

ISSN 1726-846X

КАЗАНСКИЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ

Kazan Pedagogical Journal

2022, № 3

KAZAN PEDAGOGICAL JOURNAL

ISSN 1726-846X

2022, № 3 (152)

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)

R. Zinnurova, 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)

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 от 19.07.2019.

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

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

Address of edition: 420039, Republic of Tatarstan, Kazan, Isaev st., 12, apt. 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, № 3 (152)

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.псих.н., доцент (Москва, Россия)

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Смолянинова 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.псих.н., профессор (Москва, Россия)

Юсупов Илдар Масгудович, д.псих.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

ПАМЯТИ УЧЕНОГО

7

ПЕДАГОГИКА

Подготовка педагогов

- Левина Е.Ю., Стукалова О.В., Прокофьева Е.Н.** КУЛЬТУРОСООБРАЗНОСТЬ КАК ЦЕЛЕВОЙ ОРИЕНТИР РАЗВИТИЯ ВЫСШЕГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ 8
- Щербаков А.В., Кисляков А.В., Журба Н.Н., Семиздралова О.А.** РАЗВИТИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО МАСТЕРСТВА ПЕДАГОГОВ КАК ВОСПИТАТЕЛЕЙ В ПРОЦЕСС РЕАЛИЗАЦИИ РАБОЧЕЙ ПРОГРАММЫ ВОСПИТАНИЯ ШКОЛЫ 18
- Руденко И.В.** ФОРМИРУЮЩЕЕ ОЦЕНИВАНИЕ КАК ИНСТРУМЕНТ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ И ОПЫТА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ 27
- Гарнаева Г.И., Низамова Э.И., Шигапова Э.Д., Фадеева Е.Ю.** ОЦЕНИВАНИЕ РЕЗУЛЬТАТОВ ПРОИЗВОДСТВЕННОЙ (ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ) ПРАКТИКИ СТУДЕНТОВ С ПОЗИЦИИ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА 36
- Шагиахметова М.Н., Масалимова А.Р.** ЦИФРОВЫЕ СИМУЛЯТОРЫ И ВИРТУАЛЬНЫЕ ТРЕНАЖЕРЫ КАК ИНСТРУМЕНТЫ ПРАКТИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ 45
- Гончаренко Ю.В.** СУЩНОСТЬ И СТРУКТУРА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕФОРМАЦИИ ОФИЦЕРОВ-ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ВОЕННЫХ ВУЗОВ 52

Высшее образование

- Матушанский Г.У., Камалеева Л.С., Шакурова М.Ф.** ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА 59
- Сираева М.Н.** АНАЛИЗ ГУМАНИСТИЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ УДМУРТСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО УНИВЕРСИТЕТА 68
- Татаринцева Р.И.** «СИНДРОМ» ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ И ЕГО ПРЕОДОЛЕНИЕ 78
- Чопик О.А.** ВЛИЯНИЕ ЦИФРОВОЙ ДИДАКТИКИ НА СУБЪЕКТНО-ОРИЕНТИРОВАННЫЙ ПОДХОД В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ ВУЗОВ 87
- Туктамышов Н.К.** ПОНИМАНИЕ МАТЕМАТИКИ КАК ФОРМИРОВАНИЕ МАТЕМАТИЧЕСКОЙ КАРТИНЫ МИРА 93
- Антифеева Е.Л.** РЕШЕНИЕ ЗАДАЧ КАК СОВОКУПНОСТЬ ФИЗИЧЕСКОГО И МАТЕМАТИЧЕСКОГО МОДЕЛИРОВАНИЯ ЯВЛЕНИЙ 99
- Сохранов-Преображенский В.В., Дымова Т.В. Мазалова А. Е.** ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КУЛЬТУРНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ СТУДЕНТОВ В УСЛОВИЯХ ОБРАЗОВАНИЯ С ЦИФРОВЫМИ КОМПОНЕНТАМИ 105
- Захарова М.В.** ИНТЕРАКТИВНЫЙ КОНТЕНТ ПЛАТФОРМЫ H5P И МОТИВАЦИЯ СТУДЕНТОВ-МАГИСТРОВ В ИЗУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА 112
- Дриженко М.А., Гордеева Н.Г.** ОПЫТ ОБУЧЕНИЯ ПОНИМАНИЮ ИНОЯЗЫЧНЫХ УСТНЫХ ТЕКСТОВ В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ СТРОИТЕЛЕЙ 121

Ирхина И.В., Литовченко М.В. ОСОБЕННОСТИ ПРИМЕНЕНИЯ ИНТЕРАКТИВНЫХ МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ В ВУЗАХ США	128
Баянов Д.И., Закирова В.Г. АНАЛИЗ ЗАРУБЕЖНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРАКТИК В ПОДГОТОВКЕ ИНЖЕНЕРОВ ДЛЯ АВИАСТРОИТЕЛЬНОЙ ОТРАСЛИ (НА ОСНОВЕ МЕЖДУНАРОДНЫХ БАЗ SCOPUS И WEB OF SCIENCE)	133
Лежнев Д.С. ВЛИЯНИЕ УПРАВЛЕНЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КОМАНДИРОВ ПОДРАЗДЕЛЕНИЙ НА ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ НАДЕЖНОСТИ КУРСАНТОВ В ВЫСШИХ ВОЕННО-УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЯХ	140
Васельцова И.А., Белов Д.О. К ПРОБЛЕМЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ ЭЛЕКТРОСНАБЖЕНИЯ ЖЕЛЕЗНЫХ ДОРОГ (РЕЗУЛЬТАТИВНАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА, СРЕДСТВА, МЕТОДЫ ФОРМИРОВАНИЯ)	147

