобрнауки Пермского края) [Электронный ресурс]. - Режим доступа:

https://lysva.biz/uploads/files/2019/02.2019/Концепция_развития_психологической_службы_Пермского_края_1.pdf

7. Коробкова В.В., Санникова А.И. Проблема развития воспитательного потенциала семьи в открытом образовательном пространстве: системно-синергетический подход / В.В. Коробкова, А.И. Санникова // Мир науки, культуры, образования. - 2021. - № 3 (88). - С. 71-74.

8. Райкус Дж. Социально-психологическая помощь семьям и детям групп риска: практическое пособие: в 4 т. Т.1. / Дж. Райкус, Р. Хьюз // Концептуальные основы социальной работы с детьми. - Киев: Феникс, 2011. - 281 с.

9. Мазурчук Н.И., Мазурчук Е.О. Психолого-педагогическое сопровождение семьи: теоретическое

осмысление и практика реализации [Электронный ресурс] / Н.И. Мазурчук, Е.О. Мазурчук // Педагогическое образование в России. - 2016. - № 3. - С. 132-137. - Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/psihologo-pedagogicheskoe-soprovozhdenie-semi-teoreticheskoe-osmyslenie-i-praktika-realizatsii>

10. Шимко З.И. Метод моделирования в современной педагогической науке и образовательной практике [Электронный ресурс] / З.И. Шимко // Вестник Таганрогского института имени А.П. Чехова. - 2006. - № 2. - С. 152-157. - Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/metod-modelirovaniya-v-sovremennoy-pedagogicheskoy-nauke-i-obrazovatelnoy-praktike>

References:

1. Family. Motherhood. Childhood: Federal State Statistics Service [Electronic resource]. - Access mode: <https://rosstat.gov.ru/folder/13807>

2. Tseluiko V.M. Psychology of a dysfunctional family: a book for teachers and parents / V.M. Tseluiko. - M.: Publishing house VLADOS - PRESS, 2006. - 271 p.

3. Oliferenko L.Ya. Socio-pedagogical support for children at risk: study guide for students. Textbook for higher institutions / L.Ya. Oliferenko, T.I. Shulga, I.F. Dementieva; 3rd ed., rev. and additional - M.: Academy, 2008. - 256 p.

4. Law of the Perm Territory "On the system of prevention of child and family problems in the Perm Territory" dated 19.06.2014 [Electronic resource]. - Access mode: www.zakon.zsperm.ru

5. Decree of the Government of the Perm Territory No. 736-p "On approval of the Procedure for identifying child and family problems and organizing work to correct it" dated November 26, 2018 [Electronic resource]. - Access mode: <http://docs.cntd.ru/document/550257790>

6. The concept of the development of psychological services in the education system of the Perm Territory for the period until 2025 (approved by the Ministry of Education and Science of the Perm Territory) [Electronic resource]. - Access mode: <https://lysva.biz/uploads/>

[files/2019/02.2019/Concept_of_development_of_psychological_service_of_Perm_krai_1.pdf](https://lysva.biz/uploads/files/2019/02.2019/Concept_of_development_of_psychological_service_of_Perm_krai_1.pdf)

7. Korobkova V.V., Sannikova A.I. The problem of development of the educational potential of the family in an open educational space: a system-synergetic approach / V.V. Korobkova, A.I. Sannikov // World of science, culture, education. - 2021. - № 3 (88). - S. 71-74.

8. Raykus J. Socio-psychological assistance to families and children at risk: a practical guide: in 4 vols. T.I. / J. Raikus, R. Hughes // Conceptual foundations of social work with children. - Kyiv: Phoenix, 2011. - 281 p.

9. Mazurchuk N.I., Mazurchuk E.O. Psychological and pedagogical support of the family: theoretical understanding and implementation practice [Electronic resource] / N.I. Mazurchuk, E.O. Mazurchuk // Pedagogical education in Russia. - 2016. - № 3. - P. 132-137. - Access mode: <https://cyberleninka.ru/article/n/psihologo-pedagogicheskoe-soprovozhdenie-semi-teoreticheskoe-osmyslenie-i-praktika-realizatsii>

10. Shimko Z.I. Modeling method in modern pedagogical science and educational practice [Electronic resource] / Z.I. Shimko // Bulletin of the Taganrog Institute named after A.P. Chekhov. - 2006. - № 2. - S. 152-157. - Access mode: <https://cyberleninka.ru/article/n/method-modelirovaniya-v-sovremennoy-pedagogicheskoy-nauke-i-obrazovatelnoy-praktike>

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

Сведения об авторах:

Гусельникова Айна Амановна (г. Пермь, Россия), аспирант, ассистент кафедры социальной педагогики ФГБОУ ВО «Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет», e-mail: guselnikova_aa@pspu.ru

Якина Юлия Ивановна (г. Пермь, Россия), кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой социальной педагогики ФГБОУ ВО «Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет», e-mail: yakina@pspu.ru

УДК 376.564

Педагогическая модель по адаптации приемного ребенка в замещающей семье

Pedagogical model for the adaptation of an adopted child in an adoptive family

Гельмутдинова М.Р., Общественный благотворительный фонд «Ярдам – Помощь»
г. Казань, malika@info-islam.ru

Helmutdinova M., Charitable Foundation "Yardem" Kazan, malika@info-islam.ru

DOI: 10.51379/KPJ.2022.152.2.027

Ключевые слова: семейное воспитание, социальная адаптация, замещающая семья, педагогическая модель.

Keywords: family education, social adaptation, adoptive family, pedagogical model.

Аннотация. Актуальность статьи обусловлена необходимостью разработки педагогической модели адаптации приемных детей в замещающих семьях для улучшения социализации детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, создания благоприятных условий содержания ребенка, приближенных к семейным.

Цель статьи: на основании изучения педагогической литературы и методов диагностики адаптации детей-сирот в замещающих семьях разработать педагогическую модель и алгоритм ее реализации для ускорения социализации детей – сирот в приемных семьях и способствовать формированию вторичной привязанности ребенка в новой семье с дальнейшим социальным и личностным становлением его как полноценного члена общества.

Автором разработаны основные этапы адаптации приемного ребенка в замещающей семье с сопровождающими методами диагностики каждого этапа и инструментами их реализации. В статье приводится, разработанный автором опросник, по диагностике психологического климата и взаимоотношений в приемной или опекунской семье, представлена форма заполнения результатов опроса приемных родителей об особенностях поведения приемного ребенка, позволяющих разработать индивидуальные программы социализации детей на основе педагогической модели. В статье раскрыта сущность педагогической деятельности и ее влияние на адаптацию ребенка в приемной семье и формирование его вторичной привязанности через реализацию досуговой, учебной, внеучебной деятельности, посредством использования игровых методик, участие в семейных мероприятиях, кружковой и спортивной деятельности. На основании проведенного исследования предложена педагогическая модель адаптации приемного ребенка в замещающей семье, включающая в себя этапы адаптации с используемой методологией и инструментами, диагностический инструментарий по оценке уровня адаптации. Данная статья может быть предназначена для работников системы образования, исследователей, а также специалистов по сопровождению приемных семей.

Abstract. The relevance of the article is due to the need to develop a pedagogical model for the adaptation of adopted children in adoptive families to enhance socialization of orphans and children left without parental care, to create favorable conditions for keeping a child close to family ones.

The purpose of the article: based on the study of pedagogical literature and methods for diagnosing the adaptation of orphans in adoptive families, to develop a pedagogical model and an algorithm for its implementation to accelerate the socialization of orphans in adoptive families and contribute to the formation of a child's secondary attachment in a new family with further social and personal development of his as a full member of society.

The author has developed the main stages of adaptation of a child in an adoptive family with accompanying diagnostic methods for each stage and tools for their implementation. The article provides a questionnaire developed by the author for diagnosing the psychological climate and relationships in an adoptive or foster family, a form for filling in the results of a survey of adoptive parents about the behavior of an adopted child, which allows developing individual programs for the socialization of children based on a pedagogical model. The article reveals the essence of pedagogical activity and its influence on the adaptation of a child in an adoptive family and the formation of his secondary attachment through the implementation of leisure, educational, extracurricular activities, through the use of gaming techniques, participation in family events, circle and sports activities. On the basis of the study, a pedagogical

model of adaptation of an adopted child in an adoptive family is proposed, which includes the stages of adaptation with the methodology and tools used, diagnostic tools for assessing the level of adaptation. This article may be intended for educators, researchers, as well as specialists in supporting adoptive families.

Введение. Семейное воспитание приемного ребенка в замещающей среде имеют ряд особенностей, связанные с психологическими особенностями детей-сирот, условиями содержания в родной семье, особенностями развития и состояния здоровья ребенка. Практически все дети, воспитывающиеся в приемных семьях, в определенный жизненный период были лишены любви, внимания и заботы со стороны кровных родителей, а многие из них подвергались насилию и жестокому обращению. Поэтому, при воспитании приемных детей, необходимо учитывать их прошлый травмирующий опыт. Отношения в замещающей семье должны опираться на удовлетворение потребностей ребенка, основанный на эмпатии со стороны приемных родителей или опекунов, которые любят ребенка и принимают его таким, каков он есть. В процессе воспитания ребенка в замещающей среде должны формироваться новые навыки, необходимые для будущей самостоятельной жизни, вытесняющие зависимое поведение, страх ответственности и неумение строить полноценные отношения с окружающими людьми. Именно поэтому, важным аспектом адаптации приемного ребенка в замещающей семье является педагогическая составляющая, опирающаяся на изучение особенностей ребенка, его физического, психологического здоровья, травмирующего опыта и формирование и реализации педагогической модели воспитания.

Методология исследования. В методологической базе исследования использовались труды отечественных авторов, диагностические материалы практической педагогики и психологии, игровые методики, анкетирование.

Результаты исследования. Психологическая комфортность социально-педагогической среды создает благоприятные условия для адаптации ребенка в новой семье. Здоровые семейные отношения и семейные правила несут в себе большую воспитательную нагрузку. Для приемных родителей и опекунов очень важно постепенно включать ребенка в более благополучную среду сверстников, окружающих ребенка в воспитательных учебных учреждениях и из семейного окружения. Этот процесс может стать переломным моментом в процессе воспитания. Приемный ребенок постепенно будет

осознавать, что родитель управляет ситуацией, обеспечивая ему заботу и безопасность, там самым формируя позицию значимого взрослого. Не всегда удается пройти этот путь без трудностей, особенно для детей подросткового возраста. В этом возрасте начинает формироваться сознательное «я» и для его адекватности необходимо соблюдать ряд условий. Приемные родители должны принять ребенка, установить понятные и однозначные правила поведения ребенка в семье и предоставление свободы в установленных родителями границах. Через взаимодействие родителей и приемных детей постепенно растет доверие к взрослым, а через это доверие восстанавливается доверие к миру [2].

В семье должна формироваться активная жизненная позиция ребенка через восполнение потребности в значимости ребенка и появление возможности самому влиять на изменение ситуации.

Семья является идеальной средой для развития функциональной грамотности и социальной компетентности, которые реализуются в усвоении социально-бытовых условий, умением заботиться о своем здоровье, умением искать необходимую информацию в компьютере и интернете, эффективно взаимодействовать в социальной среде [7].

Важным моментом воспитания приемного ребенка в замещающей среде является компетентность приемных родителей, которая проявляется в умении оценивать ситуацию в семье, понимать меняющиеся потребности ее членов, своевременно и эффективно реагировать на изменения, уметь разрешать семейные конфликты, управлять поведением детей, оказывать поддержку, обсуждать сложные ситуации их социального анамнеза, взаимодействовать с другими семьями и специалистами службы сопровождения и т.д.

Для того, чтобы социальная адаптация детей-сирот прошла успешно, необходимо разработать педагогическую модель для социализации детей в замещающих семьях с дальнейшей их апробацией педагогами и специалистами сопровождения. На первом этапе необходимо собрать информацию о приемных семьях. В таблице 1 представлен бланк для занесения информации о приемных семьях.

Таблица 1. – Информация о приемных семьях

№ семьи	Количество родителей	Кровные дети, возраст	Приемные дети, возраст и пол ребенка	Причины сиротства детей	Виды семейного устройства детей (опекунство, усыновление)

Для исследования процесса адаптации детей в приемных семьях рекомендуется провести качественный анализ по результатам диагностики каждой семьи методом анкетирования и опроса приемных родителей и опекунов. С этой целью предлагается провести опрос, позволяющий охарактеризовать особенности поведения приемного ребенка в следующих сферах: познавательная, эмоционально-волевая, особенности социального развития. Каждую особенность можно оценить по балльному шкалированию, где 1 – это худший результат, а 10 – лучший.

Для качественной оценки психологического климата и взаимоотношений в приемной семье был разработан опросник, см. опросник.

С помощью разработанного анкетного опроса можно провести диагностику психологического климата и взаимоотношений в приемной семье, а так же провести опрос по определению проблем нарушения функционального состояния приемного ребенка. На основании данных, полученных в ходе анкетирования можно составить краткие характеристики семей, взявших приемного ребенка или оформивших опекунство. Такие характеристики позволят разработать для каждого приемного ребенка программу социализации с учетом имеющихся у приемных родителей ресурсов, особенностей развития ребенка и тех проблем, с которыми сталкивается семья и приемный ребенок.

Индивидуальная программа сопровождения направлена на сохранение и укрепление семьи, профилактику вторичных отказов от ребенка приемными родителями, преодоления трудностей в воспитании детей, создание благоприятных психолого-педагогических условий для успешной адаптации ребенка в новых условиях и повышение компетенции замещающих. Индивидуальная программа адаптации составляется на два года и разрабатывается индивидуально для каждой замещающей семьи.

Разработка индивидуальной программы социализации включает в себя такие направления как:

– диагностика уровня социализации ребенка, выявление положительных качеств и проблем социализации (специальные методики по экспресс-диагностики);

– ресурсы приемных родителей (интеллектуальные, материальные, финансовые);
– формирование вторичной привязанности к приемным родителям.

В таблице 2 представлена форма заполнения результатов опроса приемных родителей об особенностях поведения приемного ребенка.

Опросник

по изучению психологического климата и взаимоотношений в приемной (опекунской) семье
Ф.И.О. родителя

(опекуна) _____

Стаж приемного родителя (ей), опекуна ____

Ответьте, пожалуйста, на все вопросы анкеты, при необходимости дайте развернутый ответ.

1. Какое настроение преобладает у приемного ребенка? _____

2. Каковы причины сниженного настроения ребенка? _____

3. Как ребенок относится к вам, выберите верный ответ, при необходимости дайте пояснения

а) уважает (если уважает, то поясните за что?)

б) продуктивно общается (поясните, в чем проявляется продуктивное общение)

в) избегает общения (поясните, с чем связано избегание?)

г) агрессивен в общении (причины агрессии, какие раздражители?)

4. На ваш взгляд, какие ваши черты характера препятствуют лучшим коммуникациям с ребенком? _____

5. Часто ли вы хвалите ребенка и за что? _____

6. Какие методы воспитания применяете Вы к своему ребенку, если он нарушает семейные правила и нормы поведения в семье? _____

7. Как часто ваш воспитанник делится с вами своими страхами, проблемами? Нужно подчеркнуть

а) Всегда б) Часто в) Время от времени г) Редко д) Никогда

8. По вашему мнению, почему ребенок не делится своими проблемами и страхами? _____

9. С каким членом семьи у ребенка доверительные отношения? Проранжируйте список _____

10. Что в вашей семье ребенку доставляет наибольшую радость (совместные прогулки, праздники, поход в кино, театр, спортивные мероприятия, общие дела)? _____

11. Возникало ли у вас желание вернуть ребенка в детский дом?

а) Всегда б) Часто в) Иногда г) Редко д) Никогда

12. Напишите основные проблемы с приемным ребенком за время проживания в вашей семье _____

13. Какие мероприятия, на ваш взгляд, можно провести для улучшения психологического климата в вашей семье?

Спасибо за опрос!

Таблица 2. – Результаты опроса приемных родителей об особенностях поведения приемного ребенка по анкете № 1

Особенности поведения ребенка	Приемный ребенок
Познавательная сфера	
Навыки к обучению	
Развитие памяти	
Развитие наблюдательности	
Познавательная активность	
Формирование произвольности	
Особенности развития эмоционально-волевой сферы	
Коррекция агрессии	
Настойчивость	
Дисциплинированность	
Особенности социального развития	
Усвоение социально-культурного опыта	
Развития коммуникативных навыков	
Приобщение к жизни в новом окружении	

От вторичной привязанности ребенка зависит его отношение к миру, доверие к нему и формирование чувства защищенности и безопасности. Поэтому формирование вторичной привязанности является важным фактором адаптации детей-сирот в приемной семье. На практике вторичная привязанность формируется посредством организации досуговых мероприятий в семье (проведение совместных праздников, игр, семейные выезды на природу, приобщение к здоровому образу жизни). В результате формирования вторичной привязанности формируется как физическая, так и эмоциональная близость приемного ребенка к приемным родителям [10].

Следует уделять большое внимание и познавательной деятельности приемного ребенка. В программу социализации необходимо включить и выполнение внутрисемейных обязанностей, развитие трудовых и игровых навыков с учетом особенностей развития ребенка, возраста и его психического здоровья. Именно на их основе будут формироваться и нравственные ценности.

Одним из направлений социализации ребенка в новой среде является совершенствование профессиональной компетентности приемных родителей. Профессиональная компетентность

формируется через участие в «Школе приемных родителей», изучения положительного опыта других приемных семей, сотрудничество с Центром сопровождения замещающих семей, активное включение родителей в проектирование индивидуальных программ развития ребенка. На основании роста педагогической компетентности приемные родители смогут распознавать симптомы происходящих изменений как положительных, так и отрицательных, а так же адекватно реагировать на происходящие изменения.

На рисунке 1 представлена педагогическая модель социализации приемного ребенка в замещающей среде. Как можно видеть из педагогической модели, процесс адаптации проходит ряд этапов, в каждом из которых решаются определенные педагогические, психологические и социальные задачи. На первом этапе, на основании изучения анамнеза, наблюдений за поведением ребенка и проведения бесед собирается важная информация о социальном уровне приемного ребенка, состоянии его физического и психического здоровья, выявляются особенности личности.

На втором этапе происходит знакомство с семейными правилами, ценностными установками посредством участия ребенка в

семейных торжествах, совместных играх, направленных на усвоение семейных ценностей, снятия тревожности, повышения самооценки ребенка, воспитание в ребенке таких качеств как сострадание, доброта, любовь к окружающим и т.д.

Игровые методики, направленные на воспитательные цели позволяют ребенку дошкольного и младшего школьного возраста осваивать новые семейные ценности. Для детей дошкольного возраста, сюжетно-ролевые игры являются важной составляющей в их жизни, а игровая деятельность носят ярко выраженный творческий характер, поскольку дети их создают самостоятельно, примеряя на себе различные социальные роли [6].

Третий этап способствует включению ребенка в учебную и внеучебную деятельность. Большое значение на этом этапе приобретает домашнее воспитание – приобщение ребенка к чтению книг, совместный просмотр фильмов, посещение театров, выставок, музеев.

На четвертом этапе происходит привитие ребенку важных навыков к личной гигиене, здоровому питанию, самостоятельности, приобщение к физкультуре и здоровому образу жизни.

Через определенный период (от 3 месяцев до 6) нахождения ребенка в замещающей семье, рекомендуется проведение диагностики процесса адаптации в новых для ребенка условиях. Методы диагностики зависят от возраста ребенка, особенностей его личности, педагогических, психологических и других проблем, с которыми сталкиваются приемные родители или опекуны в процессе воспитания.

Достаточно эффективным диагностическим методом, применяемым в отечественной практике, является методика «Рисунок семьи» Л. Кормана, на основании интерпретации которого выявляются межличностные отношения ребенка и приемных родителей. Согласно этой методике можно выявить место ребенка в семье, отношение ребенка к членам семьи и в целом к семье. Эта методика подходит для детей в возрасте от 3 до 7 лет и для детей старшего школьного возраста [3].

Широко используется специалистами по сопровождению семьи «семейная социограмма» (Э.Г. Эйдемиллер, В. Юстицкис), позволяющая выявить систему межличностных отношений в семье. Этот тест выполняется на листе бумаги, где нарисован круг, в котором ребенок рисует

кружки и подписывает имена членов семьи. Специалистом исследуются размеры кружков, расположение кружков относительно друг друга, дистанцию между кружками. Этот тест позволяет судить о самооценке ребенка, наличие конфликтных отношений между ребенком и членами семьи, наличии симбиотических связей.

Проективный тест личностных отношений «Домики», разработанный О.А. Ореховой позволяет оценить уровень эмоциональной сферы ребенка. Тест позволяет распознать инверсии эмоций, формирование у ребенка. При определении уровня тревожности можно использовать методику Тэммпла, В. Амена, М. Дорки, подходящую для детей в возрасте от 4 до 7 лет, а так же методику Захаровой А.И. и Панфиловой М.А. «Страхи в домиках».

Опросник «Моя семья», за основу которого взята методика О.И. Маткова, может использоваться для анализа взаимоотношений в семье, методов воспитания родителей. На основе этой методики разработаны опросники для детей младшего школьного возраста и подростков. Проходят опрос и приемные родители. В результате проведения опроса можно сделать более объективные выводы относительно организации воспитания ребенка в семье.

Для определения уровня эмпатии родителей можно применять опросник уровня эмпатических способностей (В.В. Бойко), позволяющий оценить умения сопереживать и понимать мысли и чувства приемного ребенка родителями замещающей семьи.

После проведения диагностики специалист обрабатывает результаты опросов и разрабатывает план мероприятий, нацеленных на решения выявленных проблем. По истечении 6 месячного срока желательно провести вторичную диагностику и сравнить результаты, определит положительные и отрицательные тенденции. На основании полученных результатов можно оценить уровень адаптации приемного ребенка в замещающей семье. Такую диагностику рекомендуется проводить в течение 2 лет каждые шесть месяцев.

По результатам диагностики специалист сопровождения корректирует индивидуальную программу социализации ребенка, сосредоточивая наибольшее внимание на тех проблемах, которые выявились в результате прохождения анкетирования, опросов, тестов.

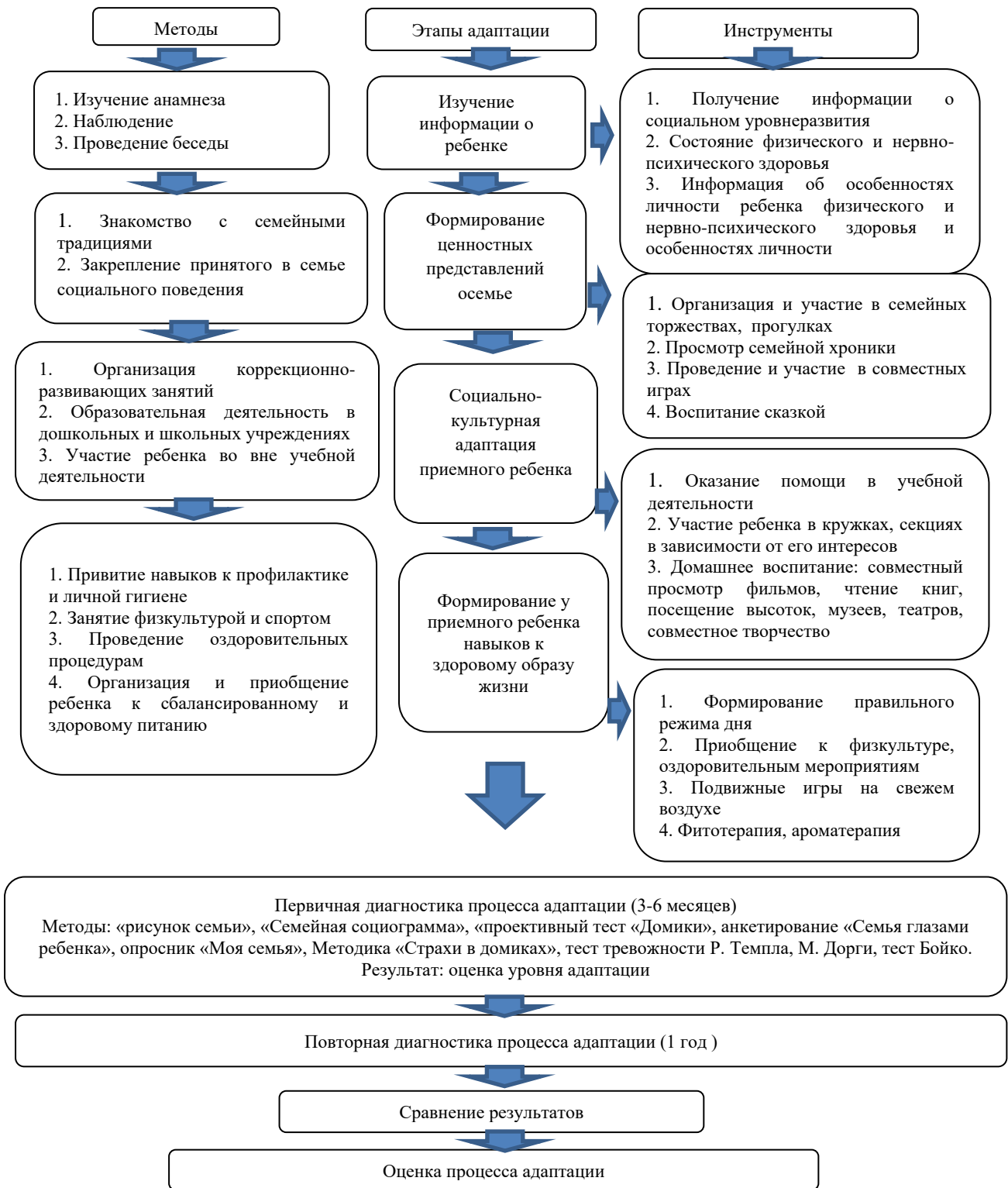


Рисунок 1. – Педагогическая модель адаптации приемного ребенка в замещающей семье

Вторичную диагностику желательно проводить через каждые 6 месяцев в течение двух лет. За этот период может многое измениться во взаимоотношениях ребенка и приемных родителей. Для сопоставимости результатов необходимо прибегать к тем же методикам, которые использовались в первичной

диагностике. Полученные результаты сравниваются, после чего оценивается процесс адаптации ребенка за весь период нахождения ребенка в замещающей семье. Обычно, процесс социализации имеют положительную динамику в случае совместной работы родителей, организаций сопровождения семей, психологов,

медицинских работников, работников учебных заведений. Диагностика позволяет уточнить критерии, по которым оценивается уровень адаптации ребенка, разработать мероприятия, которые позволят эффективнее использовать педагогические инструменты для социализации приемных детей в семье.

Заключение. На основании данных проведенного исследования и предложенной автором педагогической модели адаптации приемного ребенка в замещающей семье, можно заключить, что от эффективности используемых

методов наблюдения, изучение выписки из анамнеза ребенка, опроса родителей и детей, игровых методов воспитания, предложенных диагностических методик, используемых специалистами сопровождения, можно в достаточно короткие сроки эффективно социализировать приемного ребенка, сформировать вторичную привязанность к приемным родителям, создать благоприятный психологический климат взаимоотношений в семье.

Литература:

1. Борисова М.М. Теория и технология физического воспитания и развития ребенка: учебник / М.М. Борисова. – М.: ИНФРА-М, 2019. – 299 с.
2. Глазков В.А. Система сопровождения процессов социализации и социальной адаптации детей-сирот, оставшихся без попечения родителей: метод. рекомендации / В.А. Глазков; авт.- сост. В.А. Глазков, О.Л. Миронова, Е.А. Шестакова. – Иркутск: Изд-во ГАО ДПО ИРО. – 2017. – 59 с.
3. Диагностические материалы определения воспитательного потенциала родителей и их психологической совместимости с ребенком; под общ. ред. А.И. Остроуховой. – Ставрополь: «Литера». – 2014. – 133 с.
4. Диагностический портфель «Экспресс-диагностика субъективного благополучия замещающей семьи на адаптационном уровне и их психологической совместимости с ребенком»; под общ. ред. Иононой О.В. - Тула: ГУ ТО «Региональный центр «развитие». – 2020. – 73 с.
5. Дорошенко Т.Н., Овчаренко Л.Ю. Адаптация подростков в замещающей семье: учебно-методическое пособие для слушателей курсов повышения квалификации

- «Адаптация детей-сирот и детей, оставшихся без попечителей родителей, к жизни в новых семьях» ИПССО МГПУ / Т.Н. Дорошенко, Л.Ю. Овчаренко. - М.: МГПУ, 2014. - 44 с.
6. Игры и игровые занятия для детей раннего возраста с ограниченными возможностями здоровья; под редакцией Е.А. Стребелевой, А.В. Закрепеной. – М.: ИНФРА-М, 2019. - 109 с.
 7. Мой метод. Руководство по воспитанию детей от 3 до 6 лет / Мария Монтессори; пер. с англ. А.В. Колесниковой, Е.А. Румянцевой. – М.: ЗАО Центрполиграф, 2016. – 414 с.
 8. Овчарова Р.В. Практическая психология образования: учеб. пособие для студ. психол. фак. университетов / Р.В. Овчарова. – М.: Издательский центр «Академия», 2003. - 448 с.
 9. Орехова О.А. Цветовая диагностика эмоций. Типология развития: монография / О.А. Орехова. – СПб.: Речь; М.: Сфера, 2008. – 176 с.
 10. Фесюкова Л.Б. Воспитание сказкой: для работы с детьми дошкольного возраста / Л.Б. Фесюкова. – Харьков: Фолио. - 464 с.

References:

1. Borisova M.M. Theory and technology of physical education and child development: textbook / M.M. Borisova. - M.: INFRA-M, 2019. - 299 p.
2. Glazkov V.A. The system of accompanying the processes of socialization and social adaptation of orphans left without parental care: method. recommendations / V.A. Glazkov; ed.-comp. V.A. Glazkov, O.L. Mironova, E.A. Shestakova. - Irkutsk: Publishing house of GAO DPO IRO. - 2017. - 59 p.
3. Diagnostic materials for determining the educational potential of parents and their psychological compatibility with the child; under total ed. A.I. Ostroukhova. - Stavropol: "Litera". - 2014. - 133 p.
4. Diagnostic portfolio "Express diagnostics of the subjective well-being of the foster family at the adaptive level and their psychological compatibility with the child"; under total ed. Ionina O.V. - Tula: GU TO "Regional Center "Development". - 2020. - 73 p.
5. Doroshenko T.N., Ovcharenko L.Yu. Adaptation of adolescents in a foster family: a teaching aid listeners of

- professional development "Adaptation of orphans and children left without parental guardians to life in new families" IPSS MSPU / T.N. Doroshenko, L.Yu. Ovcharenko. - M.: MGPU, 2014. - 44 p.
6. Games and gamified activities for young children with disabilities; edited by E.A. Strebeleva, A.V. Zakrepina. - M.: INFRA-M, 2019. - 109 p.
 7. My method. Guide to raising children from 3 to 6 years old / Maria Montessori; trans. from eng. A.V. Kolesnikova, E.A. Rumyantseva. – M.: ZAO Tsentropoligraf. 2016. – 414 p.
 8. Ovcharova R.V. Practical psychology of education: textbook. allowance for students. of psychol. department / R.V. Ovcharova. - M.: Publishing Center "Academy", 2003. - 448 p.
 9. Orekhova O.A. Color diagnostics of emotions. Typology of development: monograph / O.A. Orekhova. - St. Petersburg: Speech; M.: Sfera, 2008. - 176 p.
 10. Fesyukova L.B. Fairy tale education: for work with preschool children / L.B. Fesyukov. - Kharkov: Folio. - 464 p.

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

Сведения об авторе:

Гельмутдинова Малика Рафкатовна (г. Казань, Россия), вице-президент, Общественный благотворительный фонд «Ярдам – Помощь» г. Казань, e-mail: malika@info-islam.ru

ПСИХОЛОГИЯ

Педагогическая психология

УДК 159.9.075

Системный анализ данных психодиагностики и проявление интегро-дифференционного принципа в развитии личности

Psycho diagnostic data system analysis and the integro-differentiation principle manifestation in personal development

Славутская Е.В., ФГБОУ ВО «Чувашский государственный педагогический университет им. И.Я. Яковлева», slavutskayaev@gmail.com

Владимирова О.Н., ФГБОУ ВО «Чувашский государственный педагогический университет им. И.Я. Яковлева», olechka-121192@mail.ru

Slavutskaya E., Chuvash State Pedagogical University named after I.Ya. Yakovlev, Russia, Cheboksary, slavutskayaev@gmail.com

Vladimirova O., Chuvash State Pedagogical University named after I.Ya. Yakovlev, Russia, Cheboksary, olechka-121192@mail.ru

DOI: 10.51379/KPJ.2022.152.2.028

Ключевые слова: данные психодиагностики, подростки, личностные черты, системный анализ, принцип системной интеграции и дифференциации.

Keywords: psycho diagnostic data, adolescents, personality traits, system analysis, the principle of system integration and differentiation.

Аннотация. Актуальность работы обусловлена необходимостью развития современных средств и методов анализа психодиагностических данных.

Цель работы - показать возможности системного анализа многомерных данных психодиагностики, как индуктивного метода психологических исследований, и на конкретном примере продемонстрировать проявление фундаментального принципа системной интеграции и дифференциации в личностном развитии.

Представлен общий алгоритм системного анализа массива психодиагностических данных. В его рамках рассматривается следующая последовательность операций: предварительная обработка и классификация данных, выбор математических инструментов, комплексный, структурный и целостный системный анализ, включающий временные изменения внутрисистемных связей в рамках «горизонтального» анализа.

Использована факторная модель Р.Б. Кеттелла, как наиболее широко распространенный и апробированный инструмент структурной теории личности, позволяющая анализировать динамику ее развития.

Системный горизонтальный анализ данных авторского лонгитюдного исследования позволяет проследить развитие личности в динамике как проявление принципов системной интеграции и дифференциации. Результаты многолетнего изучения личности учащихся с младшего школьного до подросткового возраста демонстрируют возможности оценки временных рамок предподросткового кризиса, особенности структурирования личности школьника в контексте взаимосвязей между эмоциональной, коммуникативной, волевой и интеллектуальной сферой.

Abstract. The relevance of the article is due to the need to develop modern tools and methods for analyzing psycho diagnostic data.

The purpose of the article is to show the system analysis possibilities of multidimensional psycho diagnostics data as an inductive method of psychological research, and to demonstrate by a definite example the manifestation of the fundamental principle of system integration and differentiation in personal development.

A general algorithm for the system analysis of an array of psycho diagnostic data is presented. Within its framework, the following sequence of operations is considered: preliminary processing and classification of data,

selection of mathematical tools, complex, structural and holistic system analysis, including temporary changes in intra-system connections within the framework of "horizontal" analysis.

The factor model, introduced by R.B. Cattell is used as the most widespread and proven tool of the structural theory of personality, which allows analyzing the dynamics of its development.

A systemic horizontal analysis of the author's longitudinal study data allows us to trace the development of personality in dynamics as a manifestation of the principles of system integration and differentiation. The results of a long-term study of students' personality from primary school to adolescence demonstrate the possibilities of assessing the time frame of the pre-adolescent crisis, the peculiarities of structuring a students' personality in the context of the interrelationships between the emotional, communicative, volitional and intellectual spheres.

В последнее время наблюдается возрастание числа междисциплинарных исследований. Большие массивы психодиагностических данных требуют их систематизации, обработки с помощью методов интеллектуального анализа. Б.Ф. Ломов писал о том, что математические методы все чаще используются в психологии и это связано с ростом экспериментальных и прикладных исследований. При этом возникают новые возможности для исследования психики, ее свойств и состояний. С другой стороны – к исследователям предъявляются более высокие требования. Это проявляется как в постановке исследовательских задач, путей их решения, так и в методах интеллектуального анализа, интерпретации и формах представления полученных данных эксперимента. Тем не менее «основным (если не единственным) объектом психологических исследований является человек – сложнейшая из известных науке систем, обладающая уникальными характеристиками» [7].

В отечественной психологии основные положения и идеи системного подхода рассматривались и разрабатывались Б.Г. Ананьевым, С.Л. Рубинштейном, П.К. Анохиным, Б.Ф. Ломовым, В.А. Ганzenом, В.С. Мерлиным, В.Д. Шадриковым и др. В рамках комплексного подхода Б.Г. Ананьева к изучению человека [1] развивались различные направления, как например, интегративный подход В.Н. Панферова [2], метасистемный подход В.А. Карпова [5], исследования когнитивной дифференциации у школьников и учащейся молодежи – Т.А. Ратанова [11], методология анализа искусственных систем М.И. Меерович [9] и др. Разнородные, разноуровневые характеристики, взаимосвязи между ними могут быть проанализированы, осмыслены только с применением системного подхода, как позволяющего рассматривать их в виде целостной системы [8]. Одним из основных критериев развития структуры системы является принцип дифференциации – интеграции. «Развитие – это всегда постепенно возрастающая дифференциация, иерархическая интеграция и

централизация внутри генетического целого» [15].

Дифференциация как процесс разделения общей структуры на элементы, где каждый обладает оригинальными, присущими только ему характеристиками и функциями «...неразрывно связана с интеграцией, в ходе которой образуются новые системные связи, расширяющие адаптационные возможности системы» [2]. В разных системах «...отношения между дифференциацией и интеграцией являются динамически изменяющимися» [10]. Понижение уже достигнутого уровня характеристик дифференцированность-интегрированность может характеризовать регресс в развитии системы [12]. Таким образом, объект, как систему, характеризует дифференционно-интеграционный принцип развития, который Н.И. Чуприкова обозначила как «принцип системной дифференциации», являющийся «всеобщим универсальным законом развития» [16].

Введение в проблему и методология исследования. Системный подход ставит задачей анализ и синтез систем как сложных и целостных объектов. Применим к совокупности объектов, конкретному объекту и его составляющим, к характеристикам и свойствам объектов. Системность выступает в качестве «объяснительного» принципа научного познания [3].

В.А. Ганзен считает, что «исходным пунктом анализа психики как системы (системного анализа) является общепринятое в психологии положение о целостности, единстве психики в норме» [4].

Б.Ф. Ломов предлагал рассматривать психику как многоуровневую систему, в которой к базовому уровню относятся психофизиологические процессы, а на верхнем уровне находятся психосоциальные характеристики личности [7]. Н.И. Чуприкова указывает на то, что одним из критериев для описания уровня развития системы является «...количество и разнообразие «горизонтальных» (между элементами внутри каждого уровня) и «вертикальных» (между элементами разных уровней) связей» [16].

В настоящей работе системный подход к изучению психологических явлений в общем контексте не рассматривается. Речь идёт об индуктивном методе исследования, обработке данных психодиагностики. В данном случае системный анализ подразумевает набор и алгоритм последовательных операций при обработке данных. Набор психодиагностических данных, полученный в результате обследования выборки респондентов, выступает в качестве системы, а её структура, элементы, связи между ними и изменение этих связей и взаимоотношений являются объектом системного анализа.

Для оценки возможности системного подхода при обработке данных психологической диагностики (характеристик разного уровня) рассмотрим схему, представленную на рисунке 1. Пусть имеется набор психодиагностических данных, полученных разными методами, с использованием разных методик психодиагностики, возможно, в результате поперечных срезов, лонгитюдных исследований и т.д. Схема представлена без учета гипотез и априорной информации о том, какие данные относятся к какому уровню психики, она описывает последовательность их обработки и системного анализа.

Данные классифицируются и разбиваются на основе априорных посылок и установок. Чаще всего респонденты разбиваются по возрасту и половому признаку. Если речь идёт о горизонтальных, поперечных срезах или лонгитюдных исследованиях, то обязательно принимаются во внимание время и условия тестирования. Необходимо учитывать, что такое разбиение и классификация исходных данных производится априорно и обосновывается поставленными задачами. А если следовать индуктивному подходу от частного к общему, то разбиение должно производиться в результате анализа и обработки данных. Для этого необходимо выделить наиболее значимых признаков, по которым может производиться разбиение респондентов. В некоторых случаях, например в детских возрастах, возможно разбиение исходных данных по интеллектуальным показателем, по другим индивидуально-психологическим характеристикам, таким как темперамент, тип нервной системы [24]. Иногда необходимо разбиение респондентов по психосоциальным характеристикам, например, подростки с отклоняющимся поведением и без признаков отклонений в поведении, дети из полных или неполных семей, из замещающих семей и т.д.

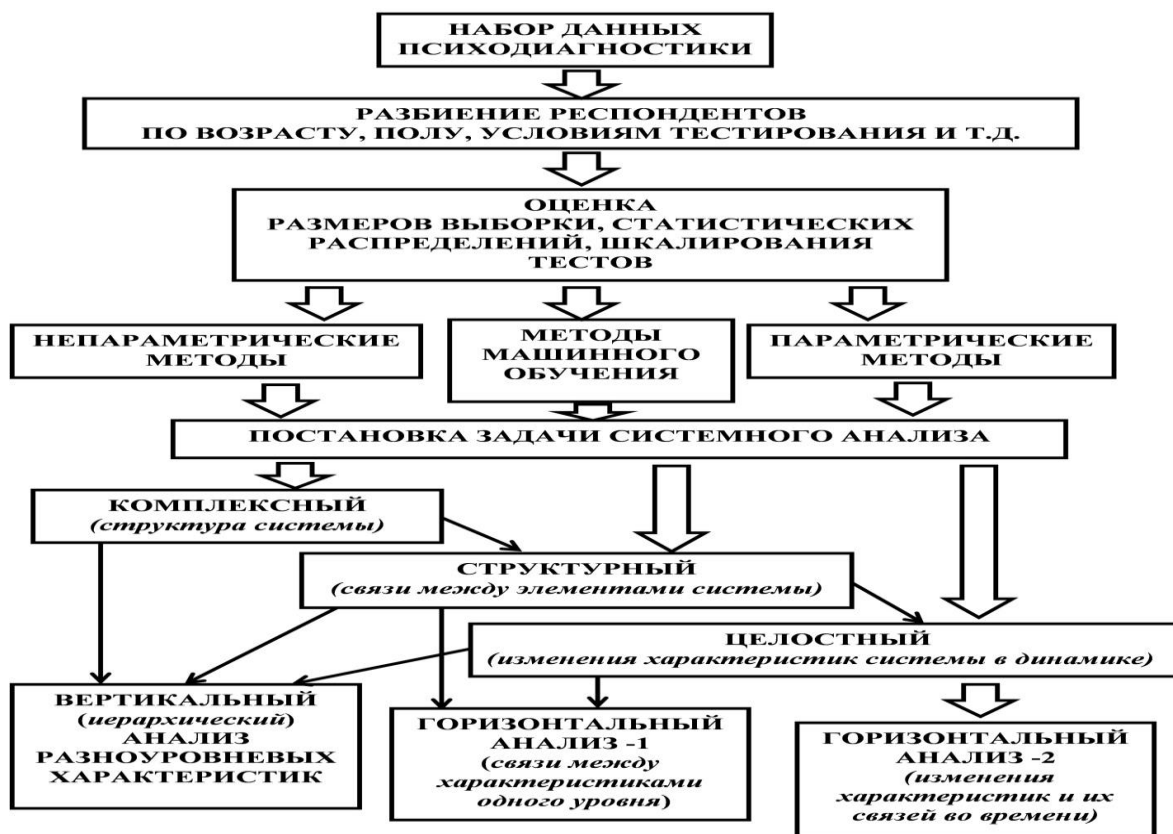


Рисунок 1. – Схема системного анализа многомерного массива психодиагностических данных

В общем случае разбиение респондентов, например, по признаку пола или по возрасту необходимо обосновывать. Такое обоснование само по себе требует предварительной обработки набора психодиагностических данных. Для пояснения этого тезиса можно вспомнить социологические исследования, когда анкетирование производится анонимно, а результаты анкетирования разбиваются по содержанию ответов, а потом уже выделяется процент респондентов разного возраста и разного пола, которые дали тот или иной ответ на вопросы анкеты. Таким образом, классификация психодиагностических данных может производиться даже на самом начальном этапе на основе их анализа и математической обработки.