Школьное образование

Мухаметзянов И.Ш. ЭМОЦИОНАЛЬНЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ КАК ПРЕДИКТОР АКАДЕМИЧЕСКОЙ УСПЕВАЕМОСТИ	155
Дубаков А.В. ВИРТУАЛЬНЫЕ ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКИЕ СООБЩЕСТВА: СУЩНОСТНЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ И ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ В УСЛОВИЯХ ШКОЛЫ	162
Киргизова А.В. РЕЗУЛЬТАТЫ ИЗУЧЕНИЯ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ УМЕНИЙ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	169
Ядровская Е.Р., Гусев А.В. ОБ АКТУАЛЬНЫХ ПРАКТИКАХ РАЗВИТИЯ МОТИВАЦИИ У ШКОЛЬНИКОВ К ИЗУЧЕНИЮ РОДНОГО ЯЗЫКА И ЛИТЕРАТУРЫ И ПЕРСПЕКТИВАХ ВОВЛЕЧЕНИЯ В НИХ РОДИТЕЛЕЙ	177
Бажук О.В., Бажук В.В., Пузеп Л.Г. РЕЗУЛЬТАТЫ АПРОБАЦИИ МОДЕЛИ ФОРМИРОВАНИЯ КЛЮЧЕВЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ В УСЛОВИЯХ ЦЕНТРА ОБРАЗОВАНИЯ ЦИФРОВОГО И ГУМАНИТАРНОГО ПРОФИЛЕЙ «ТОЧКА РОСТА» (НА ПРИМЕРЕ ЦЕННОСТНО-СМЫСЛОВЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ)	185

Общие вопросы педагогики

Алексеева Л.Л. ЭТНОПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ КУЛЬТУРНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СОВРЕМЕННЫХ МУЗЕЕВ	192
--	-----

ПСИХОЛОГИЯ

Педагогическая психология

Баянова Л.Ф., Бухаленкова Д.А., Долгих А.Г., Чичинина Е.А. ИСТОРИЯ СТАНОВЛЕНИЯ ТЕМЫ ВЛИЯНИЯ ИСКУССТВА НА ПСИХИЧЕСКОЕ РАЗВИТИЕ ДЕТЕЙ В РОССИЙСКОЙ ПСИХОЛОГИИ	201
Хусаинова С.В., Хуснутдинова Р.Р., Федекин И.Н. УЧЕБНАЯ АВТОНОМИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ КАК ПРОБЛЕМА ПОЗНАНИЯ	210
Абитов И.Р., Устин П.Н., Артищева Л.В. ВОВЛЕЧЕННОСТЬ В УЧЕБНУЮ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК ПОЗНАВАТЕЛЬНОЕ ПСИХИЧЕСКОЕ СОСТОЯНИЕ: ОПЫТ ИССЛЕДОВАНИЯ	218
Мамина В.П., Бусурина Л.Ю. Кубекова А.С. ОСОБЕННОСТИ УРОВНЯ ПРИТЯЗАНИЙ И ФРУСТРАЦИИ У СТУДЕНТОВ РАЗНЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ	225
Насибуллов К.И., Николаев К.С. ПРИМЕНЕНИЕ МЕТОДА ОЦЕНКИ РАЗЛИЧИЙ КАДРОВ ДЛЯ ОПРЕДЕЛЕНИЯ ВОВЛЕЧЕННОСТИ СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ОНЛАЙН-ОБУЧЕНИЯ	231

ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Никитина А.А., Павлова Е.В. ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СВОЕОБРАЗИЕ МОТИВАЦИИ СТУДЕНТОВ, ВОВЛЕЧЕННЫХ В РАЗЛИЧНЫЕ ВИДЫ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ: ОПЫТ ТРЕНДОВОГО ИССЛЕДОВАНИЯ	240
Юсупов И.М. СТРУКТУРА И ФУНКЦИИ ПОСТУПКА ИЗМЕНЫ	250
Гончаренко Е.В., Тайсаева С.Б., Полякова Е.В. ТРАНС-ЖЕСТЫ В ПАНТОМИМИКЕ ЖЕРТВ СЕКСУАЛЬНОГО НАСИЛИЯ И ПРИЧАСТНЫХ ЛИЦ	257

СОЦИОЛОГИЯ

Замараева Е.И. ПРОБЛЕМЫ СОХРАНЕНИЯ ИСТОРИЧЕСКОЙ ПАМЯТИ В ЭПОХУ ЦИФРОВИЗАЦИИ	263
Алексеева Г.Г., Барашкова К.Д. ВЗАИМОПОМОЩЬ КАК ОСНОВА ВОЛОНТЕРСТВА НА ПРИМЕРЕ ДОЛГОЛЕТНИХ СЕМЕЙ РЕСПУБЛИКИ САХА (ЯКУТИЯ)	269
ИНФОРМАЦИОННОЕ ПИСЬМО ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ЧТЕНИЯ-2022	276
Информация	279

ПАМЯТИ УЧИТЕЛЯ И УЧЕНОГО

22 июня исполнился год со дня безвременного ухода замечательного ученого, филолога, педагога **Ларисы Юрьевны Мухаметзяновой (1951–2021 гг.)**, многолетняя профессиональная деятельность которой была связана с ФГБНУ «Институт педагогики, психологии и социальных проблем» (г. Казань).