Важнейшей задачей предварительной обработки данных является оценка размеров выборки, статистических распределений данных, шкал используемых психодиагностических инструментов [19]. На основании такой оценки далее могут выбираться математические инструменты, позволяющие получить адекватную информацию, то есть сделать максимально достоверные выводы.

Методы Data Mining – интеллектуальный анализ данных (МИАД) и Knowledge Discovery in Databases (KDD) интенсивно развиваются в последние годы и подразумевают системный анализ многомерных случайных данных [14] в том числе так называемых «Big Data» [24]. Термин «МИАД» объединяет методы математической статистики и методы машинного обучения. При этом психологи очень часто работают с достаточно малыми выборками респондентов. Выбранные математические инструменты могут использоваться комплексно. Это зависит от задач системного анализа.

Связи между психологическими показателями или межфункциональные связи оцениваются при помощи корреляционного анализа, часто используется факторный анализ, основанный на корреляционных связях. При этом могут использоваться коэффициент ранговой корреляции Спирмена (непараметрический) и коэффициент корреляции Пирсона (параметрический). Это позволяет определить только монотонные или линейные связи. Регрессионный анализ тоже чаще всего описывает линейные зависимости между психологическими показателями. Группировка (кластеризация) психологических признаков происходит по тем же законам и тем же критериям.

К недостаткам перечисленных традиционных статистических методов можно отнести:

1. Оценки производятся только в статистическом смысле, как общие усредненные закономерности по выборке респондентов, сказать что-то об отдельном респонденте на основе статистических оценок невозможно.

2. На основе статистических оценок сложно оценить связи между психологическими показателями, имеющими ограниченные или сильно различающиеся численные шкалы.

3. Статистическими методами очень трудно оценить латентные (опосредованные) связи, их иерархию, то есть причинно-следственные закономерности. Кластерный анализ позволяет построить иерархическую модель психологических признаков, но это не является уровневой классификацией, это просто группировка показателей по степени их взаимосвязи, также как и при факторном анализе. Эта группировка производится также по заданной заранее мере связи.

Последнее может быть пояснено на важном для психологических исследований примере. Пусть по результатам факторного анализа выделяется фактор с большим вкладом в общую дисперсию, который определяется несколькими, корреляционно связанными признаками [20]. Какой из этих признаков является наиболее значимым? Можно считать, что это тот признак, который имеет максимальную факторную нагрузку. Но этот факт несет информацию только о степени связи между признаками, но не позволяет отнести соответствующий признак к определенному уровню – задаткам, личностным чертам и т.д. Кроме того, выводы по результатам факторного анализа справедливы только тогда, когда оцениваются монотонные или линейные связи [14;24].

В случае, если связи носят опосредованный, нелинейный характер, для построения иерархической (урвневой) модели психологических характеристик можно использовать методы машинного обучения. Принято считать, что методы машинного обучения, как часть МИАД могут использоваться для анализа больших выборок («Big Data»). Однако получение больших выборок трудно организовать в соответствии с требованиями психологической диагностики: одинаковые условия для разных возрастных и социальных групп и т.д. Соответствующие психодиагностические инструменты разрабатываются и унифицируются [18;21;22], используются для социологических исследований. Однако авторами показано [24], что методы машинного обучения и элементы искусственного интеллекта в определенных

условиях могут успешно использоваться как отдельно, так и совместно с традиционными статистическими методами для обработки и системного анализа психодиагностических данных даже при размерах выборки респондентов от нескольких десятков человек.

Если в качестве системы рассматривать набор психодиагностических данных, то в соответствии с классификацией задач системного анализа, см. рисунок 1, начальной процедурой является комплексный анализ, в процессе которого характеризуется и изучается структура системы. В узком контексте это иерархический анализ набора психодиагностических данных классифицирующий признаки по уровням или группирующий признаки одного уровня или типа. Связи между элементами системы в рамках комплексного анализа не рассматриваются. Этот, начальный этап собственно системного анализа психологами, как правило, производится уже при постановке задачи психологической диагностики: результаты тестирования сразу относят к соответствующему уровню – индивидуально-психологические, личностные характеристики и т.д. То есть анализ производится априорно, без обработки данных. В некоторых случаях это может быть не совсем корректно. Примером могут служить личностные черты в широко применяемом опроснике Р.Б. Кеттелла [17]. Такая черта, как возбудимость, может быть отнесена к индивидуально-психологическим характеристикам, а степень групповой зависимости – к психосоциальным. Таким образом, в общем случае, даже в рамках одного теста, требуется иерархический комплексный анализ данных.

Принято считать [4], что для изучения связей между элементами системы используется структурный анализ, см. рисунок 1. То есть структурная модель является более расширенным инструментом системного анализа. Комплексный анализ может рассматриваться как начальный этап или основа для структурного анализа. Поскольку структурный анализ подразумевает изучение связей между элементами системы, то, кроме вертикального (иерархического) анализа он включает и горизонтальный анализ, соответствующий изучению соотношений между

психологическими признаками одного уровня или разбиением уровней на подуровни. То есть горизонтальный анализ 1, показанный на рисунке, подразумевает «статический» анализ структуры психодиагностических данных в рамках одного психодиагностического среза.

Психологи часто под горизонтальным анализом подразумевают временные изменения показателей. Но изучение динамики классифицируется в системном анализе как анализ «целостный» отличие от структурного. Поэтому на рисунке 1 анализ, подразумевающий изменение характеристика системы в динамике (временные изменения), обозначен как горизонтальный анализ 2. Таким образом, лонгитюдные исследования, например, в психологии следует, по-видимому, отнести к целостному системному анализу.

В настоящей работе на основе структурной теории личности Р.Б. Кеттелла, которая является наиболее известной факторной моделью личности, в результате многолетнего лонгитюдного исследования показано проявление интегро-дифференционного принципа в развитии структуры личностных черт учащихся предпоздкового и подросткового возраста.

Методы и результаты исследования. Для обработки данных использовались результаты лонгитюдного исследования подростков образовательных организаций г. Чебоксары. Тестирование проводилось со школьниками с конца третьего до начала восьмого класса (2014–2018гг). Если в третьем классе было протестировано 129 учащихся, то в восьмом соответствующие результаты получены по выборке 74 школьника. Использовались 12-ти факторный опросник Р.Б. Кеттелла и Р.В. Коана (CPQ) для детей 8 – 12 лет (3 – 4 классы), 12-ти (HSPQ) и 14-ти факторные опросники Р.Б. Кеттелла для детей в возрасте от 11 до 15 лет (5 – 8 классы). Контрольные срезы проводились для проверки и в других образовательных организациях (в отдельных классах и СПО). Для обработки полученных при диагностике личностных черт результатов применялся факторный анализ.

Таблица 1. – Результаты факторного анализа для 14-ти факторного опросника

Личностные черты	Ф1	Ф2	Ф3	Ф4	Ф5	Ф6	Ф7	Ф8	Ф9	Ф10	Ф11	Ф12	Ф13	Ф14
А. Шизотимия – аффектомия	-0,295	0,638	0,265	-0,085	0,199	-0,253	0,086	0,329	0,248	0,043	-0,285	0,038	0,227	-0,091
В. Вербальный интеллект	0,293	0,21	-0,013	0,280	-0,446	-0,067	0,677	0,090	-0,293	0,016	-0,093	0,143	-0,030	-0,001

Продолжение таблицы 1

Личностные черты	Ф1	Ф2	Ф3	Ф4	Ф5	Ф6	Ф7	Ф8	Ф9	Ф10	Ф11	Ф12	Ф13	Ф14
С. Степень эмоциональной устойчивости	-0,491	0,381	-0,236	0,049	-0,439	0,075	-0,339	-0,256	-0,077	0,218	0,018	0,319	0,133	0,001
Д. Флегматичность – возбудимость	0,053	-0,415	0,134	-0,678	-0,112	-0,199	0,341	-0,189	0,204	-0,022	0,207	0,130	0,189	0,055
Е. Пассивность – доминантность	0,575	-0,015	-0,113	-0,563	-0,100	0,322	-0,052	0,089	0,115	0,279	-0,261	0,092	-0,193	-0,088
Ф. Осторожность – легкомыслие	-0,360	0,503	0,234	-0,411	-0,098	-0,365	-0,051	-0,265	-0,148	-0,255	-0,111	-0,029	-0,273	0,005
Г. Степень принятия моральных норм	0,236	0,483	-0,529	-0,374	-0,146	-0,114	-0,079	0,183	-0,264	0,099	0,100	-0,289	0,136	0,150
Н. Робость, застенчивость – смелость, авантюризм	-0,726	-0,115	-0,267	-0,019	-0,018	0,350	0,262	-0,058	0,188	-0,033	-0,232	-0,084	-0,033	0,302
И. Реализм – сензитивность	0,497	0,441	0,361	0,073	-0,289	0,154	-0,191	0,232	0,255	-0,232	0,150	0,131	-0,050	0,248
Ж. Неврастения, фактор Гамлета	-0,271	-0,626	-0,048	-0,045	0,037	-0,443	-0,172	0,425	-0,158	0,125	-0,042	0,194	-0,114	0,165
О. Самоуверенность – склонность к чувству вины	0,665	0,029	0,156	0,130	0,430	-0,163	-0,075	-0,372	-0,145	0,090	-0,241	0,077	0,112	0,228
Q2. Степень групповой зависимости	0,161	-0,355	0,191	0,225	-0,660	-0,329	-0,137	-0,129	0,253	0,141	-0,165	-0,259	0,021	0,002
Q3. Степень самоконтроля	0,303	-0,238	-0,721	0,007	-0,101	-0,111	-0,120	0,008	0,089	-0,465	-0,203	0,112	0,085	-0,082
Q4. Степень внутреннего напряжения	-0,123	-0,382	0,560	-0,229	-0,227	0,353	-0,167	0,104	-0,390	-0,193	-0,170	-0,049	0,184	-0,018
<i>Собственные значения факторов</i>	2,358	2,191	1,593	1,303	1,255	0,981	0,912	0,735	0,672	0,557	0,459	0,385	0,385	0,282
S. Вклад в дисперсию	0,169	0,156	0,114	0,093	0,089	0,070	0,065	0,052	0,048	0,039	0,032	0,027	0,022	0,020

В таблице 1 приведены для примера результаты группировки в факторах личностных черт 74-х учащихся восьмого класса. Полужирным шрифтом выделены факторные нагрузки наиболее значимых для каждого из факторов Ф1 – Ф14 личностных черт. Факторы располагаются по убыванию их собственных значений (вклада в общую дисперсию). В течение всего лонгитюдного исследования из 12 – 14 факторов вклад **S** первых 4-х – 6-ти факторов составлял от 50 до 75%. Для выделения

количества значимых факторов использовался критерий Кайзера (собственные значения факторов больше 1) [20]. В таблице 1, для примера, критерию соответствуют первые пять факторов. После этого обработка данных проводилась по алгоритму факторного анализа с вращением факторных нагрузок методом *Varimax*. Это перераспределяет вклад в общую дисперсию в выбранных факторах. Пример такой процедуры для данных таблицы 1 приведен в таблице 2.

Таблица 2. Результаты факторного анализа после выделения пяти факторов

Личностные черты	Ф1	Ф2	Ф3	Ф4	Ф5
<i>Шизотимия – аффектомия</i>	0,066035	-0,748731	0,030902	-0,208767	-0,057217
<i>Вербальный интеллект</i>	0,029007	0,089529	0,097191	-0,153530	0,608108
<i>Степень эмоциональной устойчивости</i>	0,711640	-0,203966	0,160643	-0,187109	0,173017
<i>Флегматичность – возбудимость</i>	-0,021242	0,072342	0,046298	0,792327	-0,173201
<i>Пассивность – доминантность</i>	-0,339028	0,082581	0,523831	0,506607	0,135428
<i>Осторожность – легкомыслие</i>	0,293836	-0,694711	0,126320	0,180247	-0,003476

Продолжение таблицы 2

Личностные черты	Ф1	Ф2	Ф3	Ф4	Ф5
Степень принятия моральных норм	0,092102	-0,100858	0,836961	0,001306	0,110249
Робость, застенчивость – смелость, авантюризм	0,647867	0,018117	-0,104073	-0,084403	-0,419527
Реализм – сензитивность	-0,315040	-0,300256	0,093559	0,004356	0,680772
Неврастения, фактор Гамлета	0,176751	0,390006	-0,319651	0,245250	-0,354828
Самоуверенность – склонность к чувству вины	-0,802499	0,045508	0,057901	-0,132750	0,060474
Степень групповой зависимости	0,163216	0,388907	-0,313741	0,244808	0,582748
Степень самоконтроля	0,032025	0,651938	0,498465	-0,065036	-0,037233
Степень внутреннего напряжения	0,039556	-0,069102	-0,492252	0,569803	0,082505
Собственные значения факторов	1,945305	1,940770	1,743538	1,492838	1,580312
Вклад в дисперсию	0,138950	0,138626	0,124538	0,106631	0,112879

Данные получены в процессе исследования аспирантом Ивановой Г.Ф. под руководством автора статьи [13]. Анализ данных приводится впервые. Из сравнения таблиц 1 и 2 следует, что основа значимых факторов сохраняется (признаки с максимальной факторной нагрузкой), происходит более равномерное распределение вклада между ними. Однако принципиальным является то, что суммарный вклад выделенных 5-ти факторов в общую дисперсию сохраняется – в данном случае он несколько превышает 60%. Значимые личностные черты, входящие в каждый из выделенных факторов, связаны между собой. Поэтому и суммарный вклад выделенных факторов может являться критерием интегрированности (степени общей взаимосвязанности) личностных черт. На этой основе ниже будет приведен анализ результатов лонгитюдного исследования.

Обсуждение результатов. Структурный анализ подразумевает анализ взаимосвязей между элементами системы. По суммарному вкладу первых, наиболее значимых факторов в общую дисперсию можно судить об уровне взаимосвязей между личностными чертами в целом. Динамика изменения этого показателя с возрастом у учащихся может служить одним из критериев их

личностного развития. Уровень взаимосвязей между личностными чертами имеет гендерные особенности, имеет место гетерохронность психического развития детей разного пола [6;23]. На рисунке 2 приведены временные зависимости вклада первых четырех факторов в зависимости от возраста детей в течение всего лонгитюдного исследования (целостный горизонтальный анализ). Временной отрезок охватывает возраст начальной школы, предподростковый кризис, переход в среднюю общеобразовательную школу и подростковый возраст [6;23]. Как следует из рисунка, вклад первых четырех факторов значительно меняется в диапазоне от 50 до 75%. Максимальному уровню взаимосвязей между личностными чертами соответствует возраст 11 – 11,5 лет – пик предподросткового кризиса [6;23]. Ситуация, при которой 4 фактора из 12-ти исходных признаков дают вклад в общую дисперсию 70 – 80% говорит о кризисном периоде развития. Высокий уровень взаимосвязи (интегрированности) эмоциональных и коммуникативных качеств личности проявляется в феномене, названном нами «дезадаптационным синдромом пятого класса» [14], который более ярко выражен у девочек.

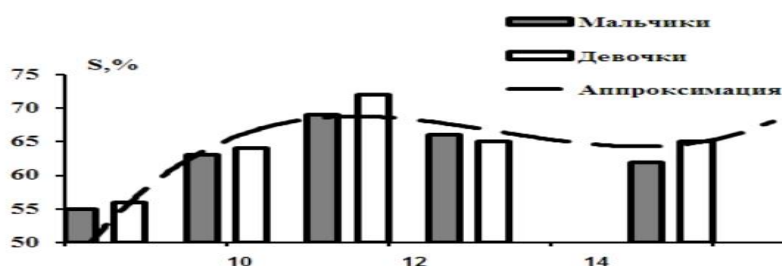


Рисунок 2. – Динамика в изменении вклада первых четырех факторов в общую дисперсию

Более детально и наглядно процессы интеграции и дифференциации личностных черт показаны на рисунке 3. Здесь личностные черты в соответствии со структурной теорией Р.Б. Кеттелла разделены на сферы: интеллектуальная, коммуникативная, эмоциональная и волевая (обозначения признаков показаны в таблице 1). Наиболее значимые личностные черты, соответствующие каждому фактору, обведены кружками и эллипсами, см. таблицы 1,2. С третьего по шестой класс выделялись четыре

фактора, в восьмом – пять. Стрелками показано перераспределение отдельных черт между факторами в течение лонгитюдного исследования (целостный горизонтальный анализ).

Прежде всего, схема рисунка 3 подтверждает данные рисунка 2 о наличии кризиса в пятом классе. Три из четырех значимых факторов являются эмоционально-коммуникативными и их вклад в общую дисперсию достигал 60%, поскольку вклад вербального интеллекта **В** никогда не превышал 10%.

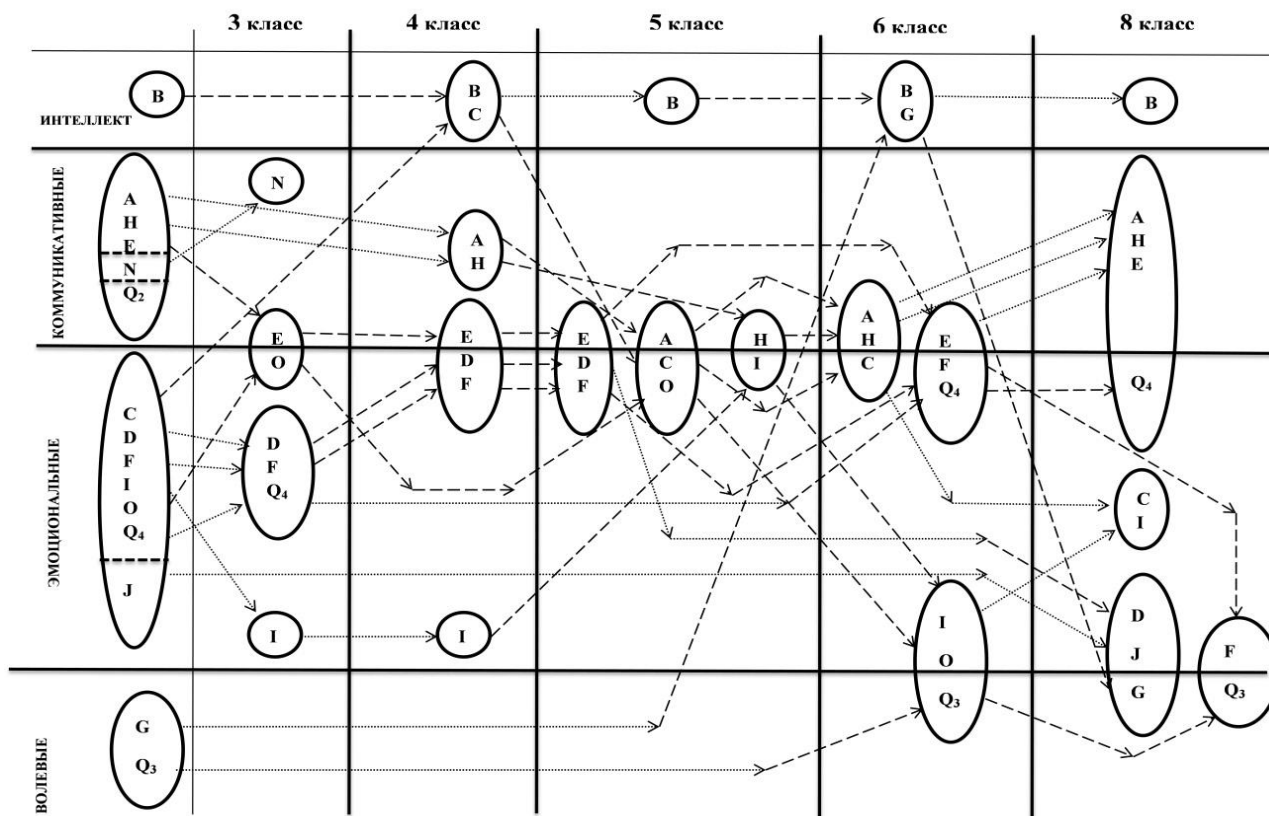


Рисунок 3. – Схема перераспределения связей личностных черт и проявления интегро-дифференционного принципа

При анализе рисунка 3 обращают на себя внимание волевые показатели **G** и **Q3** во взаимосвязи с другими личностными чертами в динамике возраста. До шестого класса обе волевые характеристики не обнаруживаются в первых четырех факторах с основной нагрузкой. И только в шестом классе после прохождения предпубертального кризиса волевые черты оказываются представлены в 4-х основных факторах. Волевая черта **Q3** (самоконтроль) оказывается взаимосвязанной с эмоциональными показателями тревожностью и мягкостью-робостью. Таким образом, через линзу интеграции и дифференциации структурирования личностных характеристик мы наблюдаем

динамику возраста 9 – 14 лет, находим понимание возрастного психологического кризиса, переходного периода, как нормальных процессов и изменений, выражающихся в структурировании личности в новой социальной и возрастной ситуации.

Здесь же в шестом классе наблюдается взаимосвязь интеллектуальных и волевых характеристик. Взаимосвязи эмоциональных и волевых, также как и волевых с интеллектуальными характеристиками встречается впервые к этому возрасту (системный структурный анализ). Появление их в факторах с основной нагрузкой говорит о значимости этих характеристик и их взаимосвязей для данного

возраста. Итак, это время после предподросткового кризиса, дети «одолели» переход из начальной школы в среднюю общеобразовательную, оба периода в целом пройдены. 11 – 13 лет это возраст развития рефлексии, качественных сдвигов в когнитивном развитии, в развитии личности. Развитие мышления в этом возрасте, его операций, таких как анализ, обобщение, абстрагирование приводит не только к переходу на стадию формальных операций мышления, но и к критическому осмыслению себя и других людей. Подростки начинают оценивать и сравнивать то, что раньше и не посмели бы. Например, авторитетных взрослых родителей, учителей, лидеров своей референтной группы. Оценивают они и себя как личность и члена своей референтной группы, свое место в коллективе сверстников.

Возникновение подобной оценки и самооценки характерно для подросткового возраста. Начинает развиваться рефлексия, в основе которой лежит совершенствующееся мышление. Если рассматривать характеристику **В** (вербальный интеллект) в динамике взаимосвязи с другими личностными чертами с 3-го по 8-й класс (целостный и вертикальный иерархический анализ), то можно обнаружить следующее. В 12-ти факторный опросник Кеттелла эта характеристика вообще не включена для возраста 8 – 10 лет. В четвертом классе (10 лет) вербальный интеллект взаимосвязан с эмоциональной устойчивостью. В пятом классе происходит дифференциация по интеллектуальному показателю, и он выделяется в отдельный фактор. В это же время происходит интеграция личностных черт в эмоционально-коммуникативный кластер и волевые характеристики не выражены в факторах с основной нагрузкой. Развитие личностной рефлексии выражается и в осознании своей роли и места в социальной группе, семье, в социуме. Взаимосвязь характеристик вербального интеллекта и принятия моральных норм свидетельствует о когнитивной переработке понятий, относящихся к нормативным правилам поведения, принятым в различных социальных группах [14;24]. Возможно, активная рефлексия в этом направлении приводит к возникновению взаимосвязанных интеллектуальных и волевых качеств. Обращает на себя внимание и первые проявления в этом же возрасте (12 – 13 лет) волевой черты «самоконтроль поведения». В одном из первых четырех факторах он связан с эмоциональными характеристиками тревожность и мягкость – твердость. Только в этом возрасте 12

– 13 лет волевые характеристики оказываются настолько значимыми, что проявляются в первых четырех факторах с максимальным вкладом. При этом принятие социальных норм проходит интеллектуальную оценку, тревожность и внутренняя мягкость – твердость подлежат собственному контролю. Таким образом, фокус внимания детей 12 – 13-ти лет направлен на освоение и внутреннюю переработку социальных норм и развитие самоконтроля поведения. Для этой цели привлекаются и интеллектуальные характеристики, интеллектуальный потенциал. Значимость для подростка 12 – 13 лет развития волевых характеристик предполагает необходимость введения психологами развивающих программ в этом направлении именно в этом возрасте. Нужно было бы назвать рефлексией этой поры личностно-социальной: «я осмысливаю себя в социальной среде». В отличие от рефлексии личностной: «я осмысленную себя как личность». К восьмому классу (14 – 15 лет) вербальный интеллект **В** выделяется в отдельный фактор без взаимосвязи с другими личностными чертами, то есть происходит дифференциация, как в пятом классе интеграция происходит по эмоционально – коммуникативной сфере. То есть начало пятого класса это граница, по которой может определяться развитие мышления. В восьмом классе в 15 лет может выделяться граница, которая условно определяет окончание стадии развития формально-логических операций мышления. В обоих возрастах происходит выделение характеристики **В** (вербальный интеллект) в отдельный фактор. В середине между этими точками отсчета – в возрасте 10 – 11 лет, в предподростковом возрасте, интеллект связан с эмоциональным фактором, а в 12 – 13 лет – после предподросткового кризиса – с волевым. Процессы интеграции и дифференциации по характеристике **В** дают возможность проведения качественного анализа особенностей предподросткового и подросткового возраста.

Заключение. Таким образом, в работе показаны некоторые возможности системного анализа многомерных данных психодиагностики. Факторная модель Р.Б. Кеттелла, как наиболее широко распространенный и апробированный инструмент структурной теории личности, позволяет анализировать динамику ее развития. Количественный анализ данных психодиагностики может производиться разными средствами. Выбор методов математической обработки данных должен соответствовать психодиагностическому инструментарию. Необходимо учитывать шкалирование

результатов тестов, диапазон варьирования значений психологических показателей, оценивать, насколько связи между данными психодиагностики поддаются тому или иному методу математического анализа.

В настоящей работе показаны возможности факторного анализа. При лонгитюдном исследовании горизонтальный системный анализ данных позволяет оценить динамику развития личности и проявление принципов системной интеграции и дифференциации. Использован

индуктивный подход, когда выводы делаются по количественным результатам обработки данных, без априорных теоретических посылок. На данных учащихся с младшего школьного до подросткового возраста показано, что результаты позволяют оценить временные рамки предподросткового кризиса, особенности структурирования личности в контексте взаимосвязей между эмоциональной, коммуникативной, волевой и интеллектуальной сферой.

Литература:

1. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания / Б.Г. Ананьев. - Санкт-Петербург: Питер, 2001. - 288 с.
2. Аверин В.А. Интегративный подход и принципы психологии развития человека / В.А. Аверин // Психология человека в образовании. - 2019. - Т. 1. - № 3. - С. 240-248. DOI: 10.33910/2686-9527-2019-1-3-240-248
3. Барабанщиков В.А. Системный подход в структуре психологического познания / В.А. Барабанщиков // Методология и история психологии. - 2007. - Т. 2. - Вып.1. - С. 86-99.
4. Ганзен В.А. Системные описания в психологии / В.А. Ганзен. - Санкт-Петербург: Изд-во Ленингр. ун-та, 1984. - 176 с.
5. Карпов В.А. Предпосылки и перспективы метасистемного подхода в психологических исследованиях / В.А. Карпов // Теория и методология психологии. Постнеклассическая перспектива; отв. ред. А.Л. Журавлев, А.В. Юревич. - Москва: Изд-во Институт психологии РАН. - 2007. - С. 313-329.
6. Колишев Н.С. Динамика структурирования личностных черт учащихся при переходе в основную общеобразовательную школу / Н.С. Колишев, Е.В. Славутская, Л.А. Славутский // Интеграция образования. - 2019. - Т. 23. - № 3 (96). - С. 390-403.
7. Ломов Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии / Б.Ф. Ломов. - Издательство «Наука», 1984 г. - 444 с.
8. Ломов Б.Ф. Системность в психологии: избранные психологические труды / Б.Ф. Ломов. - Воронеж: НПО «МОДЭК», 1996. - 384 с.
9. Меерович М.И. Функционально-системная методология и её применение к анализу теорий личности [Электронный ресурс] / М.И. Меерович // Теоретические исследования в психологии. - 2017. - Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/funktsionalno-sistemnaya-metodologiya-i-eyo-primenenie-k-analizu-teoriy-lichnosti>
10. Подьяков А.Н. Типы соотношений интеграции и дифференциации в развивающихся системах / А.Н. Подьяков // Теория развития: дифференциально-интеграционная парадигма; сост. Н.И. Чуприкова. - Москва: Языки славянских культур, 2009. - С. 91-102.
11. Ратанова Т.А. Возрастные особенности дифференцированности и интегрированности когнитивных структур у школьников / Т.А. Ратанова // Вопросы психологии. - 2014. - № 2. - С. 34-41.
12. Сергиенко Е.А. Принципы психологии развития: современный взгляд / Е.А. Сергиенко // Психологические исследования. - 2012. - Т. 5. - № 24.
13. Славутская Е.В. Экспериментальный анализ личностных особенностей и адаптации подростков из замещающих семей / Е.В. Славутская, Г.Ф. Иванова // Казанский педагогический журнал. - 2021. - № 2(145). - С. 226-235.
14. Славутская Е.В. Факторный анализ взаимосвязи индивидуально-психологических и личностных характеристик младших подростков с уровнем школьной дезадаптации / Е.В. Славутская, Л.А. Славутский // Экспериментальная психология. - 2013. - Т. 6. - № 4. - С. 40-51.
15. Чуприкова Н.И. Психология умственного развития: Принцип дифференциации / Н.И. Чуприкова. - Москва: Столетие, 1997. - 478 с.
16. Чуприкова Н.И. Теория развития: дифференцированно-интеграционная парадигма / Н.И. Чуприкова. - Москва: Языки славянских культур, 2009. - 224 с.
17. Cattell R.B. Advanced in Cattellian Personality Theory. Handbook of Personality. Theory and Research / R.B. Cattell. - New York: The Guilford Press, 1990. - 682 p.
18. Christensen A.P. A Psychometric Network Perspective on the Validity and Validation of Personality Trait Questionnaires / A.P. Christensen, H. Golino, P.J. Silvia // European Journal of Personality. - 2020. - P. 1095-1108.
19. Glass J.V. Statistical Methods in Education and Psychology / J.V. Glass, Y.C. Stanly. - Upper Saddle River: Stanly Prentice-Hall, 1970.
20. Kaiser H.F. Application of electronic computers in factor analysis. Educational and psychological measurements / H.F. Kaiser // Current Urban Studies. - 1960. - V. 4. - P. 141-151.
21. McCrae R.R. Understanding persons: From Stern's personalistics to Five-Factor Theory / R.R. McCrae, P.T. Costa // Personality and Individual Differences. - 2021. - 169 p.
22. Möttus R. Descriptive, Predictive and Explanatory Personality Research: Different Goals, Different Approaches, but a Shared Need to Move Beyond the Big Few Traits / R. Möttus, D. Wood, D.M. Condon, J. Zimmermann // European Journal of Personality. - 2020. - 34(6). - P. 1175-1201.
23. Slavutskaya E. Dynamics Of Personality Development In Pre-Adolescence: Longitudinal Study / E. Slavutskaya, L. Slavutskii // Social and Cultural Transformations in the Context of Modern Globalism, V. 76. European Proceedings of Social and Behavioural Sciences. - 2020. - P. 2944-2951. DOI 10.15405/epsbs.2019.12.04.396
24. Slavutskaya E. Integrated Use of Data Mining Techniques for Personality Structure Analysis / E. Slavutskaya, L. Slavutskii, A. Zakharova, E. Nikolaev // Technology, Innovation and Creativity in Digital Society. Lecture Notes in Networks and Systems. V. 345. Springer: Cham. - 2021. DOI 10.1007/978-3-030-89708-6_44.

References:

1. Ananiev B.G. Human as a subject of cognition / B.G. Ananiev. - St. Petersburg: Piter, 2001. - 288 p.
2. Averin V.A. Integrative approach and principles of psychology of human development / V.A. Averin // Psychology of man in education. - 2019. - Т. 1. - № 3. - P. 240-248. DOI: 10.33910/2686-9527-2019-1-3-240-248
3. Barabanshikov V.A. Systemic approach in the structure of psychological cognition / V.A. Barabanshikov // Methodology and history of psychology. - 2007. - Т. 2. - V.1. - P. 86-99.
4. Ganzen V.A. System descriptions in psychology / V.A. Ganzen. - St. Petersburg: Leningrad Publishing House, 1984. - 176 p.
5. Karpov V.A. Prerequisites and perspectives of the metasytem approach in psychological research / V.A. Karpov // Theory and methodology of psychology. Post-non-classical perspective; ed. A.L. Zhuravlev, A.V. Yurevich. - Moscow: Publishing House of the Institute of Psychology of the Russian Academy of Sciences. - 2007. - P. 313-329.
6. Kolishev N.S. Dynamics of structuring personality traits of students in the transition to the main educational school / N.S. Kolishev, E.V. Slavutskaya, L.A. Slavutskiy // Integration of education. - 2019. - Т. 23. - № 3 (96). - P. 390-403.
7. Lomov B.F. Methodological and theoretical problems of psychology / B.F. Lomov. - Publishing house «Nauka», 1984 - 444 p.
8. Lomov B.F. Consistency in psychology: selected psychological works / B.F. Lomov. - Voronezh: NPO «MODEK», 1996. - 384 p.
9. Meerovich M.I. Functional-system methodology and its application to the analysis of personality theories / M.I. Meerovich // Theoretical research in psychology. – 2017. - Electronic resource: <https://cyberleninka.ru/article/n/funktsionalno-sistemnaya-metodologiya-i-eyo-primeneniye-k-analizu-teoriy-lichnosti>
10. Poddyakov A.N. Types of correlations of integration and differentiation in developing systems / A.N. Poddyakov // Theory of development: differentiation-integration paradigm / ed. N.I. Chuprikova. - Moscow: Languages of Slavic Cultures, 2009. - P. 91-102.
11. Ratanova T.A. Age features of differentiation and integration of cognitive structures at schoolchildren / T.A. Ratanova // Questions of psychology. - 2014. - № 2. - P. 34-41.
12. Sergienko E.A. Principles of psychological development: a modern view / E.A. Sergienko // Psychological research. - 2012. - Т. 5. - № 24.
13. Slavutskaya E., Ivanova G. Experimental analysis of personal characteristics and adaptation of adolescents from foster families / E. Slavutskaya, G. Ivanova // Kazan pedagogical journal. - 2021. - № 2 (145). - P. 226-234.
14. Slavutskaya E.V. Factor analysis of the interrelation of individual-psychological and personal characteristics of younger adolescents with the level of school maladaptation / E.V. Slavutskaya, L.A. Slavutskiy // Experimental psychology. - 2013. - Т. 6. - № 4. - P. 40-51.
15. Chuprikova N.I. Mental development and learning (to substantiate the system-structural approach): textbook / N.I. Chuprikova. - Moscow: MPSI; Voronezh: MODEK, 2003. - 317 p.
16. Chuprikova N.I. Theory of Development: Differentiated-Integration Paradigm / N.I. Chuprikova. - Moscow: Languages of Slavic Cultures, 2009. - 224 p.
17. Cattell R.B. Advanced in Cattellian Personality Theory. Handbook of Personality. Theory and Research / R.B. Cattell. - New York: The Guilford Press, 1990. – 682 p.
18. Christensen A.P. A Psychometric Network Perspective on the Validity and Validation of Personality Trait Questionnaires / A.P. Christensen, H. Golino, P.J. Silvia // European Journal of Personality. - 2020. – P. 1095-1108.
19. Glass J.V. Statistical Methods in Education and Psychology / J.V. Glass, Y.C. Stanly. - Upper Saddle River: Stanly Prentice-Hall, 1970.
20. Kaiser H.F. Application of electronic computers in factor analysis. Educational and psychological measurements / H.F. Kaiser // Current Urban Studies. - 1960. - V. 4. – P. 141-151.
21. McCrae R. R. Understanding persons: From Stern's personalistics to Five-Factor Theory / R.R. McCrae, P.T. Costa // Personality and Individual Differences. - 2021. – 169 p.
22. Möttus R. Descriptive, Predictive and Explanatory Personality Research: Different Goals, Different Approaches, but a Shared Need to Move Beyond the Big Few Traits / R. Möttus, D. Wood, D.M. Condon, J. Zimmermann // European Journal of Personality. - 2020. - 34(6). – P. 1175-1201.
23. Slavutskaya E. Dynamics Of Personality Development In Pre-Adolescence: Longitudinal Study / E. Slavutskaya, L. Slavutskii // Social and Cultural Transformations in the Context of Modern Globalism, V. 76. European Proceedings of Social and Behavioural Sciences. - 2020. – P. 2944-2951. DOI 10.15405/epsbs.2019.12.04.396
24. Slavutskaya E. Integrated Use of Data Mining Techniques for Personality Structure Analysis / E. Slavutskaya, L. Slavutskii, A. Zakharova, E. Nikolaev // Technology, Innovation and Creativity in Digital Society. Lecture Notes in Networks and Systems. V. 345. Springer: Cham. - 2021. DOI 10.1007/978-3-030-89708-6_44.

5.3.4. Педагогическая психология, психодиагностика цифровых образовательных сред (19.00.07 – Педагогическая психология)

Сведения об авторах:

Славутская Елена Владимировна (г. Чебоксары, Россия), доктор психологических наук, доцент, профессор кафедры психологии и социальной педагогики ФГБОУ ВО «Чувашский государственный педагогический университет им. И.Я. Яковлева», e-mail: slavutskayaev@gmail.com

Владимирова Ольга Николаевна (г. Чебоксары, Россия), аспирант ЧГПУ им. И.Я. Яковлева (37.06.01 Психологические науки), e-mail: olechka-121192@mail.ru

УДК 378

Исследование гендерных особенностей в когнитивной педагогике

Research on gender features in cognitive pedagogy

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

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

DOI: 10.51379/KPJ.2022.152.2.029

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

Ключевые слова: высшая школа, гендерные особенности, функциональная асимметрия мозга, равнополушарный тип мышления, эгалитарные отношения.

Keywords: higher school, gender features, functional asymmetry of brain, equi-hemispheric way of thinking, egalitarian relationships.

Аннотация. Актуальность статьи обусловлена необходимостью совершенствования индивидуальных механизмов познания (когниций) у студентов-юношей и студентов-девушек, с учетом гендерных различий в обучении, что позволит достичь большей индивидуализации обучения, и всестороннего, гармоничного развития личности студента. Цель статьи заключается в том, чтобы определить гендерные особенности студентов-юношей и студентов-девушек с позиции функционирования различных типов мышления. Авторами сформулировано, что задача педагога – это формирование равнополушарного типа мышления с акцентом на совершенствование когнитивного инструментария. Раскрыта сущность гендерно-ориентированного подхода в обучении с позиции когнитивной педагогики, заключающаяся в создании комфортных условий, способствующих всестороннему развитию личности студента, в т.ч. наличие интеллектуального прироста в когнитивной сфере студентов. Автором систематизирована классификация гендерных особенностей подростков. Предложено, что педагогу следует формировать у студента такой тип мышления, при котором студент сможет успешно справляться как с освоением дисциплин социально-гуманитарного цикла, так и с техническими дисциплинами. Доказано, что развитие равнополушарного типа мышления предполагает обучение студентов с учетом принципа комплиментарности. Статья предназначена для ученых-исследователей в области гендерного образования и педагогов-практиков, положительно рассматривающих возможности гендерного подхода в обучении.

Abstract. The relevance of the article is due to the need of enhancing individual mechanisms of cognition at male-students and female-students, taking into account gender differences in training that will allow to achieve greater individualization of training, and comprehensive, harmonious student's individual development. The purpose of the article is to define gender features of male-students and female-students from a standpoint of functioning of various types of thinking. It is formulated that the task of the teacher is the formation of equi-hemispheric type of thinking with emphasis on enhancing cognitive tools. The essence of the gender-focused approach in training from a standpoint of cognitive pedagogy is revealed in creation of the comfortable conditions promoting comprehensive student's individual development, including existence of intellectual gain in the cognitive sphere of students. The author systematized classification of gender features of male-students and female-students. It is offered that the teacher should form such type of thinking in accordance with which the student will be able to cope successfully both with disciplines of a social and humanitarian cycle, and with technical disciplines. It is proved that development of equi-hemispheric type of thinking assumes training of students taking into account a complimentary principle. The article is intended for researchers in the field of gender education and the practicing teachers who are positively considering the possibilities of gender approach in training.

Введение. В современных условиях, перед системой образования стоит задача формирования специалиста будущего, обладающего не только необходимыми

профессиональными компетенциями, но и гибкостью и нестандартностью мышления, способностью генерировать инновационные идеи и эффективно реализовывать свой профессиональный/творческий потенциал. Следовательно, педагогу следует формировать у студента такой тип мышления, при котором студент сможет успешно справляться как с освоением дисциплин социально-гуманитарного цикла (изучение иностранных языков; литература и т.д.), так и с техническими дисциплинами (STEM-subjects: наука, технология, инженерное дело, математика) [9].

При развитии *равнополушарности* мышления у студентов (восприятие как дисциплин социально-гуманитарного цикла, так и технических дисциплин) акцент делается на совершенствование когнитивного инструментария, предложенного Камалеевой А.Р. Она полагает, что «каждый человек обладает индивидуальным набором инструментов (внешних и внутренних), которые используются им с различной эффективностью при решении широкого класса задач» [2, с.151]. Мы исходим из того, что работа над совершенствованием когнитивного инструментария позволит активизировать когнитивные способности личности с учетом индивидуально-личностных особенностей студентов.

Актуальность нашего исследования обусловлена необходимостью совершенствования индивидуальных механизмов познания (когниций) [3] у студентов-юношей и студентов-девушек, а также учета гендерных различий в обучении, что позволит достичь большей индивидуализации обучения, и всестороннего, гармоничного развития личности студента. Следует отметить, что в юношеском возрасте происходит перестройка интеллектуальной сферы, что предполагает повышенные интеллектуальные нагрузки, чтобы справиться с ними, мы полагаем, необходимо поэтапное совершенствование когнитивной сферы студента, развитие потенциальных способностей студента.

Исследование гендерных особенностей студентов-юношей и студентов-девушек рассмотрено в работах (Исаев И.Ф., Лысова И.И. Кривых Я.А., Продолятченко П.А.; Daniela Webera, Vegard Skirbekka) [1;4;8;10].

Кривых Я.А. размышляет в своей работе о роли гендера и его влиянии на учебно-профессиональную деятельность студента. Кривых Я.А. полагает, что «биологические характеристики не даны человеку непосредственным образом, а всегда

преломляются через призму индивидуального сознания и социальных представлений, иными словами существуют в виде субъективного и зафиксированного в культуре знания» [4, с.92].

Продолятченко П.А. полагает, что нужно подходить дифференцированно к диагностике функционирования типов мышления в соответствии с гендерными особенностями [8].

Исаев И.Ф., Лысова И.И. и др. размышляют о значимости сформированной гендерной культуры педагога, а также о ее роли в педагогическом взаимодействии. В то же время, авторы акцентируют внимание на развитие личности студента, отмечая, что «организация образования на гендерной основе призвана помочь студентам само-идентифицироваться и адаптироваться к социальным процессам, повысить личностную самооценку, научиться видеть и принимать многогранность культурологических реалий» [1; с.216].

В исследованиях, проведенных Daniela Webera, Vegard Skirbekka и др. представлены гендерные различия в соответствии с различиями в выполнении когнитивных функций [10]. Так, была представлена гипотеза, что студенты-юноши лучше справляются с пространственными (ориентирование на местности) и математическими задачами, в то время как у студентов-девушек лучше развита эпизодическая память и более сформированы умения чтения.

Методология исследования. Е.Ю. Левина рассматривает когнитивность в двух аспектах: «обращение к знанию как к результату когнитивной деятельности человека; развитие когнитивных механизмов познания, реализуемых в условиях информационной насыщенности» [6, с.11]. Коллектив авторов «Когнитивной педагогики» рассматривают когнитивную педагогику как нацеленную на развитие индивидуальных механизмов познания студентов (когниций) за счет совершенствования когнитивных личностных инструментов познания (внешних и внутренних).

В контексте когнитивной парадигмы образования рассматривается когнитивный подход, который базируется на альтернативном поиске решений педагогических задач средствами совершенствования когнитивного инструментария – восприятия, мышления, познания, объяснения и понимания. В связи с высокой информационной насыщенностью, умение работать с информацией является первостепенным. В связи с этим, следует развивать в студентах высшей школы способность к ее обработке («оцифровыванию»).

Когнитивный подход подразделяется на информационно-когнитивный подход и социо-когнитивный подход. Согласно научной позиции Е.Ю. Левиной, информационно-когнитивный подход предполагает «управление развитием высшего образования обеспечивает целенаправленную организацию взаимодействия агентов системы в контексте достижения результативности системы» [5, с.19], т.е. акцент делается на достижение высокого качества обучения в системе высшего образования.

Одним из ключевых аспектов информационно-когнитивного подхода является феномен «хронотопа», который детерминирует циклы успешного профессионального развития у педагогов, и циклы, наиболее благоприятные для обучения студентов. Благодаря всестороннему исследованию феномена «хронотоп», ученые-исследователи совместно с педагогами-практиками смогли установить цикличность в обучении студентов, что позволило индивидуализировать траектории обучения в высшей школе.

Социо-когнитивный подход [7] предполагает принципиально иную организацию профессиональной деятельности и построение иного процесса взаимодействия с учетом индивидуальных механизмов познания (когниций). Акцент делается на интеллектуализацию и индивидуализацию образования, наполнение образовательного процесса в высшей школе когнитивной составляющей.

Е.Ю. Левина полагает, что «личность овладевает смыслами в представленных выше

реальностях предметного мира, культуры и речи посредством социального взаимодействия» [7, с.109], т.е. в процессе социального взаимодействия у студента формируется новое видение, новое представление об известных ранее феноменах. В процессе социального взаимодействия личность меняется, приобретает новые качества, трансформирует собственные взгляды и убеждения, т.е. происходит полноценный процесс социализации в интеграции с наращиванием человеческого и интеллектуального капитала.

Гипотеза нашего исследования заключается в том, что существуют определенные гендерные особенности у студентов-юношей и студентов-девушек, обусловленные функциональной асимметрией головного мозга, а также выраженностью гендерных различий.

Основанием представленной методологии является выделение гендерных особенностей, необходимых для их учета в процессе обучения. Наше исследование базируется на обобщении существующих гендерных различий при построении (конструировании) образовательной деятельности.

Результаты исследования. Мы типологизировали гендерные особенности студентов-юношей и студентов-девушек и выделили четыре наиболее значимых аспекта: психологические аспекты в процессе взаимодействия; специфика функциональной асимметрии мозга; различия в интеллектуальной (когнитивной) деятельности; организация обучения студентов-юношей и студентов-девушек, см. таблицу 1.

Таблица 1. – Типология гендерных особенностей обучающихся

Студенты-юноши	Студенты-девушки
1. Психологические аспекты в процессе взаимодействия	
Отношения в коллективе выстраиваются по принципу иерархичности, в котором определяются свои лидеры	Ядро самосознания определяется межличностными взаимоотношениями
Характерна эмоциональная сдержанность	Глубоко эмоциональны, ранимы
2. Функциональная асимметрия мозга	
Преобладает правое полушарие	Преобладает левое полушарие
Преобладает конкретно-образное восприятие информации	Преобладает словесно-логическое восприятие информации
Хорошо развиты зрительные анализаторы, умение ориентироваться в пространстве	Хорошо развиты слуховые анализаторы
Речь воспринимается через призму образов	Умение оперировать словами, заключенными в знаках и символах
3. Различия в интеллектуальной (когнитивной) деятельности	
Быстро усваивают / «оцифровывают» новый материал для изучения	Работают в своем, индивидуальном, размеренном темпе восприятия материала
Легче усваивают алгоритмы	Основная задача – понять принцип выполнения задания
Не терпят однообразия и рутинной/монотонной деятельности	Любят задания на повторения
Переход от общего (формулирование гипотезы) к частному (утверждения) (дедукция)	Переход от частных фактов к выделению общих подходов и принципов (индукция)

Продолжение таблицы 1

Студенты-юноши	Студенты-девушки
Мыслят конкретно и прагматично (важно практическое / прикладное значение)	Мыслят абстрактно (чаще важно теоретическое осмысление)
4. Организация обучения студентов-юношей и студентов-девушек	
Нестандартное (креативное) преподнесение информации педагогом	Преподнесение информации с эмоциональным компонентом
Акцент на самоконтроль и самодисциплину	Акцент на контроль со стороны педагога
Способен обработать («оцифровать») большой объем информации	Требуется размеренный темп подачи информации для ее усвоения
Использование групповых форм работы на основе духа соперничества и конкуренции (с акцентом на лидера)	Использование групповых форм работы с акцентом на взаимопомощь, эмпатию и толерантность
Акцент на самостоятельность в процессе обучения	Акцент на помощь извне в процессе обучения
Необходимость объективной оценки выполненной работы (похвала и конструктивная критика)	Необходимость эмоционально-оценочной составляющей в процессе и результате работы (проявление эмпатии)

Если рассматривать психологические аспекты в процессе взаимодействия, то студенты-юноши более склонны к доминированию и лидерству, в то время как студенты-девушки участвуют чаще в равноправных или подчиненных отношениях. Эта специфика позволяет определить характер и направленность педагогического взаимодействия, и помогает правильно расставить акценты педагогу в создании ситуаций взаимодействия в соответствии с принципами социо-когнитивного подхода.

Если рассматривать специфику функциональной асимметрии мозга студентов-юношей и студентов-девушек, то можно констатировать следующее: в связи с тем, что у студентов-юношей более развито пространственное мышление и ориентирование в пространстве, педагогу следует развивать у студентов-юношей компенсаторные умения: акцент делать на работе со словом и звуковой системой. Аналогично, в связи с тем, что у студентов-девушек лучше развиты слуховые анализаторы, педагогу следует сделать акцент на формирование пространственного мышления у студентов-девушек.

В контексте различий в интеллектуальной (когнитивной) деятельности, педагогу следует сделать акцент на темп усвоения материала, объем подачи материала в зависимости от гендерных особенностей. При подаче материала студентам-юношам в индивидуальной формате или в формате проектной деятельности, скорость преподнесения материала, а также сложность материала студентам-юношам будет варьироваться и будет выше, чем при объяснении студентам-девушкам. При групповой работе педагогу можно комбинировать – часть заданий, которая ориентирована на студентов-юношей делать более информационно-насыщенными и

концентрированными, часть заданий, которая ориентирована на студентов-девушек, делать адаптированной с учетом скорости восприятия студентов-девушек.

В контексте организации обучения студентов-юношей и студентов-девушек, педагогу следует учесть степень самостоятельности в процессе выполнения задания, приоритетный тип задания, вид оценки. В связи с этим, мы предлагаем развивать у студентов-девушек стремление к самостоятельности, умение прислушиваться к объективной оценке педагога, творческий характер деятельности. Педагогу следует развивать у студентов-юношей умение выстраивать равноправные отношения со студентами, развивать склонность к эмпатии.

Заключение. Несмотря на многоаспектность феноменов «гендер», «гендерный подход», можно систематизировать ключевые особенности организации обучения студентов-юношей и студентов-девушек в зависимости от гендерных особенностей и сформированности их когнитивных функций.

1. Педагогу важно формировать собственную гуманистическую позицию с акцентом на ауто толерантность и гендерную толерантность к студенту. Педагогу следует осознанно подходить к организации среды, включающей множество гендерных отличий: быть гендерно-чувствительным к индивидуальным особенностям студентов, создавать им максимально-комфортные условия для раскрытия их учебного/ творческого потенциала и самореализации.

2. Обучение студентов-юношей и студентов-девушек обладает комплиментарным характером; для формирования равнополушарного мышления, педагогу следует развивать те умения и навыки, которые присущи

противоположному полу. В данном контексте, студенты-юноши смогут лучше овладеть предметами гуманитарного цикла, а студенты-девушки будут способны воспринять технические дисциплины.

3. В формате групповой работы речь идет о том, чтобы часть задний была ориентирована на студентов-юношей, которая требует быстрого восприятия информации, информационно-насыщенного контента. При этом часть заданий, которая требует прилежания, работы в своем темпе была ориентирована на студентов-девушек.

4. В формате индивидуальной или проектной работы педагогу следует учитывать гендерные особенности студентов-юношей и студентов-девушек в обучении, и максимально использовать их образовательный потенциал. Следует сделать акцент на отличительных характеристиках: темп усвоения материала, объем подачи материала; степень самостоятельности в процессе выполнения задания, приоритетный тип задания, вид оценки.

Литература:

1. Исаев И.Ф., Лысова И.И., Витохина О.А., Волкова О.В. Гендерная культура преподавателя высшей школы: лингвистический компонент / И.Ф. Исаев, И.И. Лысова, О.А. Витохина, О.В. Волкова // Научные ведомости (Серия гуманитарные науки). – 2013. - № 20(163). – Вып. 19. - С. 215-221.

2. Камалеева А.Р. О формировании когнитивного инструментария студентов вуза в процессе познавательной деятельности (в условиях технологического обучения) / А.Р. Камалеева // Вестник ЧГПУ им. И.Я. Яковлева. – 2020. – № 2(107). – С. 146-152.

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

4. Кривых Я.А. Гендерные особенности мышления / Я.А. Кривых // Вестник науки и образования. – 2020. - № 13(91). - С. 91-93.

5. Левина Е.Ю. Методология информационно-когнитивного подхода к управлению развитием высшего образования / Е.Ю. Левина // Казанский педагогический журнал. – 2018. - № 3. - С. 17-21.

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

7. Левина Е.Ю., Никулин С.Г. Социо-когнитивный подход в концепции образования взрослых / Е.Ю. Левина, С.Г. Никулин // Professional education in Russia and abroad. - 2019. - № 4(36). – С. 107-112.

8. Продолятченко П.А. Гендерный подход к обучению студентов в ВУЗе [Электронный ресурс] / П.А. Продолятченко // Академия педагогических идей «Новация». – 2017. – № 12.– Режим доступа: <http://akademnova.ru/page/875548>

9. Kollmayer M., Shultes M.T., Lüftenegger M., Finsterwald M., Spiel Ch., Shober B. Reflect – a teacher-training program to promote gender equality in schools / M. Kollmayer, M.T. Shultes, M. Lüftenegger, M. Finsterwald, Ch. Spiel, B. Shober // Curriculum, instruction and pedagogy. – 2020. – № 5. - P. 1-8.

10. Webera D., Skirbekka V., Freundc I., Herlitzd A. The changing face of cognitive gender differences in Europe / D.Webera, V. Skirbekka, I. Freundc, A. Herlitzd // PNAS. – 2014. - 11673-11678 p.

References:

1. Isaev I.F., Lysova I.I., Vitokhina O.A., Volkova O.V. Gender culture of the University- teacher: linguistic component / I.F. Isaev, I.I. Lysova, O.A. Vitokhina, O.V. Volkova // Scientific sheets humanities series). – 2013. - № 20(163). – Issue 19. – P. 215-221.

2. Kamaleeva A.R. About formation of cognitive tools of higher education institution of students in the course of cognitive activity (in the conditions of technological training) / A.R. Kamaleeva // ChGPU Bulletin named after I.Ya. Yakovlev. – 2020. – № 2(107). – P. 146-152.

3. Cognitive pedagogy: study guide / R.Kh. Gilmeeva, A.R. Kamaleeva, A.S. Kats, E.Yu. Levina, V.Sh. Maslennikova, L.Yu. Mukhametzyanova, T.M. Tregubova, L.A. Shibankova; under scientific edition of E.Yu. Levina. - Kazan: Institute of pedagogy, psychology and social problems, 2020. - 228 p.

4. Krivykh Ya. A. Gender features of the way of thinking / Ya.A. Krivyakh // Messenger of science and education. – 2020. - № 13(91). - P. 91-93.

5. Levina E.Yu. Methodology of information and cognitive approach to the management of the higher education development / E.Yu. Levina // Kazan pedagogical journal. – 2018. – № 3. – P. 17-21.

6. Levina E.Yu., Mukhametzyanova L.Yu. Development of the Human of knowledge in a foreshortening of a cognitive paradigm // Kazan pedagogical journal. – 2020. - № 3. – P. 8-18.

7. Levina E.Yu., Nikulin S.G. Socio-cognitive approach in the conception of adult education / E.Yu. Levina, S.G. Nikulin // Professional education in Russia and abroad. – 2019. – № 4(36). – P. 107-112.

8. Prodolyatchenko P.A. Gender approach to training of students in higher education institution

[Electronic resource] / P.A. Prodolyatchenko // Academy of the pedagogical ideas "Innovation". – 2017. – № 12. – Access mode: <http://akademnova.ru/page/875548>

9. Kollmayer M., Shultes M.T., Lüftenegger M., Finsterwald M., Spiel Ch., Shober B. Reflect – a teacher-training program to promote gender equality in schools // M. Kollmayer, M.T. Shultes, M. Lüftenegger, M.

Finsterwald, Ch. Spiel, B. Shober // Curriculum, instruction and pedagogy. – 2020. – № 5. - P. 1-8.

10. Webera D., Skirbekka V., Freundt I., Herlitzd A. The changing face of cognitive gender differences in Europe / D.Webera, V. Skirbekka, I. Freundt, A. Herlitzd // PNAS. – 2014. - 11673-11678p.

5.3.4. Педагогическая психология, психодиагностика цифровых образовательных сред
(19.00.07 – Педагогическая психология)

Сведения об авторе:

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



УДК 159.9.072

**Подростки группы риска: пути и направления их адаптации в современном обществе
(на примере подростков-членов криминальных группировок)**

Adolescents of risk group: ways and directions of their adaptation in modern society (on the example of adolescent members of criminal groups)

Чернова Е.О., ФГБНУ «Институт педагогики, психологии и социальных проблем»,
eo_chernova@mail.ru

Chernova E., FSBSI "Institute of Pedagogy, Psychology and Social Problems",
eo_chernova@mail.ru

DOI: 10.51379/KPJ.2022.152.2.030

Ключевые слова: подросток группы риска, девиантное поведение, общество риска, социальная адаптация, профилактика девиантного поведения.

Keywords: teenager of risk group, deviant behavior, risk society, social adaptation, prevention of deviant behavior.

Аннотация. В современном обществе возрастают вызовы, создающие сложности социальной адаптации подростков. Особенно это проявляется у подростков группы риска с девиантным поведением, в силу наличия социально-психологических особенностей, таких как агрессивность, пристрастие к употреблению ПАВ, невысокий уровень их субъектности, четкая идентификация «мы – они», более высокая значимость контактов внутри группы по сравнению с любыми другими контактами вне группировки. В статье представлен анализ результатов экспериментального исследования ценностно-смысловых, социально-психологических, рефлексивных особенностей подростков группы риска входящих в криминальные уличные группировки. Автор делает заключение, что выявленные особенности (перечисленные выше) у подростков группы риска делают их наиболее уязвимыми, с точки зрения влияния внешних факторов, в сравнении с нормативными сверстниками. Полученные в исследовании результаты положены в основу разработки мер профилактики девиантного поведения подростков с целью уменьшения повторных социальных отклонений в их поведении и повышения возможностей адаптации подростков групп риска в современном обществе. Статья предназначена для руководителей и специалистов социальных служб, психологических центров, школьных психологов, педагогов образовательных организаций начального, среднего и дополнительного образования детей, специалистов, работающих с несовершеннолетними в учреждениях закрытого типа, а также всех практикующих работников социальных служб.

Abstract. Challenges are increasing in modern society, which create difficulties in the social adaptation of adolescents. This is especially evident in adolescents of risk group with deviant behavior, due to the presence of socio-psychological characteristics, such as aggressiveness, addiction to substance use, a low level of their subjectivity, a clear identification of "we – they", a higher significance of contacts within the group compared to any other contacts outside the group. The article presents an analysis of the results of an experimental study of the value-semantic, socio-psychological, reflexive characteristics of adolescents of risk group who are members of criminal street gangs. The author concludes that the identified features (listed above) in adolescents of risk group make them the most vulnerable, in terms of the influence of external factors, in comparison with normative peers. The results obtained in the study form the basis for the development of measures for the prevention of deviant behavior of adolescents in order to reduce repeated social deviations in their behavior and increase the adaptability of adolescents of risk group in modern society. The article is intended for managers and specialists of social services, psychological centers, school psychologists, teachers of educational organizations for primary, secondary and additional education for children, specialists working with minors in closed institutions, as well as all practicing social workers.

Введение. В современных условиях
рискогенность общества повышается и возрастает

сложность комплексных социальных проблем.
Так, проблема миграции порождает рост

негативных социальных явлений; проблема бедности продуцирует социальную эксклюзию, приводит к развитию преступности, включая организованную подростковую преступность. Следует отметить, что подростки групп риска наиболее сильно поддаются негативному влиянию внешних факторов и легко вовлекаются в асоциальные формы действительности, что обусловлено их неустойчивой психикой. Этому способствует и ряд социально-психологических особенностей подростков. В своих более ранних работах [16-18] мы уже затрагивали данную проблему. В сегодняшнем контексте важно вновь обратить внимание на особенности подростковой молодежи, которые делают ее уязвимой, поскольку без понимания специфики личности подростков невозможно проводить адекватную профилактическую работу.

Общество риска порождает свою микромодель в форме криминальных группировок. В их развитии участвуют подростки, формирующие специфическую субкультуру и выступающие акторами и субъектами данной среды. Подростки обладают социально-психологическими особенностями, под воздействием которых они становятся более внушаемыми, зачастую – агрессивными и, главное – благодаря воздействию группировки они синхронизируют свои действия. Сочетание только лишь данных признаков способно приводить к созданию взрывоопасного феномена подростковых девиаций, посредством влияния криминальной среды. Не предупреждение данных рисков вызывает развитие и приумножение девиаций. В целях профилактической работы необходимо четко понимать, каковы социально-психологические особенности подростков, имеющих склонность к девиантному поведению.

Рассматриваемая выше проблема находится на пересечении нескольких исследовательских полей. Во-первых, проблема трансформация среды обитания современного человека, в эпоху цифровизации, что приводит к повышению рискогенности социального пространства. Данной теме посвящены работы авторов С.А. Сергодеева [13], Е.М. Березиной, И.А. Дьяченко [1], Л.А. Саенко, М.В. Егорова [12], А.Е. Вольчиной [3]. Авторы рассматривают новую социальную реальность, функционирующую в условиях цифровизации и ее вызовов (А.А. Заморкин, Т.А. Бочарова, Р.А. Дукин) [2;5;8].

В ряде зарубежных работ данная проблема также активно изучена. Авторами С. Чимбу, Д. Лигага, Дж. Фогель, Е. Немад, У. Силлари, Дж. Штенберг рассмотрены различные аспекты

влияния современного общества риска на поведение индивидов [19-21;25], включая влияние на девиантное поведение.

Во-вторых, изучение социально-психологических особенностей подростков в современном обществе, влияющих на их вовлечение в различные формы девиаций. Среди авторов, исследующих данную проблему, следует выделить Р. Ламберта, О. Шевду [22;24]. В отечественной психологической науке данная проблема ставится в работах Н.Ю. Жилиной и И.В. Савельевой, Л.М. Загидуллиной, Т.В. Кирилловой, Л.А. Липской, В.Г. Стуканова и других авторов [6;7;9;10;14].

Проведенный анализ научной литературы показал недостаточную степень проработанности аспекта социально-психологических особенностей и качеств подростков с девиантным поведением, которые повышают их уязвимость и снижают адаптационный потенциал в условиях современного общества риска.

Цель статьи – выявление социально-психологических особенностей подростков с девиантным поведением, состоящих в криминальных подростково-молодежных уличных криминальных группировках, способствующих их уязвимости и психологической неустойчивости в современном обществе, и определить пути и формы профилактики подростковой девиации.

Методология исследования. Проведенное исследование выполнено в рамках комплексной методологии, основанной на нескольких подходах и различных методах. Среди подходов, на которые мы опираемся, следует выделить:

- ценностный (криминальные группировки как агенты социализации подростков несут в себе значимые для них ценности, что обеспечивает высокий уровень влияния на их поведение);

- системно-деятельностный (социализация подростков происходит посредством криминальных группировок через действие и взаимодействие подростков как субъектов, а сама группировка выступает системой, регулирующей взаимодействие с внешней средой);

- социально-ориентированный подход (социальная детерминация поведения подростков в криминальных группировках).

Кроме того, мы опираемся также на концептуальные основы теорий фрустрации личности подростков, проявляющейся в их агрессивном поведении; концепции психических аномалий личности подростка; концепции акцентуации характера у подростков; теории молодежных субкультур (группировка

представляет собой ярко выраженный феномен субкультурного влияния).

Среди экспериментальных методов, использованных с целью выявления и фиксации социально-психологических особенностей личности подростков, нами были применены следующие:

- методика определения ценностно-смысловых ориентаций и социальных отношений внутри группы М. Рогова-А. Грязнова (адаптированный вариант [4]);

- тест-опросник мотивации достижения А. Мехрабиана для выявления субъектных особенностей через мотивацию достижения [17];

- методика определения индивидуальной меры рефлексивности А.В. Карпова [11].

Экспериментальное обследование подростков осуществлено в период март-сентябрь 2017 года, в разрезе экспериментальной и контрольной групп (далее – ЭГ и КГ соответственно). Опытное исследование проведено на основной выборке подростков 12 – 17 лет, находящихся на учете ПДН и состоявших в группировках на момент совершения преступления (как отбывших наказание в специализированных учреждениях для несовершеннолетних, так и осужденных условно; N=112); контрольная группа включала нормативных подростков 12 – 17 лет, учащихся в общеобразовательной школе (N=106). Более подробно о выборке и процедуре исследования можно найти в наших более ранних публикациях [17;18].

Основные результаты. На основании проведенного экспериментального исследования были выявлены значимые различия между ЭГ и КГ, в большинстве социально-психологических характеристик.

Суть методики М. Рогова-А. Грязнова состоит в том, что предложенные ценности иерархируются испытуемыми. В данном случае должны найти отражение и факторы социальных отношений в микрогруппе, то есть, ценности самоутверждения, авторитета, лидерства, групповой сплоченности. Данные ценности наиболее ярко проявляются в конкретных жизненных ситуациях. Тестирование по методике М. Рогова-А. Грязнова позволило заключить, что для подростков с девиантным поведением характерны, в качестве наиболее значимых, ценности признания и уважения. При этом ценность общения также важна, но применительно к сверстникам, обладающим схожим девиантным статусом и такими же

интересами. Практически не является ценностью для подростков с девиантным поведением возможность общаться с нормативными сверстниками. В наиболее весомой группе ценностей следуют «ценности признания и уважения, социальные ценности». Наиболее значимыми, в свою очередь, являются ценности «общение со сверстниками» (ранг 1, вес 4,46) и «признание и уважение среди сверстников» (ранг 2, вес 4,42). В группе материальных ценностей наибольший вес получила ценность «материальный достаток семьи (возможность ее обеспечения)» (ранг 1, вес 4,88). Для подростков с девиантным поведением практически не имеет субъективной значимости ценность работы и карьеры, в то время как для нормативных подростков данные ценности важны. То же следует отметить и в отношении ценностей саморазвития и самосовершенствования. Таким образом, результаты тестирования по методике Рогова-Грязнова свидетельствуют о доминировании у подростков-девиантов ценностей, которые способствуют их вовлеченности в сообщества асоциального типа (общение с такими же как они сами).

Целью использования методики теста-опросника А. Мехрабиана [15] для измерения мотивации достижения (ТМД) в нашем исследовании явилось выявление субъектных особенностей личности через мотивацию достижения, а также одновременно и выявление социально-адаптационного потенциала личности подростков через наличие субъектных установок поведения. Тестирование подростков по методике А. Мехрабиана позволило выявить значимые различия в ценностно-смысловой и мотивационной сфере личности. Как показали результаты авторского исследования [16], определяющими мотивами поведения подростков с девиантным поведением служат мотивы безопасности, мотивы материального достатка и социального признания. При этом уровень выраженности мотивации достижения в группе подростков-девиантов достоверно ниже, чем в группе нормативных подростков, а доминирующей мотивацией является избегание неудач. Так, статистический подсчет в ЭГ показал, что только 16% имеют ярко выраженную мотивацию достижения, 46% – имеют выраженную мотивацию избегания неудач; 39% – не имеют ярко выраженной мотивации, присутствуют обе тенденции, см. таблицу 1.

Таблица 1. – Сравнительные результаты экспериментального исследования по методике А. Мехрабиана по испытуемым – подросткам с девиантным поведением (N=112) и нормативным испытуемым (N=106)

Тенденции преобладания мотивации	Доля тестируемых, % к общему числу	
	Среди подростков с девиантным поведением	Среди нормативных подростков
Стремления к успеху	16,1	24,5
Избегания неудач	46,4	27,4
Фиксируются обе тенденции	37,5	48,1
ВСЕГО	100,0	100,0

Выявление особенностей мотивации подростков с девиантным поведением, в контексте данного исследования, имеет значение с той позиции, что такие подростки более ведомы и менее самостоятельны в своих поступках, нежели подростки, обследуемые как нормативные сверстники. Доминирование базовых мотивов в структуре мотивации свидетельствует о возможности более легкого влияния на поведение подростков посредством социальных сетей.

Для оценки рефлексивных качеств подростков (индивидуальная мера рефлексивности) была использована методика А. В. Карпова. Использование методики в нашем исследовании имело целью выявить рефлексивные особенности подростков обследуемой группы. Изучая рефлексивность подростков, исследователь может дать ответ на вопрос об адекватности восприятия реальности подростками, об их способности учитывать в своих действиях и деятельности информацию о состоянии реальности, условиях, влияющих на

социальную ситуацию взаимодействия. Выделяются два типа рефлексии – «интрапсихическая рефлексия» и «интерпсихическая рефлексия». Согласно методическим указаниям по обработке результатов обследований по данной методике, все ответы испытуемых переводятся в баллы и группируются в стены по трем категориям: высокий уровень рефлексивности (7 и более стенов), средний уровень рефлексивности (4 – 6 стенов) и низкий уровень рефлексивности (менее 4 стенов). Результаты исследований показали, что уровень выраженности рефлексии в группе подростков с девиантным поведением достоверно ниже, чем в группе нормативных подростков, см. таблицу 2. В целом, для подростков-девиантов характерен низкий и средне-низкий уровень рефлексивности. Так, почти три четверти испытуемых (72,3%) попали в группу с низким уровнем рефлексивности, чуть более четверти (27,7%) – в группу со средним уровнем рефлексивности.

Таблица 2. – Сравнительное распределение испытуемых по группам (стенам) в зависимости от набранных баллов (подростки-группировщики, по всей выборке; N=112; подростки, не состоящие в группировках, по всей выборке; N=106), методика А. В. Карпова

Стены	Тестовые баллы	Доля испытуемых (ЭГ – подростки-группировщики), % к общему числу испытуемых	Доля испытуемых (КГ – подростки, не состоящие в группировках), % к общему числу испытуемых
0	80 и ниже	-	2,80%
1	81-100	12,30%	15,10%
2	101-107	31,10%	9,30%
3	108-113	31,10%	13,20%
4	114-122	19,50%	23,60%
5	123-130	6,10%	17,00%
6	131-139	-	6,60%
7	140-147	-	3,80%
8	148- 156	-	1,90%
9	157- 171	-	4,70%
10	172 и выше	-	1,90%

На основании данных, приведенных в таблице 2, следует говорить выявленной тенденции среди подростков с девиантным поведением: низкая дисперсия и наличие

фиксируемых кластеров позволяет говорить о том, что низкий и средне-низкий уровень рефлексивности является социально-психологической особенностью данной группы

подростков. Достоверность различий в ЭГ и КГ подтвердилась с помощью U-критерия Манна-Уитни. Согласно сравнительному анализу с использованием U-критерия Манна-Уитни уровень выраженности рефлексии в группе подростков-группировщиков достоверно ниже, чем в группе нормативных подростков.

Низкий уровень рефлексивности среди подростков с девиантным поведением свидетельствует о неадекватности самовосприятия, а также о неадекватном восприятии окружающего социального мира, что приводит к их слабой устойчивости в отношении влияния со стороны внешнего мира, – в частности, посредством социальных сетей.

Заключение. Проведенное исследование позволило выявить ряд социально-психологических особенностей, ценностно-смысловых и мотивационных, а также рефлексивных качеств подростков с девиантным поведением, состоящих в криминальных подростково-молодежных уличных криминальных группировках. Выявлено, что данная группа подростков, в сравнении с нормативными сверстниками, обладает большей степенью психологической уязвимости и внушаемости ввиду наличия данных особенностей и качеств. По итогам применения методики М. Рогова-А. Грязнова, выявлено, что подростки с девиантным поведением демонстрируют доминирование ценностей «общение со сверстниками», «признание и уважение среди сверстников», и низкую значимость ценностей саморазвития, личностного и профессионального роста, самосовершенствования. Включенность в процесс общения с «такими же как они», то есть, с лицами с признаками девиаций, выступает неким мотивирующим фактором для подростков-девиантов. По результатам применения методики А. Мехрабиана, преобладание мотивации избегания неудач также служит фактором, повышающим уровень влияния социальных сетей на личность подростков с девиантным поведением, стимулируя их к проявлению своей субъектности в асоциальных целях. Выявленные особенности мотивации и ценностно-смысловой ориентации подростков с девиантным поведением свидетельствуют о высокой степени ведомости и несамостоятельности таких подростков.

Рефлексивные особенности подростков с девиантным поведением, состоящих в криминальных группировках, на основе применения методики рефлексивности А.В. Карпова, свидетельствуют о доминировании

низкого и средне-низкого уровня рефлексивности, причем наиболее очевидна группировка по стеновым кластерам. В группе нормативных подростков получены противоположные результаты и более высокая дисперсия по стенам. Отсутствие самокритики, критического восприятия внешнего мира и всей ситуации являются факторами риска в процессе влияния социальных сетей на личность и психику подростков с девиантным поведением.

Выявленные особенности подростков с девиантным поведением делают их уязвимыми в процессе адаптации в современном обществе и повышают риск повторных девиаций. Данная группа подростков выступает группой высокого риска. Понимание этих особенностей дает возможность проводить соответствующую профилактическую работу. Ключевыми направлениями профилактической работы, для снижения влияния рисков и повышения степени адаптации подростков с девиантным поведением в современном обществе, по нашему мнению, могут выступать следующие.

Во-первых, замещение неформальных групп асоциального характера как канала социализации возможностью участвовать в альтернативных организациях и группах общения через создание и развитие сети доступных полуформализованных организаций дополнительного образования для детей и подростков, волонтерских бригад, общественных движений *про*-социальной направленности (к примеру, экологических).

Во-вторых, замещение «сомнительного» контента социальных сетей и формирование его по принципу *со*-участия (сами подростки участвуют в проектировании контента, по интересам, но при ведущей роли подготовленных модераторов, в качестве которых выступают те же волонтеры).

В-третьих, информационно-разъяснительная работа относительно множества рисков в современном обществе и виртуальной среде, основными трансляторами которой должны стать значимые в подростковой среде личности и авторитеты.

В-четвертых, психологическая работа с подростками групп риска по предупреждению и коррекции аффективных и агрессивных состояний личности.

В-пятых, работа с семьей и ближайшим социальным окружением подростков с девиантным поведением, по предупреждению рисков эмоционального отчуждения с данными подростками и проявления невнимания к ним со стороны близких.

В-пятых, психолого-педагогическая работа по формированию *социальных навыков* активной жизненной позиции подростков. Отсутствие таких навыков формирует ведомую личность, а отсутствие в ближайшем социальном окружении подростков личностей с позитивным жизненным опытом подвергает их еще большему влиянию неформальных и криминальных группировок.

В-шестых, усиление роли межгрупповых объединений и ассоциаций молодежи,

формирование широкого межсубъектного *пространства участия* в решении проблем повседневности и жизнеустройства.

Полученные в исследовании результаты положены в основу разработки мер профилактики девиантного поведения подростков с целью уменьшения повторных социальных отклонений в их поведении и повышения возможностей адаптации подростков групп риска в современном обществе.

Литература:

1. Березина Е.М., Дьяченко И.А. Сетевые сообщества в контексте Интернет-солидарности / Е.М. Березина, И.А. Дьяченко // Социальные и гуманитарные науки: теория и практика. - 2019. - № 1(3). - С. 202-208.
2. Бочарова Т.А. Виртуальная коммуникация: статусы и роли. Исторические, философские, политические и юридические науки, культурология и искусствоведение / Т.А. Бочарова // Вопросы теории и практики. - 2017. - № 12(86). - С. 45–58.
3. Вольчина А.Е. Социальные сети как способ конструирования Я-образа в информационную эпоху: дис. ... канд. социол. наук: 22.00.01 / Вольчина Анна Евгеньевна. – Москва. - 2018. - 185 с.
4. Грязнов А.Н. Терциарная социализация личности больных алкоголизмом и наркоманией: дис... д-ра псих. наук: 19.00.05 / Грязнов Алексей Николаевич. – Ярославль. - 2008. - 332 с.
5. Дукин Р.А. Институт социальных медиа в региональном пространстве коммуникационных практик: автореф. дис. ... канд. социол. наук: 22.00.04 / Дукин Руслан Альбертович. – Саранск. - 2017. - 26 с.
6. Жилина Н.Ю., Савельева И.В. Подростковая преступность: новое поколение / Н.Ю. Жилина, И.В. Савельева // Наука и образование: Хозяйство и экономика; Предпринимательство; Право и управление. - 2018. - № 3(94). - С. 88-91.
7. Загидуллина Л.М. Подростковая преступность в современной России: основные тенденции, факторы и социальные условия / Л.М. Загидуллина // Теории и проблемы политических исследований. - 2017. - Т. 6. - № 3А. - С. 38-49.
8. Заморкин А.А. Виртуальные коммуникации как социокультурный феномен современности: дис. ... канд. фил. наук: 09.00.11 / Заморкин Антон Алексеевич. – Ставрополь. - 2013. - 142 с.
9. Кириллова Т.В. Подростковая преступность как сложное социально-педагогическое и психологическое явление: монография / Т.В. Кириллова. - Ульяновск: Изд-во «Зебра», 2019. - 129 с.
10. Липская Л.А. Факторы распространения деструктивного поведения в подростковой среде / Л.А. Липская // Социум и власть. - 2019. - № 1(75). - С. 53-59.
11. Методика определения индивидуальной меры рефлексивности А.В. Карпова и В.В. Пономаревой [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.studfiles.ru/preview/4016868/>
12. Саенко Л.А., Егоров М.В. Интернет-пространство как фактор формирования сетевого сообщества / Л.А. Саенко, М.В. Егоров // Историческая и социально-образовательная мысль. - 2015. – Т. 7. - №1. - С. 159-162.
13. Сергодеев В.А. Сетевые интернет-сообщества: сущность и социокультурные характеристики / В.А. Сергодеев // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 1: Регионоведение: философия, история, социология, юриспруденция, политология, культурология. - 2013. - № 1(113). - С. 132-137.
14. Стуканов В.Г. Педагогическая профилактика девиантного поведения несовершеннолетних: монография / В.Г. Стуканов. - Минск: Академия МВД Республики Беларусь, 2019. - 146 с.
15. Тест-опросник мотивации достижения А. Мехрабиана [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://psytests.org/emotional/matsM.html>
16. Чернова Е.О. Участие подростковой молодежи в уличных криминальных группировках: причины и мотивации / Е.О. Чернова // Вестник Удмуртского университета. Серия Философия. Психология. Педагогика. - 2019. - Т. 29. - № 2. - С. 195-199.
17. 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.
18. Чернова Е.О., Грязнов А.Н. Психолого-педагогическая профилактика девиантного поведения у подростков / Е.О. Чернова, А.Н. Грязнов. - Казань: Издательский центр Университета управления «ТИСБИ», 2019. - 98 с.
19. Cellary W. Content communities on the internet // Computer. - 2008. - № 11. - С. 106-108.
20. Chiumbu S. H., Ligaga D. “Communities of strangerhoods?": Internet, mobile phones and the changing nature of radio cultures in South Africa // Telematics and Informatics. - 2013. - Т. 30. - № 3. - С. 242-251.
21. Fogel J., Nehmad E. Internet social network communities: Risk taking, trust, and privacy concerns // Computers in human behavior. - 2009. - Т. 25. - № 1. - С. 153-160.
22. Lambert, Richard D. Routine Activity and Rational Choice: Volume 5. Routledge, 2017.
23. Mukhametzyanova, F.G., Gryaznov A.N., Chernova E.O., Sattarova A.I., Ibragimova L.R. Social and

psychological features of crime groupings. *European Journal of Sustainable Development*. V 9, 2020.

24. Shveda O. Teenagers deviant behavior. Diss. Тернопіль: THEU, 2018.

References:

1. Berezina E.M., Dyachenko I.A. Network communities in the context of Internet solidarity / E.M. Berezina, I.A. Dyachenko // *Social and humanitarian sciences: theory and practice*. - 2019. - № 1(3). - S. 202-208.

2. Bocharova T.A. Virtual communication: statuses and roles. Historical, philosophical, political and legal sciences, cultural studies and art history / T.A. Bocharova // *Questions of theory and practice*. - 2017. - № 12(86). - Pp. 45–58.

3. Volchina A.E. Social networks as a way of constructing the self-image in the information age: dis. ... cand. sociological Sciences: 22.00.01 / Volchina Anna Evgenevna. - Moscow. - 2018. - 185 p.

4. Gryaznov A.N. Tertiary socialization of the personality of patients with alcoholism and drug addiction: diss. ...Dr. psych. Sciences: 19.00.05 / Gryaznov Alexey Nikolaevich. - Yaroslavl. - 2008. - 332 p.

5. Dukin R.A. Institute of social media in the regional space of communication practices: author. dis. ... cand. sociological Sciences: 22.00.04 / Dukin Ruslan Albertovich. - Saransk. - 2017. - 26 p.

6. Zhilina N.Yu., Savelyeva I.V. Teenage crime: a new generation / N.Yu. Zhilina, I.V. Savelyeva // *Science and Education: Economy and Economics; Entrepreneurship; Law and management*. - 2018. - № 3 (94). - S. 88-91.

7. Zagidullina L.M. Teenage crime in modern Russia: main trends, factors and social conditions / L.M. Zagidullina // *Theories and problems of political research*. - 2017. - V. 6. - № 3A. - S. 38-49.

8. Zamorkin A.A. Virtual communications as a socio-cultural phenomenon of our time: dis. ... cand. Phil. Sciences: 09.00.11 / Zamorkin Anton Alekseevich. - Stavropol. - 2013. - 142 p.

9. Kirillova T.V. Teenage crime as a complex socio-pedagogical and psychological phenomenon: monograph / T.V. Kirillova. - Ulyanovsk: Zebra Publishing House, 2019. - 129 p.

10. Lipskaya L.A. Factors of the spread of destructive behavior in a teenager's environment / L.A. Lipskaya // *Society and power*. - 2019. - № 1(75). - S. 53-59.

11. Methodology for determining an individual measure of reflexivity, introduced by A.V. Karpov and V.V. Ponomareva [Electronic resource]. – Access mode: <http://www.studfiles.ru/preview/4016868/>

12. Saenko L.A., Egorov M.V. Internet space as a factor in the formation of a network community / L.A. Saenko, M.V. Egorov // *Historical and socio-educational thought*. - 2015. - T. 7. - № 1. - S. 159-162.

25. Sternberg J. Misbehavior in cyber places: The regulation of online conduct in virtual communities on the Internet. Rowman & Littlefield, 2012.

13. Sergodeev V.A. Online Internet Communities: Essence and Sociocultural Characteristics / V.A. Sergodeev // *Bulletin of the Adyghe State University. Series 1: Regional studies: philosophy, history, sociology, jurisprudence, political science, cultural studies*. - 2013. - № 1 (113). - S. 132-137.

14. Stukanov V.G. Pedagogical prevention of deviant behavior of minors: monograph / V.G. Stukanov. - Minsk: Academy of the Ministry of Internal Affairs of the Republic of Belarus, 2019. - 146 p.

15. Achievement motivation test questionnaire A. Mekhrabian [Electronic resource]. – Access mode: <https://psytests.org/emotional/matsM.html>

16. Chernova E.O. Participation of adolescent youth in street criminal gangs: reasons and motivations / E.O. Chernova // *Bulletin of the Udmurt University. Series Philosophy. Psychology. Pedagogy*. - 2019. - T. 29. - № 2. - S. 195-199.

17. Chernova E.O. Socio-psychological characteristics of members of adolescent and youth street criminal groups as a subject of psychological analysis / E.O. Chernova // *Kazan Pedagogical Journal*. - 2018. - № 6. - S. 196-201.

18. Chernova E.O., Gryaznov A.N. Psychological and pedagogical prevention of deviant behavior in adolescents / E.O. Chernova, A.N. Gryaznov. - Kazan: Publishing Center of the University of Management "TISBI", 2019. - 98 p.

19. Cellary W. Content communities on the internet // *Computer*. - 2008. - № 11. - S. 106-108.

20. Chiumbu S. H., Ligaga D. “Communities of strangerhoods?": Internet, mobile phones and the changing nature of radio cultures in South Africa // *Telematics and Informatics*. - 2013. - T. 30. - № 3. - S. 242-251.