Научная деятельность Ларисы Юрьевны была, прежде всего, посвящена личности, гуманизму – широко говоря, Человеку в глобальном смысле, проблемам сохранения человечности в культуре и образовании.

Лариса Юрьевна Мухаметзянова – автор более 150 научных статей, соавтор учебников («Русская литература» (2000г.), «Современная зарубежная литература» (2001г.), «Педагогическая риторика» (2003г.), «Татарская литература» (2010г.), обладатель государственных наград (нагрудный знак Министерства образования Республики Татарстан «За заслуги в образовании», Государственная премия Правительства Российской Федерации в области образования, Почетная грамота Министерства образования Российской Федерации).

Обладая подлинной интеллигентностью, уникальными знаниями и интеллектом, Лариса Юрьевна умела видеть перспективы научных исследований и потенциал прикладных педагогических технологий. До последнего дня оставалась она в научном строю, разрабатывая новую когнитивную парадигму образования, ее идеи легли в основу новой концепции развития обучения в высшей школе.

А как Лариса Юрьевна общалась со своими студентами, всестороннее сопровождая их обучение и развитие, проявляя одновременно и мягкость, и твердость на пути к цели! Она обладала подлинным педагогическим даром – была Учителем, как говорят, от Бога. Сколько детей, подростков ей удалось увлечь литературными образами, сколько удалось ей передать им! Без преувеличения можно сказать, что Лариса Юрьевна оставила неизгладимый след не только в науке, но и памяти своих коллег и учеников. На ее примере можно строить современные продуктивные стратегии наставничества, где основное место занимают культура, ответственность, трудолюбие и педагогическая этика.

Мягкость в общении, неповторимое чувство юмора, умение оставаться твердой душой в любой ситуации – все это пример для педагогов, для ученых, для тех, кто собирается связать свою жизнь с наукой.

Лариса Юрьевна, вслед за своим учителем, Леонидом Аркадьевичем Воловичем, была еще и мастером акростиха, обладая ярким поэтическим даром и остротой слова. Мы, ее друзья и коллеги, получали личные стихотворения к каждому празднику, что создавало особое настроение радости и удивительной теплоты, которые умела дарить эта потрясающая женщина.

Память о ней останется навсегда в сердцах друзей, коллег и учеников – всех, кто имел счастье работать вместе с Ларисой Юрьевной Мухаметзяновой.

ПЕДАГОГИКА

Подготовка педагогов

УДК 378

Культуросообразность как целевой ориентир развития высшего педагогического образования

Cultural conformity as a target for the development of higher pedagogical education

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

Стукалова О.В., ФГБНУ «Институт педагогики, психологии и социальных проблем», stukalova@obrazfund.ru

Прокофьева Е.Н., ФГБНУ «Институт педагогики, психологии и социальных проблем», elena-kzn@list.ru

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

Stukalova O., FSBSI “Institute of Pedagogy, Psychology and Social Problems”, stukalova@obrazfund.ru

Prokofieva E., FSBSI “Institute of Pedagogy, Psychology and Social Problems”, elena-kzn@list.ru

DOI: 10.51379/KPJ.2022.153.3.001

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

Ключевые слова: высшее педагогическое образование, развитие образования, программа развития университета, когнитивная парадигма образования, культуросообразность, будущий педагог

Keywords: higher pedagogical education, development of education, university development program, cognitive paradigm of education, cultural conformity, future teacher

Аннотация. Состояние современного высшего образования и проведенный анализ современных образовательных трендов определяют необходимость трансформации целей и результатов педагогического образования. Ведущей идеей, призванной обеспечить баланс технологизации и цифровизации образования, выступает приоритетность человека и гуманитарной направленности всей высшей школы, выражающиеся в обеспечении культуросообразности высшего педагогического образования. Авторы представляют культуросообразность как исходную позицию культурного диалога времён, анализа концептуальных научных точек зрения, связанных со смыслами и ценностями человеческого бытия. Цель: выявить проблемы и барьеры реализации идеи культуросообразности в российском высшем педагогическом образовании, обеспечивающим подготовку кадров для всех уровней образования – дошкольного, школьного, профессионального и высшего.

Методологией исследования выступает когнитивная парадигма образования, базирующаяся на развитии механизмов получения значимых знаний и освоения новых закономерностей познания у всех субъектов образовательной деятельности (студент, преподаватель и университетская культурно-образовательная среда). Базой исследования выступили программы развития педагогических университетов России, находящиеся в открытом доступе. В работе использованы теоретические (синтез и анализ) и эмпирические (метод сети для анализа программ развития педагогических университетов и интервьюирование профессорско-преподавательского состава педагогических университетов) методы исследования.

Проведенное исследование позволило выявить проблемы, риски и барьеры реализации идеи культуросообразности в современном образовательном процессе. Особое значение данный феномен приобретает с учетом необходимости трансформации педагогического образования в современных условиях перехода к образованию в течение всей жизни. Культуросообразность обоснована авторами как ведущий принцип создания интегрированных образовательных технологий, курса, а также, что наиболее важно - интегрированной культурно-образовательной среды вуза, когда образовательный процесс превращается в культуросообразную единую систему.