21. Fogel J., Nehmad E. Internet social network communities: Risk taking, trust, and privacy concerns // *Computers in human behavior*. - 2009. - T. 25. - № 1. - S. 153-160.

22. Lambert, Richard D. *Routine Activity and Rational Choice: Volume 5*. Routledge, 2017.

23. Mukhametzyanova, F.G., Gryaznov A.N., Chernova E.O., Sattarova A.I., Ibragimova L.R. Social and psychological features of crime groupings. *European Journal of Sustainable Development*. May 9, 2020.

24. Shveda O. Teenagers deviant behavior. Diss. Ternopil: TNEU, 2018.

25. Sternberg J. Misbehavior in cyber places: The regulation of online conduct in virtual communities on the Internet. Rowman & Littlefield, 2012.

5.3.4. Педагогическая психология, психодиагностика цифровых образовательных сред (19.00.07 – Педагогическая психология)

Сведения об авторе:

Чернова Елена Олеговна (г. Казань, Россия), младший научный сотрудник, ФГБНУ «Институт педагогики, психологии и социальных проблем», e-mail: eo_chernova@mail.ru

УДК 376.545

Особенности решения социально-культурных задач социализации дошкольниками и младшими школьниками с признаками одаренности

Features of solving socio-cultural tasks of socialization by preschoolers and younger schoolchildren with signs of giftedness

Щербинина О.С., *Костромской государственный университет, shcherbinina-olga@list.ru*

Грушецкая И.Н., *Костромской государственный университет, i-grushetskaya@ksu.edu.ru*

Shcherbinina O., *Kostroma State University, shcherbinina-olga@list.ru*

Grushetskaya I., *Kostroma State University, i-grushetskaya@ksu.edu.ru*

DOI: 10.51379/KPJ.2022.152.2.031

Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ в рамках научного проекта №20-013-00656.

Ключевые слова: одаренность, социализация, задачи социализации, дошкольники, младшие школьники.

Keywords: giftedness, socialization, tasks of socialization, preschoolers, junior schoolchildren.

Аннотация. Актуальность статьи обусловлена необходимостью изучения очагов ксенофобии и экстремизма в Интернете. В условиях эпохи Web 2.0. индивид получает возможность транслировать свои взгляды и представления на огромную аудиторию, являясь администратором или даже простым подписчиком сетевых объединений. Относительная анонимность и дистанционная коммуникация, несомненно, придают пользователю ощущение безопасности и, следовательно, он менее стеснен в выражении своих суждений, эмоций, в проявлении деструктивного поведения. Риск возникновения очагов экстремистских и ксенофобских воззрений в этнических сообществах обусловлен конфронтационной природой этничности. Целью исследования является изучение проявлений ксенофобии и экстремизма в одних из самых многочисленных этнических сообществ в социальной сети «ВКонтакте» – «ВЕЛИКАЯ РУСЬ! Русские не сдаются!» и «ЯР» (Я русский). Методологическую базу работы составили подходы и инструменты для обработки и анализа больших объемов данных («big data»), а также дискурс- и контент-анализы. Результатом исследования стало выявление причин возникновения ксенофобии и экстремизма и их направленности, рассмотрение новых форм проявления деструктивного поведения, используемых приемов манипуляций. Статья предназначена для исследователей, занимающихся изучением ксенофобии, экстремизма, этничности и сетевых сообществ.

Abstract. Gifted children attract considerable attention of scientists and practitioners in the field of pedagogy and psychology. There is a significant amount of research data on the peculiarities and difficulties of the development of this category of children in various fields. Our research proves these data and records the presence of difficulties in the development of gifted children in the social sphere at different age stages. The authors believe that these difficulties are largely related to the success and timeliness of solving the tasks of socialization by gifted children. Problems in this field, in our opinion, can lead to victimization of a gifted child, which will become an obstacle for him on the way to life success and self-realization.

The successful solution by a gifted child of blocks of socialization tasks (natural-cultural, socio-cultural and socio-psychological) is important at all age stages. We are studying the features and difficulties of solving these problems in preschool, primary school, adolescence and youth age.

The purpose of this article is to conduct a comparative analysis of the features of solving socio-cultural problems of socialization by pre-schoolers and younger schoolchildren with signs of giftedness.

The results obtained will be of interest to teachers and specialists working with gifted children both in pre-school educational organizations, general education organizations, and in organizations of additional education.

Введение. В настоящее время работа с одаренными детьми в Российской Федерации

вышла на новый уровень развития: функционируют специальные школы для

одаренных детей, уделяют серьезное внимание такой категории детей общеобразовательные организации, масштабную работу ведут организации дополнительного образования и специальные центры, выступающие как накопитель научных результатов и специальных практик в работе с одаренными детьми, развитии их способностей и психолого-педагогического сопровождения [3;6;11].

К сожалению, эффективная работа с одаренными детьми на региональном и федеральном уровнях преимущественно направлена на развитие способностей ребенка, на подготовку его к конкурсам и олимпиадам, тогда как сфера социального развития этих детей и решение ими задач социализации остаются без должного внимания [1]. Трудности в решении задач социализации связаны со сферами саморазвития и самореализации одаренных детей, их самоутверждением и самоопределением, формированием социально-культурной и полоролевой идентичности, развитием ценностно-смысловой сферы, сферы социальных взаимоотношений [2].

Это требует особой организации педагогической работы и психолого-педагогического сопровождения одаренных детей [12].

Актуальность данной проблемы фиксируется на разных возрастных этапах развития одаренных детей [4]. Но база успешного социального развития и решения задач социализации формируется в дошкольном возрасте и продолжает накапливаться в младшем школьном возрасте.

Сложность работы по проблемам одаренности с детьми данного возраста связана с проблемами диагностики и выявления данного феномена [17;18].

Каждый этап онтогенетического развития характеризуется приобретением ряда личностных качеств и свойств, которые в дальнейшем становятся фундаментом для новообразований личности [16].

Первые проявления способностей возникают в дошкольный период развития, когда ребенок демонстрирует непреодолимую тягу к конкретной области деятельности. В этом возрасте самым интенсивным периодом является возраст от 2 до 5 лет. Именно в это время закладывается фундамент личности. В 6 – 7 лет ребенку становятся важны результаты в интересующей его области деятельности [7]. В период дошкольного возраста яркие успехи могут иметь проходящий характер и быть обусловлены сензитивностью данного периода. Кроме того,

нельзя забывать о социальной ситуации развития ребенка и возможности его обученности. В связи с этим (особенно до 5 лет) в период дошкольного возраст стоит избегать долговременного прогноза развития ребенка и говорить об его одаренности. Наиболее уместным в отношении дошкольников и младших школьников является термин «ребенок с признаками одаренности» [9].

Признаки одаренности, в соответствии с Рабочей концепцией одаренности, это те особенности ребенка, которые проявляются в его реальной деятельности в сравнении со сверстниками и могут быть оценены на уровне наблюдения за характером его действий [8].

Ребенок с признаками одаренности – это ребенок, который выделяется яркими, очевидными достижениями (или имеет внутренние предпосылки для таких достижений) в том или ином виде деятельности, проявляет собственную активность и дивергентное мышление в решении практических задач [10].

Несмотря на неустойчивое проявление способностей и сложности в определении одаренности в дошкольном и младшем школьном возрасте, в 2020 и 2021 гг. нами было проведено исследование, направленное на выявление особенностей и трудностей в решении задач социализации (естественно-культурных, социально-культурных и социально-психологических) по теории А.В. Мудрика [5].

На каждом возрастном этапе были выявлены свои особенности в решении задач каждого блока. Интересными являются изменения особенностей решения каждого блока задач социализации при переходе на другой возрастной этап развития [14].

В данной статье мы представляем сравнительный анализ особенностей решения социально-культурных задач социализации дошкольниками и младшими школьниками с признаками одаренности.

Методология исследования. Первым этапом исследования стало выявление дошкольников с признаками одаренности. Сбор эмпирических данных на данном этапе осуществлялся методами опроса, наблюдения и тестирования дошкольников с признаками одаренности, педагогов и родителей. Выборку составили 540 дошкольников в возрасте 5 – 7 лет. Исследование проводилось в 2020 году [13].

В ходе второго этапа эмпирического исследования были выявлены особенности и трудности решения социально-культурных задач социализации дошкольниками с признаками одаренности. В ходе исследования применялись методы беседы и тестирования дошкольников 5 –

7 лет (старшие и подготовительные группы) из семи дошкольных образовательных организаций города Костромы (n=186), методы анкетирования и тестирования родителей и педагогов.

Диагностический инструментарий второго этапа исследования: методика «Карта одаренности» А.И. Савенкова; методика «Неоконченные ситуации» (А.М. Щетинина, Л.В. Кирс); методика «Карта проявлений самостоятельности» (А.М. Щетинина).

На третьем этапе исследования выявлялись младшие школьники с признаками одаренности. Исследованием было охвачено 217 младших школьников из двух общеобразовательных организаций города Костромы. Исследование проводилось в 2021 году.

В процессе выявления младших школьников с признаками одаренности применялись следующие методики: анкета «Познавательные интересы» (В.С. Юркевич) [15]; методика исследования индивидуальных особенностей воображения; анкета «Анализ успеваемости и побед в конкурсах и соревнованиях разного уровня (во всех областях)».

На основании учета представленных трех показателей (познавательная потребность,

креативность, успеваемость и победы в конкурсах) была выявлена группа младших школьников с признаками одаренности, которая и стала основной выборкой исследования (n=61).

На четвертом этапе исследования изучались особенности и трудности решения социально-культурных задач социализации младшими школьниками с признаками одаренности.

Диагностическим инструментарием выступили следующие методики: тест «Размышляем о жизненном опыте» Н.Е. Щурковой; методика «Попроси волшебника» (А.Д. Чиплиевой); методика «Карта одаренности» А.И. Савенкова.

На основании полученных данных нами был проведен сравнительный анализ особенностей решения социально-культурных задач социализации дошкольниками и младшими школьниками с признаками одаренности.

Результаты исследования. Изучение особенностей решения блока социально-культурных задач социализации дошкольниками с признаками одаренности проводилось нами на основе диагностики следующих показателей, см. таблицу 1.

Таблица 1. – Показатели решения блока социально-культурных задач социализации дошкольниками с признаками одаренности

Социально-культурные задачи	Осознание нравственной нормы	Методика «Неоконченные ситуации» (А.М. Щетинина, Л.В. Кирс)
	Самостоятельность	Карта проявлений самостоятельности (А.М.Щетинина)
	Интересы и увлечения	Методика «Карта одаренности» А.И. Савенкова

Методика «Неоконченные ситуации» (А.М. Щетинина, Л.В. Кирс) проводилась нами с целью изучения особенностей принятия и осознания

детьми нравственной нормы. Она позволила получить следующие результаты, см. рисунок 1.

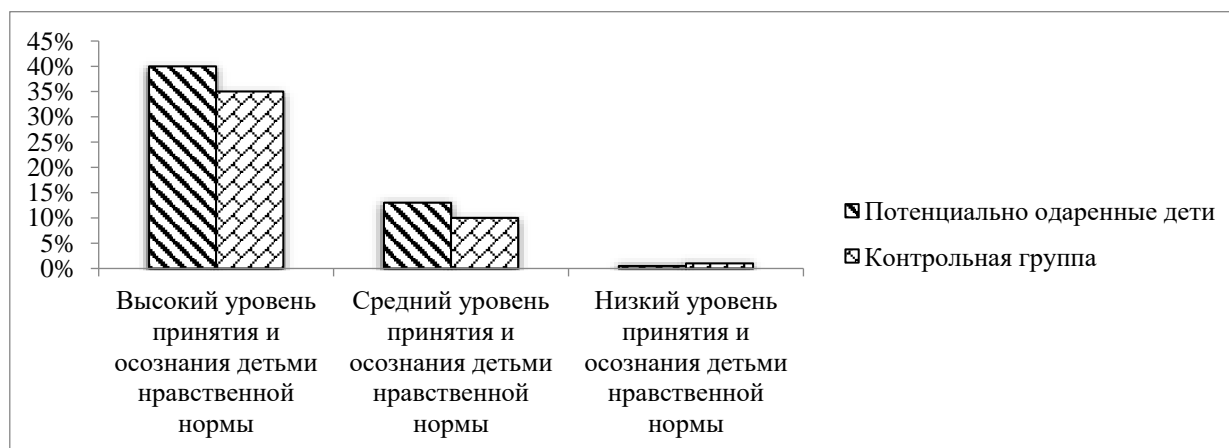


Рисунок 1. – Результаты диагностики с помощью методики «Неоконченные ситуации» (А.М. Щетинина, Л.В. Кирс) (n=186)

Результаты показывают незначительные различия между одаренными детьми и их сверстниками. Потенциально одаренные дошкольники демонстрируют несколько более высокие показатели принятия социальных норм, что может подтверждать сформулированное нами выше предположение.

Карта проявлений самостоятельности А.М.

Щетининой позволяет увидеть не только уровень развития самостоятельности ребенка, но и наличие потребности в ней, о которой можно судить по степени активности и инициативности, проявлению интереса к той или иной деятельности и желания заниматься ею, по достижению результата внешней или внутренней цели деятельности, см. рисунок 2.

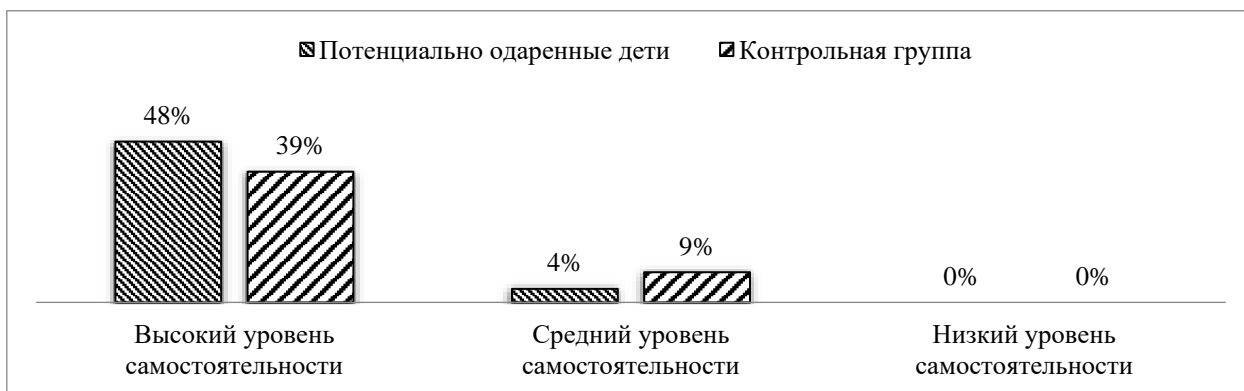


Рисунок 2. – Результаты диагностики проявлений самостоятельности дошкольников (А.М. Щетинина), n=186

Полученные результаты показали высокий уровень самостоятельности у всех дошкольников, но потенциально одаренные дети показывают ощутимо более высокий уровень. Это очень значимая характеристика, так как развитие самостоятельности у ребенка тесно связано с такими психологическими его особенностями, как активность, инициативность, самоконтроль.

Методика «Карта одаренности» А.И. Савенкова позволяет выявить склонность ребенка к успешности в определенной области деятельности (в 10 областях). Результаты диагностики позволили увидеть следующие склонности дошкольников к определенным областям поведения и деятельности, см. рисунок 3.

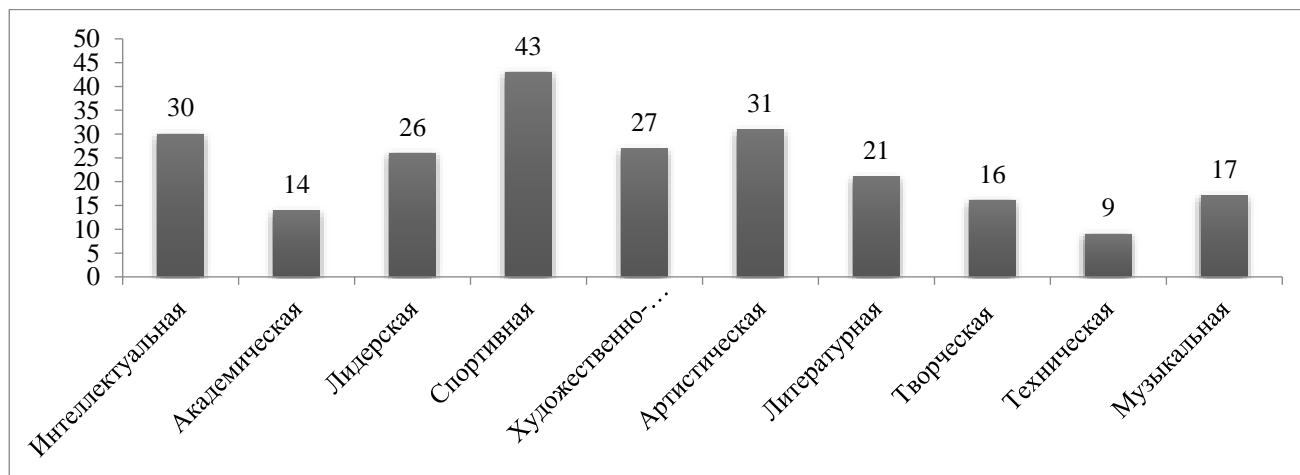


Рисунок 3. – Склонность респондентов к определенным областям поведения и деятельности по методике А.И. Савенкова

На основании полученных данных можно зафиксировать следующие особенности решения потенциально одаренными дошкольниками блока социально-культурных задач социализации:

– В решении данного блока задач социализации потенциально одаренные дошкольники показывают результаты, близкие к

результатам сверстников. Однако, как при диагностике уровня принятия и осознания нравственной нормы, так и выявлении уровня проявления самостоятельности результат потенциально одаренных дошкольников выше. В первом случае на 6%, во втором – на 9%.

– Потенциально одаренные дошкольники демонстрируют высокий уровень самостоятельности, что может говорить об их активности, замотивированности в деятельности, инициативности.

– По результатам методики А.И. Савенкова «Карта одаренности» можно казать, что наиболее активно проявляют себя в этом возрасте дети в спортивной, артистической, интеллектуальной, лидерской, художественно-изобразительной деятельности (по убыванию значений). Радуют успехи наших детей в спортивной области. Интересными можно назвать цифры, показывающие, что артистическая область является одной из лидирующей. Однако это

можно объяснить возрастными особенностями старшего дошкольного возраста: дети любят подражать, они еще непосредственны и при соответствующей работе педагогов могут демонстрировать серьезные успехи. Интеллектуальная область стоит на третьем месте.

Изучение особенностей решения младшими школьниками с признаками одаренности блока социально-культурных задач социализации проводилось нами на основе диагностики следующих показателей, см. таблицу 2.

Тест «Размышляем о жизненном опыте» Н.Е. Щурковой позволил получить нам следующие результаты, см. рисунок 4.

Таблица 2. – Показатели решения блока социально-культурных задач социализации младшими школьниками с признаками одаренности

Социально-культурные	Нравственность	Тест «Размышляем о жизненном опыте» Н.Е. Щурковой
	Ценности	Методика «Попроси волшебника» (А.Д. Чиплиевой)
	Интересы и увлечения	Методика «Карта одаренности» А.И. Савенкова

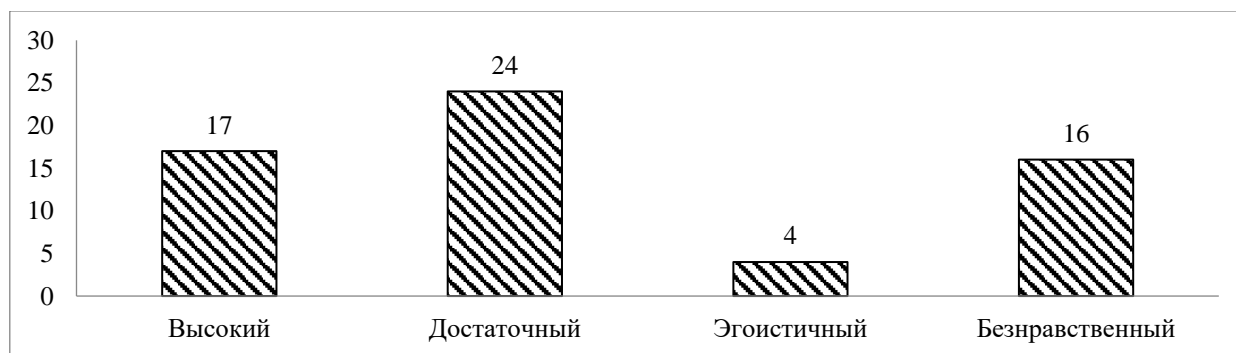


Рисунок 4. – Результаты диагностики младших школьников с признаками одаренности с помощью теста «Размышляем о жизненном опыте» Н.Е. Щурковой (n=61)

На основании полученных данных можно увидеть, что большая часть опрошенных имеет достаточную нравственную воспитанность и сформированность ориентации на другого человека. Однако 16 человек из выборки (26%) показали результаты, свидетельствующие о некоторой безнравственной ориентации, неустойчивом импульсивном поведении.

Методика «Попроси волшебника» (А.Д. Чиплиевой) использована нами для выявления особенностей ценностных отношений у детей младшего школьного возраста с признаками одаренности, см. рисунок 5.

Среди желаний детей выделяется процент желаний, связанный с развлечениями (49,4%): «хочу, чтобы конфеты не были вредными»; «хочу новый телефон»; «хочу 4 раза в год день рождения»; «хочу поехать с семьей в Египет» и т.д.

Достаточно весомый процент занимают желания, связанные со здоровьем и благополучием семьи (15,8%): «хочу хорошее зрение»; «хочу, чтобы мой брат хорошо учился»; «я хочу долго жить» и т.д.

11,7% занимают желания, связанные с материальным достатком: «хочу дом»; «хочу ни от кого не зависеть, когда мне будет 18 лет»; «хочу, чтобы моя семья была самой богатой» и т.д.

Забота о животных занимает среди желаний 5,8%: «хочу собаку добермана»; «хочу щенка/котенка»; «хочу кошачий домик» и т.д.

Схожий процент (4,11%) занимают желания общения со сверстниками («хочу дружить с Валеями»; «хочу виртуального друга» и т.д.); желание хорошо учиться («хочу учиться на 5»; «хочу стать умной»); желания, связанные с профессиональным будущим («хочу стать

президентом»; «хочу набор для рисования» и т.д.).

Самый маленький процент желаний (4,7%) занимают желания, связанные с саморазвитием («хочу много книг»; «хочу энциклопедию про всё живое» и т.д.).

Методика «Карта одаренности» А.И. Савенкова показала следующие результаты, см. рисунок 6.

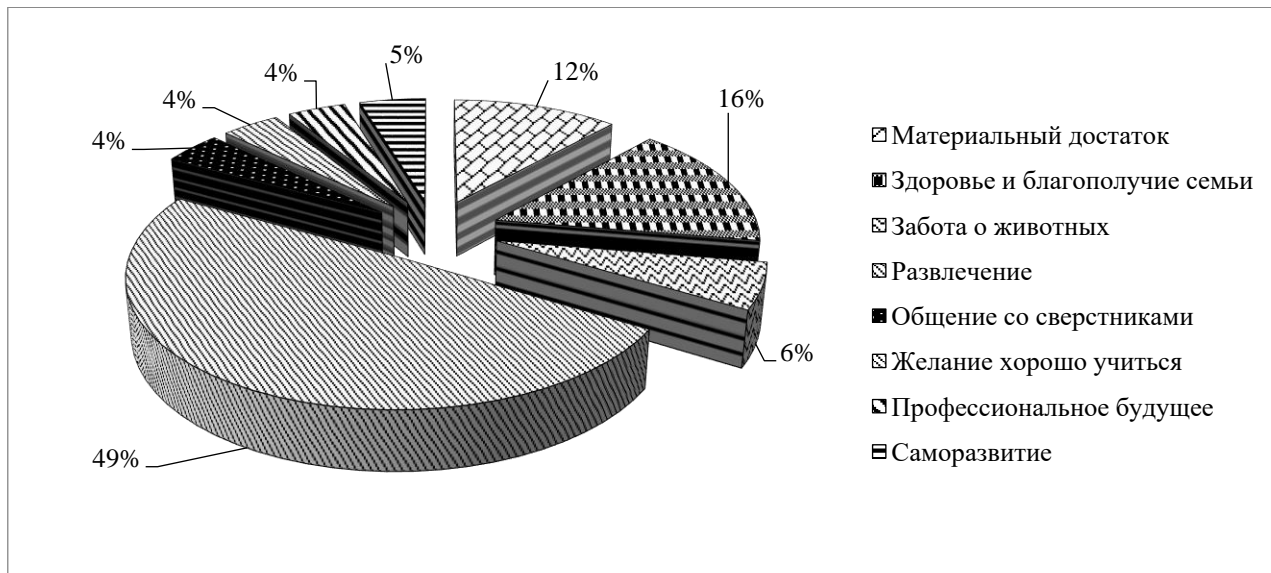


Рисунок 5. – Результаты диагностики младших школьников с признаками одаренности с помощью методики «Попроси волшебника» (А.Д. Чиплиевой) (n=61)

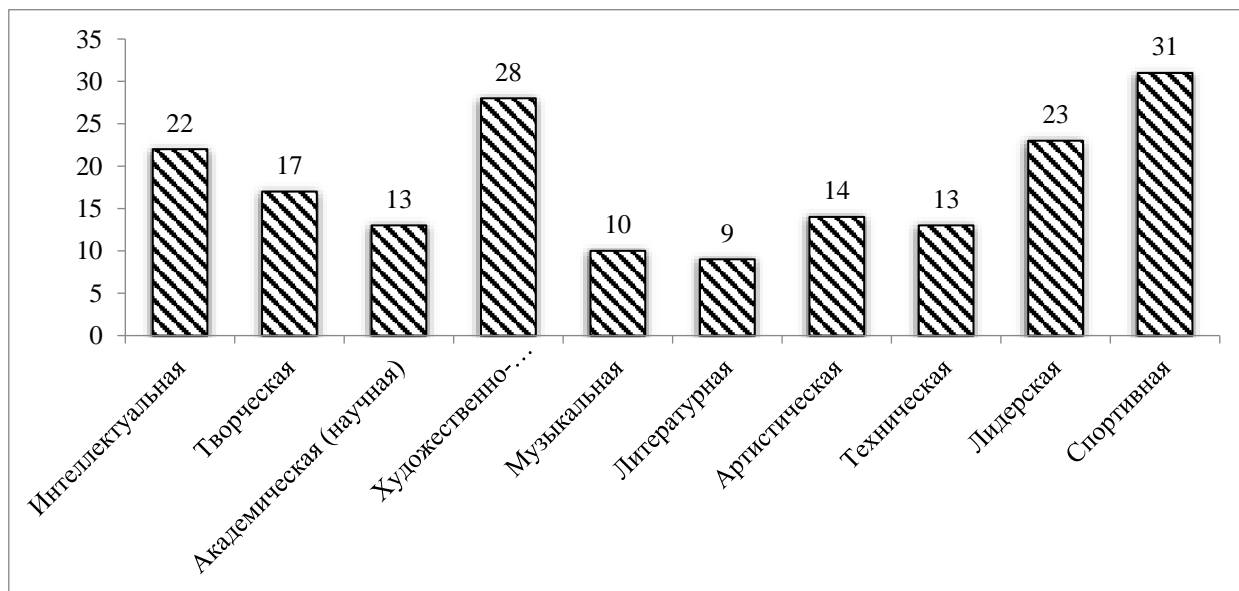


Рисунок 6. – Результаты диагностики младших школьников с признаками одаренности с помощью методики «Карта одаренности» (А.И. Савенкова) (n=61)

Наибольшую склонность младшие школьники проявили к таким видам деятельности как: спортивная (17,2%); художественно-изобразительная (15,5%); лидерская (12,7); интеллектуальная (12,2%). По сравнению с результатами дошкольников с признаками

одаренности (исследование 2020 г.) более выражена была артистическая область, и менее выражены художественно-изобразительная и лидерская области.

По итогам изучения особенностей решения блока социально-культурных задач социализации

можно говорить об определенной специфике, свойственной младшим школьникам с признаками одаренности:

– Большая часть опрошенных имеет достаточную нравственную воспитанность и сформированность ориентации на другого человека, но 26% опрошенных показали результаты, свидетельствующие о некоторой безнравственной ориентации, импульсивном поведении.

– По результатам методики «Попроси волшебника» для изучения особенностей ценностных отношений детей выявлен наибольший процент ценностей, связанный с развлечениями (49,4%), значимый процент ценностей, связанных со здоровьем и благополучием семьи (15,8%). Самый низкий процент ответов составляют желания, связанные с саморазвитием (4,7%).

– По результатам методики А.И. Савенкова «Карта одаренности» наиболее активно проявляют себя младшие школьники в спортивной, художественно-изобразительной, лидерской и интеллектуальной деятельности.

Выводы. На основании полученных данных мы можем провести сравнительный анализ особенностей решения социально-культурных задач социализации дошкольниками и младшими школьниками с признаками одаренности.

1. Сравнение результатов методик, диагностирующих принятие нравственных норм и самостоятельности, мы видим, что дошкольники с признаками одаренности показывают более высокие результаты. В

младшем школьном возрасте появляется достаточно значимый процент детей с признаками одаренности с некоторой безнравственной ориентацией и импульсивным поведением. Мы предполагаем, что это связано со склонностью одаренных детей скептически относиться к существующим нормам и правилам, проявляя в ряде случаев поведенческие реакции, идущие врозь с общественными нормами.

2. В младшем школьном возрасте дети начинают больше ценить материальный достаток, больше сориентированы на материальные ценности и развлечения, среди которых могут быть компьютерные игры, поход в развлекательные центры, а также возможность путешествий. На наш взгляд, дети в начальной школе больше подвержены состязательности, соревновательности, не только в учебной деятельности, но и других, в том числе, материальных достижениях.

3. Результаты диагностики позволили выявить некоторые изменения в иерархии предпочитаемых видов деятельности. Спортивная область является приоритетной как для дошкольников с признаками одаренности, так и для младших школьников. Лидерская одаренность в качестве ведущей деятельности также присутствует в каждой возрастной группе опрошенных детей. Среди наиболее часто встречающихся видов деятельности в младшем школьном возрасте появляется художественно-изобразительная и интеллектуальная деятельность.

Литература:

1. Богдавленская Д.Б. Психология одаренности / Д.Б. Богдавленская. – М.: МИОО, 2005. – 176 с.
2. Кочемирова Н.Ф. Развитие психосоциальной чувствительности одаренных детей [Электронный ресурс] / Н.Ф. Кочемирова // Молодой ученый. – 2020. – № 49 (339). – С. 519-521. – Режим доступа: <https://moluch.ru/archive/339/76180/>
3. Луныкова Л.Г. Одаренные дети – ресурс человеческого потенциала современной России [Электронный ресурс] / Л.Г. Луныкова. – Режим доступа: <https://iq.hse.ru/more/education/odarennie-deti>
4. Мищенко Е.Ю. Основные проблемы психологической социализации одаренных детей / Е.Ю. Мищенко // Евразийский научный журнал. – 2017. – № 11. – С. 6–7.
5. Мудрик А.В. Социальная педагогика: учеб. для студ. пед. вузов / А.В. Мудрик. – М.: Издательский центр «Академия», 2000. – 200 с.
6. Панов В.И. Экопсихологический взгляд на развитие и сохранение детской одаренности [Электронный ресурс] / В.И. Панов // Психология

образования в XXI веке: теория и практика. – Режим доступа: http://psyjournals.ru/education21/issue/54969_full.shtml

7. Психология одаренности и творчества; под ред. проф. Л.И. Ларионовой, проф. А.И. Савенкова. – М.; СПб: Нестор-История, 2017. – 288 с.

8. Рабочая концепция одаренности / Д.Б. Богдавленская [и др.]; Федеральная целевая программа «Одарённые дети» – М.: Министерство образования РФ, 2003. – 95 с.

9. Савенков А.И. Психология детской одаренности / А.И. Савенков. – М.: Изд-во «Юрайт», 2019. – 334 с.

10. Холодная М.А. Эволюция интеллектуальной одаренности от детей к взрослости: эффект инверсии развития / М.А. Холодная // Психологический журнал. – 2011. – № 5. – С. 69–78.

11. Шумакова Н.Б. Обучение и развитие одаренных детей / Н.Б. Шумакова. – М.: Изд-во Моск. психол.-соц. ин.-та. - Воронеж, 2004.

12. Шумакова Н.Б. Обучение одаренных и талантливых детей в контексте доказательной практики / Н.Б. Шумакова // Социальные науки и детство. – 2020. – Т.1. - № 1. – 334 с.

13. Щербинина О.С., Грушецкая И.Н. Трудности решения задач социализации одаренными детьми: поддержка и сопровождение: учебно-методическое пособие для педагогов и специалистов образовательных организаций / О.С. Щербинина, И.Н. Грушецкая. – Кострома: Костромской государственный университет, 2021. – 104 с.

14. Щетинина А.М. Социализация и индивидуализация в детском возрасте: учеб. пособие / А.М. Щетинина. – Великий Новгород; НовГУ им. Ярослава Мудрого, 2004. – 132 с.

15. Юркевич В.С. Интеллектуальная одаренность и социальное развитие: противоречивая связь / В.С.

Юркевич // Современная зарубежная психология. – 2018. - Т. 7. - № 2. – С. 28–38.

16. Petrovici C., Masari G.-A. Aligning the Academic Teacher Training Curriculum for Preschool and Primary School Education to the Requirements of the RNCIS // Procedia - Social and Behavioral Sciences. – 2014. – 14 August, 142. – Pp. 731-737.

17. Peyre H., Ramus F., Melchior M., Forhan A., Heude B., Gauvrit N. Emotional, Behavioral and Social Difficulties among High-IQ Children during the Preschool Period: Results of the EDEN mother-child cohort // Procedia - Social and Behavioral Sciences. – 2016. 17 October. – Pp. 333-337.

18. Rogers K.B. Full-Time Ability Grouping of Gifted Students: Impacts on Social Self-Concept and School-Related attitudes // Gifted Child Quarterly. – 2014. January 1, 58. – Pp. 51–68.

References:

1. Bogoyavlenskaya D.B. Psychology of giftedness / D.B. Bogoyavlenskaya. - M.: МИОО, 2005. - 176 p.

2. Kochemirova N.F. Development of psychosocial sensitivity of gifted children [Electronic resource] / N.F. Kochemirova // Young scientist. - 2020. - № 49 (339). - S. 519-521. – Access mode: <https://moluch.ru/archive/339/76180/>

3. Luniyakov L.G. Gifted children as a resource of the human potential of modern Russia [Electronic resource] / L.G. Luniyakov. – Access mode: <https://iq.hse.ru/more/education/odarennie-deti>

4. Mishchenko E.Yu. Main problems of psychological socialization of gifted children / E.Yu. Mishchenko // Eurasian scientific journal. - 2017. - № 11. - P. 6–7.

5. Mudrik A.V. Social Pedagogy: Textbook for stud. ped. universities / A.V. Mudrik. - M.: Publishing Center "Academy", 2000. - 200 p.

6. Panov V.I. Eco-psychological view on the development and preservation of children's giftedness [Electronic resource] / V.I. Panov // Psychology of Education in the 21st Century: Theory and Practice. – Access mode: http://psyjournals.ru/education21/issue/54969_full.shtml

7. Psychology of giftedness and creativity; ed. prof. L.I. Larionova, prof. A.I. Savenkov. – M.; St. Petersburg: Nestor-Istoriya, 2017. - 288 p.

8. Working concept of giftedness / D.B. Bogoyavlenskaya [and others]; Federal target program "Gifted children" - M.: Ministry of Education of the Russian Federation, 2003. - 95 p.

9. Savenkov A.I. Psychology of children's giftedness / A.I. Savenkov. - M.: Publishing house "Yurait", 2019. - 334 p.

10. Kholodnaya M.A. Evolution of intellectual giftedness from children to adulthood: the effect of developmental inversion / M.A. Kholodnaya // Psychological journal. - 2011. - № 5. - P. 69–78.

11. Shumakova N.B. Education and development of gifted children / N.B. Shumakov. - M.: Publishing House of Moscow. psycho-social in-ta. - Voronezh, 2004.

12. Shumakova N.B. Education of gifted and talented children in the context of evidence-based practice / N.B. Shumakova // Social sciences and childhood. - 2020. - V.1. - № 1. - 334 p.

13. Shcherbinina O.S., Grushetskaya I.N. Difficulties in solving socialization problems for gifted children: support and support: educational and methodological manual for teachers and specialists of educational organizations / O.S. Shcherbinina, I.N. Grushetskaya. - Kostroma: Kostroma State University, 2021. - 104 p.

14. Shchetinina A.M. Socialization and individualization in childhood: textbook. allowance / A.M. Shchetinina. - Velikiy Novgorod; NovGU them. Yaroslav the Wise, 2004. - 132 p.

15. Yurkevich V.S. Intellectual giftedness and social development: a contradictory relationship / V.S. Yurkevich // Modern foreign psychology. - 2018. - Т. 7. - № 2. - S. 28–38.

16. Petrovici C., Masari G.-A. Aligning the Academic Teacher Training Curriculum for Preschool and Primary School Education to the Requirements of the RNCIS // Procedia - Social and Behavioral Sciences. - 2014. - 14 August, 142. - Rp. 731-737.

17. Peyre H., Ramus F., Melchior M., Forhan A., Heude B., Gauvrit N. Emotional, Behavioral and Social Difficulties among High-IQ Children during the Preschool Period: Results of the EDEN mother-child cohort // Procedia - Social and Behavioral Sciences. – 2016. 17 October. - Rp. 333-337.

18. Rogers K. B. Full-Time Ability Grouping of Gifted Students: Impacts on Social Self-Concept and School-Related Attitudes // Gifted Child Quarterly. – 2014. January 1, 58. – Rp. 51–68.

Сведения об авторах:

Щербинина Ольга Станиславовна (г. Кострома, Россия), кандидат педагогических наук, доцент, Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Костромской государственной университет», e-mail: shcherbinina-olga@list.ru

Грушецкая Ирина Николаевна (г. Кострома, Россия), кандидат педагогических наук, доцент, Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Костромской государственной университет», e-mail: i-grushetskaya@ksu.edu.ru



УДК 316

**Современные образовательные стратегии для молодых семей:
актуальные потребности, мотивационные и ценностные ориентации**

**Contemporary educational strategies for young families: current needs,
motivational and value orientations**

Багаутдинов А.А., ГБОУ ВО «Альметьевский государственный нефтяной институт»,
abagautdinov@yandex.ru

Губайдуллина Г.Т., ГБОУ ВО «Альметьевский государственный нефтяной институт»,
guguta_77@mail.ru

Сахипова З.М., ГБОУ ВО «Альметьевский государственный нефтяной институт»,
sawgarija@mail.ru

Фаррахов В.Н., ГБОУ ВО «Альметьевский государственный нефтяной институт»,
farrahov.vasil@yandex.ru

Bagautdinov A., Almeteyvsk State Oil Institute, abagautdinov@yandex.ru

Gubaidullina G., Almeteyvsk State Oil Institute, guguta_77@mail.ru

Sakhipova Z., Almeteyvsk State Oil Institute, sawgarija@mail.ru

Farrakhov V., Almeteyvsk State Oil Institute, farrahov.vasil@yandex.ru

DOI: 10.51379/KPJ.2022.152.2.032

Ключевые слова: молодые семьи, психолого-педагогическое сопровождение, образовательные стратегии, текущие потребности, формы работы с семьями.

Keywords: young families, psychological and pedagogical support, educational strategies, current needs, forms of work with families.

Аннотация. Работа с молодой семьей в сфере просвещения и образования имеет значительную специфику, определяемую как статусными особенностями молодых супругов, так и характеристиками периода становления семейных отношений. В данной статье определены образовательные стратегии как направления работы с актуальными проблемами молодой семьи. В качестве метода исследования был применен анкетный опрос как метод, позволяющий оперативно и эффективно исследовать актуальные вопросы, стоящие перед молодыми семьями, решаемые образовательными стратегиями. Авторами раскрыты различия в представлениях пар, вступающих в брак и уже созданных молодых семей. Для вступающих в брак семей авторами выделены следующие образовательные стратегии: повышение ролевой ответственности; профилактические меры, касающиеся разводов; знания об особенностях построения благополучных супружеских взаимоотношений. Для молодых семей в статье обозначены такие образовательные стратегии, как: знания в области ведения межличностных конфликтов; знания об особенностях смены социальных ролей; знания о взаимоотношениях родителей и детей и об ответственном родительстве. Для ликвидации партнерской и родительской неграмотности молодых семей в статье обозначена индивидуальная форма работы, однако сдерживающими факторами посещения такого рода занятий молодыми супругами обозначены занятость, некоторая неловкость и смущение. Определено, что для повышения уровня информированности молодых семей о содержании образовательных стратегий следует больше применять такие технологии, как: вебинары, создание Интернет групп для беседы со специалистами, сетевые сообщества.

Abstract. Work with a young family in the field of education possess significant features, determined both by the status characteristics of young spouses and the characteristics of the period of formation of family relations. This article defines educational strategies as directions of work with current problems of a young family. As a research method, a questionnaire survey was used as a method that allows quickly and effectively investigate actual issues facing young families, solved by educational strategies. The authors revealed the differences in the representation of couples

getting married and already established young families. For married families, the authors have identified the following educational strategies: increasing role responsibility; preventive measures concerning divorce; knowledge about the features of building a prosperous marital relationship. For young families, the article outlines such educational strategies as: knowledge in the field of interpersonal conflicts; knowledge about the peculiarities of changing social roles; knowledge about the relationship between parents and children and about responsible parenting., the article identifies an individual form of work to eliminate the partner and parent illiteracy of young families, however, employment, some awkwardness and embarrassment are indicated as constraining factors for young spouses to attend such classes. It is determined that in order to increase the awareness of young families about the content of educational strategies, technologies such as webinars, creation of Internet groups for conversations with specialists, network communities should be used more often.

Введение. Современный период, связанный со стрессовыми событиями: объявленной пандемией коронавируса, сложной геополитической и эконмической обстановкой, привел многие семьи к непростым конфликтным ситуациям, разводам. Достаточно серьезно страдают молодые семьи, у которых еще не выработаны определенные стратегии преодоления трудных жизненных ситуаций. Необходимо подчеркнуть, что на современном этапе в науке не существует единой дефиниции понятия молодая семья. При этом существует необходимость выделения категории молодая семья в отдельную социальную группу и проводить исследование в отношении данного феномена как самостоятельного социального института, а не как одного из видов семьи [1;2].

Нормативный подход в определении молодой семьи закреплен в официальных документах и является главным критерием содержания и осуществления государственных социальных программ, деятельность которых направлена на улучшение социально-экономических и бытовых условий функционирования молодой семьи [3].