Доказано, что именно культуросообразность содействует формированию устойчивых личностных характеристик будущих педагогов, включая смыслы и миссию избранной специальности, ценности профессии, а также концептуальное осознание студентом себя как подлинного профессионала. В свою очередь, система образования дает культуре широкий спектр культурных паттернов, возможность для освоения духовных ценностей, а также определенную сумму алгоритмов, позволяющих как транслировать, так и воспроизводить культурные процессы (опыт, отношение к миру, поведенческие стратегии, образцы и модели и т.д.) и создавать объекты для воспроизводства современной и будущей культуры. Результаты исследования могут быть использованы при разработке стратегий и программ педагогических университетов, рабочих программ гуманитарных дисциплин, реализуемых в рамках высшего педагогического образования, реализации сопоставительных исследований для разработки методологии подготовки будущих педагогов.

Abstract. The state of modern higher education and the analysis of modern educational trends determine the need to transform the goals and results of teacher education. The leading idea, designed to ensure a balance of technologization and digitalization of education, is the priority of a person and the humanitarian orientation of the entire higher education, expressed in ensuring the cultural imagery of higher pedagogical education. The authors present cultural conformity as the starting position of the cultural dialogue of times, the analysis of conceptual scientific points of view related to the meanings and values of human existence. Purpose: to identify problems and barriers to the implementation of the cultural conformity idea in Russian higher pedagogical education, which provides training for all levels of education - preschool, school, vocational and higher.

The research methodology is the cognitive paradigm of education, based on the development of mechanisms for obtaining significant knowledge and mastering new patterns of cognition in all subjects of educational activity (student, teacher and university cultural and educational environment). The study was based on the development programs of pedagogical universities in Russia, which are in the public domain. The paper uses theoretical (synthesis and analysis) and empirical (network method for analyzing the development programs of pedagogical universities and interviewing the teaching staff of pedagogical universities) research methods.

The study made it possible to identify problems, risks and barriers to the implementation of the cultural conformity idea in the modern educational process. This phenomenon is of particular importance given the need to transform teacher education in the current conditions of transition to lifelong education. Cultural conformity is substantiated by the authors as the leading principle of creating integrated educational technologies, courses, and, most importantly, an integrated cultural and educational environment of the university, when the educational process turns into a culturally consistent single system.

It is proved that it is cultural conformity that contributes to the stable personal characteristics of future teachers development, including the meanings and mission of the chosen specialty, the values of the profession, as well as the student's conceptual awareness as a true professional. In turn, the education system gives culture a wide range of cultural patterns, the opportunity to master spiritual values, as well as a certain amount of algorithms that allow both broadcasting and reproducing cultural processes (experience, attitude to the world, behavioral strategies, samples and models, etc.). and create objects for the reproduction of modern and future culture. The results of the study can be used in the development of strategies and programs of pedagogical universities, the work programs of the humanities implemented within the framework of higher pedagogical education, the implementation of comparative studies to develop a methodology for training future teachers.

Введение. Состояние современного высшего образования и проведенный анализ современных образовательных трендов определяют необходимость глобальной трансформации организационно-педагогических условий и целей высшего педагогического образования [18], отмечая при этом приоритетность гуманитарной направленности высшей школы [6]. Особое место в развитии новых ценностей и культурных поведенческих практик человека в эпоху цифровизации занимают культурно-смысловые приоритеты образовательной системы, которые

определяют, что обучающийся является не только носителем профессиональных знаний, умений и навыков, но и частью социокультурного развития общества. Поэтому в образовательном процессе должны быть достигнуты не только цели формирования компетенций, но и цели передачи традиций культуры и развития мыслящей свободной личности, готовой к полноценной продуктивной самореализации в информационном постиндустриальном обществе [13].

В данной системе можно выделить несколько аспектов: это, прежде всего, индивидуализация, диверсификация образовательных траекторий, гибкая маршрутизация каждого студента (механизм обеспечения индивидуализации), сужение субъективности оценки профессиональной готовности студента, а также важным аспектом является адресная поддержка культуротворческих проявлений всех субъектов образовательного процесса – здесь следует выделить значение различных коллабораций, групповых и индивидуальных проектов, выхода в социум с помощью социально ориентированных мероприятий и др.

Отметим, что культуротворчество в данном случае предполагает постоянный нравственный выбор поступка, ценностно осознанное сопряжение себя с культурой, что выражается и в эстетическом отношении к миру, и в выработке определенного жизненного кредо, и в поведении, и в системе ценностных ориентиров, на которую опирается человек. В контексте культуротворчества любой поступок, любое высказывание, любой выбор приобретают коннотации уникальности, в силу принадлежности к неповторимой и незаменимой личности.

Все это в полной мере относится и к культуре, и шире – к культурам разных наций, конфессий, народностей. Осознание права на уникальность другой культуры порождает интерес к ней, готовность к погружению, к осмыслению путей, по которым данная культура выстраивает себя и существует в данном географическом и климатическом ландшафте. Погружаясь в свою культуру наряду с другими культурами, студент получает возможность увидеть проекцию своего образа – и образа «Я», и образа «Я-профессионала». Все это помогает глубже понять, что источник жизни находится не только в воле человека, в его желаниях и эмоциональных реакциях, но и в окружающих, в культуре народа, ее своеобразии и жизнеспособности.

Необходимо отметить, что подлинная культуросообразность реализуется через взаимопроникновение системы образования и культуры, как соединение прошлого, настоящего и будущего. Система образования дает культуре широкий спектр культурных паттернов, возможность для освоения духовных ценностей, а также определенную сумму алгоритмов, позволяющих как транслировать, так и воспроизводить культурные процессы (опыт, отношение к миру, поведенческие стратегии, образцы и модели и т.д.) и создавать объекты для воспроизводства современной и будущей

культуры. Образование поглощает культуру, погружаясь в нее и в этой ситуации само становится особой формой культуры, ее важнейшим социальным институтом. В результате, осуществляется воспроизводство культуры, что стимулирует дееспособность социума и его структурирование [17].