В начале девяностых годов категория молодой семьи закрепляется в официальных документах, согласно которым молодая семья определяется как супружеская пара, находящаяся в браке до трех лет после его заключения. С начала двухтысячных – молодая семья становится объектом повышенного внимания в связи с актуализируемыми на государственном уровне социально-демографическими проблемами. Данное обстоятельство стимулировало принятие множества нормативно-правовых документов, содержащих трактовки молодой семьи в контексте разных критериев, чаще всего количественных [4-6].

Молодая семья в большинстве случаев определяется как семья, находящаяся на первых этапах жизненного цикла, в период которых происходит формирование устойчивой модели функционирования семьи, как в межличностных отношениях, так и в социуме, а также происходит адаптация к новым социальным ролям и реализация репродуктивной функции [7;8].

Анализ дефиниции молодой семьи в нормативных документах Российской Федерации позволяет сделать вывод о том, что основным критерием в определении данного понятия служит возраст супругов, который устанавливается сообразно принадлежности данной социальной категории к социальной группе молодёжь. Государственная программа социальной политики в отношении молодой семьи расширяет данные возрастные границы, что в свою очередь продиктовано не только ориентацией на европейскую модель определения молодёжи как социальной группы, но и на способность данной клиентской группы быть социально-экономически независимой и кредитоспособной [9].

В социально-психологическом подходе специалисты рассматривают феномен молодой семьи с точки зрения занимаемого ею положения в обществе и, к заявленным выше критериям, добавляют различные характеристики данной позиции. Однако нельзя не отметить тот факт, что при исследовании молодой семьи только как социального института, остается неучтенным контекст внутрисемейных межличностных отношений и интимно-эмоциональных связей, на которых основывается семья. Изучением вопроса молодой семьи с точки зрения межличностных отношений супругов, адаптации к новым социальным ролям: главы семейства, жены, отца, матери, детско-родительских отношений, интимных и эмоциональных связей – занимаются исследователи, специализирующиеся на психолого-педагогическом подходе [10;11].

Адаптация является детерминирующим фактором развития молодой семьи. Приспособление к семейному образу жизни начинается в процессе знакомства с семейной жизнью и постепенного в неё вхождения. Данное время характеризуется как особенно трудное, поскольку включает в себя перестройку не только общения и деятельности, но и изменения личности молодых супругов, трансформацию сферы потребностей и мотиваций, оформление нового уровня самосознания и установление

качественно новых связей с социальным окружением.

Материалы и методы. Молодая семья как клиентская группа имеет свой ряд особенностей, специфических потребностей и проблем, обостряющихся в сложных внешних условиях. Для удовлетворения данных потребностей и решения проблем молодой семьи в сфере образования и просвещения необходимо выявить ряд мотивационных и ценностных ориентаций.

В исследовательской работе необходимо учитывать и тот факт, что отечественный опыт образовательных стратегий в семью невелик и, в основном, ограничивается лишь базовым образованием родителей. В современной ситуации требуется больше инновационных образовательных стратегий, позволяющих получать необходимые знания в период самоизоляции. Советские социально-

педагогические программы преисполнены идеологией тех лет, и почти не уделяют внимания изучению таких вопросов как психическое функционирование ребенка, грамотное построение межличностных отношений в семье, планирование семейного бюджета. В советский период делался акцент на общественной социализации, родители же рассматривались лишь как помощники и последователи профессиональных воспитателей.

Целью данных образовательных стратегий является формирование психологического благополучия семьи и принятие ребенка на основе ответственного отношения молодых родителей к рождению и воспитанию своих детей.

Данные образовательные стратегии призваны реализовать следующие основные задачи, см. рисунок 1.



Рисунок 1. – Задачи образовательных стратегий в молодых семьях

В результате данного просветительского вмешательства молодые супруги будут лучше информированы о воспитании и развитии детей раннего возраста, овладеют методами и приемами формирования семейных традиций и узнают права и обязанности детей и родителей. Также данный цикл образовательных стратегий предусматривает овладение умением гармонизировать психологический климат в семье и обеспечивать благоприятные условия жизнедеятельности ребенка.

В исследовании использованы методы наблюдения и анкетирования. В исследовании участвовали 34 человека, члены молодых семей.

Анализ статистических данных отражающих ситуацию социально-просветительского обслуживания пар, готовящихся к браку, и семей, ожидающих ребенка, является актуальным для

современной работы и выработке механизмов психолого-педагогического сопровождения.

Результаты исследования. Анализ образовательных стратегий, позволил вывить их содержание, которое включает: цели и методы реализации. Исследование представлений пар, вступающих в брак, позволило определить содержание цикла образовательных стратегий для пар, вступающих в брак в современных условиях (2020–2021гг). Выявлено, что основными целями являются: повышение ролевой ответственности; профилактические меры, касающиеся разводов; особенности построения благополучных супружеских взаимоотношений.

Анализ образовательных стратегий, которые можно проводить с молодыми семьями, позволяет вывить их содержание. В ходе опроса выявлено, что основными целями являются:

особенности ведения межличностных конфликтов; особенности смены социальных ролей; взаимоотношения родителей и детей; ответственное родительство.

Для решения вопроса с образовательными стратегиями с молодыми семьями и парами, вступающими в брак необходимо привлекать семейных психологов, специализирующихся на детско-родительских отношениях. Такого рода специалист показывает видеоматериалы с ситуациями проблем и конфликтов в семье, а затем проводит обсуждение, в процессе которого члены группы сами приходят к благоприятному решению ситуации. Занятие с молодыми семьями и парами, вступающими в брак, заканчивается тем, что специалист дает квалифицированные ответы на вопросы участников. После занятий участникам предлагаются брошюры, которые содержат список учреждений, оказывающих социальные услуги населению в области поддержки семьи, материнства и детства с адресами и контактными данными.

В исследовании определено, что чаще всего посетителями данных занятий являются женщины (89%).

Проанализировав содержание данного мероприятия можно сделать вывод о том, что основной целью данных образовательных стратегий является повышение информированности населения о видах и способах социальной поддержки семьи в общем, и молодой семьи, в частности. В данном случае образовательные стратегии носят характер юридической и социально-экономической консультации, в результате которой молодые супруги узнают о льготах и пособиях, предоставленных им государством.

Целью цикла образовательных стратегий, посвященных ответственному родительству, является формирование психологического благополучия семьи и будущего ребенка на основе ответственного отношения молодых родителей к рождению и воспитанию своих детей. Методом реализации является групповая работа. Анализ содержания обучающих занятий выявил, что целью данных образовательных стратегий является повышение информированности населения о видах и способах социальной поддержки семьи в общем, и молодой семьи, в частности. Методом реализации является юридическое и социально-экономическое консультирование. Исследование работы с молодыми семьями с детьми показало, что целью данных образовательных стратегий является гармонизация детско-родительских отношений; развитие и обучение детей младшего

дошкольного возраста. Методом реализации является психолого-педагогическое консультирование.

Опрос молодых семей показал, что знания о наличии специализированных учреждений имеется лишь у 34% из опрошенных респондентов. Из тех молодых людей, кто знает о существовании такого рода организаций лишь 13% знают о наличии специалиста в штатном расписании учреждения, помогающего молодым семьям в решении ряда вопросов, касающихся консультирования по межличностным взаимоотношениям, правильному ведению конфликтов между супругами и родителями и детьми.

На вопрос: Какого рода помощь в большей степени Вас интересует? Большинство опрошиваемых ответило: консультации о межличностных отношениях супругов (88%); информация о кризисных периодах супружеской жизни (45%); детско-родительские отношения (13%). Что касается профилактической деятельности специалистов, то здесь оказалось меньшинство ответов (7%). То есть данному вопросу в молодых семьях уделяется меньшее значение, чем вопросам, связанным с уже существующими реальными трудностями и проблемами (56%). Оставшимся (31%) вообще не требуется данного рода консультации, а у 6% данная работа расценивается как вторжение в личное пространство семьи. Между тем, из негативно настроенных на профилактическую и консультативную работу опрошиваемых (членов семей) - 53% хотели бы и заинтересованы в чтении специализированной по данной проблематике литературы и прослушивании лекций, размещенных в Интернет пространстве и электронных библиотеках.

В самих учреждениях как раз хотят большее внимание уделять именно профилактическим мерам и мероприятиям (86%), так как специалисты утверждают приоритетность именно профилактических мер по сравнению с мерами, касающимися непосредственно решениям конфликтов и эскалаций конфликтов. Специалисты утверждают, что предотвратить сложное течение конфликтной ситуации особенно важно именно в молодых семьях (96%). Молодые люди, с их точки зрения, только вступившие в брак, достаточно часто не умеют вести диалог, особенно касающийся эмоциональной стороны общения. Кроме этого специалистами в особые группы для работы (как профилактического, так и практического коррекционного направления) выделяются: семьи, находящиеся в стесненной и жизненно

трудной социальной ситуации; семьи с детьми инвалидами; семьи, находящиеся в эскалации конфликта или стадии развода; многодетные

семьи; приемные и опекунские семьи; семьи, где у членов семьи наблюдается девиантное или отклоняющееся поведение, см. рисунок 2.

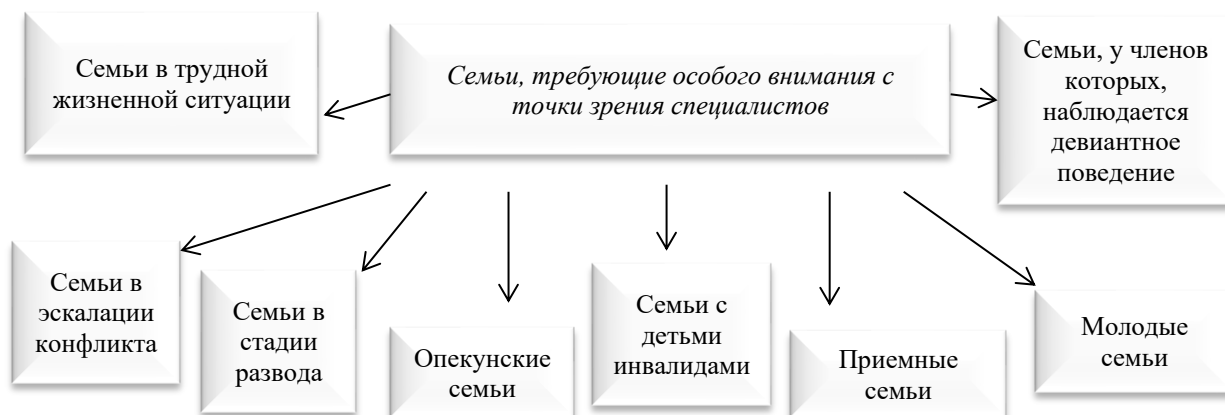


Рисунок 2. – Семьи, требующие особого внимания с точки зрения специалистов

Для ликвидации партнерской и родительской неграмотности о способах групповой и индивидуальной работы мнения опрошенных разделились практически поровну (45% и 55% соответственно). Основными проблемами для посещения такого рода занятий супруги выделяют: занятость; способ организации совместного посещения данных мероприятий; некоторую неловкость и смущение.

Итак, в настоящее время, образовательное движение для родителей в России возрождается совместными усилиями специалистов социальной работы и социальных педагогов. Однако, пока, по мнению специалистов, говорить о широком распространении данной практики не приходится, поскольку социальные службы, занимающиеся работой с семьями, в большей степени делают акцент на терапию, нежели на просветительскую деятельность. Какое-либо образование, в сложившемся стереотипном понимании людей, ассоциируется в традиционной модели приобретения знаний, которая опирается на формальные учреждения, такие как школы и вузы и является прерогативой граждан юного возраста.

В отношении образовательных технологий данное утверждение является верным лишь отчасти, поскольку разнообразные по направленности программы могут предложить молодым парам помимо стандартных лекций, семинаров и презентаций, работу в форме тренингов, типовых занятий и индивидуальных консультаций со специалистами, иное утвердившиеся представление в значительной

степени затрудняет движение и распространение образовательных стратегий в образовательной и просветительской работе с молодой семьей.

Нельзя недооценивать значимость данных просветительских мер, поскольку осведомленность членов молодой семьи в области социальной поддержки способствует расширению знаний о своих правах и обязанностях, а также увеличению способности защитить их самостоятельно. Однако необходимо отметить, что данные образовательные стратегии носят односторонний характер, то есть дают молодым супругам необходимую информацию только об одном из многочисленных аспектов семейной жизни, это делает её узконаправленной, сужая возможности реализации задач социальной поддержки молодой семьи.

Поскольку потребность в просветительской деятельности среди молодых семей существует, и структуры государственной социальной помощи не могут её удовлетворить, в силу своей низкой распространенности, частично данная потребность удовлетворяется за счет интернет-сайтов, содержащих справочную информацию, а также различных обучающих мероприятий, который носят коммерческий характер. Данная ситуация складывается из устоявшейся закономерности, которая заключается в том, что рынок быстрее реагирует на актуальные потребности общества, чем ригидная государственная структура.

Анализ представлений пар, вступающих в брак выявил следующее содержание образовательных стратегий: повышение ролевой

ответственности; профилактические меры, касающиеся разводов; знания об особенностях построения благополучных супружеских взаимоотношений. Содержание образовательных стратегий для молодых семей является следующее: знания в области ведения межличностных конфликтов; знания об особенностях смены социальных ролей; знания о взаимоотношениях родителей и детей и об ответственном родителстве.

С точки зрения специалистов в области семейных отношений, особыми группами для работы (как профилактического, так и практического коррекционного направления) являются: семьи, находящиеся в стесненной и жизненно трудной социальной ситуации; семьи с детьми инвалидами; семьи, находящиеся в эскалации конфликта или стадии развода; многодетные семьи; приемные и опекунические семьи; семьи, где у членов семьи наблюдается девиантное или отклоняющееся поведение.

Для ликвидации партнерской и родительской неграмотности члены молодых семей в большей степени готовы к индивидуальным формам работы. Основными проблемами для посещения такого рода занятий молодые супруги выделяют: занятость; способ организации совместного посещения данных мероприятий; некоторую неловкость и смущение.

Заключение. Проведенное исследование позволяет сформулировать следующие рекомендации по применению образовательных стратегий в работе с молодой семьей: организация для специалистов, осуществляющих профилактическую и коррекционную работу с семьями, курсов повышения квалификации по работе с такой клиентской группой как молодая семья, объясняющих специфику её жизнедеятельности и знакомящих с основными

программами по работе с ней; проведение популяризации образовательных стратегий через средства массовой информации и Интернет ресурсы. Для повышения уровня информированности молодых семей о содержании образовательных стратегий следует больше применять инновационные технологии вебинаров и интернет групп в качестве методов образовательных стратегий. Данное введение сделает образовательные стратегии наиболее доступными для получения, поскольку метод вебинара позволяет получить интересующую молодых супругов информацию, проконсультироваться со специалистом, а также поделиться своим опытом и ознакомиться с опытом других людей, не выходя из дома, что очень удобно для молодых супругов с маленьким ребенком.

При разработке образовательных стратегий необходимо учитывать актуальные для современной ситуации самоизоляции и молодой семьи темы, к которым в настоящее время относятся: конфликтология семейных отношений; кризис супружеских взаимоотношений в связи с рождением ребенка; гармонизация семейных отношений; позитивное материнство. Таким образом, на основании вышеизложенного, можно сделать вывод о том, что технология образовательных стратегий в профилактической и коррекционной работе с молодой семьей носит разноплановый характер и способна оказывать профилактический эффект в различных сферах жизнедеятельности молодой семьи. Однако нельзя не отметить такие недостатки в практическом применении образовательных стратегий как нерегулярный характер и фрагментарность, что в значительной степени снижает эффективность данной технологии.

Литература:

1. Мотренко Ю.И. Трансформация понятия семьи в ходе общественной эволюции / Ю.И. Мотренко // Политика и Общество. – 2011. - № 11. - С. 64-73.
2. Голод С.И. Социально-демографический анализ состояния и эволюции семьи / С.И. Голод // СОЦИС. – 2008. - № 1. - С. 40-49.
3. Ростовская Т.К. Социальное конструирование правового статуса молодежи и молодой семьи / Т.К. Ростовская // Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. Серия: Социальные науки. – 2014. - № 3 (35). - С. 91-95.
4. Котельникова Ю.С. Анализ основных психологических концепций осмысления кризисов супружеских отношений в молодой семье / Ю.С. Котельникова // Вестник СМУС74. – 2018. - № 1 (16). - С. 10-12.
5. Шибаева К.С. Взаимосвязь супружеских взаимоотношений и совладающего поведения мужчин в бесплодном браке / К.С. Шибаева // Психология и Психотехника. – 2011. - № 12. - С. 21-27.
6. Борьтко Н.М., Соловцова И.А., Байбаков А.М. Семья как первичный институт социализации ребёнка. Педагогика: учебное пособие для студентов высших учебных заведений / Н.М. Борьтко, И.А. Соловцова, А.М. Байбаков. - Москва: Академия, 2009. - С. 312-318.
7. Розенова М.И. Институт замещающего родительства в России: необходимость, проблемы и возможности системного изучения / М.И. Розенова //

Психология и психотехника. – 2013. - № 12. - С. 1218-1223.

8. Белогай К.Н., Зулбухарова О.Р. Психологические аспекты незарегистрированных браков в период ранней взрослости / К.Н. Белогай, О.Р. Зулбухарова // Вестник КемГУ. - 2009. - № 1. - С. 66-71.

9. Шнейдер Л.Б. Основы семейной психологии: учебное пособие для вузов / Л.Б. Шнейдер. - М.: МПСИ, 2003. - 928 с.

10. Ковалева Ю.В. Совместная регуляция поведения супругов на различных этапах жизненного цикла семьи / Ю.В. Ковалева // Психологический журнал. – 2012. - Т. 33. - № 5. - С. 50-70.

11. Воловикова М.И. Нравственно-правовые представления в российском менталитете / М.И. Воловикова // Психологический журнал. – 2004. - Т. 25. - № 5. - С. 16-23.

References:

1. Motrenko Yu.I. Transformation of the concept of family in the course of social evolution / Yu.I. Motrenko // Politics and Society. - 2011. - № 11. - S. 64-73.

2. Golod S.I. Socio-demographic analysis of the state and evolution of the family / S.I. Golod // SOCIS. - 2008. - № 1. - S. 40-49.

3. Rostovskaya T.K. Social construction of the legal status of youth and young families / T.K. Rostovskaya // Bulletin of the Nizhny Novgorod University named after N.I. Lobachevsky. Series: Social Sciences. - 2014. - № 3 (35). - S. 91-95.

4. Kotelnikova Yu.S. Analysis of the main psychological concepts of understanding the crisis of marital relations in a young family / Yu.S. Kotelnikova // Vestnik SMUS74. - 2018. - № 1 (16). - S. 10-12.

5. Shibaeva K.S. The relationship of marital relationships and coping behavior of men in a barren marriage / K.S. Shibaeva // Psychology and Psychotechnics. - 2011. - № 12. - S. 21-27.

6. Borytko N.M., Solovtsova I.A., Baibakov A.M. The family as the primary institution of the child's

socialization. Pedagogy: a textbook for students of higher educational institutions / N.M. Borytko, I.A. Solovtsova, A.M. Baibakov. - Moscow: Academy, 2009. - S. 312-318.

7. Rosenova M.I. The Institute of Foster Parenthood in Russia: Necessity, Problems and Possibilities of Systemic Study / M.I. Rosenova // Psychology and Psychotechnics. - 2013. - № 12. - P. 1218-1223.

8. Belogai K.N., Zулbukharova O.R. Psychological aspects of unregistered marriages during early adulthood / K.N. Belogai, O.R. Zулbukharova // Bulletin of the KemGU. - 2009. - № 1. - S. 66-71.

9. Schneider L.B. Fundamentals of family psychology: Textbook for universities / L.B. Schneider. - M.: MPSI, 2003. - 928 p.

10. Kovaleva Yu.V. Joint regulation of the behavior of spouses at various stages of the family life cycle / Yu.V. Kovaleva // Psychological journal. - 2012. - Т. 33. - № 5. - S. 50-70.

11. Volovikova M.I. Moral and legal representations in the Russian mentality / M.I. Volovikova // Psychological journal. - 2004. - Т. 25. - № 5. - P.16-23.

5.3.4. Педагогическая психология, психодиагностика цифровых образовательных сред (19.00.07 – Педагогическая психология)

Сведения об авторах:

Багаутдинов Альберт Альбинович (г. Альметьевск, Россия), кандидат философских наук, доцент кафедры «Гуманитарное образование и социология», ГБОУ ВО «Альметьевский государственный нефтяной институт», e-mail: abagautdinov@yandex.ru

Губайдуллина Гулниса Тахировна (г. Альметьевск, Россия), кандидат филологических наук, доцент кафедры «Иностранные языки», ГБОУ ВО «Альметьевский государственный нефтяной институт», e-mail: guguta_77@mail.ru

Сахипова Завгария Музагитовна (г. Альметьевск, Россия), кандидат культурологии, доцент кафедры «Иностранные языки», ГБОУ ВО «Альметьевский государственный нефтяной институт», e-mail: sawgarija@mail.ru

Фаррахов Василь Назмутдинович (г. Альметьевск, Россия), кандидат исторических наук, доцент кафедры экономики и управления предприятием, ГБОУ ВО «Альметьевский государственный нефтяной институт», e-mail: farrahov.vasil@yandex.ru

Общая психология

УДК 159.943:159.947:316.62

**Стратегии совладающего поведения у студентов
с различным уровнем удовлетворенности жизнью**

**Coping Behavior Strategies for Students with Different
Levels of Life Satisfaction**

Мамина В.П., ФГБОУ ВО «Астраханский государственный медицинский университет»
Минздрава России, *mamina.v@internet.ru*

Бусурина Л.Ю., ФГБОУ ВО «Астраханский государственный технический университет», *busja75@list.ru*

Кубекова А.С., ФГБОУ ВО «Астраханский государственный медицинский университет»
Минздрава России, *alya_kubekova@mail.ru*

Mamina V., *Astrakhan State Medical University, mamina.v@internet.ru*

Busurina L., *Astrakhan State Technical University, busja75@list.ru*

Kubekova A., *Astrakhan State Medical University, alya_kubekova@mail.ru*

DOI: 10.51379/KPJ.2022.152.2.033

Ключевые слова: копинг стратегии, студенты медицинского вуза, удовлетворенность жизнью, качество жизни, совладающее поведение, конфронтация, планирование решения, бегство-избегание.

Keywords: coping strategies, medical students, life satisfaction, the quality of life, coping behavior, confrontation, planning a solution, escape-avoidance.

Аннотация. В статье анализируются результаты исследования совладающего поведения с различным уровнем удовлетворенности жизнью у студентов медицинских специальностей. Проанализированы психологические характеристики личности как «копинг-стратегии», «удовлетворенность жизнью». Было обследовано 42 студента университета, средний возраст 22,3 года, 27 девушек и 15 юношей. Были применены следующие методики: 1) индекс жизненной удовлетворенности в адаптации Н.В. Паниной (Опросник общего психологического состояния человека – Neugarten А.О.); 2) методика «способы совладающего поведения» Р. Лазаруса и С. Фолкмана (в рос. адаптации Т.Л. Крюковой, Е.В. Куфтяк, М.С. Замышляевой). Статистический анализ данных производился с помощью U-критерия Манна-Уитни для независимых выборок, пакета прикладных программ SPSS-21.1. В результате психодиагностического обследования было распределены три группы студентов с различным уровнем удовлетворенности жизнью (низкий, средний, высокий). У студентов с низкой удовлетворенностью жизнью обнаружены низкие сферы жизни такие как: «Согласованность между поставленными и достигнутыми целями» и «Интерес к жизни». Было установлено, что для третьей группы респондентов доминирующими стратегиями совладающего поведения были: «бегство-избегание» и «конфронтация», которые являются неадаптивными способами преодоления жизненных ситуаций. В ходе статистической обработки трех групп студентов были обнаружены различия группами по копинг стратегиям, а именно «планирование решения». Полученные результаты эмпирического исследования могут быть использованы психологами образовательных учреждений, оказывающим помощь студентами для повышения уровня удовлетворенности жизнью и выработке новых адаптивных стратегий преодоления сложных жизненных ситуаций.

Abstract. The article analyzes the results of a study of coping behavior with different levels of life satisfaction among students of medical specialties. Psychological characteristics of a person as a "coping strategy", "life satisfaction" are analyzed. We examined 42 university students, with an average age of 22.3 years, 27 girls and 15 boys. The following methods were applied: 1) the index of life satisfaction in the adaptation of N.V. Panina

(Questionnaire of the general psychological state of a person - Neugarten A.O.); 2) the methodology "methods of coping behavior" by R. Lazarus and S. Folkman (in Russian adaptation by T. L. Kryukova, E. V. Kuftyak, M. S. Zamyshlyayeva). Static data analysis was performed using the Mann-Whitney U-test for independent samples, the SPSS-21.1 software package. As a result of the psycho-diagnostic examination, three groups of students with different levels of life satisfaction (low, medium, high) were distributed. Students with low life satisfaction were found to have low spheres of life such as: "Coherence between goals set and achieved" and "Interest in life." It was found out that for the third group of respondents, the dominant coping strategies were: "flight-avoidance" and "confrontation", which are non-adaptive ways of overcoming life situations. In the course of statistical processing of three groups of students, differences were found among the groups in coping strategies, namely "decision planning". The obtained results of the empirical research can be used by psychologists of educational institutions who provide assistance to students to increase the level of life satisfaction and develop new adaptive strategies for overcoming difficult life situations.

Введение. Проблема качества и удовлетворенности жизни является в настоящее время актуальной проблемой, поскольку данный показатель влияет на многие сферы жизни человека. Многие факторы детерминируют удовлетворенность жизнью, например, это социальная сфера, экономическая и т.д. Как полагает М. Аргайл, удовлетворенность жизнью – это субъективное понимание личностью о том, насколько его жизнь успешна в настоящее время [1]. Всеобщая удовлетворенность жизнью напрямую коррелирует с удовлетворенностью в основных сферах жизни человека (социальный, экономический статус, семья и т.д.) [2]. В настоящее время распространение коронавирусной инфекции оказывает негативное влияние на психологическое благополучие человека [9]. Вирус воспринимается личностью как угроза жизни и влияет на удовлетворенность жизнью и способы совладающего поведения. Как в отечественной, так в зарубежной психологии мы отметили рост исследований, которые доказывают влияние пандемии коронавируса на психологический статус личности, а также на развитие защитно-совладающего поведения студентов медицинского университета в период учебной деятельности и молодых медицинских работников на этапе профессиональной адаптации [12-14]. Они находят отражение как в диссертационных исследованиях [7], так в других исследованиях [6;10]. Перечисленные исследования направлены на изучение копинг-поведения во взаимосвязи с психологическими показателями, также была произведена оценка психоэмоционального состояния в период самоизоляции и дистанционного обучения в период пандемии. В свою очередь это приводит к формированию научного запроса на изучение совладающего поведения во взаимосвязи с удовлетворенностью жизнью у студентов старших курсов медицинского вуза с целью дальнейшего изучения и формирует научную проблему исследования. К примеру, в исследовании И.В. Кольцовой, В.В. Долганиной [5] отмечается, что показатель тревожности у

студентов повысился с появлением коронавирусной инфекции Covid-19 и введенных мер ограничения в связи с этим.

Мы согласны выводами исследователей и полагаем, что важной составляющей в обеспечении высокого качества Здравоохранения является своевременная оценка психологического статуса и совладающего поведения у студентов на этапе обучения в медицинских университетах. На основе выявленных психологических особенностей могут быть сформулированы рекомендации для психологов образовательных учреждений при составлении программ психологического сопровождения для студентов группы риска.

Цель исследования: изучение стратегий совладающего поведения с различным уровнем удовлетворенности жизнью у студентов медицинского вуза.

Материалы и методы исследования. Эмпирическое исследование было проведено на кафедре психологии и педагогики ФГБОУ ВО «Астраханский государственный медицинский университет» Минздрава России. В состав лев выборки вошли 42 студента университета специальности «Лечебное дело», средний возраст 22,3 года, 27 девушек и 15 юношей. В исследовании были применены следующие методики: 1) индекс жизненной удовлетворенности в адаптации Н.В. Паниной (Опросник общего психологического состояния человека – Neugarten A.O.) [3]. Под категорией «жизненная удовлетворенность» понимается самое общее представление человека о психологическом комфорте, которое включает в себя: интерес к жизни как противоположность апатии; решительность, целеустремленность, последовательность в достижении жизненных целей; согласованность между поставленными и реально достигнутыми целями; положительная оценка собственных качеств и поступков; общий фон настроения [3]; 2) Методика «способы совладающего поведения» Р. Лазаруса и С. Фолкмана (в рос. адаптации Т.Л. Крюковой, Е.В. Куфтяк, М.С. Замышляевой) [4;8]. Данная

методика используется психологами для выявления копинг-стратегий, механизмов преодоления трудностей в различных сферах психической деятельности. Указанную методику принято считать первым стандартным опросником, которая способна измерить копинги.

Статистические расчеты производились в программе статистической обработки данных SPSS-21.0. Для сравнительного анализа показателей был использован непараметрический U-критерий Манна-Уитни. Студенты были определены в три группы с различной удовлетворенностью жизнью: первая группа студентов с высокой удовлетворенностью жизнью в количестве 15 человек; вторая группа со средней удовлетворенностью жизнью (13 человек); третья группа студентов с низкой удовлетворенностью (14 человек). Результаты исследования представлены в рисунках.

Результаты исследования и их обсуждение. В результате психодиагностического обследования по тесту «Индекс жизненной удовлетворенности» А.О. Neugarten (в рос. адаптации Н.В. Паниной) мы распределили студентов 5 курса

медицинского университета на три группы: первая группа студентов с высокой удовлетворенностью жизнью (от 31 балла и выше, n = 15 человек); вторая группа со средней удовлетворенностью жизнью низкому (от 25 до 30 баллов, n = 13 человек); третья группа студентов с низкой удовлетворенностью (от 24 баллов и ниже, n = 14 человек). Важно отметить, что удовлетворенность жизнью общей выборки студентов составила 27,2 баллов, что является средним значением качества жизни, см. рисунок 1. Студенты с высокой удовлетворенностью жизнью характеризуется высокими показателями по следующим сферам жизни: «Согласованность между поставленными и достигнутыми целями» (7,3%) и «Общий фон настроения» (7,2%). Данный результат указывает, что респонденты чувствуют себя счастливыми и получают удовольствие от повседневной жизни. У студентов с низкой удовлетворенностью жизнью обнаружены низкие показатели по сферам жизни такие как: «Согласованность между поставленными и достигнутыми целями» (2,7%) и «Интерес к жизни» (2,9%).

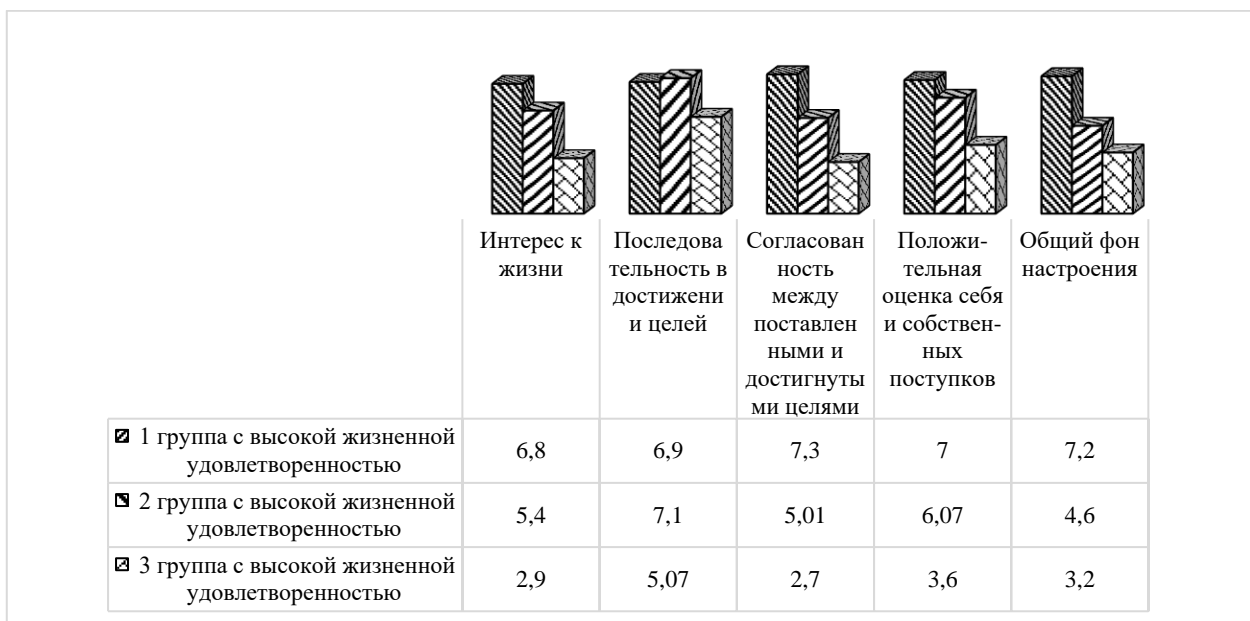


Рисунок 1. – Средние значения индекса жизненной удовлетворенности (в рос. адаптации Н.В. Паниной) у респондентов трех групп (составлено авторами по материалам исследования)

Студенты группы риска с низкой удовлетворенностью жизнью не испытывают энтузиазм и увлеченность от жизни, а также низкие значения в этой шкале представляют «согласие» с трудностями в жизни и конфликтными ситуациями, что, безусловно, является тревожным сигналом, поскольку для таких студентов характерно высокое

эмоциональное напряжение и низкий психологический комфорт.

Результаты психологической диагностики способов совладающего поведения с использованием психодиагностической методики «Способы совладающего поведения» Р. Лазаруса и С. Фолкмана (в рос. адаптации Т.Л. Крюковой, Е.В. Куфтяк, М.С. Замышляевой) представлены на рисунке 2.

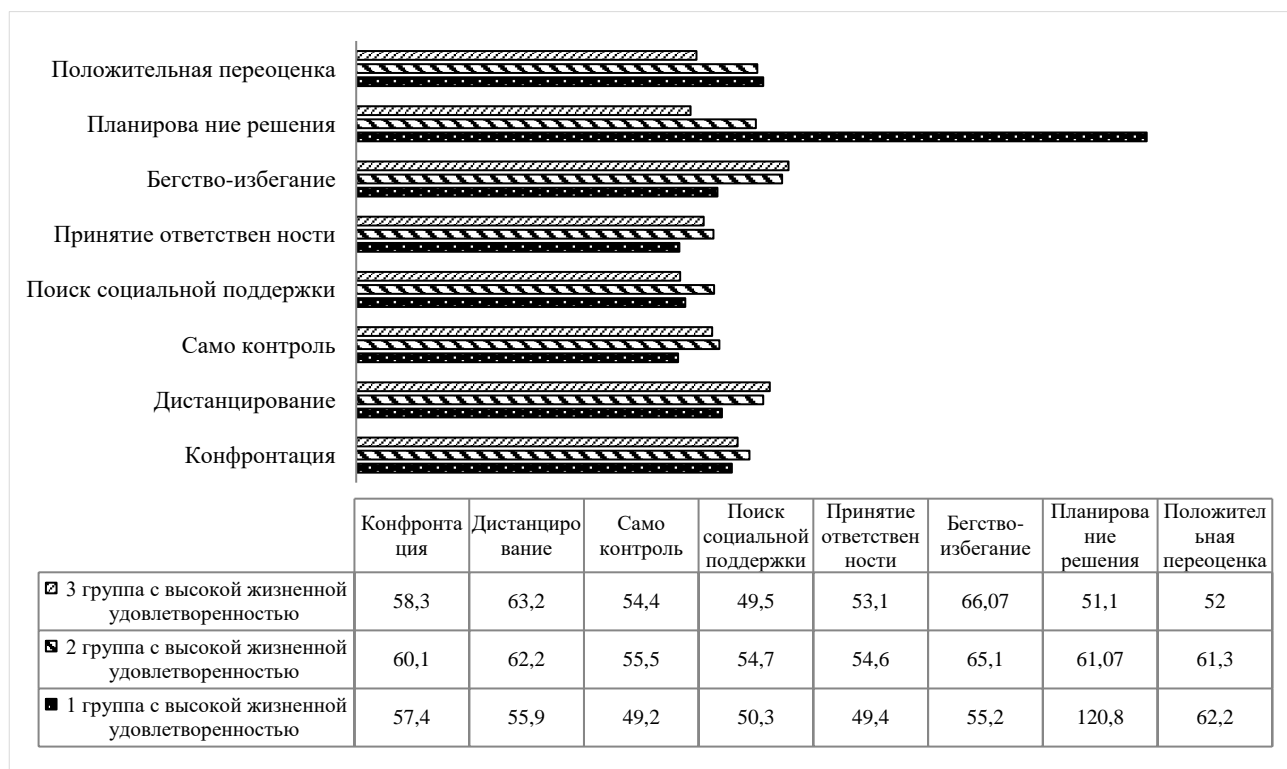


Рисунок 2. – Средние значения «Способы совладающего поведения» Р. Лазаруса и С. Фолкмана у студентов-медиков (составлено авторами по материалам исследования)

На рисунке 2 видно, что у респондентов первой группы с высокой удовлетворенностью жизнью выявлены средние адаптационные возможности по всем шкалам, однако, для первой группы респондентов доминирующими стратегиями были конструктивные копинги, а именно: «Планирование решения проблемы» (120,8%) и «Положительная переоценка» (62,2%). Выявленные способы совладающего поведения являются конструктивными, отражают решение жизненных сложностей и конфликтных ситуаций с помощью анализа ситуаций и поиск вариантов поведения, а также негативные переживания они стараются положительно переосмыслить.

Студенты второй группы со средней удовлетворенностью жизнью характеризуются следующими ведущими копингами: «Бегство-избегание» (65,1%) и «Дистанцирование» (62,2%). Высокое значение в копинге дистанцирования, т.е. преодоления негативных переживаний в связи с проблемой за счет субъективного снижения ее значимости и степени эмоциональной вовлеченности.

Было установлено, что для третьей группы респондентов доминирующими стратегиями совладающего поведения были: «Бегство-избегание» и «Конфронтация», которые являются неадаптивными способами преодоления

жизненных ситуаций, баллы по ним также характеризуются выраженной дезадаптацией.

Следующим этапом нашего исследование было выявление значимости различий с помощью непараметрического U-критерия Манна-Уитни по показателям «Способы совладающего поведения» для сравнения трех групп студентов медицинского университета с разным уровнем удовлетворенности жизнью. На высоком значении статистической значимости были выявлены различия в копинг-поведении между данными группами, а именно «Планирование решения проблемы» (уровень значимости 0,002, $p \leq 0,05$). Не обнаружены достоверные различия по следующим способам совладающего поведения: «Конфронтация», «Дистанцирование», «Самоконтроль», «Поиск социальной поддержки», «Принятие ответственности», «Бегство-избегание», «Положительная переоценка». Таким образом, студенты с высокими показателями удовлетворенности жизнью чувствуют себя счастливыми и получают удовольствие от повседневной жизни, оценивают свою жизнь как эмоционально насыщенную в отличие от студентов с низкими показателями удовлетворенности жизнью. Студенты с высоким значением удовлетворенностью жизнью

способны грамотно планировать свою деятельность и распределять свое время, выбирают конструктивные способы поведения, чем студенты с низким уровнем удовлетворённости жизни.

Заключение. Удовлетворенность жизни напрямую влияет на показатель качества жизни личности. В зависимости от уровня удовлетворенности жизнью студенты медицинского вуза были распределены на 3 группы: респонденты с низкой, средней и высокой удовлетворенностью жизнью. Исследование стратегий совладающего поведения у студентов с различным уровнем удовлетворенности жизнью показывает, что у студентов третьей группы обнаружены низкие показатели по сферам жизни такие как: «Согласованность между поставленными и достигнутыми целями» и «Интерес к жизни». Было установлено, что для третьей группы

респондентов доминирующими стратегиями совладающего поведения были: «бегство-избегание» и «конфронтация», которые являются неадаптивными способами преодоления жизненных ситуаций. В ходе статистической обработки трех групп студентов были обнаружены различия группами по копинг-стратегиям, а именно «планирование решения проблемы».

Полученные в ходе исследования результаты отмечают задачи для дальнейшего исследования, поскольку проблема изучения психологического статуса и совладающего поведения у студентов медицинских специальностей в период пандемии является актуальной проблемой. Анализ показал наличие низкой удовлетворенностью жизнью и наличие неадаптивных копинг-стратегий, которые детерминируют затруднения при усвоении учебного материала и влияет на когнитивную сферу (память, мышление).

Литература:

1. Аргайл М. Психология счастья / М. Аргайл. - 2-е изд. - СПб.: Питер, 2003. - 271 с. - С. 52.
2. Ивашкина М.Г., Чернов Д.Н., Радчикова Н.П. Особенности копинг-стратегий у студентов различных медицинских факультетов / М.Г. Ивашкина, Д.Н. Чернов, Н.П. Радчикова, В.В. Фурсов, С.В. Есина, В.Г. Уробица, Т.Р. Саноян, А.Е. Тарасова, Р.А. Субботина // Лечебное дело. - 2020. - № 2.
3. Индекс жизненной удовлетворенности, LSIA [Электронный ресурс] // PsyTests. Психологические тесты онлайн. - Режим доступа: <https://psytests.org/emotional/lsia-run.html>
4. Исаева Е.Р. Копинг-поведение и психологическая защита личности в условиях здоровья и болезни / Е.Р. Исаева. - СПб.: Издательство СПбГМУ, 2009. - 136 с.
5. Кольцова И.В., Долганина В.В. Влияние пандемии на возникновение тревожности у студентов педагогического вуза [Электронный ресурс] / И.В. Кольцова, В.В. Долганина // Мир науки. Педагогика и психология. - 2020 - № 4. - Режим доступа: <https://mir-nauki.com/PDF/29PSMN420.pdf>
6. Куликов Л.В. Детерминанты удовлетворенности жизнью / Л.В. Куликов // Общество и политика: Современные исследования, поиск концепций; под ред. В.Ю. Большакова. - СПб.: СПбГУ, 2000. - С. 476-510.
7. Лигер С.А. Формирование копинг-поведения студентов медицинского вуза и его влияние на личностно-профессиональное развитие врача: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.04 / С.А. Лигер; Кыргызская мед. акад. - Санкт-Петербург, 1997. - 21 с.
8. Опросник «Способы совладающего поведения» (Ways of Coping Questionnaire, WCQ) [Электронный ресурс] // PsyTests. Психологические тесты онлайн. - Режим доступа: <https://psytests.org/coping/lazarus.html>
9. Прилуцкая М.В., Мендуалиева Т.Т., Корацца О. Эмоциональное реагирование и копинг-стратегии среди студентов-медиков во время пандемии коронавирусной инфекции: поперечное онлайн исследование [Электронный ресурс] / М.В. Прилуцкая, Т.Т. Мендуалиева, О. Корацца // Наука и здравоохранение. - 2020. - № 4. - Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/emotsionalnoe-reagirovanie-i-koping-strategii-sredi-studentov-medikov-vo-vremya-pandemii-koronavirusnoy-infektsii-poperechnoe>
10. Рахимгараева Р.М. Психологические факторы удовлетворенности жизнью / Р.М. Рахимгараева // Казанский педагогический журнал. - 2009. - № 11-12. - С. 115-122.
11. Харламова Т.М. Специфика психического состояния и копинг стратегий студентов при дистанционном обучении в условиях пандемии COVID-19 [Электронный ресурс] / Т.М. Харламова // Вестник ПГПУ. Серия № 1. Психологические и педагогические науки. - 2020. - № 1. - Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/spetsifika-psihicheskogo-sostoyaniya-i-kopingstrategiy-studentov-pri-distsionnom-obuchenii-v-usloviyah-pandemii-covid-19>
12. Чистякова Н.В., Фролова П.С. Субъективный контроль поведения как копинг-ресурс в период пандемии COVID-19 / Н.В. Чистякова, П.С. Фролова // Международный журнал экспериментального образования. - 2020. - № 3. - С. 53-57.
13. Яценко Е.Ф. Смыслжизненные ориентации, стратегии совладающего поведения и удовлетворенность жизнью у студентов как проблема социальной психологии личности [Электронный ресурс] / Е.Ф. Яценко // Психология.