Это приводит нас к выводу о том, что необходимо стимулировать развитие культурно-образовательной среды на базе образовательного пространства вуза, региона, страны, порождающей смысловые образования значимые для личности [15] – это и эстетическая, и развивающая, и информационная среды, отвечающих запросам культуросообразности как метапринципу новой педагогической реальности. Необходимость системного внедрения идеи культуросообразности рассматривается нами во ~~всем~~ контексте задач высшей [10]. Однако в данном исследовании мы ограничиваемся педагогическими университетами, готовящими педагогов для всех ступеней образования: дошкольного, школьного, профессионального и высшего. Мы полагаем, что им принадлежит особая роль формирования педагогического состава будущего – учителей Человека новой цифровой эпохи. Наличие отдельных педагогических университетов в ландшафте вузов отличает российскую систему образования, формируя уникальные модели образовательных практик.

Именно культуросообразность содействует формированию устойчивых личностных характеристик будущих педагогов, включая смыслы и миссию избранной специальности, ценности профессии, а также концептуальное осознание студентом себя как подлинного профессионала, обладающего необходимыми развитыми компетенциями во всех сферах – от коммуникативной по предметно-операциональной. Будущий педагог одновременно с освоением профессиональных навыков вступает в мир общечеловеческой культуры. В условиях педагогического образования особенно ценно раскрыть потенциал эмоционального постижения этого мира, мотивировать на творческое восприятие образцов и традиций как мировой, так и своей родной культуры, присущих ей нравственно-этических принципов, общезначимых понятий и гуманистических представлений.

Цель исследования – выявить проблемы и барьеры реализации идеи культуросообразности в современном российском педагогическом образовании и выработать рекомендации по реализации идей культуросообразности в высшей

школе для подготовки будущих педагогов всех уровней образовательной системы (дошкольное, школьное, профессиональное и высшее образование).

Методология исследования. Методология исследования базируется на постулатах новой когнитивной парадигмы образования как базиса организационного преобразования педагогической реальности [2;3]. В основе нашего представления о когнитивизме в педагогике заложен синтез философских, психологических, педагогических и гуманитарных подходов, системы знаний и технологий, содержащих наиболее четко сформулированные принципы и постулаты, важные для разработки когнитивного фундамента основы образовательной деятельности. Такое взаимопроникновение подходов и теоретических идей способствует наиболее полному и объективному исследованию и развитию субъектов образования, образовательных систем, процессов и ситуаций в эпоху цифровизации. Данная парадигма развивает компетенции и опыт их применения, акцентируя внимание на самостоятельное воспроизводство, производство и капитализацию знаний и способствуя решению задачи выживания и развития человека в обществе информационной и духовно-нравственной неопределенности.

Как уже указывалось выше, одним из выделенных метапринципов данной парадигмы выступает культуросообразность, рассматриваемая авторами как исходная позиция культурного диалога времён, анализа концептуальных научных точек зрения, связанных со смыслами и ценностями в противовес мозаичному мышлению, вынужденно развивающемуся в неконтролируемых информационных потоках [3;10]. Культуросообразность связана «с социальной сущностью человека, с его включённостью в систему социальных ролей, с его ориентацией на характер и ценности культуры, на национальные нормы, обычаи, традиции» [5].

Материалы и методы исследования. В качестве методов исследования использованы: 1) теоретический анализ и синтез предмета исследования – культуросообразности образования в приложении к современной реальности в философской и педагогической литературе; 2) эмпирические методы: анализ программ развития педагогических университетов Российской Федерации (28 программ развития, размещенные в открытом доступе на официальных сайтах вузов педагогического профиля) методом сети;

интервьюирование по проблеме исследования преподавателей высшей школы, занимающихся подготовкой будущих педагогов различных специализации (всего 211 человек). Здесь под сетью понимается совокупность рассматриваемых педагогических университетов, а каждый отдельный университет рассматривается как отдельная подсистема, от успешности деятельности которой зависит вся система. Для нас важным является поиск новых связей и закономерностей, проекций культуросообразных установок на результативность образовательной деятельности для объективной оценки состояния и повышения управляемости через оценку соответствия поставленным целям развития.

Базу исследования составили: работы в сфере когнитивного развития современных гуманитарных наук, трансформирующие философское основание восприятия реальности в условиях высокой неопределенности [7;9]; исследования, обобщающие современные тренды и стратегические приоритеты высшего педагогического образования [14;15]; культурологические идеи, раскрывающиеся в философско-педагогических и исследованиях [1;12]; работы по организационному управлению и стратегическому развитию университетов [4].

Результаты. Эмпирическое исследование посвящено выявлению идеи культуросообразности в: 1) программах развития педагогических университетов, опубликованных в открытом доступе; 2) реализации организационного управления в университетах (обобщение на основании результатов опросов преподавателей). Рассмотрение динамического процесса развития каждого педагогического университета, описанного в официальной «Программе развития» позволяет произвести отбор значимых элементов, выявить ряд их характеристик и взаимосвязей в рамках университета как системы с целью построения информационной модели и формулировки прогнозов развития.

Метод сети, адаптированный И.А. Тагуновой к педагогическим исследованиям [11], используется в целях: 1) изучения феномена культуросообразности и его проявлений; 2) определения условий, способствующих его развитию как одной из приоритетных идей функционирования университетов; 3) выявления особенностей его реализации данного феномена в каждом отдельном университете с учетом направленности на подготовку педагогов новой формации, обладающих высоким уровнем компетенций, значимых для современной

ситуации в образовании; 4) поиска успешных практик и обобщения рекомендаций.

В качестве контекста поиска нами использованы следующие векторы культуросообразности:

- *базовый фундамент (параметр 1)* – духовно-нравственная, материальная, экономическая, политическая, бытовая и т.д. культура общества (общечеловеческие ценности и представления о существовании личности);

- *региональный пласт (параметр 2)* – уклад жизни того или иного социума в определенный период времени, на территории данного региона, существующий в рамках принятого обществом государственного законодательства;

- *профессиональный (корпоративный) пласт (параметр 3)* – поведенческое проявление профессиональных характеристик и этических профессиональных норм, связанных с конкретным типом деятельности либо всех представителей данного вида труда, либо в рамках одной организации;

- *личностный пласт (параметр 4)* – готовность к самореализации, принципы и кредо, установки, нравственная позиция – все, что определяет отношение человека к самому себе, к людям, к социуму, к исторической памяти, к ценности образования, к природе.

Представим обобщенные результаты проведенного анализа программ развития педагогических университетов по выделенным параметрам.

По 1 параметру (*базовый фундамент*) нами получены следующие результаты. Базовая идея культуросообразности связывается с обобщенной миссией образования, приравнивая образование как таковое к культуросохранности общества и приоритетным задачам его развития. Эта идея прослеживается в более чем 80% рассмотренных программах. Отдельно ценностные (базовые) характеристики именно педагогического образования (его роль в ландшафте вузов и потенциал) представлены только в 32% программ. Развитие новой цифровой культуры нашло свое отражение в 68% рассмотренных программах, что означает наличие серьезных причин для стагнации процессов в остальных вузах, не принимающих во внимание этот фактор и не трансформирующих под него свою операционную деятельность.

По 2 параметру (*региональный пласт*) нами получены следующие результаты. Культуросообразность в контексте региона, в рамках описания программ развития, практически не связана с этническими культурными особенностями и носит в большей мере

социальный характер (в 89% проанализированных программ развития педагогических вузов отражен заказ региона на подготовку специалистов, 84% вузов ориентированы на обеспечение выпускников вуза рабочими местами в регионе, в 89% программ отражен вклад университета в развитие региона). Во всех рассмотренных педагогических университетах зафиксированы форматы взаимодействия с региональным рынком труда для взаимовыгодных решений системы «производство-вуз». Необходимо отметить, что помимо профессиональной подготовки, педагогические вузы региона, взаимодействуя с другими социальными институтами, учреждениями и ведомствами, оказывают действенное влияние на создание в регионе комплексной позитивной социокультурной среды, развитие региональной культуры, раскрытие интеллектуального потенциала региона и системы непрерывного образования.

Поэтому можно уточнить, что в некоторой степени культуросообразная специфика выражается через типовые и уникальные форматы активного взаимодействия образования, производства, бизнеса и т.д. – 89%, создание лабораторий (научных) и кафедр на производстве – 84%, участие представителя производства в Попечительском Совете – 63%, стажировка преподавателей вуза – 74%; учебные и производственные практики – 95%.

По 3 параметру (*корпоративный пласт*) нами получены следующие результаты. Культуросообразные представления в том или ином виде обозначены как ценности в 68% рассмотренных университетов. Цели сохранения культуры и этики профессии рассматриваются через призму возможных рисков и барьеров в 37% программ (профессионально-педагогические риски). Также важным параметром оценки корпоративного спектра, с точки зрения культуросообразности, выступает социальная ответственность, проецирующая миссию университета на реальную образовательную деятельность как гарантию интеграции ценностей, запросов общества и личности в рамках образовательной системы. Этот аспект обозначен в почти 80% рассмотренных нами университетах.

Развитие корпоративной педагогической культуры осуществляется через профессиональные взаимодействия педагогического коллектива университета – внешние (с другими акторами образования) и внутренние (внутри коллектива). Очевидно, что такие взаимодействия могут быть спонтанными и

регламентируемыми. Так, анализ программ развития вузов показал наличие различных профессиональных формирований в 68% университетов, из них: движение молодых ученых – в 47%, а объединения преподавателей обозначены в 53% проанализированных программ.

По 4 параметру - личная культура субъектов образования - нами получены следующие результаты.

Ориентация на воспитание студентов, как важнейший ориентир передачи норм педагогической профессии и удовлетворение потребностей личности в интеллектуальном, культурном и нравственном развитии в ходе профессиональной педагогической подготовки находит отражение в проанализированных программах развития: 79% документов демонстрируют ориентиры на нормативы программ развития воспитания в Российской Федерации (общие позиции), в 47% документов нашли отражение индивидуальные проекции миссии университета на воспитательную систему. Система наставничества будущего педагога, как основной носитель способа передачи культуры и соответствия требованиям этики профессии через психолого-педагогическое сопровождение обучающихся – на это нацелены 63% рассмотренных университетов.

Важнейшим компонентом успешности профессиональной подготовки студентов (будущих педагогов) выступает уровень мастерства и культуры преподавателей университета как их основных носителей и образцов будущей профессиональной деятельности. Поэтому наличие в программе развития вуза ориентира на профессиональное развитие педагога является обязательным условием сохранения культуросообразности - в 84% проанализированных документах отмечен курс на профессиональное развитие педагога, из них в 47% указана отмечается непрерывность системы профессиональной подготовки педагогов.