Психофизиология. - 2021. - № 1. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/smyslozhiznennye-orientatsii-strategii-sovladayuschego-povedeniya-i-udovletvorennost-zhiznyu-u-studentov-kak-problema-sotsialnoy>

1. Argyle M. Psychology of happiness / M. Argyle. - 2nd ed. - St. Petersburg: Peter, 2003. - 271 p. - S. 52.

2. Ivashkina M.G., Chernov D.N., Radchikova N.P. Features of coping strategies among students of various medical faculties / M.G. Ivashkina, D.N. Chernov, N.P. Radchikova, V.V. Fursov, S.V. Esina, V.G. Utrobina, T.R. Sanoyan, A.E. Tarasova, R.A. Subbotina // Medical business. - 2020. - № 2.

3. Index of life satisfaction, LSIA [Electronic resource] // PsyTests. Psychological tests online. – Access mode: <https://psytests.org/emotional/lsia-run.html>

4. Isaeva E.R. Coping-behavior and psychological protection of personality in conditions of health and disease / E.R. Isaeva. - St. Petersburg: Publishing house of St. Petersburg State Medical University, 2009. - 136 p.

5. Koltsova I.V., Dolganina V.V. The impact of the pandemic on the occurrence of anxiety among students of a pedagogical university [Electronic resource] / I.V. Koltsova, V.V. Dolganina // World of Science. Pedagogy and psychology. - 2020 - No. 4. - Access mode: <https://mir-nauki.com/PDF/29PSMN420.pdf>

6. Kulikov L.V. Determinants of life satisfaction / L.V. Kulikov // Society and politics: Modern research, search for concepts; ed. V.Yu. Bolshakov. - St. Petersburg: St. Petersburg State University, 2000. - S. 476-510.

7. Liger S.A. Formation of medical students' coping behavior and its impact on the personal and professional development of a doctor: autoref. dis. ... cand. psychol. Sciences: 19.00.04 / S.A. Liger; Kyrgyz honey. acad. - St. Petersburg, 1997. - 21 p.

8. Questionnaire "Ways of Coping Questionnaire" (WCQ) [Electronic resource] // PsyTests. Psychological tests online. – Access mode: <https://psytests.org/coping/lazarus.html>

9. Prilutskaya M.V., Mendualieva T.T., Corazza O. Emotional response and coping strategies among medical students during the coronavirus pandemic: a cross-sectional

14. Ho C.S., Chee C.Y., Ho R.C., 2020. Mental health strategies to combat the psychological impact of COVID-19 beyond paranoia and panic. Ann. Acad. Med. Singapore 49. - 3.

References:

online study [Electronic resource] / M.V. Prilutskaya, T.T. Mendualieva, O. Corazza // Science and Health. - 2020. - № 4. - Access mode: <https://cyberleninka.ru/article/n/emotsionalnoe-reagirovanie-i-koping-strategii-sredi-studentov-medikov-vo-vremya-pandemii-koronavirusanoy-infektsii-poperechnoe>

10. Rakhimgaraeva R.M. Psychological factors of life satisfaction / R.M. Rakhimgaraeva // Kazan Pedagogical Journal. - 2009. - № 11-12. - S. 115-122.

11. Kharlamova T.M. The specifics of the mental state and coping strategies of students in distance learning in the context of the COVID-19 pandemic [Electronic resource] / T.M. Kharlamova // Bulletin of PSGPU. Series No. 1. Psychological and pedagogical sciences. - 2020. - № 1. - Access mode: <https://cyberleninka.ru/article/n/spetsifikapsihicheskogo-sostoyaniya-i-kopingstrategiy-studentov-pri-distsionnom-obuchenii-v-usloviyah-pandemii-covid-19>

12. Chistyakova N.V., Frolova P.S. Subjective control of behavior as a coping resource during the COVID-19 pandemic / N.V. Chistyakova, P.S. Frolova // International Journal of Experimental Education. - 2020. - № 3. - P. 53-57.

13. Yashchenko E.F. Meaningful life orientations, strategies of coping behavior and life satisfaction among students as a problem of social psychology of personality [Electronic resource] / E.F. Yashchenko // Psychology. Psychophysiology. - 2021. - № 1. - Access mode: <https://cyberleninka.ru/article/n/smyslozhiznennye-orientatsii-strategii-sovladayuschego-povedeniya-i-udovletvorennost-zhiznyu-u-studentov-kak-problema-sotsialnoy>

14. Ho C.S., Chee C.Y., Ho R.C., 2020. Mental health strategies to combat the psychological impact of COVID-19 beyond paranoia and panic. Ann. Acad. Med. Singapore 49. - 3.

5.3.1. Общая психология, психология личности, история психологии (19.00.01 – Общая психология, психология личности, история психологии)

Сведения об авторах:

Мамина Вероника Павловна (г. Астрахань, Россия), старший преподаватель кафедры психологии и педагогики, ФГБОУ ВО «Астраханский государственный медицинский университет» Минздрава России, e-mail: mamina.v@internet.ru

Бусурина Лариса Юрьевна (г. Астрахань, Россия), кандидат психологических наук, доцент кафедры гуманитарных наук и психологии ФГБОУ ВО «Астраханский государственный технический университет», e-mail: busja75@list.ru

Кубекова Алия Салаватовна (г. Астрахань, Россия), кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии и педагогики, ФГБОУ ВО «Астраханский государственный медицинский университет» Минздрава России, e-mail: alya_kubekova@mail.ru

УДК 88.3

Изучение психического выгорания и его детерминант у адвокатов

The study of mental burnout and its determinants in lawyers

Бабкин Д.В., ФГБОУ «Кубанский государственный университет», nevinoven23@gmail.com

Бубнова И.С., ФГБОУ «Кубанский государственный университет», irinaz-bubnova@yandex.ru

Babkin D., Kuban State University, nevinoven23@gmail.com

Bubnova I., Kuban State University, irinaz-bubnova@yandex.ru

DOI: 10.51379/KPJ.2022.152.2.034

Ключевые слова: выгорание, психическое выгорание, деперсонализация, эмоциональное истощение, редуция профессиональных достижений, адвокат, профессиональная деятельность, личностные детерминанты, эмоциональные детерминанты.

Keywords: burnout, mental burnout, depersonalization, emotional exhaustion, reduction of professional achievements, lawyer, professional activity, personal determinants, emotional determinants.

Аннотация. Успешность профессиональной деятельности адвокатов во многом зависит от их эмоциональных и личностных характеристик. Негативные последствия психического выгорания адвокатов блокируют эффективное и успешное выполнение ими правозащитной деятельности, что отражается в снижении качества судебных защит. В статье представлен анализ наиболее актуальных подходов к проблеме психического выгорания адвоката. Целью статьи выступило исследование эмоционально-личностных детерминант выгорания адвокатов в аспекте их возраста, пола и стажа профессиональной деятельности. Представлены результаты исследования психического выгорания и его эмоционально-личностных детерминант, согласно которым, адвокаты отличаются низким уровнем общего оптимизма, профессиональной и личностной самооценки, не верят в свои силы, занижают профессиональные достижения. Исследование показало, что риску выгореть больше подвержены адвокатессы, поскольку им свойственна большая эмоциональная чувствительность и тревожность, а также специалисты средних лет обоего пола. Исследованием доказано, что данным респондентам свойственна проницательность, эрудированность, собранность, они отличаются хорошо развитым абстрактным мышлением и высоким уровнем вербальной культуры. Однако данные качества нивелируются в коллективе. Анализ результатов проведенного исследования убедительно демонстрирует актуальность проблемы превенции психического выгорания адвокатов.

Abstract. Success of the lawyers' professional activities largely depends on their emotional and personal characteristics. The negative consequences of psychological burnout of lawyers block the effective and successful implementation of their human rights activities, which is reflected in a decrease in the quality of judicial defenses. The article presents an analysis of the most relevant approaches to the problem of lawyer's mental burnout. The purpose of the article was to study the emotional and personal determinants of lawyers' burnout in terms of their age, gender and professional experience. The results of a study of mental burnout and its emotional and personal determinants are presented, according to which lawyers have a low level of general optimism, professional and personal their strength, underestimate professional achievements. The study showed that lawyers are more at risk of burnout, since they are characterized by greater emotional sensitivity and anxiety, as well as middle-aged professionals of both sexes. The study proved that these respondents are characterized by insight, erudition, composure, they are distinguished by well-developed abstract thinking and a high level of verbal culture. However, these qualities are leveled in the team. An analysis of the results of the study convincingly demonstrates the relevance of the problem of prevention and correction of lawyers' mental burnout.

Введение. Адвокатская профессия является, пожалуй, одной из престижных юридических профессий. Вместе с тем, адвокатская

деятельность является сложной сферой профессиональной деятельности, поскольку сложны и ее задачи, и взаимоотношения по

поводу выполнения данных задач с клиентами и представителями правоохранительных органов. Для достижения успеха в профессиональной деятельности адвокату необходимо учитывать особенности правового и этического регулирования широкого спектра взаимоотношений, обладать правовыми знаниями, а также толерантностью и стрессоустойчивостью [2]. Психологическая сторона деятельности адвоката также связана с решением задач установления психологического контакта с клиентом, судьей, прокурором, а также с профилактикой профессиональных деструкций и психического выгорания.

В связи с особенностями профессиональной деятельности адвоката, к его личности предъявляются высокие профессиональные требования. Так, признается значимость профессионализма и профессионального поведения, толерантности к стрессу [8]. Профессиональная деятельность адвоката связана с повышенными эмоциональными нагрузками и работой с психологически трудным контингентом, что обуславливает высокий риск возникновения выгорания [7;10]. При этом не во всех ситуациях профессиональной деятельности адвокат может испытывать чувство удовлетворения от выполненной работы, а наоборот, может испытывать стресс неудовлетворенности профессией и нереализованных возможностей [1;6].

Проблеме психического выгорания посвящены труды К. Маслач, С. Джексона и др. [14]. Вопросами возникновения и профилактики эмоционального выгорания занимались В.В. Бойко [4], В.Е. Орел [11] и др. Вместе с тем проблема диагностики и профилактики психического выгорания адвокатов не получала достаточной разработки в научной литературе, что обусловило актуальность настоящего исследования.

Целью статьи является исследование эмоционально-личностных детерминант выгорания адвокатов в аспекте их возраста, пола и стажа профессиональной деятельности.

Материалы и методы исследования. Известно, что эффективность профессиональной деятельности адвокатов обусловлена не только владением предметом труда, но и их эмоционально-личностными детерминантами. Последние, в свою очередь, способны разрушаться вследствие психического выгорания. Кроме того, выгоревший адвокат показывает низкое качество судебной защиты, что способно негативным образом сказываться и на организации, и на клиентах, и на самих адвокатах.

Опираясь на подходы к проблеме выгорания, представленные в работах В.Е. Орел, Н.Е. Водопьяновой, Е.С. Старченко, К. Маслач, подчеркнем, что существуют различия в механизмах его детерминации. К. Маслач [14], Н.Е. Водопьянова [5], В.Е. Орел [11] и А.А. Рукавишников [13] определяли выгорание как сформировавшееся вследствие влияния различных факторов чётко выделяемое состояние. В.В. Бойко отмечал в психическом выгорании ряд стадий, следующих одна за другой [4].

Представителями личностного подхода отмечалась важность таких факторов, как личностные характеристики и состояния субъекта, которые приводят к выгоранию, то есть основной причиной возникновения и развития синдрома выступают личностные характеристики субъекта.

К. Маслач связывает механизмы, причины возникновения и развития выгорания с различными особенностями общения [14]. Например, в качестве причин выгорания выступают напряжённые отношения специалиста с клиентами или отрицательный результат социального сравнения [9;13].

Теоретическое исследование проблемы выгорания показало, что данный синдром представляется различными исследователями по-разному: ряд авторов анализируют его стороны и механизмы возникновения, в фокусе внимания других – развитие симптома или факторы его происхождения [3;12]. Различия в подходах приводит и к различиям в его определении. Мы под данным понятием понимаем состояние эмоционального, физического, умственного истощения в социоэкономических профессиях.

Для определения личностных и профессиональных детерминант эмоционального выгорания адвокатов были обследованы 72 действующих адвоката в возрасте от 22 до 60 лет. В ходе исследования были использованы следующие психодиагностические методики: Тест Кеттелла 16 PF (форма А), методика диагностика профессионального выгорания (К. Маслач) [5], см. таблицу 1.

Результаты. Проведение методики диагностики профессионального выгорания позволило сформулировать следующие данные. Так, по шкале «Эмоциональное истощение» опрошенные респонденты показали средний уровень эмоционального истощения, что свидетельствует о слабой эмоциональной реакции на стимулы внешнего мира, не подверженности апатии, утомлению, эмоциональной опустошенности.

Респондентам свойственен средний уровень деперсонализации. Анализ результатов, полученных по шкале «Редукция личных достижений» свидетельствует о низком уровне общего оптимизма, веры в свои силы и веры в способность решать возникающие проблемы. Адвокаты продемонстрировали сильное занижение своих профессиональных достижений, профессиональной и личностной самооценки.

Интегрированный показатель психического выгорания показал, что психическое выгорание в данной выборке можно оценить на среднем уровне.

Применение методики Кеттелла 16 PF позволило сформулировать следующие вводы.

Таблица 1. – Среднее значение и стандартное отклонение по показателю «пол» с результатами опросника профессионального выгорания К. Маслач

Пол адвоката	Среднее значение и стандартное отклонение	Эмоциональное истощение	Деперсонализация	Редукция личных достижений	Психическое выгорание
Мужской	М	11,42	7,67	20,33	19,08
	σ	6,99	4,38	5,57	10,70
Женский	М	14,76	8,56	21,08	23,32
	σ	7,90	4,66	6,34	12,00

Анализ среднего значения и стандартного отклонения по показателю «пол» указывают на различия по следующим шкалам опросника К. Маслач, а именно: «Эмоциональное истощение» и «Психическое выгорание». Из таблицы видно, что адвокаты женского пола обладают более высоким средним значением, что позволяет констатировать наличие половых различий в силе эмоционального фона и психического выгорания (у адвокатесс выше).

Анализируя среднее значение и стандартное отклонение по показателю «пол» с результатами, полученными в ходе проведения методики Кеттелла (16 PF), отметим наличие различий в среднем значении по факторам «Эмоциональная чувствительность», «Тревожность» и

Так, адвокаты показали средние значения по большинству факторов методики. Однако выраженность фактора «Низкий интеллект-высокий интеллект» (интеллектуальность) имеет высокие значения, что позволяет сделать вывод о том, что данным респондентам свойственна пронциательность, эрудированность, а также собранность и сообразительность, адвокаты отличаются хорошо развитым абстрактным мышлением, высоким уровнем сформированности общих умственных способностей, высоким уровнем вербальной культуры.

«Восприимчивость к новому», что свидетельствует о том, что адвокатам женского пола свойственна большая эмоциональная чувствительность и тревожность, что, в свою очередь, будет отражаться на профессиональной деятельности, иногда мешая и усложняя ее. Адвокатам мужского пола свойственна большая восприимчивость к новому, более чуткое ощущение изменений в повседневных профессиональных делах.

Выявленные различия в стандартном отклонении по фактору «Подчиняемость – доминантность» у адвокатов-мужчин позволило констатировать наличие у них таких качеств как доминирование, независимость, неуступчивость, самоуверенность и др., см. таблицу 2.

Таблица 2. – Среднее значение и стандартное отклонение по показателю «возраст» с результатами опросника профессионального выгорания К. Маслач

Возраст	Среднее значение и стандартное отклонение	Эмоциональное истощение	Деперсонализация	Редукция личных достижений	Психическое выгорание
22 – 32	М	9,60	7,00	23,00	16,60
	σ	2,88	2,65	5,34	4,28
33 – 45	М	15,75	9,10	20,05	24,85
	σ	9,09	5,56	5,24	14,05
46 – 60	М	11,92	7,42	21,25	19,33
	σ	5,37	2,91	7,62	7,63

Результаты, представленные в таблице 2, убедительно демонстрируют существенные различия в эмоциональном истощении в зависимости от возраста адвоката. Из таблицы также видно, что данный показатель имеет пиковые значения в среднем возрасте в период активной работы адвоката и низкие значения в начале и конце его профессиональной карьеры. Полученные результаты свидетельствуют о высоком эмоциональном истощении адвоката, эмоциональном и физическом утомлении в периоде средних лет, а также о низких показателях ресурсозатратности в начале карьеры и в ее конце.

Критерии деперсонализации, редукции личностных достижений и психического выгорания, как демонстрирует таблица, стабилизируются: они имеют низкие значения в молодом возрасте, высокие значения – в среднем возрасте и средние значения – в возрастном периоде от 46 до 60 лет. Полученные результаты свидетельствуют о формировании профессиональной идентичности. Так, адвокат может иметь завышенные или заниженные представления о своей профессиональной деятельности в начале карьеры, однако к ее окончанию, выходу на пенсию эти представления обретают нормальные показатели, так как на протяжении своей карьеры работник претерпевал кризисы профессиональной идентичности адвоката, формирующие более реалистичный взгляд на свою профессиональную деятельность.

Нами также было проанализировано среднее значение и стандартное отклонение по возрасту адвокатов с результатами, полученными у них в ходе проведения методики Кеттела (16 PF). Полученные результаты свидетельствуют о зависимости от возраста респондентов выраженность таких факторов как «Общительность», «Дипломатичность» и «Самодисциплина», которые стабилизируются с возрастом. Так, выраженность данных значений в молодом возрасте и старшем возрастах схожа, а в среднем возрасте достигает самого высокого значения. Следовательно, такие личностные качества как скептичность, критичность, наивность и внутренняя конфликтность проявляются у адвокатов в молодом и старшем возрасте. В период средних лет человеку свойственно вести себя более открыто, занимать лидирующую позицию.

Показатели по факторам «Интеллектуальность», «Доминантность», «Моральная нормативность», «Смелость», «Эмоциональная чувствительность» также проявляют тенденцию к росту с возрастом. Таким

образом, с возрастом человек становится более сообразительным, развивает абстрактное мышление, становится менее уступчивым в делах, способен к частому проявлению упрямости и грубости, обретает независимость от группы, перестает нуждаться в поддержке мнения со стороны других людей.

Проведенное исследование также позволило выявить различия по показателям методики диагностики выгорания в зависимости от стажа работы. Так, высокие значения индекса психического выгорания были выявлены среди адвокатов со стажем от 4 до 10 лет. Можно предположить, что это именно тот период, когда формируется авторитет адвоката, его успешная практика, благодаря которой он обретет нужные связи и полезные рекомендации. Возможно, что в начале карьеры у адвокатов ещё нет понимания того, как следует вести себя в рабочей атмосфере, он адаптируется к практической деятельности, а у работников с высоким стажем уже нет стимула нарабатывать авторитет, по причине того, что теперь они уже являются авторитетными лицами.

Среднее значение и стандартное отклонение по стажу работы в сопоставлении с результатами методики Кеттела показали, что по факторам «Эмоциональная устойчивость», «Мечтательность», «Тревожность», «Самостоятельность», «Беспечность», «Эмоциональная чувствительность» и «Напряженность» наблюдается стабилизация личностных качеств работника с увеличением профессионального стажа, т.е. с увеличением стажа работы адвокат возвращается к более низким показателям по данным шкалам.

Однако выраженность значений по факторам «Интеллектуальность», «Доминантность», «Моральная нормативность», «Смелость» и «Подозрительность» имеет тенденцию к росту с ростом стажа работы, что свидетельствует о практической значимости этих критериев в работе адвоката.

Проведение корреляционного анализа с помощью коэффициента корреляции Пирсона позволило сформулировать следующие выводы. Так, была выявлена значимая корреляционная связь между показателями «Интеллектуальность» и «Деперсонализация» (-0,333), что позволяет сформулировать вывод о том, что чем выше стремление работника к коллективу, тем меньше собранность, проницательность. В группе работник теряет внимательность, способен больше ошибаться, принимать неправильные решения, см. таблицу 3.

Корреляционная связь между показателями «Смелость» и «Эмоциональное истощение»,

«Деперсонализация», «Психическое выгорание» «-0,301; -0,319; -0,323, соответственно) указывает на то, что нерешительность, робость и сдержанность человека способны оказывать положительный эффект, то есть такой специалист не подвергается риску психического выгорания. И, наоборот, высокая смелость, импульсивность,

авантюризм способствуют более быстрому формированию психического выгорания, так как будучи человеком с такими личностными характеристиками и работая адвокатом специалист находится постоянно в стрессовом состоянии в связи с рискованным поведением и ощущением приближения неудачи.

Таблица 3. – Данные, полученные в ходе проведения корреляционного анализа (коэффициент корреляции Пирсона)

Шкала Фактор	ЭИ	Д	РЛД	ПВ
A	-0,236	-0,263	0,434	-0,259
B	-0,223	-0,333	0,019	-0,278
C	-0,240	-0,062	0,127	-0,183
E	-0,139	-0,076	0,261	-0,121
F	-0,014	0,087	0,131	0,025
G	-0,089	-0,179	0,294	-0,129
H	-0,301	-0,319	0,202	-0,323
I	0,024	-0,088	0,078	-0,018
L	0,118	0,192	-0,133	0,153
M	-0,047	-0,178	-0,248	-0,101
N	0,209	0,161	-0,116	0,201
O	0,254	0,188	-0,152	0,242
Q1	-0,134	-0,027	0,064	-0,099
Q2	-0,018	-0,025	0,015	-0,022
Q3	0,125	0,133	0,229	0,135
Q4	0,389	0,382	-0,230	0,406

По показателю «возраст» корреляционных связей в рамках настоящего исследования выявлено не было.

По показателю «пол» корреляционные связи присутствуют только у женщин. Так, наличие корреляционной связи между показателями «Общительность» и «Редукция личных достижений» (0,434) позволяет сформулировать вывод о том, что чем более общительны, открыты и готовы к сотрудничеству адвокатессы, тем больше у них развита уверенность в себе, тем больше они ценят свой труд и вложенное в него время. Эта связь говорит о том, что женщины адвокаты в процессе общения обретают оптимизм и заинтересованность профессиональной деятельностью. Также и наоборот, если общения нет, то это влечет и снижение мотивированности работой, низкий уровень уверенности в себе и заинтересованности и будущей успешности.

Корреляционная связь «Напряженность» – «Эмоциональное истощение», «Деперсонализация», «Психическое выгорание» (0,389; 0,382; 0,406, соответственно) говорит о том, что неприятные ситуации на работе отражаются на общей раздражительности личности. Чем больше человек находится в подавленном состоянии, испытывает

раздражение по отношению к коллегам, испытывает эмоциональное и физическое утомление, тем сильнее он напряжен.

Из таблицы 3 видно, что по показателю «стаж» корреляционные связи выявлены только у работников со стажем 10 лет и более. Значения корреляционных связей идентичны со значениями по показателю «пол» среди опрошенных адвокатесс. Полученные результаты свидетельствуют о профессионально важных качествах успешного адвоката, которые формируются и закрепляются в процессе профессиональной деятельности, с опытом.

Заключение. Проведенное эмпирическое исследование позволило сформулировать вывод о том, что эмоционально-личностные детерминанты являются факторами формирования психического выгорания адвокатов в связи с их профессиональной деятельностью. Проведенное исследование показало, что интегральный показатель психического выгорания в данной выборке находится на среднем уровне. Однако высокие значения по шкале «редукция профессиональных достижений» свидетельствуют о низком уровне общего оптимизма, неверии в свои силы,

занижении своих профессиональных достижений, профессиональной и личностной самооценки.

Исследование показало, что риску выгореть больше подвержены адвокатессы, поскольку им свойственна большая эмоциональная чувствительность и тревожность, а также специалисты средних лет обоого пола.

Полученные результаты свидетельствуют о том, что данным респондентам свойственна пронциательность, эрудированность, собранность, они отличаются хорошо развитым абстрактным мышлением и высоким уровнем

вербальной культуры. Однако данные качества нивелируются в коллективе, поскольку в группе работник теряет внимательность, способен больше ошибаться, принимать неправильные решения.

Анализ результатов проведенного исследования убедительно демонстрирует актуальность проблемы, для решения которой необходимо разрабатывать и внедрять в практику системы ДПО практические рекомендации, направленные на превенцию психического выгорания у адвокатов.

Литература:

1. Анцыферова Л.И. Личность в трудных жизненных условиях: переосмысливание, преобразование ситуаций и психологическая защита / Л.И. Анцыферова // Психологический журнал. - 1994. - № 1. - С. 3-18.
2. Бабкин Д.В., Бубнова И.С., Миронова С.Р. Стрессоустойчивость и копинг поведение выпускников вуза как фактор их трудоустройства / Д.В. Бабкин, И.С. Бубнова, С.Р. Миронова // Казанский педагогический журнал. - 2021. - № 6 (149). - С. 201-206.
3. Бодров В.А. Психологический стресс: развитие и преодоление / В.А. Бодров. - М.: ПЕР СЭ, 2006. - 528 с.
4. Бойко В.В. Энергия эмоций в общении: взгляд на себя и на других / В.В. Бойко. - М.: Информационно-издательский дом «Филинь», 1996. - 472 с.
5. Водопьянова Н.Е. Профилактика и коррекция синдрома выгорания: методология, теория, практика / Н.Е. Водопьянова. - СПб.: Изд-во СПбГУ, 2011. - 160 с.
6. Коржова Е.Ю. Психология жизненных ориентаций человека / Е.Ю. Коржова. - СПб.: Изд-во СПбГУ, 2016. - 382 с.
7. Лазарус Р. Теория стресса и психофизиологические исследования. Эмоциональный стресс / Р. Лазарус. - М.: ПЕР СЭ, 2010. - 267 с.
8. Маклаков А.Г. Личностный адаптационный потенциал: его мобилизация и прогнозирование в экстремальных условиях / А.Г. Маклаков // Психологический журнал. - 2001. - Т. 22. - № 1. - С. 16-

- 24.
9. Минин Д.С. Эмоционально-личностные предикторы психического выгорания адвокатов в различных видах судопроизводства: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.03 / Минин Даниил Сергеевич. - Санкт-Петербург. - 2016. - 230 с.
10. Муздыбаев К. Стратегия совладания с жизненными трудностями / К. Муздыбаев // Журнал социологии и социальной антропологии. - 1998. - Т. 1. - Вып. 2. - С. 23-28.
11. Орёл В.Е. Синдром психического выгорания личности / В.Е. Орел. - М.: Ин-т психологии РАН, 2005. - 330 с.
12. Рерке В.И., Демаков В.И., Бубнова И.С. Личностные ресурсы преодоления профессионального выгорания медицинских работников в период пандемии COVID-19 / В.И. Рерке, В.И. Демаков, И.С. Бубнова // Научно-педагогическое образование. - 2022. - № 1(41). - С. 170-180.
13. Современные проблемы исследования синдрома выгорания у специалистов коммуникативных профессий: коллективная монография; под ред. В.В. Лукьянова, Н.Е. Водопьяновой, В.Е. Орла и др. - Курск: КГУ, 2008. - 336 с.
14. Maslach C. Burnout: A multidimensional perspective // Professional burnout: Recent developments in the theory and research / Ed. W.B. Shaufeli, C. Maslach, T. Marek. Washington D. C: Taylor &Trancis, 1993. P. 19-32.

References:

1. Antsyferova L.I. Personality in difficult life conditions: rethinking, transformation of situations and psychological protection / L.I. Antsyferova // Psychological journal. - 1994. - № 1. - S. 3-18.
2. Babkin D.V., Bubnova I.S., Mironova S.R. Stress resistance and coping behavior of university graduates as a factor of their employment / D.V. Babkin, I.S. Bubnova, S.R. Mironova // Kazan Pedagogical Journal. - 2021. - № 6 (149). - S. 201-206.
3. Bodrov V.A. Psychological stress: development and overcoming / V.A. Bodrov. - M.: PER SE, 2006. - 528 p.

4. Boyko V.V. Energy of emotions in communication: a look at yourself and others / V.V. Boyko. - M.: Information and publishing house "Filin", 1996. - 472 p.
5. Vodopyanova N.E. Prevention and correction of burnout syndrome: methodology, theory, practice / N.E. Vodopyanova. - St. Petersburg: St. Petersburg State University, 2011. - 160 p.
6. Korzhova E.Yu. Psychology of human life orientations / E.Yu. Korzhova. - St. Petersburg: Publishing House of St. Petersburg State University, 2016. - 382 p.
7. Lazarus R. Theory of stress and psychophysiological research. Emotional stress / R. Lazarus. - M.: PER SE, 2010. - 267 p.

8. Maklakov A.G. Personal adaptive potential: its mobilization and forecasting in extreme conditions / A.G. Maklakov // Psychological journal. - 2001. - Т. 22. - № 1. - S. 16-24.

9. Minin D.S. Emotional and personal predictors of lawyers' mental burnout in various types of legal proceedings: dis. ... cand. psychol. Sciences: 19.00.03 / Minin Daniil Sergeevich. - St. Petersburg. - 2016. - 230 p.

10. Muzdybaev K. The strategy of coping with life's difficulties / K. Muzdybaev // Journal of sociology and social anthropology. - 1998. - Т. 1. - Issue. 2. - S. 23-28.

11. Orel V.E. Syndrome of mental burnout of personality / V.E. Orel. - M.: Institute of Psychology of the Russian Academy of Sciences, 2005. - 330 p.

12. Rerke V.I., Demakov V.I., Bubnova I.S. Personal resources for overcoming professional burnout of medical workers during the COVID-19 pandemic / V.I. Rerke, V.I. Demakov, I.S. Bubnova // Scientific and pedagogical education. - 2022. - № 1 (41). - S. 170-180.

13. Modern problems of researching the burnout syndrome among specialists in communicative professions: a collective monograph; ed. V.V. Lukyanova, N.E. Vodopyanova, V.E. Orla and others. - Kursk: KGU, 2008. - 336 p.

14. Maslach C. Burnout: A multidimensional perspective // Professional burnout: Recent developments in the theory and research / Ed. W.B. Shaufeli, C. Maslach, T. Marek. Washington D. C: Taylor & Francis, 1993, pp. 19-32.

5.3.1. Общая психология, психология личности, история психологии
(19.00.01 – Общая психология, психология личности, история психологии)

Сведения об авторах:

Бабкин Даниил Валерьевич (г. Краснодар, Россия), магистрант 2-го года обучения факультета управления и психологии ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет», e-mail: nevinoven23@gmail.com

Бубнова Ирина Сергеевна (г. Краснодар, Россия), кандидат психологических наук, доцент кафедры социальной психологии и социологии управления ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет», e-mail: irinaz-bubnova@yandex.ru



УДК 159

Исследование сексуального профиля мужчин и женщин разных возрастов

Study of the sexual profile of men and women of different ages

Корецкая И.А., *Российский экономический университет им. Г.В. Плеханова, Финансовый Университет при Правительстве РФ, ikoretskay@mail.ru*

Тайсаева С.Б., *Российский экономический университет им. Г.В. Плеханова, taisaeva@mail.ru*

Сисева Е.В., *Российский экономический университет им. Г.В. Плеханова, dqane@bk.ru*

Koretskaya I., *Plekhanov Russian University of Economics, ikoretskay@mail.ru*

Taisaeva S., *Plekhanov Russian University of Economics, taisaeva@mail.ru*

Siseva E., *Plekhanov Russian University of Economics, dqane@bk.ru*

DOI: 10.51379/KPJ.2022.152.2.035

Ключевые слова: сексуальный профиль, аспекты сексуальности, женщина, мужчина, сексология.

Keywords: sexual profile, woman, man, sexology.

Аннотация. Актуальность статьи обусловлена важностью сексуального аспекта личности для самоидентификации, для формирования личных сексуальных предпочтений, для укрепления семейных отношений. Целью нашего исследования являлось определение сексуального профиля у мужчин и женщин. Было доказано, что значимых различий между сексуальными профилями у мужчин и женщин нет. Авторами был сделан вывод о том, что для обоих полов характерна ответственность, избирательность контактов, способность к пониманию партнеров, открытость к обсуждению вопросов сексуального характера. Отмечается более выраженная эмоциональность у женщин, для них более значима верность в отношениях. Мужчины в большей степени придерживаются традиционных взглядов на гетеросексуальные отношения. Полученные результаты позволяют сделать вывод о том, что в настоящее время сексуальное поведение мужчин и женщин имеет сходные черты и установки, что говорит больше о партнерских, а не традиционных патриархальных отношениях между мужчинами и женщинами.

Abstract. The relevance of the article is due to the importance of the sexual aspect of personality for personal self-identification, for the formation of personal sexual preferences, for strengthening family relationships. The purpose of our study was to determine the sexual profile of men and women. It has been proved that there are no major differences between male and female profiles. The authors concluded that both sexes are characterized by responsibility, selectivity of contacts, the ability to understand partners, and openness to discussing issues of a sexual nature. There is a more pronounced emotionality in women, for them the price is fidelity in a relationship. Men are more likely to adhere to traditional views on heterosexual relationships. Our article is intended to work on sex education. The results obtained allow us to conclude that at the present time, the sexual behavior of men and women in general is a common life attitude regarding sexual behavior, which speaks more about partnership rather than traditional relationships between men and women.

Введение. Вопросы сексуальности всегда интересовали подростков, вступивших в пубертат и молодых людей. Отсутствие сексуального образования в школе и студенческом возрасте негативно влияет на личную жизнь, на дальнейшее взаимодействие внутри пары, на сексуальное здоровье. При планировании рождения ребенка также возникают трудности от незнания базовой информации по гинекологии, репродуктивности и т.д.

По данным ВОЗ на 2021 год более 1 миллиона человек в возрасте 15 – 49 лет ежедневно заражаются заболеваниями, передающимися половым путём. Просвещение населения в сфере контрацепции, ее необходимости для здоровья может уменьшить данное количество заболевших. Данные о том, что существуют как женские, так и мужские контрацептивы поможет сохранить здоровье многих женщин и мужчин. Однако понимание

важности данного вопроса все же не приводит к необходимому действию.

Избегание разговоров по теме сексуальной жизни в любом, но особенно подростковом возрасте, приводит к боязни вступления в сексуальные отношения, нежелательным беременностям и сексуальным аддикциям. Вследствие этого людям сложно выстроить здоровые отношения, что отражается на их общем психологическом благополучии.

В таких странах как США, Великобритания, Германия, Франция и т.д. сексуальное образование развито, начиная с начальной школы на уроках в школах учителя рассказывают о различных средствах предохранения, мужской и женской анатомии, заболеваниях, передающихся половым путем и понятии гендера и сексуальности. Результатом данных уроков служит уменьшение подростковых беременностей, психологическая готовность к вступлению во взрослые сексуальные отношения.

Одной из самых частых проблем в паре является непонимание партнера, избегание факта разговора на сексуальные темы и нерешенные проблемы, что может приводить к разводу и соответственно к ухудшению эмоционального состояния. Для изменения этой ситуации важно понимать психологию партнера, его нужды. Проведенное нами исследование направлено на определение схожести/разницы между сексуальными предпочтениями у женщин и мужчин. Это знание может помочь в нахождении взаимопонимания между полами, улучшить коммуникацию. Целью нашего исследования было сравнить сексуальный профиль у мужчин и женщин, принадлежащих к разным возрастным категориям. Опросы респондентов проводилось в марте – октябре 2021 года.

Материалы и методы исследования. Сексуальность – это общий термин, описывающий части личности, которые связаны с тем, как вы представляете себя миру, кого вы любите и к кому вы чувствуете влечение или не влечение [11]. Сексуальность – это врожденное качество человека, которое по-разному проявляется в детстве и на разных этапах взросления [12]. Сексуальность охватывает почти все аспекты нашего существования, от взглядов и ценностей до чувств и переживаний. На сексуальность оказывают влияние общество, семья, культура, религия / духовность, законы, профессии, институты, наука и политика [7].

Формирование сексуальности проходит в три этапа, и основное время для этого – с младенчества до 16 – 17 лет. Таким образом, все стадии формирования сексуальности являются

важным и неотъемлемым компонентом формирования личности. Для каждого человека они могут проходить по-своему, у кого-то стадии проходят быстрее, у кого-то возникают пограничные стадии. Развитие подростка является собой комплекс формирования различных сторон его личности. Все они неразрывно связаны между собой [10].

Для более полного понимания сущности сексуальности необходимо ввести понятия аспектов сексуальности [9].

Биологический аспект. Биологические факторы контролирует половое развитие человека от момента зачатия до рождения ребенка, а по достижении половой зрелости — способность к размножению [6].

Психологический аспект. Индивидуальное восприятие себя и своего партнера, выражающееся через чувства, эмоции, переживания, мысли и фантазии, являются собой психологическую сторону сексуальности.

Помимо психологического аспекта, сексуальность имеет ярко выраженный социальный аспект, поскольку половые отношения между людьми регулируются с помощью законов и запретов [1].

Поведенческий аспект сексуальности существует в неразрывной связи с психологическим и социальным аспектами.

Клинический аспект. Несмотря на то, что половая активность — одна из естественных функций организма, существует много различных обстоятельств, способных ослабить удовольствие или непосредственность в любовных свиданиях [2].

Культурный аспект. Принятое в нашем обществе отношение к сексу далеко не универсально. Культурные тенденции отличаются своим непостоянством [4].

Обсуждение симпатий, антипатий и ограничений до сексуального полового акта снижает вероятность недопонимания и неверной оценки невербальных сигналов. Например, Кристен Йожковски и ее коллеги обнаружили, что женщины склонны использовать вербальные стратегии согласия, тогда как мужчины склонны полагаться на невербальные признаки согласия [13]. Осознание этого основного несоответствия между обменами согласия гетеросексуальных пар может проактивно уменьшить недопонимание и нежелательные сексуальные домогательства [5].

Столетие назад эксперты по сексу уверенно утверждали, что мужчины и женщины имеют полностью разную сексуальную природу. Подъем научной психологии, в частности сексологии, вызвал скептицизм по поводу этой популярной,

но недоказанной точки зрения, и маятник качнулся в сторону акцента на сходстве между мужской и женской сексуальностью [8]. Например, Мастерс и Джонсон привлекли внимание общества, предложив цикл сексуальных реакций человека, применимый к обоим полам [3]. Ученые-феминистки предостерегали от преувеличения различий между мужчинами и женщинами и выступали за сексуальное равенство женщин с мужчинами. Недавно психологи проанализировали имеющиеся научные данные [14].

В качестве методики исследования была выбрана методика оценки сексуального профиля, впервые опубликованная на русском языке Потёмкиной О.Ф. Методика позволяет выявить особенности сексуального поведения в виде своеобразного профиля. Методика содержит 14 основных биполярных шкал, отражающих распределение форм сексуального поведения, а также отдельные вопросы, касающиеся некоторых форм сексуального поведения, по которым, на взгляд авторов методики, нецелесообразно строить шкалу, а достаточно лишь задать качественные вопросы для уточнения смысла. Выбор методики был связан с тем, что она переведена на русский язык и соответствует всем психометрическим требованиям.

В исследовании приняли участие 120 испытуемых: 60 мужчин и 60 женщин в возрасте

от 18 до 58 лет, проживающих в разных городах России. Средний возраст составил 34,7 лет у мужчин и 38,2 года у женщин. Хочется отметить, что испытуемые с удовольствием откликнулись на возможность принять участие в исследовании их сексуального профиля, интересовались полученными результатами.

Результаты исследования. Согласно результатам исследования, разница в ответах мужчин и женщин по шкалам экспрессивности, избирательности, корысти, щепетильности, нежности, ответственности, разнообразия, ревности и нежелательности сексуальных контактов на службе не была обнаружена. Разница по шкалам гиперсексуальности, жертвенности и любви как высшей ценности составляет 1 балл, что после корреляционной проверки оказалось незначимым фактором ($p \leq 0,01$). И наибольшая разница в ответах мужчин и женщин по шкале фемининности (у мужчин – 5 баллов, у женщин – 7 баллов, однако данный показатель также статистически не значим). В целом полученные результаты говорят, что статистически значимых различий сексуальных профилей между мужчинами и женщинами выявлено не было. Результаты исследования сексуального профиля по основным шкалам у мужчин и женщин представлены на рисунке 1.

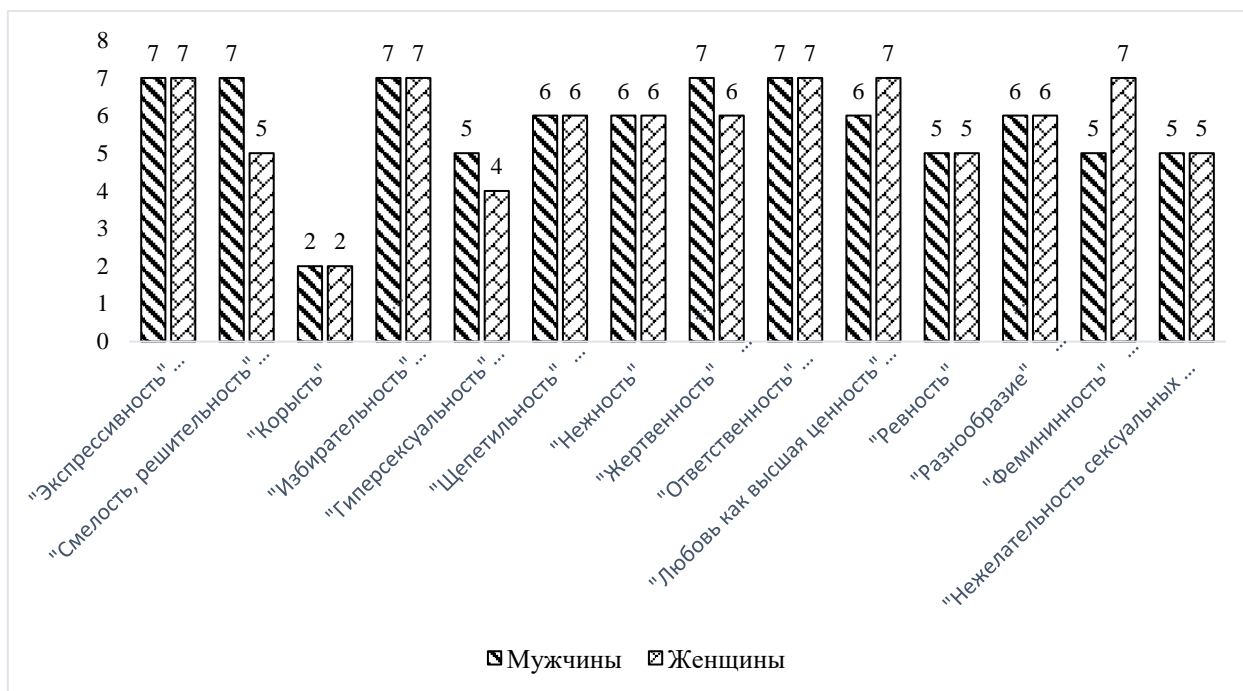


Рисунок 1. – Сравнение сексуального профиля двух полов

Также был произведен анализ ответов на каждый вопрос. Самая большая разница прослеживается в вопросах о признании гетеросексуальных контактов как нормы и составляет разницу на 20 пунктов ответов мужчин. Мы видим, что современные мужчины разного возраста в России считают нормой только гетеросексуальные отношения.

Больше женских ответов было на вопрос о потребности быть любимым, а не любить самому (15 ответов). Также больше женщин ответили на вопрос о верности как наибольшей ценности. Также вопросы, выявляющие способность получать удовольствие от секса и удовлетворение сексуальной жизнью, имеют разницу в 6 ответов в пользу женщин.

Согласно полученным данным, можно заметить, что отличия в ответах по основным шкалам незначительны, а по многим вопросам их вообще нет. Тогда как по всем ответам единичных вопросов заметны различия. Но в целом сексуальное поведение идентично, и мужчины и женщины склонны к экспрессивности, ярому проявлению чувств, избирательности при выборе полового партнёра, жертвенности и самопожертвованию в любви. Они также признают любовь как наивысшую ценность и готовы брать на себя ответственность за своего партнера и сексуальные отношения. И мужчины, и женщины получают удовольствие от секса, при этом многие имеют длительные перерывы в сексуальных отношениях.

Практически никто из опрошенных нами респондентов не обладает корыстью и не ищет материальную выгоду в сексуальных отношениях. Достаточно маленький процент мужчин и женщин ощущает сильные страдания от безответной влюбленности или утраты сексуального партнёра.

С целью проверки гипотезы о различии сексуального профиля мужчин и женщин был проведен корреляционный анализ результатов тестирования испытуемых с помощью критерия корреляции Пирсона. Результат корреляционного анализа при сравнении данных у мужчин и женщин, проведенный с помощью программы Excel, оказался равным 0,78755.

При оценке силы связи коэффициентов корреляции используется шкала Чеддока, согласно которой значения корреляции 0,7 – 0,9 означают высокую силу связи. Сопоставляя полученный результат и значения таблицы, приходим к выводу о том, что связь между ответами женщин и мужчин высокая. Это означает, что сексуальные профили мужчин и женщин сходны.

Нашей задачей не являлось сравнить профили по возрастам, однако в ходе исследования выяснилось, что профиль остается неизменным вне зависимости от возраста испытуемых как у мужчин, так и у женщин.

Заключение. Говоря о сексуальности, можно сказать, что она является врожденным компонентом личности и развивается, и изменяется с течением времени. Это неотъемлемая часть каждой личности. Её формирование происходит в три этапа и основное время для этого – с младенчества до 16 – 17 лет.

Понять саму сущность сексуальности помогают аспекты сексуальности, главные из которых: биологический, поведенческий, психологический, культурный, социальный, клинический и социально-правовой аспекты. Все они также влияют на восприятие индивидом своей сексуальности.

В нашем исследовании мы показали, что сексуальные профили мужчин и женщин имеют сходные показатели. Представители обоих полов экспрессивны, избирательны, ответственны, способны к пониманию своих партнеров. Для них не присуща корысть в сексуальных отношениях, а наоборот, присутствует элемент жертвенности, желание сделать что-то приятное для своего партнера, временами даже в ущерб себе, отдавать себя другому. У обоих полов отсутствует желание притворства в сексуальных отношениях, для них важной ценностью является любовь. В течении жизни встречаются периоды без сексуальных отношений также у обоих полов. Вместе с тем женщины более эмоциональны в отношениях, считают верность одной из важнейших ценностей. Мужчины в большей степени ориентированы на принятие только гетеросексуальных отношений, вне зависимости от возраста, что свидетельствует о довольно консервативной сексуальной позиции. В целом полученные данные позволяют говорить, что женщины и мужчины относятся к друг другу именно как равноценные и равноправные партнеры, открытые к обсуждению сексуальных вопросов друг с другом. Исследование показало, что респонденты с готовностью подошли к заполнению методики, стремились разобрать полученные результаты. Все это позволяет сделать вывод о значимости именно научного обсуждения и анализа сексуальных вопросов. Данные результаты дают возможность сформировать программы по сексуальному просвещению в старших классах школы и в вузах, по сути, не разделяя слушателей на девушек и юношей. Обсуждаемые вопросы позволят сформировать самоидентификацию у молодого

поколения, в том числе и в сексуальной сфере, наладить процесс взаимопонимания в парах, улучшить коммуникацию по сексуальным вопросам. Кроме того, мы видим, что в

современном обществе у обоих полов больше превалирует идея партнерских, а не традиционных патриархальных отношений.

Литература:

1. Берн Ш. Гендерная психология / Ш. Берн. – М.: Прайм-Еврознак, 2004. – 320 стр.
2. Доморацкий В.А. Медицинская сексология и психотерапия сексуальных расстройств / В.А. Доморацкий. – М.: Академический Проект; Культура, 2009. – 470 с.
3. Джонсон В., Колодни Р., Мастерс В. Основы сексологии / В. Джонсон, Р. Колодни, В. Мастерс. – М.: Мир, 1998. – 721 с.
4. Збигнев Лев-Старович. Секс в культурах мира / Лев-Старович Збигнев; пер. с пол. – М.: Мысль, 1991. – 225 с.
5. Ильин Е.П. Пол и гендер / Е.П. Ильин. – СПб.: Издательство Питер, 2010. – 974 с.
6. Келли Г.Ф. Основы современной сексологии / Г.Ф. Келли. – СПб.: Издательство Питер, 2000. – 889 с.
7. Киммел М. Гендерное общество / М. Киммел; пер. с англ. – М.: РОССПЭН, 2006. – 464 с.

8. Клецина И.С. Гендерная социализация / И.С. Клецина. – СПб.: РГПУ им. А.И. Герцена, 1998. – 92 с.
9. Кон И.С. Сексология / И.С. Кон. – М.: Академия, 2004. – 323 с.
10. Кочарян А.С. Личность и половая роль / А.С. Кочарян. – Харьков, 2000. – 139 с.
11. Кочарян Г.С. Современная сексология / Г.С. Кочарян. – Киев: НИКА-Центр, 2007. – 400 с.
12. Кругляк Л.Г. Половое воспитание детей. Что и как мы должны объяснить своему ребенку / Л.Г. Кругляк. – СПб.: Издательство Весь СПб, 2014. – 290 с.
13. Хорни К. Женская психология / К. Хорни. – Санкт-Петербург: Восточно-Европейский Институт Психоанализа, 1993. – 222 с.
14. Letitia Anne Peplau 'Human Sexuality: How Do Men and Women Differ?' / Psychology Department, University of California. – 2003. - 4 p.

References:

1. Bern S. Gender psychology / S. Bern. - M.: Prime-Eurosign, 2004. - 320 pages.
2. Domoratsky V.A. Medical sexology and psychotherapy of sexual disorders / V.A. Domoratsky. - M.: Academic Project; Culture, 2009. - 470 p.
3. Johnson V., Kolodni R., Masters V. Fundamentals of sexology / V. Johnson, R. Kolodii, V. Masters. – M.: Mir, 1998. – 721 p.
4. Zbigniew Lev-Starovich. Sex in the cultures of the world / Lev-Starovich Zbigniew; per. from the floor - M.: Thought, 1991. - 225 p.
5. Ilyin E.P. Sex and gender / E.P. Ilyin. - St. Petersburg: Publishing house Peter, 2010. - 974 p.
6. Kelly G.F. Foundations of modern sexology / G.F. Kelly. - St. Petersburg: Publishing house Peter, 2000. - 889 p.
7. Kimmel M. Gender society / M. Kimmel; per. from English. - M.: ROSSPEN, 2006. - 464 p.

8. Kletsina I.S. Gender socialization / I.S. Kletsina. - St. Petersburg: Russian State Pedagogical University im. A.I. Herzen, 1998. - 92 p.
9. Kon I.S. Sexology / I.S. Kon. – M.: Academy, 2004. – 323 p.
10. Kocharyan A.S. Personality and gender role / A.S. Kocharyan. - Kharkov, 2000. - 139 p.
11. Kocharyan G.S. Modern sexology / G.S. Kocharyan. - Kyiv: NIKA-Center, 2007. - 400 p.
12. Kruglyak L.G. Sexual education of children. What and how should we explain to our child / L.G. Kruglyak. - St. Petersburg: Publishing House Ves St. Petersburg, 2014. - 290 p.
13. Horney K. Female psychology / K. Horney. - St. Petersburg: East European Institute of Psychoanalysis, 1993. - 222 p.
14. Letitia Anne Peplau 'Human Sexuality: How Do Men and Women Differ?' / Psychology Department, University of California. - 2003. - 4 p.

5.3.1. Общая психология, психология личности, история психологии (19.00.01 – Общая психология, психология личности, история психологии)

Сведения об авторах:

Корецкая Ирина Александровна (г. Москва, Россия), кандидат исторических наук, доцент, доцент кафедры психологии Российский экономический университет им. Г.В. Плеханова, Финансовый Университет при Правительстве РФ, e-mail: ikoretskay@mail.ru

Тайсаева Светлана Борисовна (г. Москва, Россия), доцент, кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии Российский экономический университет им. Г.В. Плеханова, e-mail: taisaeva@mail.ru

Сисева Елизавета Викторовна (г. Москва, Россия), студентка 2 курса Высшей школы социально-гуманитарных наук, Российский экономический университет им. Г.В. Плеханова, e-mail: dqane@bk.ru

СОЦИОЛОГИЯ

УДК 316.3:364.5

Исследование факторов долгожительства пожилых людей

Factors of longevity of elderly people

Бистяйкина Д.А., ФГБОУ ВО Национальный исследовательский Мордовский государственный университет им. Н.П. Огарёва, dinaraas@mail.ru

Панькова Е.Г., ФГБОУ ВО Национальный исследовательский Мордовский государственный университет им. Н.П. Огарёва, print84@mail.ru

Соловьева Т.В., ФГБОУ ВО Национальный исследовательский Мордовский государственный университет им. Н.П. Огарёва, tanysha_v@bk.ru

Bistyaikina D., National Research Mordovian State University named after N.P. Ogaryova, dinaraas@mail.ru

Pankova E., National Research Mordovian State University named after N.P. Ogaryova, print84@mail.ru

Solovieva T., National Research Mordovian State University named after N.P. Ogaryova, tanysha_v@bk.ru

DOI: 10.51379/KPJ.2022.152.2.036

Ключевые слова: долгожительство, пожилые люди, факторы, последствия, здоровый образ жизни, семья, социальная активность.

Keywords: longevity, elderly people, factors, consequences, healthy lifestyle, family, social activity.

Аннотация. Актуальность статьи обусловлена противоречием социальных последствий долгожительства в современном обществе, которые выражаются, с одной стороны, в необходимости долгожительства для сохранения значимого социально-психологического и социально-демографического ресурсного потенциала наиболее опытного поколения населения, а с другой стороны – в повышении социально-экономической нагрузки на работающих граждан за счет увеличения доли людей старшего возраста. Цель статьи заключается в исследовании факторов, влияющих на долгожительство пожилых людей, и разработки рекомендации по работе с долгожителями. Авторами представлены и проанализированы факторы, влияющие на долгожительство пожилых людей на основе форматизированного интервью пожилых людей старше 85 лет. Отмечено, что основными факторами, влияющими на долголетие человека, являются: медико-биологические, социально-психологические, самосохранительное поведение, социокультурные. Статья предназначена для специалистов сферы социального обслуживания, здравоохранения, геронтологии, образования, исследователей, студентов.

Abstract. The relevance of the article is due to the contradiction of the social consequences of longevity in modern society, which are expressed, on the one hand, in the need for longevity to preserve a significant socio-psychological and socio-demographic resource potential of the most experienced generation of the population, and on the other hand, in increasing the socio-economic burden on working citizens by increasing the proportion of elderly people. The purpose of the article is to study the factors affecting the longevity of older people, and to develop recommendations for working with centenarians. The authors present and analyze the factors affecting the longevity of elderly people based on a formatted interview of elderly people over 85 years old. It is noted that the main factors affecting human longevity are: biomedical, socio-psychological, self-preservation behavior, socio-cultural. The article is intended for specialists in the field of social services, healthcare, gerontology, education, researchers, students.

Введение. Долгожительство как феномен общества неоднократно становилось предметом

научного исследования представителей медико-биологических наук [1-3], отмечающих влияние

биологических, медицинских, геронтологических, природных факторов на долголетие человека. Однако в последнее время приобретают значение комплекс социокультурных факторов, влияющих на долголетие человека [4-6]. Кроме того, с 1 января 2019 г. вступил в действие закон о повышении пенсионного возраста. Срок выхода на пенсию в результате пенсионной реформы для женщин увеличится к 2028 г. с 55 до 60 лет, для мужчин с 60 до 65 лет, в результате чего весомая часть людей старшего возраста постепенно будет переходить из категории старше трудоспособного в категорию трудоспособных. Поэтому все более актуальными становятся исследования, посвященные последствиям старения населения [7-9]. Экономисты подсчитывают убытки от соотношения работающих и пенсионеров, в пользу последних, демографы говорят о старении населения и связанных с ним негативных последствиях и т.п. здравоохранение обосновывает целенаправленное финансирование для обслуживания пожилых и инвалидов и т.п.

Вместе с тем важно отметить тот факт, что сегодня для пожилых людей открываются совершенно новые возможности, которые позволяют им быть активными и после выхода на пенсию вплоть до глубокой старости, являясь полноценным членом общества и своей семьи. Поэтому вопросы долголетия из чисто биологических и медицинских перешли в социальные и экономические науки, обобщающие комплекс факторов, влияющих на долголетие человека.

Материалы и методы исследования. Авторы опирались на собственное эмпирическое исследование, проведенное методом формализованного интервью пожилых людей в возрасте 85 лет и старше (всего было опрошено 28 человек). Нами были опрошено 22 женщины, из них 10 женщин в возрасте 85 – 87 лет, 5 – в возрасте 88 – 89 лет, 3 – в возрасте 91 – 92 года, 2 – в возрасте 94 – 95 лет, 2 женщины – старше 95 лет (97 и 98 лет соответственно). Также нами было проинтервьюировано 6 мужчин, из них 5 мужчин в возрасте 85 – 88 лет, 1 – старше 90 лет.

Результаты исследования. Анализ статистических данных показал, что регионы России отличаются по количеству лиц пожилого возраста в общей структуре населения. Так, согласно классификации демографического старения, самым старым регионом страны является Тамбовская область, в которой доля населения старше трудоспособного возраста на начало 2019 года составила 31,3%, а самыми «молодыми» – Чеченская Республика и Республика Тыва – 10,7% и 11,8% соответственно

[10]. Кроме того, в наибольшей степени процесс старения населения затрагивает регионы европейской части России, особенно Центральной России. Анализ статистических данных показывает, что проблема старения населения для разных регионов актуальна в разной степени. Тем не менее, практически в каждом регионе демографическая политика учитывает место данной возрастной группы в структуре населения региона.

Представим данные, полученные в ходе интервьюирования пожилых людей в возрасте 85 лет и старше. Оценивая образовательный уровень, заметим, что уровень образования большинства респондентов – 68,5% оценивается как средний или среднеспециальный, в совокупности. 21% имеют высшее образование, 10,5% – начальное среднее образование.

Для пожилых людей старческого возраста очень большое значение имеет их семейное положение, ближайшее окружение – супруги, дети, близкие родственники и друзья. Ближайшее окружение пожилых людей – это та группа, которая во многом определяет качество жизни лиц старшего возраста, окружая их заботой и вниманием, оказывая материальную и психологическую помощь, либо наоборот – принимает помощь и поддержку со стороны пожилых, тем самым подчеркивая их значимость и нужность, определяя их высокое социальное положение в семье. Полученные данные показывают, что больше половины опрошенных – 73,4% – вдовствуют, 15,4% находятся в браке, 6,2% – в разводе, 5% никогда не состояли в браке.

Анализ данных показывает, что фиксируется достаточно высокий процент пожилых людей, не состоящих в браке, что объясняется вполне объективными причинами. Так как большинство опрошенных пожилых людей составляют женщины, то они и чаще всего являются вдовствующими, так как согласно статистическим данным доля женщин от 85 лет и старше в несколько раз превышает долю мужчин этого же возраста. Тем интереснее тот факт, что среди опрошенных мужчин четверо состоят в браке, один – вдовец, один – никогда не состоял в браке.

Одним из определяющих критериев качества жизни граждан пожилого возраста является характеристика проживания. По данным интервью 64,8% пожилых граждан проживают совместно с родственниками различной степени родства: с супругами, с близкими родственниками (детьми, внуками, правнуками), с дальними родственниками.

Таким образом, можно отметить как особенность – высокий удельный вес

проживающих в семейных группах, члены которых связаны между собой узами родства. Тем не менее, более 1/3 опрошенных (35,1%) проживают в одиночестве. Именно эта группа лиц нуждается в первостепенном внимании со стороны органов социальной защиты. Вероятно, именно они и должны стать объектами оказания долговременного ухода.

Можно также отметить наличие гендерной составляющей в особенностях проживания респондентов: так, среди женщин удельный вес одиноко проживающих составляет выше, чем среди мужчин, что коррелирует с данными, приведенными выше о семейном положении респондентов: ниже среди женщин старшего поколения показатель брачности и, соответственно, выше показатель проживающих в одиночестве. Подчеркнем, что семья для пожилого человека является одним из ключевых факторов, влияющих на долголетие человека. С одной стороны, семья является безопасной средой для пожилого человека, где он получает уход и заботу. С другой, – участвуя в посильной домашней работе, в воспитании внуков и правнуков, пожилой человек ощущает свою «полезность» и «нужность». Так, более половины опрошенных (74,5%) общаются со своими детьми, внуками и правнуками (совместно не проживающие с пожилыми людьми). 25,5% не общаются с близкими родственниками. Регулярное общение пожилых людей со своими близкими родственниками является крайне важным в их жизни, так как они являются подчас единственно социально значимыми контактами пожилого человека. Пожилые люди достаточно высоко оценили свои семейные отношения, что поддерживает у них уверенность в их значимом и уважаемом статусе члена семьи: «По огородным делам советуются со мной...; могу даже с младшей правнучкой посидеть» (Константин Васильевич, 87 лет); «Пересадкой всех цветов в доме всегда я занимаюсь» (Зинаида Васильевна, 90 лет).

Еще одним фактором, влияющим на долголетие человека, является его социальная активность. Анализ данных проведенного исследования показывает, что большинство опрошенных пожилых людей смотрят ТВ, слушают радио, читают газеты, работают на приусадебном участке, занимаются физической культурой, играют в настольные игры, разгадывают кроссворды. В меньшей степени читают художественную литературу, занимаются рукоделием и художественным творчеством, участвуют в художественной самодеятельности, что объясняется вполне объективными

причинами – указанные виды социальной активности требуют в определенной степени физические усилия или удовлетворительное состояние здоровья. Например, для чтения художественной литературы или занятия рукоделием требуется хорошее зрение, память, которые у пожилых людей в возрасте 85 лет и старше находятся чаще всего в неудовлетворительном состоянии.

Кроме того, активная жизненная позиция, позволившая, по мнению С.А. Вангородской, «успешно реализовать себя в творческой, научной и иных сферах, способствует сохранению высокой мотивации у долгожителей к продолжению жизни и сохранению работоспособности, связывая это в первую очередь с желанием и дальше заниматься любимым делом» [11].

Однако значителен процент тех пожилых людей, которые не занимаются ничем – 14,9% опрошенных. Следовательно, у этой группы пожилых людей наблюдается низкое социальное самочувствие, что отрицательно сказывается на их жизнедеятельности.

Также мы попросили оценить роль некоторых факторов, влияющих на долголетие каждого интервьюируемого. Так, фактор наследственности, входящий в группу медико-биологических характеристик, отметили 65% опрошенных пожилых людей: «У меня в роду все доживали до глубокой старости: мать дожила до 99 лет. Мы с сестрами до 87 и 88 лет. И еще планируем пожить немного» (Галина Ивановна, 87 лет); «В нашей семье все долгожители, дед мой дожил до ста лет...» (Валентина Петровна, 94 года).

Еще одним важным фактором долголетия, по мнению опрошенных респондентов, является место проживания и его климатические особенности: «Я выросла и большую часть жизни в деревне прожила, а там и воздух чистый и вода родниковая» (Татьяна Васильевна, 97 лет).

Большинство опрошенных вели и продолжают вести в меру своих возможностей здоровый образ жизни и занимались физическими упражнениями, некоторые не утратили данных привычек и в настоящее время: «Не пила и не курила. Работала. Никогда не сидела без дела...» (Зинаида Васильевна, 90 лет); «Нужно быть умеренным в еде, делать ежедневную зарядку» (Константин Васильевич, 87 лет); «Я как только проснусь всегда делаю дыхательную гимнастику, потом руками-ногами помашу – вот и силы появляются» (Николай Егорович, 88 лет).

Также большое значение имеют социально-психологические факторы, влияющие на

долголетие, а именно благоприятный психосоциальный фон и индивидуальные психологические особенности самого пожилого человека. Большинство проинтервьюированных пожилых людей отмечают, что прожили счастливую жизнь, встречали неурядицы с пониманием, не заостряли внимание на проблемах, дружелюбно и с теплотой относились к людям. Не случайно возникла народная мудрость: «Долго может жить только счастливый человек». Причем состояние счастья зависит в большей степени от внутренних установок человека, чем от внешних факторов. Именно внутреннее ощущение счастья является своеобразной базой для долгой жизни.

Обобщив ответы респондентов на этот вопрос, можно отметить тот факт, что практически все заявляли о том, чтобы «не утрачивать интерес к жизни» и иметь в целом положительное отношение к жизни: «Вообще мне не скучно жить» (Алевтина Петровна, 92 года); «Я не имею представления о депрессии. Да, я могу злиться и огорчаться. Главное – не терять интерес к жизни» (Татьяна Васильевна, 97 лет); «Я не о чем не жалею в жизни... Да было трудно, но жизнь прожита не зря» (Василий Петрович, 94 года).

Также в ходе интервью выяснилось, что у большинства опрошенных присутствует так называемая установка на долгую жизнь и сильная мотивация к ее продолжению: «Какие мои годы. Хочу проводить младшего правнука в школу, а он только родился» (Галина Ивановна, 87 лет); «Еще столько стихов не написано!» (Раиса Афанасьевна, 92 года); «Я каждую весну покупаю новые сорта цветов для своего сада» (Зинаида Васильевна, 90 лет).

Таким образом, основными факторами, влияющими на долголетие человека, являются гендерное разделение, семейное положение, место постоянного проживания, уровень образования, финансовое положение, основные ориентиры ценностного представления мира и взаимодействия с другими людьми, наличие определенных потребностей разнообразного характера и т.д.

Заключение. Проведенное интервьюирование показало, что основными факторами, влияющими на долголетие человека, являются: медико-биологические, социально-психологические, самосохранительное поведение, комплекс

социокультурных факторов. В демографической структуре долгожителей количество женщин в несколько раз превышает количество мужчин. Одним из определяющих критериев качества жизни граждан пожилого возраста является характеристика проживания. По данным интервью 64,8% пожилых граждан проживают совместно с родственниками различной степени родства: с супругами, с близкими родственниками (детьми, внуками, правнуками), с дальними родственниками. Можно также отметить наличие гендерной составляющей в особенностях проживания респондентов: так, среди женщин удельный вес одиноко проживающих составляет выше, чем среди мужчин, что коррелирует с данными, приведенными выше о семейном положении респондентов: ниже среди женщин старшего поколения показатель брачности и, соответственно, выше показатель проживающих в одиночестве.

Кроме того, анализ значимых сторон жизни людей старшего возраста требует рассмотрения этого вопроса с точки зрения разных сторон жизни этой возрастной группы населения, а также выявление специфических групп внутри этой возрастной категории. Эта информация необходима для разработки новых технологий, которые были бы способны, учитывая различия внутри самой группы людей старшего возраста, ответить на актуальные потребности и запросы этих людей, дали бы им возможность развивать свой потенциал и вносить свой вклад в общественную и производственную жизнь. Как свидетельствуют полученные данные, это является весьма актуальным не только для самих граждан старшего возраста, но и для общества, которое нуждается в дополнительных социально активных гражданах. Практические рекомендации по работе с долгожителями включают в себя комплекс мероприятий по следующим направлениям: сохранение и укрепление здоровья долгожителей, обеспечение достойного уровня жизни, создание современной системы заботы и ухода, вовлечение долгожителей в общественную жизнь посредством их экономической, трудовой, социальной и политической активности, улучшение качества жизненной среды долгожителей.

Литература:

1. Заболотных И.И. Психосоматические аспекты долголетия / И.И. Заболотных. – Санкт-Петербург: СпецЛит, 2015. – 160 с.

2. Пристром М.С. Характеристика феномена долголетия. Взгляд на проблему / М.С. Пристром, В.Э. Сушинский, И.И. Семенов, В.В. Артючик // Медицинские новости. – 2016. – № 1. – С. 48–51.

3. Пушкова Э.С. Долгожительство в Санкт-Петербурге: основные медицинские проблемы и потребности в медицинской помощи / Э.С. Пушкова, Л.В. Ленская // Успехи геронтологии. – 2003. – Вып. 12. – С. 82–90.

4. Винокурова Д.М. Долголетие и старость: различия подходов медицины и социологии / Д.М. Винокуров, А.Г. Егорова, А.В. Чириков // Социология. – 2020. – № 3. – С. 234–240.

5. Бистаякина Д.А. Социологический анализ социального самочувствия лиц пожилого возраста в Республике Мордовия / Д.А. Бистаякина, А.С. Палибина, Е.Г. Панькова, Т.В. Соловьева // Казанский педагогический журнал. – 2018. – № 3. – С. 194–198.

6. Плотникова Ю.С. Долгожительство человека как социально-демографический феномен / Ю.С. Плотникова. – Омск: Изд-во ОмГТУ, 2012. – 224 с.

7. Бистаякина Д.А. Социальное самочувствие пожилых людей в период режима самоизоляции / Д.А. Бистаякина, Т.В. Соловьева, Е.Г. Панькова //

Социальная политика и социология. – 2020. – Т. 19. – № 3. – С. 33–40.

8. Савинов Л.И. Старение населения и новые задачи социальных служб / Л.И. Савинов, Д.А. Бистаякина, Т.В. Соловьева // Вестник НИИ гуманитарных наук при Правительстве Республике Мордовия. – 2018. – № 2. – С. 155–165.

9. Слепцов С.С. Феномен долгожительства в Якутии – миф или реальность / С.С. Слепцов, С.С. Слепцова, А.Г. Егорова, З.Н. Алексеева // Якутский медицинский журнал. – 2019. – № 1. – С. 102–104.

10. Минтруд назвал самые «старые» и «молодые» регионы России [Электронный ресурс] // ТАСС: [сайт]. – Режим доступа: <https://tass.ru/obschestvo/6564116>

11. Вангородская С.А. Феномен долголетия в представлениях долгожительниц России (по материалам биографического исследования) / С.А. Вангородская // Знание. Понимание. Умение. – 2019. – № 1. – С. 100–122.

References:

1. Zabolotnykh I.I. Psychosomatic aspects of longevity / I.I. Zabolotnykh. – St. Petersburg: SpetsLit, 2015. – 160 p.

2. Priestrom M.S. Characteristics of the phenomenon of longevity. A view on the problem / M.S. Priestrom, V.E. Sushinsky, I.I. Semenkov, V.V. Artyushik // Medical news. – 2016. – № 1. – P. 48–51.

3. Pushkova E.S. Longevity in St. -Petersburg: basic medical problems and needs for medical care / E.S. Pushkova, L.V. Lenskaya // Success of gerontology. – 2003. – Vol. 12. – P. 82–90.

4. Vinokurova D.M. Longevity and old age: differences in approaches of medicine and sociology / D.M. Vinokurova, A.G. Egorova, A.V. Chirikov // Sociology. – 2020. – № 3. – P. 234–240.

5. Bistyakina D.A. Sociological analysis of the social well-being of elderly people in the Republic of Mordovia / D.A. Bistyakina, A.S. Palibina, E.G. Pankova, T.V. Solovyova // Kazan Pedagogical Journal. – 2018. – № 3. – P. 194–198.

6. Plotnikova Yu.S. Human longevity as a socio-demographic phenomenon / Yu.S. Plotnikova. – Омск: Publishing house of OmSTU, 2012. – 224 p.

7. Bistyakina D.A. Social well-being of elderly people during the self-isolation regime / D.A. Bistyakina, T.V. Solovyova, E.G. Pankova // Social policy and sociology. – 2020. – Vol.19. – № 3. – P. 33–40.

8. Savinov L.I. Population aging and new tasks of social services / L.I. Savinov, D.A. Bistyakina, T.V. Solovyova // Bulletin of the Research Institute of Humanities under the Government of the Republic of Mordovia. – 2018. – № 2. – P. 155–165.

9. Sleptsov S.S. The phenomenon of longevity in Yakutia – myth or reality / S.S. Sleptsov, S.S. Sleptsova, A.G. Egorova, Z.N. Alekseeva // Yakut Medical Journal. – 2019. – № 1. – P. 102–104.

10. The Ministry of Labor named the "oldest" and "youngest" regions of Russia [Electronic resource] // TASS: [website]. – Access mode: <https://tass.ru/obschestvo/6564116>

11. Vangorodskaya S.A. The phenomenon of longevity in the representations of long-lived women of Russia (based on biographical research) / S. A. Vangorodskaya // Knowledge. Understanding. Ability. – 2019. – № 1. – P. 100–122.

5.4.4. Социальная структура, социальные институты и процессы (22.00.04 – Социальная структура, социальные институты и процессы)

Сведения об авторах:

Бистаякина Динара Асымовна (г. Саранск, Россия), кандидат социологических наук, доцент кафедры социологии и социальной работы ФГБОУ ВО Национальный исследовательский Мордовский государственный университет им. Н.П. Огарёва, Историко-социологический институт, e-mail: dinaraas@mail.ru

Панькова Елена Геннадьевна (г. Саранск, Россия), кандидат социологических наук, доцент кафедры социологии и социальной работы ФГБОУ ВО Национальный исследовательский Мордовский государственный университет им. Н.П. Огарёва, Историко-социологический институт, e-mail: print84@mail.ru

Соловьева Татьяна Владимировна (г. Саранск, Россия), кандидат социологических наук, доцент кафедры социологии и социальной работы ФГБОУ ВО Национальный исследовательский Мордовский государственный университет им. Н.П. Огарёва, Историко-социологический институт, e-mail: tanysha_v@bk.ru

УДК 316.3;364.5

Факторы социальной активности пожилых людей

Factors of social activity of the elderly people

Кочетков С.С., ФГБОУ ВО Национальный исследовательский Мордовский государственный университет им. Н.П. Огарёва, kochetkov7.12.1995@yandex.ru

Kochetkov S., National Research Mordovian State University named after V.I. N.P. Ogaryova, kochetkov7.12.1995@yandex.ru

DOI: 10.51379/KPJ.2022.152.2.037

Ключевые слова: пожилые люди, социальная активность, свободное время, досуг, семья.

Keywords: elderly people, social activity, free time, leisure, family.

Аннотация. Актуальность статьи обусловлена проблемами, с которыми сталкиваются пожилые люди после выхода на пенсию, выражающиеся в поддержке социального потенциала пожилых и их успешной адаптации в постпенсионный период. Цель статьи заключается в исследовании факторов социальной активности пожилых людей и разработки рекомендаций по организации их свободного времени. Автором представлена характеристика социальной активности различных групп пожилых людей: состоящие на стационарном и полустационарном обслуживании; продолжающие осуществлять трудовую деятельность после выхода на пенсию; не находящиеся на социальном обслуживании. Определены такие факторы социальной активности пожилых людей, как: уровень образования, жилищные условия, семейное положение, постпенсионный период и продолжение трудовой деятельности после выхода на пенсию, особенности организации свободного времени, состояние здоровья. Выделена взаимозависимость социальной активности пожилых людей и их социального самочувствия. Определены основные проблемы при организации свободного времени пожилых людей и сформулированы направления решения указанных проблем: от предоставления специальных транспортных средств и сопровождения пожилых людей в социально-досуговые учреждения до помощи в создании групп взаимопомощи и самодеятельности; применения индивидуального подхода в организации свободного времени пожилых людей. Статья предназначена для специалистов сферы социального обслуживания, здравоохранения, образования, исследователей, студентов.

Abstract. The relevance of the article is due to the problems faced by older people after retirement, expressed in the support of the social potential of the elderly and their successful adaptation in the post-retirement period. The purpose of the article is to study the factors of social activity of elderly people and develop recommendations for the organization of their free time. The author presents the characteristics of the social activity of various groups of elderly people: those who are in stationary and semi-stationary care; those who continue to work after retirement; not being on social services. Such factors of social activity of elderly people as: level of education, housing conditions, marital status, post-retirement period and continuation of work after retirement, features of the organization of free time, health status are determined. The interdependence of the social activity of the elderly people and their social well-being is highlighted. The main problems in organizing the free time of the elderly people are identified and the directions for solving these problems are formulated: from the provision of special vehicles and accompanying the elderly to social and leisure institutions to assistance in creating groups of mutual assistance and self-activity; the application of an individual approach in organizing the free time of the elderly. The article is intended for specialists in the field of social services, healthcare, education, researchers, students.

Введение. На социальную активность пожилых людей влияет комплекс объективных и субъективных факторов. В качестве объективных факторов могут быть место пожилых людей в современном российском обществе, отношение этого общества данной категории, уровень их социальной защищенности, развитие социальной

инфраструктуры и пр. Под субъективными факторами понимается уровень образования пожилого человека, его жилищные условия, состояние здоровья, мотивация и жизненная позиция.

В современной науке проблема социальной активности пожилых граждан становится

предметом изучения широкого круга ученых. Ряд авторов подчеркивает тот факт, что выход на пенсию не исключает пожилого человека из общественной и социальной жизни [1;2]. Кроме того, выход на пенсию для пожилого человека можно рассматривать как время для саморазвития, активного досуга, самоактуализации, общения со своими близкими и родными [3;4]. Особо важным является то обстоятельство, что даже пожилые люди с существенным нарушением здоровья могут быть активными в зависимости от поддержки их социального окружения [5]. Автор согласен с мнением Е.И. Холостовой, которая подчеркивает взаимовлияние социальной активности пожилых людей и их возможностей [6].

Социальная активность пожилых людей, положительно влияя на их умственную, физическую, творческую деятельность, способствует не только преодолению негативного отношения к старости, но и формирует у него ощущение собственной безопасности и полезности, что, в конечном итоге, является фактором улучшения качества их жизни.

Материалы и методы исследования. Анализ проблемы исследования проводился с помощью методов опроса (анкетирование и интервьюирование пожилых людей). Было опрошено по 26 пожилых людей, получающие социальные услуги в стационарной и полустационарной форме, не пользующиеся социальными услугами в стационарной и полустационарной форме, а также работающие пенсионеры – всего 104 человека. Инструментарием выступили анкета и бланк интервью для пожилых людей.

Результаты исследования. В результате проведенного исследования был получен комплекс данных, анализ которых позволил выявить факторы социальной активности пожилых людей.

Для анализа полученных результатов опрошенных пожилых граждан мы разделили на следующие группы: 1 группа – пожилые люди, находящиеся на полустационарном обслуживании; 2 группа – пожилые люди, находящиеся на стационарном обслуживании; 3 группа – пожилые люди, не находящиеся на полустационарном и стационарном обслуживании; 4 группа – пожилые люди, продолжающие осуществлять трудовую деятельность после выхода на пенсию.

В качестве базы для проведения исследования были выбраны следующие объекты: Отделение дневного пребывания ГБУ РМ «Комплексный центр социального обслуживания по г.о.

Саранск» (полустационарная форма социального обслуживания) и ГБУ СОН РМ «Саранский дом-интернат для престарелых и инвалидов».

Одним из факторов социальной активности пожилых людей является уровень образования. Так, у респондентов 1-ой и 2-ой группы преобладает средний общий уровень образования (более 85%), в 3-ей и 4-ой – среднее профессиональное образование (50%) и высшее образование (37,5%). Комплексный анализ ответов опрошенных пожилых граждан показал, что, чем выше уровень образования, тем большую самостоятельность и активность они проявляют в организации собственного досуга. Поэтому актуальным является решение вопроса повышения уровня образования пожилых людей (например, путем повышения компьютерной грамотности, обучения основам рукоделия и пр.), что, в конечном итоге, будет способствовать разнообразию форм их социальной активности.

Еще одним фактором, влияющим на социальную активность пожилых людей, являются их жилищные условия. Так, пожилые люди из 1-ой группы имеют стесненные жилищные условия, в отличие от респондентов из 3-ой и 4-ой групп. Например, трехкомнатную квартиру имеют 3,8 % опрошенных из 1-ой группы, 24,1% – из 3-й и 4-й групп.

Респондентам 2-ой группы подобный вопрос не задавался в связи с их стационарным положением. Анализ ответов на данный вопрос позволяет сделать вывод, что социальная активность пожилых людей зависит, в том числе, и от их жилищных условий. Так, например, стесненные жилищные условия (в плане размера площади) может привести к большей скопленности членов семьи пожилого человека, вынуждая его проводить свободное время вне стен дома и прибегать к услугам социальной службы. Вместе с тем, пожилые люди, имеющие лучшие жилищные условия, имеют больше возможностей для различных форм социальной активности, используя потенциал не только социальных служб, но и собственной жилплощади.

Еще одним фактором социальной активности пожилых людей является семейное положение, тип которого существенно влияет на объем свободного времени и на форму его проведения. Многие пожилые люди из 3-й и 4-й групп состоят в действующем браке. Кроме того, больший процент респондентов из данных групп имеют детей и внуков, чем пожилые из 1-й группы: 80,8% и 73,1%; 69,2% и 57,6%, соответственно. Таким образом, пожилые люди из 1-ой группы, не связанные семейными обязательствами, имеют

больше свободного времени для проявления социальной активности, например, в организации своего досуга. Отметим тот факт, что, несмотря на то, что большинство респондентов 3-й и 4-й групп имеют супругов, детей и внуков, ограничивающих их свободное время, они также являются социально активными. Но данная активность выражается в уходе за внуками: отвести/забрать из садика, школы, кружков и пр. Несомненно, на социальную активность пожилых людей влияет поддержание связей с членами семьи, особенно с детьми и внуками. При этом необходимо подчеркнуть не просто наличие семейных связей, но и совместное проживание с членами своей семьи. Отсутствие семьи и близких родственников у пожилых людей может вынуждать их обращаться за поддержкой к внешним источникам, в том числе и к специалистам социальных служб.

Полученные данные подтверждаются исследованием потребностно-мотивационной и рефлексивно-оценочной сферы социальной активности пожилых людей, в котором особая роль отводится семейному фактору и семейному благополучию, так поддерживает их позитивные представления о себе, что способствуют их личному спокойствию [7]. Кроме того, семья не просто предоставляет пожилому человеку поддержку, но и расширяет их социальные контакты, делает активным их образ жизни [8].

В целом мы можем утверждать, что семейный фактор (наличие семьи, совместное проживание с членами семьи, характер общения с ними и пр.) является одним из ведущих и определяющих социальную активность пожилых людей.

Постпенсионный период также оказывает существенное влияние на социальную активность пожилых людей. Респонденты, посещающие Комплексный центр, намного больший период не работают после выхода на пенсию (13,5 лет против 8,9 лет у пожилых из 3-й группы). Конечно такой долгий период без работы, как и малое время продолжения своей профессиональной деятельности после выхода на пенсию (2,4 года против 3,3 года) может привести к отвыканию от самоорганизации и к возрастанию потребности в постоянной посторонней контролирующей поддержке. Вместе с тем, пожилые люди, продолжающие осуществлять трудовую деятельность после выхода на пенсию, в среднем работают 8 – 10 лет.

Социальная активность пожилых людей во многом зависит от особенностей организации их свободного времени. Поэтому мы акцентировали внимание в своем исследовании на данных о количестве свободного времени и формах его

проведения. Так, анализ ответов показал, что у пожилых людей 1-й и 2-й групп общий объем совокупности свободного времени составил шесть часов. Меньше всего свободного времени наблюдается у пожилых людей из 4-й группы – менее четырех часов. А 20% респондентов из 3-й и 4-й ответили, что у них нет свободного времени. Сравнение ответов респондентов из двух групп показывает отличия в распределении приоритетных форм проведения свободного времени. Клиенты Отделения дневного пребывания в первую очередь свое свободное время тратят на просмотр художественных фильмов, тогда как пожилые из 3-й группы, прежде всего, ориентированы на общение с членами семьи и ближайшим окружением. Пожилые люди из 4-й группы чаще предпочитают смотреть новостные передачи.

Интересными, на наш взгляд, являются ответы респондентов 2-й группы – пожилых людей, постоянно проживающих в Саранском доме-интернате для престарелых и инвалидов. В ходе исследования были получены результаты, свидетельствующие о том, что культурно-массовые мероприятия занимают одно из важных направлений социальной работы по адаптации пожилых людей в данном учреждении. Многие клиенты учреждения по состоянию здоровья предпочитают более тихое проведение досуга.

Сравнение активности пожилых респондентов в вопросе посещения различных социально-досуговых учреждений города показало существенные отличия. Пожилые клиенты Комплексного центра реже, чем респонденты 3 и 4 группы посещают данные учреждения. Среди последних только 31% и 27% соответственно ничего не посещают (против 49,4% среди респондентов 1-й группы). Перечень же посещаемых учреждений практически одинаков: сказывается одинаковая доступность и степень неразвитости социально-досуговой инфраструктуры города для пожилых людей.

Кроме того, пожилые из 1-й группы реже, чем из 3-й и 4-й выбирали такую форму как общение и встречи с детьми и внуками, выбирая другие формы проведения свободного времени: посещение концертов, общение с друзьями. В данном случае подтверждается отмеченный нами выше тезис о влиянии семейного фактора на выбор формы организации свободного времени пожилого человека.

Также нами были выявлены наименее предпочтительные формы проведения свободного времени у всех трех групп, а именно: занятия физической культурой и спортом в специализированных спортивных учреждениях и

бассейнах, просмотр кинофильмов в кинотеатрах города, что можно объяснить дороговизной услуг данного типа социально-досуговых учреждений.