Проанализированные нами позиции отражают целевые ориентиры образовательной деятельности педагогических университетов. Отмечаем, что программа развития образовательной организации есть инструмент управления - документ, отражающий векторы трансформации и ориентиры действий, а не декларативные обязательства [8] следовательно, необходимо оценить реальное состояние положения дел, затем сообразно целям, выстроить систему перехода университета в

желаемое состояние с пошаговой оценкой приближения к поставленным целям.

Для выявления оптимальных путей достижения целей, рисков и барьеров реализации программы развития нами проведен опрос преподавателей-управленцев среднего звена (профессорско-педагогический состав, заведующие кафедрами) педагогических университетов – всего 211 человек из 13 педагогических университетов, находящихся в разных регионах России (эти 13 университетов входят в общее число 28 университетов, программы развития которых нами были проанализированы). Рассматриваемые позиции в большей степени имеют отношение к 3 (корпоративный пласт) и 4 (личностный пласт) группам параметров и позволяют выстроить информационную модель состояния университета в рассматриваемом контексте развития культуросообразности в образовательной деятельности.

Исследование позиций *корпоративного пласта* дало следующие результаты по опросам профессорско-педагогического состава:

- нормы и ценности программы развития своего университета разделяют 73% опрошенных, при этом около 12% вообще не знакомы с программой развития и не считают это необходимым. Примерно столько же опрошенных 76% указывают на влияние программы развития университета на собственную педагогическую деятельность и формирование ее ориентиров и действий;

- заинтересованность университета и его нацеленность на сохранение и развитие корпоративной культуры отметили 65% опрошенных;

- организация продуктивных форм корпоративного взаимодействия в целях совершенствования образовательной деятельности осуществляется в большинстве рассмотренных университетов (78%);

- ограничения и барьеры профессионального развития педагогического коллектива отмечают порядка 40% опрошенных, что выражается в ограничениях социальных связей, взаимобмена между педагогическими университетами, в несоответствии предоставляемых образовательных программ повышения квалификации требованиям времени;

Исследование позиций *личностного пласта культуросообразности* в образовательной деятельности показало следующие результаты:

- высокую значимость профессиональной культуры профессорско-педагогического состава

университета и ее влияние на качество образования отметили 85% опрошенных;

- активное участие вуза в профессиональном развитии педагога отмечают 57% опрошенных, чаще всего это заключается в предоставлении возможностей обязательного для педагогов повышения квалификации;

- важность культуросообразного развития личности будущих педагогов для всех уровней образования подчеркнули 78% опрошенных, при этом формирование научного мировоззрения и соответствующих компетенций как основную цель высшего педагогического образования отметили 92% интервьюируемых;

- необходимость ориентира на формирование гуманистических ценностей студентов в процессе обучения подтвердили 78% опрошенных, при этом лишь 42% опрошенных делают акцент на этот аспект в своей повседневной педагогической деятельности, включая культуросообразность в контекст реализации рабочих программ ряда дисциплин;

- вектор субъектности и сотрудничества обозначили как приоритетный в современной системе высшего педагогического образования отметили 57% опрошенных.

Полученные результаты и их корреляция позволяют нам сделать выводы о недостаточности присутствия культуросообразности как метапринципа развития современного педагогического образования.

Заключение. Выявляя концептуальные позиции культуросообразности образования, важно отметить и их близость интеракционистской теории социализации Т. Парсонса (1998), обосновавшего положение о том, что каждый индивид «вбирает» в себя общие ценности в процессе общения со «значимыми другими». Только в этом случае, утверждал ученый, ценности и нормы становятся осознанной частью его личности и мотивационной структуры. Культуросообразность, следовательно, направляет сознание на активное наполнение образами, идеалами, в целом, основами культуры.

Очевидно, что в этом случае надо учитывать и техногенные риски образования. Высшей ценностью сегодня являются не эрудиция и уровень образованности, а креативность, порождающая инновации, острые оригинальные идеи, в чем-то даже противоречие традициям, жажда все новых и новых модификаций, поклонение необычному.

Главным фактором общественного развития становятся технологии, что, соответственно,

приводит к быстрой смене целеполагания в образовательном процессе: сегодня запрос общества относится не к воспроизводству личности, соотносящей себя с традицией (и внешне, и внутренне), а к формированию личности, порождающей новаторские идеи, готовой к быстрому освоению и преобразованию информации. Таким образом, высокому риску потери культурных кодов (что сегодня уже активно фиксируется исследователями) можно противопоставить базис культуросообразности и ее созидательное влияние на развитие готовности к осознанному культуротворчеству и включению себя в социум как неотъемлемой части, полноценно реализующейся и постоянно развивающейся.

В контексте когнитивной парадигмы культуросообразность возникает как ценностная составляющая образовательного процесса, при этом ведущей ценностью является отчетливое осознание неповторимости, глубокой индивидуальности каждого человека, каждого языка, каждой культуры и право на ее сохранение и трансляцию. Развитие вектора культуросообразности в образовательной деятельности, прежде всего, педагогических университетов позволит сохранить и развить воспроизводство культуры социума в короткий период за счет реализации новых моделей через педагогическую деятельность на всех уровнях образования.