Респонденты 2-й группы в этом случае чаще зависимы от внешних обстоятельств, и зачастую, не могут самостоятельно принимать решение о посещении тех или иных досуговых учреждений города. Однако пожилые люди, проживающие в Саранском доме-интернате для престарелых и инвалидов отмечают, что «хотели бы сами принимать решение о посещении того или иного учреждения».

При этом большинство пожилых людей отдают предпочтение посещению концертов, прогулкам в парке, мероприятиям, которые проводятся в их учреждениях. Удачное месторасположение Комплексного Центра позволяет клиентам посещать парк Пролетарского района, в котором к тому же по вечерам проходят бесплатные концерты. В интернате проводятся различные концерты. Особенно любимыми для пожилых являются проходящие в месяцник пожилых людей концерты ансамбля «Радуга» от Дворца культуры г. Саранска, Ключаревского клуба.

Так как пожилые люди из всех групп имеют различные проблемы в организации свободного времени, ими были соответственно указаны и различные виды необходимой помощи в данном процессе. Так, для респондентов 1-ой группы, испытывающие материальные проблемы, важна финансовая поддержка: 80,8%. В то время как у пожилых людей 2-й группы подобная доля связана с проблемами со здоровьем и необходимостью их решения. Респонденты 3-й и 4-й группы испытывают меньше проблем с организацией своего свободного времени, поэтому обладают большими возможностями для самостоятельной социально-досуговой деятельности и соответственно испытывают меньше проблем и реже нуждаются в помощи социальных служб, поскольку могут рассчитывать на поддержку со стороны своей семьи, друзей. При этом, как подчеркнули респонденты 4-й группы, их трудовая деятельность напрямую влияет на способ организации свободного времени, часть которого «расходуется на семью, друзей, близких», «на собственные увлечения и интересы остается очень мало времени».

Учитывая, что во всех группах опрошенные респонденты указали в качестве приоритетной дороговизну услуг социально-досуговых учреждений, то и в качестве требуемой помощи пожилые пожелали получать материальную помощь для оплаты данных услуг. Современные

рыночные отношения, как подчеркивают исследователи, повлияли на коммерциализацию сферы культуры, в результате чего многие культурно-досуговые учреждения стали оказывать комплекс платных услуг [9].

Также стоит отметить, что респонденты 1-й и 2-й группы, как имеющие больше проблем со здоровьем, отмечали несколько чаще необходимость предоставления транспорта и сопровождения для посещения социально-досугового учреждения. Созданная система учреждений социального обслуживания населения, в том числе Комплексный центр и Дом-интернат для пожилых и инвалидов должны учитывать это направление работы и способствовать социальной активности пожилых людей.

В целом результаты нашего исследования показали, что для пожилых людей необходим организованный целенаправленный процесс активации через адекватную систему организации их свободного времени, ключевыми составляющими которого являются не только субъекты данного процесса, а их непосредственное взаимодействие. Что в конечном итоге, формирует социальное самочувствие пожилых людей, поскольку «чем выше социальная, активность пожилого человека, разнообразны досуговая и трудовая деятельность, удовлетворенность своим физическим и эмоциональным здоровьем, тем выше показатели его социального самочувствия» [10].

Заключение. Анализ результатов проведенного исследования показал определенные отличия в факторах социальной активности пожилых людей. Пожилые люди, пользующиеся услугами в стационарных и полустационарных учреждениях, не имеют семьи или общение с близкими родственниками у них нерегулярное. Материальное положение респондентов, посещающих Отделение дневного пребывания Комплексного центра, является невысоким, что дает им право на бесплатное получение комплекса социальных услуг. Также пожилые люди, пользующиеся услугами Комплексного центра, отличаются активной жизненной позицией, что выражается в желании участвовать в мероприятиях, проводимых центром, а иногда выступать и в роли организаторов.

Ключевым фактором влияния свободного времени на социальную активность пожилых людей, находящихся на стационарном обслуживании является состояние здоровья: большая часть пожилых людей не могут принимать участие в мероприятиях по состоянию

физического здоровья, поэтому, для того, чтобы увеличить социальную активность пожилых людей в данном случае необходимо, на наш

взгляд, принять во внимание создание более гибкого и индивидуального подхода в организации досуговых мероприятий.

Литература:

1. Дементьева Н.Ф. Общение как одна из форм деятельности в пожилом возрасте / Н.Ф. Дементьева // Психология зрелости и старения. – 2012. – № 4. – С. 63–66.
2. Здоровцова М.А. Ценностные ориентации как фактор успешности социально-психологической адаптации пожилых людей / М.А. Здоровцова // Психология зрелости и старения. – 2015. – № 4. – С. 49–55.
3. Марунова Т.Р. Направления социальной активности пожилых людей // Известия Саратовского университета / Т.Р. Марунова. – 2014. – Т. 14. – Вып 2. – С. 55–57.
4. Gilleard C. The Third Age and the Baby Boomers: Two Approaches to the Social Structuring of Later Life / C. Gilleard, P. Higgs // International Journal of Ageing and Later Life. – 2007. – Vol. 2. – P. 13–30.
5. Pirhonen J. Active and non-active agents: Residents' agency in assisted living / J. Pirhonen, I. Pietilä // Ageing and Society. – 2018. – Vol. 38. – P. 19–36.

6. Холостова Е.И. Социальная работа с пожилыми людьми / Е.И. Холостова. – М.: «Дашков и К°», 2014. – 340 с.
7. Остапчук Н.В. Социальная активность личности пожилых людей. Исследование потребностно-мотивационной и рефлексивно-оценочной сферы / Н.В. Остапчук, О.Е. Сурнина, Е.В. Лебедева // Дискуссия. – 2013. – № 11. – С. 108–108.
8. Бутуева З.А. Социальное самочувствие пожилых людей как показатель оценки деятельности социальной защиты: опыт социологического исследования в Республике Бурятия / З.А. Бутуева // Теория и практика общественного развития. – 2015. – № 4. – С. 74–79.
9. Боровик В.Е. Организованный досуг как фактор оптимизации жизнедеятельности пожилых людей / В.Е. Боровик // Научные труды Северо-Западного института управления. – 2014. – Т. 5. – № 1. – С. 23–29.
10. Бистяйкина Д.А. Социологический анализ социального самочувствия лиц пожилого возраста в Республике Мордовия / Д.А. Бистяйкина, А.С. Палибина, Е.Г. Панькова, Т.В. Соловьева // Казанский педагогический журнал. – 2018. – № 3. – С. 194–199.

References:

1. Dementieva N.F. Communication as one of the forms of activity in elderly age / N.F. Dementieva // Psychology of maturity and aging. – 2012. – № 4. – P. 63–66.
2. Zdorovtseva M.A. Value orientations as a factor of success of socio-psychological adaptation of elderly people / M.A. Zdorovtseva // Psychology of maturity and aging. – 2015. – № 4. – P. 49–55.
3. Marunova T.R. Directions of social activity of the elderly // News of Saratov University / T.R. Marunova. – 2014. – Vol. 14. – Т. 2. – P. 55–57.
4. Gilleard C. The Third Age and the Baby Boomers: Two Approaches to the Social Structuring of Later Life / C. Gilleard, P. Higgs // International Journal of Ageing and Later Life. – 2007. – Vol. 2. – P. 13–30.
5. Pirhonen J. Active and non-active agents: Residents' agency in assisted living / J. Pirhonen, I. Pietilä // Ageing and Society. – 2018. – Vol. 38. – P. 19–36.
6. Kholostova E.I. Social work with the elderly people / E.I. Kholostova. – М.: "Dashkov and C°", 2014. – 340 p.

7. Ostapchuk N.V. Social activity of the personality of the elderly people. Research of the need-motivational and reflexive-evaluative sphere / N.V. Ostapchuk, O.E. Surnina, E.V. Lebedeva // Discussion. – 2013. – № 11. – P. 108–108.
8. Butueva Z.A. Social well-being of elderly people as an indicator of the assessment of social protection activities: the experience of sociological research in the Republic of Buryatia / Z.A. Butueva // Theory and practice of social development. – 2015. – № 4. – P. 74–79.
9. Borovik V.E. Organized leisure as a factor of optimizing the vital activity of elderly people / V.E. Borovik // Scientific works of the North-Western Institute of Management. – 2014. – Vol. 5. – № 1. – P. 23–29.
10. Bistyakina D.A. Sociological analysis of the social well-being of elderly people in the Republic of Mordovia / D.A. Bistyakina, A.S. Palibina, E.G. Pankova, T.V. Solovyova // Kazan Pedagogical Journal. – 2018. – № 3. – P. 194–199.

5.4.4. Социальная структура, социальные институты и процессы (22.00.04 – Социальная структура, социальные институты и процессы)

Сведения об авторе:

Кочетков Сергей Сергеевич (г. Саранск, Россия), аспирант кафедры социологии и социальной работы ФГБОУ ВО «Национальный исследовательский Мордовский государственный университет имени Н.П. Огарева», Историко-социологический институт, e-mail: kochetkov7.12.1995@yandex.ru

УДК 364

Соответствие результатов социального контракта потребностям малоимущих граждан в помощи

Compliance of the results of the social contract with the needs of low-income citizens in assistance

Камышова Е.В., Национальный исследовательский Мордовский государственный университет им. Н.П. Огарева, ekamyshova@yandex.ru

Соловьева Т.В., Национальный исследовательский Мордовский государственный университет им. Н.П. Огарева, tanysha_v@bk.ru

Бистяйкина Д.А., Национальный исследовательский Мордовский государственный университет им. Н.П. Огарева, dinaraas@mail.ru

Kamyshova E., National Research Mordovia State University, ekamyshova@yandex.ru

Soloveva T., National Research Mordovia State University, tanysha_v@bk.ru

Bistyakina D., National Research Mordovia State University, dinaraas@mail.ru

DOI: 10.51379/KPJ.2022.152.2.038

Ключевые слова: социальный контракт, малоимущие граждане, малообеспеченность, потребности, адресная социальная помощь, механизмы социальной помощи, результаты социального контракта.

Keywords: social contract, poor citizens, low income, needs, targeted social assistance, social assistance mechanisms, results of the social contract.

Аннотация. Актуальность статьи обусловлена необходимостью научной разработки и последующего внедрения в практику социальной работы действенного механизма оценки результативности социальных контрактов, а также важностью обеспечения соответствия результатов такого рода договоров реальным потребностям малоимущих граждан в помощи. Цель статьи – в оценке соответствия результатов социального контракта потребностям граждан, имеющих статус малоимущих, в помощи и выработке рекомендаций по совершенствованию практики его реализации в деятельности социозащитных учреждений. Авторами по результатам прикладного социологического исследования выявлена достаточно высокая степень соответствия видов, форм, условий предоставления и мероприятий государственной социальной помощи на основе социального контракта потребностям ее получателей в современной России. Предложены рекомендации по совершенствованию механизма социального контракта в аспекте повышения соответствия его результатов потребностям и интересам клиентов. Статья предназначена для граждан, имеющих социальный статус малоимущих, а также специалистов учреждений социальной защиты, в основе взаимодействия которых – социальный контракт.

Abstract. The relevance of the article is due to the need for scientific development and subsequent introduction into the practice of social work of an effective mechanism for evaluating the effectiveness of social contracts, as well as the importance of ensuring that the results of such contracts should correspond to the real needs of poor citizens in assistance. The purpose of the article is to assess the compliance of the results of the social contract with the needs of citizens with the status of the poor, to help and develop recommendations for improving the practice of its implementation in the activities of social protection institutions. The authors, based on the results of applied sociological research, have revealed a sufficiently high degree of compliance of the types, forms, conditions of provision and measures of state social assistance based on a social contract with the needs of its recipients in modern Russia. Recommendations for enhancing mechanism of the social contract in terms of increasing the compliance of its results with the needs and interests of clients are proposed. The article is intended for citizens with the social status of the poor, as well as specialists of social protection institutions whose interaction is based on a social contract.

Введение. В современной России проблема социального контракта потребностям малоимущих граждан в помощи имеет высокую

степень актуальности.

Это связано, прежде всего, с тем, что малоимущие граждане, социально-правовой статус которых определяется, исходя из совокупного дохода, фиксируемого ниже официально установленной в субъекте РФ величины минимального прожиточного минимума, относятся к приоритетным объектам социальной работы. По итогам 2020 г. в России было зафиксировано 21,1 млн. малоимущих граждан, что составило 13,7% от общей численности жителей страны [13]. Основой их потребности в социальной помощи является комплекс материальных, жилищно-бытовых, психолого-педагогических, медико-социальных, поведенческих и других проблем, спровоцированных (или обостренных) малообеспеченностью и осложняющих нормальную жизнедеятельность.

Социальный контракт является инновационным для России механизмом социальной помощи малоимущим гражданам. В его основе заложена идея активизации их собственных возможностей и вовлечения в определенный, чаще всего новый род деятельности (связанной, к примеру, с получением образования, профессиональной переподготовкой, развитием личного подсобного хозяйства, организацией бизнеса, трудоустройством, покупкой специального оборудования для предоставления услуг населению) через юридически оформленное взаимодействие с социозащитными учреждениями. Подобное сотрудничество предполагает: 1) разработку программы социальной адаптации; 2) подписание контракта (договора), согласно которому учреждения социальной защиты и их малоимущие клиенты берут на себя встречные обязательства: первые – по предоставлению нуждающимся адресной социальной помощи, вторые – по реализации предлагаемых в программе социальной адаптации мероприятий; 3) установление срока участия клиентов во всех мероприятиях; 4) выполнение взаимных обязательств; 5) достижение результатов, подведение итогов.

В настоящее время практика социально-контрактных отношений учреждений социальной защиты с малоимущими гражданами развивается практически во всех субъектах Российской Федерации. В них она может иметь специфику, к примеру, различаясь по формам помощи, числу участников, размерам денежных выплат, срокам действия договора и другим характеристикам. В 2021 г. в стране заключено свыше 280 тыс. социальных контрактов, при этом действие

механизма охватило более 980 тыс. россиян [8]. Доходы получателей выплат по социальному контракту в том же году повысились в среднем в 1,6 раза [8]. С 2022 г. расширились и цели, для достижения которых может быть заключен социальный контракт: полученные средства теперь могут быть использованы и для приобретения лицензии на специальное программное обеспечение и отдельные виды деятельности.

Отечественные ученые регулярно обращаются к анализу тех или иных аспектов рассматриваемой нами проблемы. Например, в работах З.П. Замараевой [4], Е.В. Кравченко [7], Л.А. Прокофьевой [9] и др. рассмотрены нормативно-правовые и методические основы государственной социальной помощи на основании социальных контрактов. О.И. Карпенко [6], А.И. Просвирина [10], А.А. Пузырёва [11] и др. характеризуют организацию и технологии социально-контрактной работы с малоимущими гражданами. Анализу опыта реализации такого рода договоров в России посвящены исследования А.Н. Аверина [1], К.А. Вороновой [3], С.В. Калашникова [5] и др.

Тем не менее, социальный контракт как механизм государственной социальной помощи малоимущим клиентам социозащитных учреждений по-прежнему является актуальным предметом научных исследований. Это обусловлено, в частности, необходимостью научной разработки и последующего внедрения в практику социальной работы действенного механизма оценки результативности социальных контрактов, а также важностью обеспечения соответствия результатов такого рода договоров потребностям малоимущих граждан в помощи. Без этого главные цели социального контракта – преодоление иждивенческих настроений малоимущих и их постепенный выход на самообеспечение – становятся труднодостижимыми.

Методология исследования. Ниже представлены результаты авторского локального социологического исследования, проведенного в Республике Мордовия с целью оценки степени соответствия результатов социального контракта потребностям малоимущих граждан в помощи и выработки рекомендации по совершенствованию данной формы работы в деятельности учреждений социальной защиты. Объектом исследования выступили малоимущие граждане, являющиеся клиентами ГКУ «Социальная защита населения по Ковылкинскому району Республики Мордовия», предметом – социальный контракт как механизм государственной адресной

социальной помощи малоимущим гражданам. Методологическую основу исследования составили социологические теории: социальной деятельности М. Вебера [2], ресурсной теории З.П. Замарасовой [4], «вызова-ответа» А. Тойнби [12], обмена Дж. Хоманса [14], социальной защиты слабо защищенных групп М. Пэйна [15]. С опорой на их положения анализировались способности малоимущих граждан к активизации собственных ресурсов и решению актуальных для них проблем, а также оценивалась степень соответствия социального контракта как ресурсоактивизирующего и ресурсоразвивающего механизма государственной социальной помощи потребностям малоимущих клиентов социозащитных учреждений. В качестве методов исследования применены: общенаучные – анализ научной литературы, вторичный анализ исследований, синтез, индукция, дедукция; частнонаучные: а) методы сбора информации – интервьюирование специалистов по социальной работе; анкетирование малоимущих граждан; б) методы обработки информации: анализ статистических данных, сравнительный анализ, ранжирование, математические и проектные методы выработки рекомендаций.

Эмпирическая база исследования:

1) данные первичных социологических опросов, проведенных в феврале-марте 2022 г. в Республике Мордовия на базе ГКУ «Социальная защита населения по Ковылкинскому району Республики Мордовия» в форме:

– анкетирования (с использованием бумажных анкет) малоимущих граждан, заключивших социальный контракт с данным учреждением (Выборка сформирована методом доступных случаев, с учетом желания и возможностей респондентов принять участие в опросе в условиях ограничительных мер в связи с Covid-19. Всего опрошено 96 человек, что составляет 40,0% от величины генеральной

совокупности (на 01.01.2022 г. – 244 человека));

– полуформализованного интервью специалистов по социальной работе отделения срочной социальной помощи, чьи профессиональные обязанности включают заключение социальных контрактов от имени учреждения социальной защиты (Всего опрошено 10 человек. Выборка – целевая, по величине соответствует генеральной совокупности.);

2) результаты вторичного анализа исследований [3;7;9;10;11], посвященных анализу сущностных характеристик и опыта применения социального контракта как механизма вывода россиян из состояния малообеспеченности.

Результаты исследования. В ходе анализа научной литературы, статистических данных, результатов ранее проведенных прикладных социологических исследований сделан вывод, что социальный контракт в современных российских условиях может рассматриваться в качестве единственного инструмента, не только способствующего поддержанию доходов малоимущих граждан (семей) за счет предоставления им государством адресной социальной помощи, но и позволяющего преодолеть причины бедности в долгосрочной перспективе.

В свою очередь, авторское прикладное исследование подтвердило актуальность развития социального контракта как механизма социальной помощи малоимущим гражданам. Как «высокую» ее оценили 66,6% клиентов и 60,0% специалистов по социальной работе. Однако стала неожиданностью достаточно высокая доля специалистов, давших ей низкую оценку – 20,0%, что, очевидно, связано с их недоверием к социальному потенциалу данной категории граждан, пониманием распространенности иждивенческих установок и низкой социальной ответственности у многих малоимущих, см. рисунок 1.

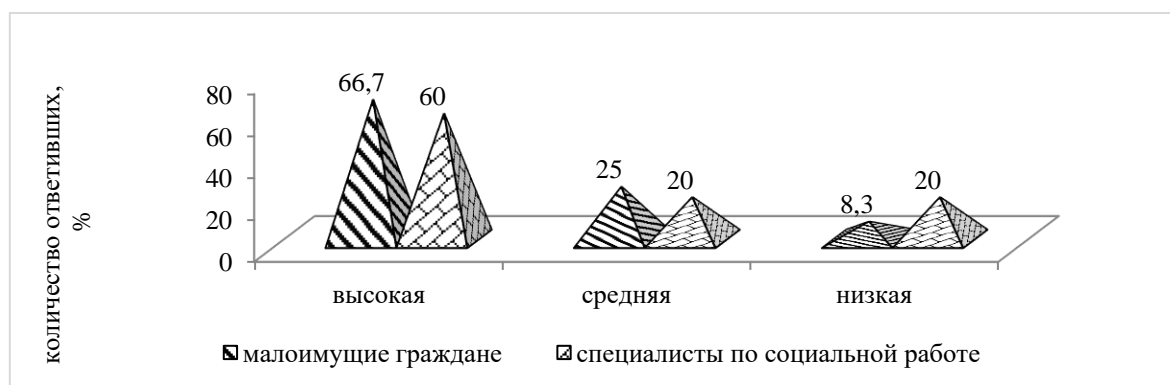


Рисунок 1. – Мнения опрошенных о степени актуальности развития социального контракта как механизма помощи малоимущим гражданам

Свое решение о заключении социального контракта с ГКУ «Социальная защита населения по Ковылкинскому району Республики Мордовия» малоимущие граждане объясняют преимущественно необходимостью удовлетворения потребности в выходе из состояния малообеспеченности, которое является причиной всех их остальных проблем (связанных со сниженной покупательной способностью, задержкой оплаты коммунальных услуг, невозможностью улучшить жилищные условия, вынужденным отказом от посещения детьми коммерческих учреждений дополнительного образования, организацией своевременной медицинской диагностики и лечения и т.д.). Для многих опрошенных такое решение было связано также с желанием организации и развития собственного бизнеса (в том числе семейного) в надежде, что это позволит, с одной стороны, обеспечивать семью, а с другой стороны, самим развиваться в личностном и профессиональном плане. К тому же часть опрошенных малоимущих граждан указывает, что их решение о заключении социального контракта связано с потребностью в прохождении профессионального обучения или получении дополнительного образования.

54,2% малоимущих граждан оформили социальный контракт в целях поиска работы, 37,5% – для организации собственного дела в качестве индивидуального предпринимателя,

12,5% – для обучения новой профессии и основам ведения личного подсобного хозяйства, 8,3% – для развития уже имеющегося подсобного хозяйства. Соответственно, среди наиболее востребованных ее видов у клиентов ГБУ «Социальная защита населения по Ковылкинскому району Республики Мордовия» были отмечены: ежемесячное социальное пособие, единовременная денежная выплата на реализацию мероприятий по осуществлению предпринимательской деятельности, единовременное пособие для развитие личного подсобного хозяйства, пособие на погашение части долга по оплате жилья и коммунальных услуг.

То, насколько результаты социального контракта соответствуют потребностям в помощи малоимущих клиентов ГКУ «Социальная защита населения по Ковылкинскому району Республики Мордовия» оценивалось нами с учетом нескольких показателей: форма помощи; вид помощи; размер помощи; условия контракта; мероприятия программы социальной адаптации; результаты и их соответствие целям заключения контракта.

66,7% опрошенных малоимущих граждан, получающих помощь на основе социального контракта, отметили высокую степень соответствия ее вида и формы их потребностям в ней, см. рисунок 2.

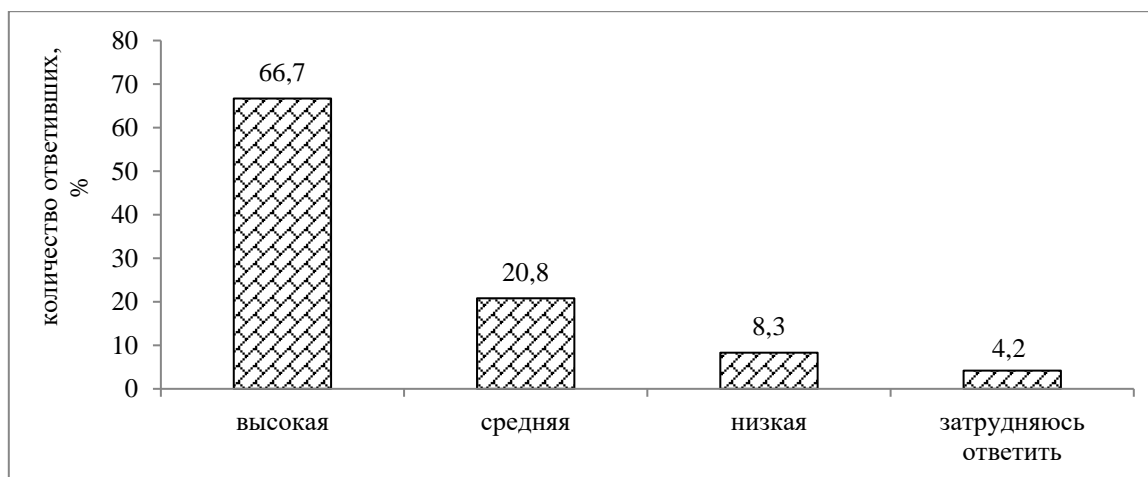


Рисунок 2. – Оценка клиентами степени соответствия формы и вида помощи, предоставленной на основе социального контракта, их потребностям в ней

Что касается оценки малоимущими гражданами соответствия размера оказываемой на основе социального контракта денежной помощи (или объема натуральной помощи) потребностям ее получателей, то суммарное

соотношение отрицательных ответов («скорее, нет, чем да» и «нет») и положительных ответов («да» и «скорее, да, чем нет») на данный вопрос оказалось равным – по 50,0%, см. рисунок 3.

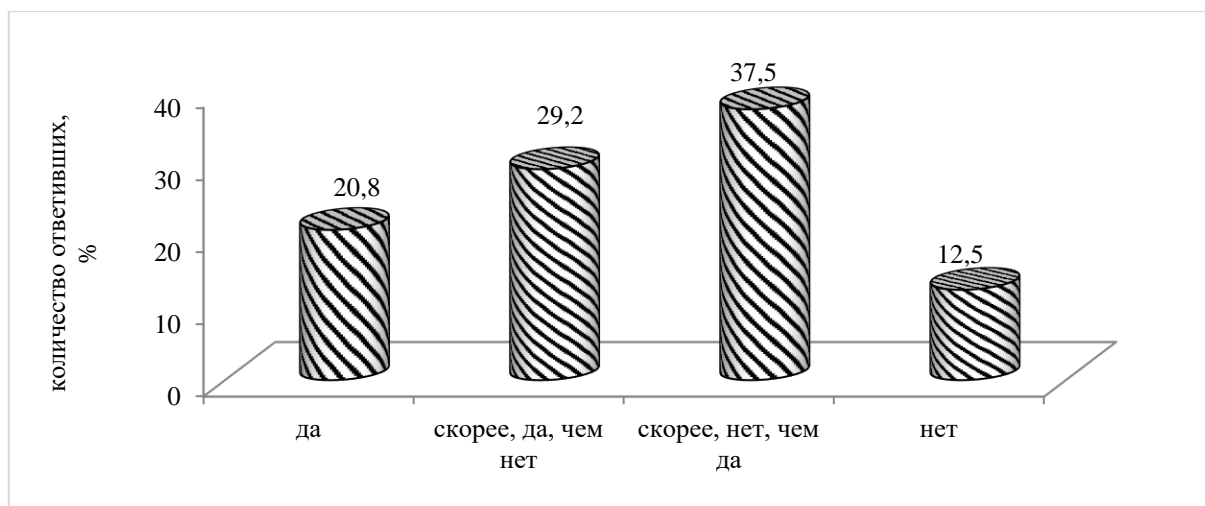


Рисунок 3. – Оценка клиентами степени соответствия размера помощи, предоставленной на основе социального контракта их потребностям

Что касается оценки условий социального контракта, которые должны быть выполнены при получении помощи на основе социального контракта, то большинство опрошенных, заключивших подобные соглашения, считают их адекватными сложившейся в их жизни трудной ситуации и уверены, что они будут выполнены (45,8%). Еще 16,7% респондентов данной группы отмечают, что в условиях социального контракта нет ничего особенного: обычное соглашение, которое нужно и вполне реально выполнить. Между тем 20,8% опрошенных малоимущих граждан признаются, что хотели бы изменить отдельные пункты социального контракта. А 12,5% считают, что условия заключенного ими договора отличаются завышенными требованиями и трудно выполнимы. 4,2% опрошенных затруднились ответить на этот вопрос.

В целом степень соответствия условий социального контракта потребностям малоимущих граждан в помощи сами клиенты ГКУ «Социальная защита населения по Ковылкинскому району Республики Мордовия» оценивают достаточно высоко: 50,0% дали ей однозначно «высокую» оценку, 33,3% – «среднюю» и только 12,5% – «низкую». Еще 4,2% опрошенных затруднились ответить на данный вопрос.

С предыдущими ответами тесно связано и мнение опрошенных малоимущих граждан относительно соответствия содержания мероприятий, предусмотренных в рамках социального контракта программой социальной адаптации, их потребностям в помощи. В частности, 50,0% их них отметили, что такого рода соответствие имеет место быть «часто», см. рисунок 4.

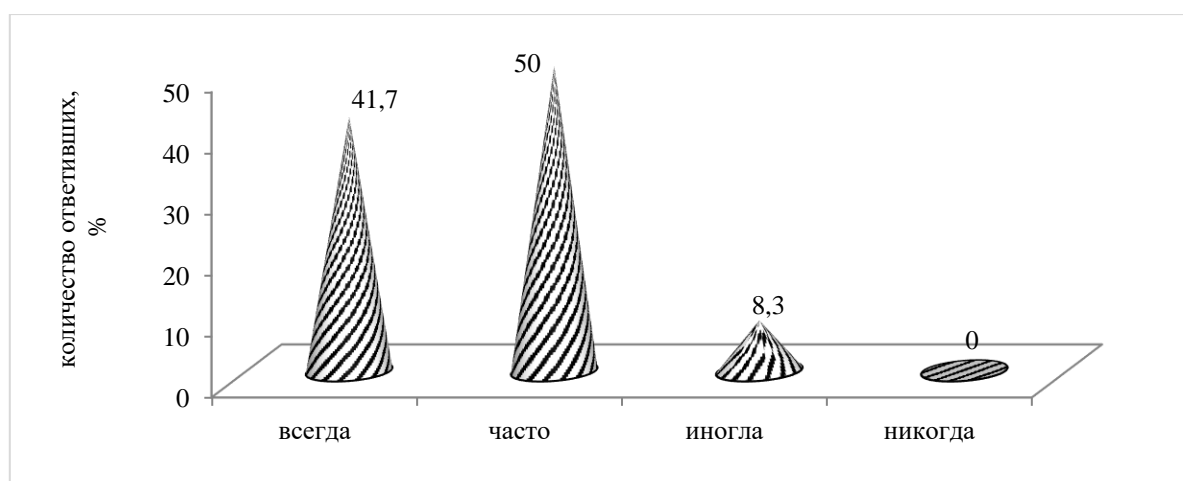


Рисунок 4. – Мнение малоимущих граждан о соответствии содержания мероприятий по социальному контракту, их потребностям в помощи

75,0% опрошенных малоимущих граждан считают, что помощь в рамках социального контракта соответствует их потребностям и с позиции оценки ее значимости и результативности в решении актуальных для них проблем. С этим согласны и 70,0% опрошенных специалистов по социальной работе. Противоположное мнение высказали 17,7% клиентов и 10,0% специалистов. Затруднились ответить на данный вопрос 8,3% получателей

помощи и 20,0% специалистов по социальной работе.

Особенно важным считаем то, что, по мнению участников обоих опросов, результаты помощи на основании социального контракта действительно позволяют клиентам решать трудности, вызванные малообеспеченностью, и дают шанс развиваться дальше, во многом опираясь уже на собственные силы и возможности, см. рисунок 5.



Рисунок 5. – Мнение малоимущих граждан и специалистов по социальной работе относительно того, позволяют ли результаты помощи на основании социального контракта решать проблемы, вызванные малообеспеченностью

Близкими по своему характеру являются оценки малоимущих граждан, касающиеся положительной результативности помощи, предоставляемой на основе социальных контрактов: 45,8% считают ее «высокой», 37,5% – «средней», 8,3% – «низкой», 8,3% – затруднились

ответить на данный вопрос.

Интересны также ответы участников обоих опросов относительно общего соответствия результатов социального контракта потребностям малоимущих граждан в помощи, см. таблицу 1.

Таблица 1. – Оценка опрошенными степени общего соответствия результатов социального контракта потребностям малоимущих граждан в помощи

№ п/п	Варианты ответов	Количество ответивших, %	
		малоимущие граждане	специалисты по социальной работе
1	высокая	34,7	40,0
2	средняя	45,8	50,0
3	низкая	8,3	10,0
4	затрудняюсь ответить	4,2	0

Как следует из таблицы 1, и клиенты социозащитного учреждения, и специалисты по социальной работе, в большинстве своем дают «среднюю» оценку степени общего соответствия результатов социального контракта потребностям малоимущих граждан в помощи (45,8% и 50,0%, соответственно). Это подтверждает гипотезу исследования.

Вместе с тем заслуживает внимания и не

может не обнадеживать тот факт, что значительная доля клиентов (34,7%) и специалистов по социальной работе (40,0%) считают, что степень общего соответствия результатов социального контракта потребностям малоимущих граждан в помощи может быть оценена как «высокая». Опрошенные в обеих группах отмечают, что в сравнении с социальными выплатами и пособиями, по сути,

закрепляющими иждивенческое отношение малоимущих граждан к социальной помощи государства и не решающих саму проблему бедности, социальный контракт как инновационный механизм развивает самостоятельность, активность и заинтересованность, мобилизует их собственные способности и силы, помогает адаптации к изменяющимся условиям, учит находить и использовать новые возможности, повышает их субъектность в решении задачи выхода из трудной жизненной ситуации, связанной с малообеспеченностью.

В целом большинство участвовавших в исследовании малоимущих граждан и специалистов по социальной работе считают деятельность ГКУ «Социальная защита населения по Ковылкинскому району Республики Мордовия» по заключению и развитию социальных контрактов эффективной, хотя не отрицают, что отдельные недостатки в ней есть. В числе таковых, к примеру, называются: а) нехватка качественных методик и механизмов оценки результатов социального контракта; б) целевая ограниченность денежных выплат, которая не отражает многоаспектность проблем малоимущих граждан; в) опасения потенциальных клиентов по поводу ответственности за получение данной вида помощи, и в связи с этим отказ некоторых из них от обращений за такой помощью и др.

Заключение. Получатели государственной адресной социальной помощи на основе социального контракта и взаимодействующие с ними на основе встречных обязательств специалисты по социальной работе отмечают достаточно высокую степень соответствия ее видов, форм, условий предоставления, реализуемых мероприятий их реальным потребностям в ней. Разделение мнений выявлено только в отношении соответствия размера (объема) помощи потребностям малоимущих граждан. В целом же, по данным исследования, результаты помощи на основании социального контракта чаще всего указывают на реальное решение трудностей, вызванных

малообеспеченностью, и позволяют клиентам учреждений социальной защиты развиваться дальше, постепенно выходя на более высокий уровень – уровень самообеспечения.

Для дальнейшего развития социально-контрактных отношений в практике предоставления адресной социальной помощи малоимущим гражданам, в том числе для повышения соответствия результатов данного механизма преодоления малообеспеченности, потребностям целевой группы, считаем целесообразным, как минимум, расширение целей социального контракта на уровне законодательства и осуществление его реализации на основе комплексного подхода. Наряду с этим важны регулярные научные исследования, ориентированные на диагностику потребностей малоимущих граждан в помощи и их ожиданий от вступления в социально-контрактные отношения с учреждениями социальной защиты. На базе социальных служб, через СМИ и Интернет-ресурсы важно активно разъяснять содержательные и реализационные особенности данного механизма адресной социальной помощи малоимущим гражданам, чтобы они четко понимали, какие результаты с его помощью могут быть реально достигнуты. Не менее значимым является постоянный мониторинг внедрения социальных контрактов в субъектах РФ, совершенствование методики и механизма оценки нуждаемости граждан в получении адресной социальной помощи, а также отработка процедуры социального сопровождения клиентов социальных служб, заключивших такого рода договора. Также требуется выработка механизмов проактивного предложения социального контракта малоимущим гражданам и обеспечение тиражирования лучших отечественных практик, связанных с ним. Наконец, в каждом конкретном случае реализации социального контракта требуется осуществление вторичной диагностики соответствия его результатов потребностям малоимущих граждан в помощи и внесение по итогам проведенного анализа корректив в социальную работу с ними.

Литература:

1. Аверин А.Н. Социальный контракт – инструмент государственной социальной помощи / А.Н. Аверин, А.В. Понеделков, П.С. Колимбет, Н.Д. Никоненко // Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки. – 2020. – № 8. – С. 13–17.
2. Вебер М. Избранные произведения / М. Вебер. – М.: Прогресс, 1990. – 808 с.
3. Воронова К.А. Роль социально-контрактных

- отношений в преодолении бедности современной российской семьи (по данным социологических исследований в Пермском крае) / К.А. Воронова, З.П. Замараева // Вестник Пермского национального исследовательского политехнического университета. Социально-экономические науки. – 2019. – № 3. – С. 27–38.
4. Замараева З.П. Ресурсно-потенциальный

подход в системе социальной защиты населения России: монография / З.П. Замараева. – 2-е изд. – М.: Дашков и К°, 2019. – 270 с.

5. Калашников С.В. Сравнительный анализ применения социальных контрактов в субъектах Российской Федерации / С.В. Калашников, В.А. Татаринцев, Л.П. Храпылина // Вопросы государственного и муниципального управления. – 2017. – № 3. – С. 92–110.

6. Карпенко О.И. Адресная социальная помощь: история, современность, перспективы / О.И. Карпенко, О.Ю. Павловская // Право. Журнал Высшей школы экономики. – 2018. – № 1. – С. 78–91.

7. Кравченко Е.В. Социальный контракт как перспективный механизм повышения эффективности социальной защиты / Е.В. Кравченко // Экономика труда. – 2019. – Т. 6. – № 2. – С. 827–840.

8. Министерство труда и социальной защиты Российской Федерации [Электронный ресурс]. – Москва, 2022. – Режим доступа: <https://mintrud.gov.ru/>

9. Прокофьева Л.А. Социальный контракт как механизм преодоления бедности в России / Л.А. Прокофьева, И.Н. Корчагина, А.И. Миронова, Е.Е. Тарновская // Журнал исследований социальной

политики. – 2019. – Т. 13. – № 1. – С. 81–97.

10. Просвирина А.И. Государственная социальная помощь на основании социального контракта / А.И. Просвирина, И.И. Какадий // Вестник Евразийской науки. – 2020. – Т. 12. – № 3. – С. 48–55.

11. Пузырёва А.А. Государственная социальная помощь малообеспеченным гражданам, основанная на механизме встречных обязательств (социальный контракт): оценка эффективности и перспективы развития / А.А. Пузырёва // Вестник Омского университета. Серия «Право». – 2018. – № 1 (54). – С. 139–145.

12. Тойнби А. Постигание истории: монография / А. Тойнби. – М.: Айрис Пресс, 2002. – 640 с.

13. Федеральная служба государственной статистики РФ [Электронный ресурс]. – Москва, 2022. – Режим доступа: <https://www.gks.ru/>

14. Хоманс Дж. Социальное поведение как обмен / Дж. Хоманс // Современная зарубежная социальная психология. – М.: Издательство Московского государственного университета, 1984. – С. 83–91.

15. Payne M. Modern Social Work Theory. – Basingstoke, 2005. – 366 pp.

References:

1. Averin A.N. Social contract as an instrument of state social assistance / A.N. Averin, A.V. Ponedelkov, P.S. Kolimbet, N.D. Nikonenko // Humanities, socio-economic and social sciences. – 2020. – № 8. – S. 13-17.

2. Weber M. Selected works / M. Weber. – M.: Progress, 1990. – 808 p.

3. Voronova K.A. The role of social and contractual relations in overcoming the poverty of the modern Russian family (according to sociological research in the Perm Region) / K.A. Voronova, Z.P. Zamaraeva // Bulletin of Perm National Research Polytechnic University. Socio-economic sciences. – 2019. – № 3. – S. 27–38.

4. Zamaraeva Z.P. Resource-potential approach to the system of social protection of the population of Russia: monograph / Z.P. Zamaraeva. – 2nd ed. – M.: Dashkov i K., 2019. – 270 p.

5. Kalashnikov S.V. Comparative analysis of the application of social contracts to the subjects of the Russian Federation / S.V. Kalashnikov, V.A. Tatarintsev, L.P. Khrapylina // Issues of state and municipal management. – 2017. – № 3. – S. 92–110.

6. Karpenko O.I. Targeted social assistance: history, modernity, prospects / O.I. Karpenko, O.Yu. Pavlovskaya // Right. Journal of the Higher School of Economics. – 2018. – № 1. – S. 78–91.

7. Kravchenko E.V. Social contract as a promising mechanism for improving the effectiveness of social protection / E.V. Kravchenko // Labor economics. – 2019. –

T. 6. – № 2. – S. 827–840.

8. Ministry of Labor and Social Protection of the Russian Federation [Electronic resource]. – Moscow, 2022. – Access mode: <https://mintrud.gov.ru/>

9. Prokofieva L.A. Social contract as a mechanism for overcoming poverty in Russia / L.A. Prokofieva, I.N. Korchagina, A.I. Mironova, E.E. Tarnovskaya // Journal of Social Policy Research. – 2019. – Т. 13. – № 1. – S. 81–97.

10. Prosvirina A.I. State social assistance on the basis of a social contract / A.I. Prosvirina, I.I. Kakadiy // Bulletin of Eurasian Science. – 2020. – Т. 12. – № 3. – S. 48–55.

11. Puzyreva A.A. State social assistance to low-income citizens based on the mechanism of counter obligations (social contract): evaluation of effectiveness and prospects of development / A.A. Puzyreva // Bulletin of Omsk University. The series "Law". – 2018. – № 1 (54). – S. 139–145.

12. Toynbee A. Comprehension of history: monograph / A. Toynbee. – M.: Iris Press, 2002. – 640 p.

13. Federal State Statistics Service of the Russian Federation [Electronic resource]. – Moscow, 2022. – Access mode: <https://www.gks.ru/>

14. Homans J. Social behavior as an exchange / J. Homans // Modern foreign social psychology. – M.: Moscow State University Press, 1984. – S. 83-91.

15. Payne M. Modern Social Work Theory. – Basingstoke, 2005. – 366 pp.

5.4.4. Социальная структура, социальные институты и процессы (22.00.04 – Социальная структура, социальные институты и процессы)

Сведения об авторах:

Камышова Екатерина Викторовна (г. Саранск, Россия), кандидат социологических наук, доцент кафедры социологии и социальной работы ФГБОУ ВО «Национальный исследовательский Мордовский государственный университет им. Н.П. Огарёва», e-mail: ekamyshova@yandex.ru

Соловьёва Татьяна Владимировна (г. Саранск, Россия), кандидат социологических наук, доцент кафедры социологии и социальной работы ФГБОУ ВО «Национальный исследовательский Мордовский государственный университет им. Н.П. Огарёва», e-mail: tanysha_v@bk.ru

Бистяйкина Динара Асымовна (г. Саранск, Россия), кандидат социологических наук, доцент кафедры социологии и социальной работы ФГБОУ ВО «Национальный исследовательский Мордовский государственный университет им. Н.П. Огарёва», e-mail: dinaraas@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

2022, №2 (151)

Официальный сайт: <http://kp-journal.ru>

E-mail: kpj07@mail.ru

Дата выхода в свет 05.05.2022. Форм.бум.60*84*1*8
Бумага офсетная. Печать ризографическая.

Отмечано 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