Особую проблему педагогических университетов мы видим в ориентации исключительно на стандартизацию (совокупность образовательных и профессиональных стандартов), что выдвигает в приоритеты освоение компетенций или воспроизводство жестких соответствующих четко структурированному образцу профессиональных функций будущего педагога, в то время как «человеческое» лицо педагогического образования, поиск индивидуального педагогического стиля, открытость к эксперименту, к новым подходам и приемам подачи информации и развития любознательности, желания получать и осмыслять новые знания самостоятельно явно уходит на второй план.

Особое значение при этом имеет подготовка учителей и педагогов новой формации в рамках педагогических университетов, как будущих провайдеров нового образования, соответствующего реалиям времени. Мы полагаем, что учить должны те, кто не только хорошо знает свой предмет и регулярно обновляет свои знания в профессиональной

сфере, вносит свой вклад в развитие науки, но и прежде всего, те, кто способен передать стремление к саморазвитию, личностному росту, постоянной рефлексии и желанию совершенствоваться, а сформировать гибкие адаптивные модели познания, позволяющие раскрыть творческий потенциал каждому обучающемуся. Кардинальные перемены на всех этапах становления и развития педагога направлены на формирование своеобразной педагогической элиты, способной не только успешно решать профессиональные задачи, формировать пространство образования вокруг человека, но и продуктивно осуществлять профессиональную деятельность в условиях цифровой трансформации образования, которая формирует новые роли и определяет новые функции педагога.

В связи выявленными пробелами и барьерами необходима разработка базовых элементов культуросообразности в современном образовании, начиная с программы развития университета, стратегически и организационно охватывающей все основные аспекты целостного образовательного процесса: обучение, воспитание и развитие личности. Этот комплекс задач позволил нам сформировать следующие обобщенные рекомендации для реализации необходимых позиционных изменений в контексте опоры на идею культуросообразности в деятельности педагогических университетов:

1) В основу культуросообразного построения образовательного процесса в педагогическом университете должны быть положены представления о незаменимости каждого человека, обладающего уникальным духовным космосом, установка на постоянное саморазвитие, побуждающая к самореализации через осуществление жизненного выбора на основе глубоко интериоризированных позиций неразделимости истины, честности, ответственности в решении жизненных задач и верности идеям гуманизма, свободы личностных проявлений и созидательного культуротворчества (базовый пласт).

2) Формальная рационализация образовательного процесса и высокая техногенность образовательной среды должны гармонично соразмеряться с культурными поведенческими практиками, составляя баланс национальной, региональной, духовной и профессионально-педагогической культуры, обеспечивая фундаментальную составляющую формирования гуманитарного мировоззрения, ориентированного на общечеловеческие ценности (базовый пласт).

3) Создание и реализация на особых коммуникативных площадках (в т.ч. цифровых) региональных и межрегиональных практик коллегиального взаимодействия педагогических университетов с целью трансляции и взаимообмена паттернами национальных культур и образовательных особенностей, формирования открытой и доброжелательной межнациональной культурно-образовательной среды, способствующей культурной идентификации личности, поддержке эффективных условий, обеспечивающих развитие способности к самостоятельному выбору студентами форм трансляции культурных ценностей (региональный пласт).

4) Активное приобщение будущих педагогов к сокровищам этнической культуры региона в форме духовно-творческой деятельности и ее педагогических проекций, что позволит обеспечить прием и дальнейшую трансляцию национальных культур и традиций, усилить нравственную, эстетическую и гражданско-правовую составляющие воспитательной деятельности, раскрыть потенциал реализации самых разнообразных идей обучения будущего (региональный пласт).

5) Формирование педагогического коллектива и успешная реализация образовательной деятельности педагогического университета должны базироваться на общих целях, что указывает на необходимость привлечения всего педагогического сообщества к формулировке миссии, целей и задач развития университета (корпоративный пласт).

6) Корпоративная идентичность педагога и его вклад в развитие университета возрастут в случае усиления его субъектной позиции и обобщения социокультурного капитала педагогического сообщества, когда каждый преподаватель вуза будет вносить вклад в социальную интеграцию и конструктивные профессионально-полезные коммуникации (корпоративный пласт).

7) Развитие системы профессионального роста педагога в рамках университета обеспечивает интересы университета и самого педагога; и при этом выстроенная на совместном планировании траектория карьерного развития педагога становится важной частью и системы наставничества (корпоративный и личностный пласт).

8) Ориентация на социокультурный процесс диалога и сотрудничество всех субъектов педагогического образования в достижении целей культурного саморазвития и поиска личных смыслов должны стать базисом построения

педагогического взаимодействия и основой построения современных образовательных технологий (личностный пласт).

9) Организационные изменения в учебно-воспитательной деятельности через создание условий и целостной среды, стимулирующей будущих педагогов к саморазвитию и самореализации как человека культуры, интегрирующего профессиональное и личностное становление осуществляются на основе позиций духовного возвышения, социальной солидарности, социально ответственного поведения (личностный пласт).

Итак, идея культуросообразности реализуется не только в содержании образования, но и в организационной структуре университета: в формировании его корпоративной культуры и доверия в педагогическом коллективе, создавая и развивая тем самым особую культурно-образовательную среду и формируя позитивные открытые, направленные на взаимоподдержку и постоянное совершенствование профессиональные отношения всех субъектов образовательного процесса.

Литература:

1. Булкин А.П. Культуросообразность в России / А.П. Булкин // Проблемы современного образования. - 2016. - № 3. - С. 82-91.
2. Гайдамашко И.В., Кроль В.М., Семчук И.В. Психофизиологические обоснования соответствия обучения когнитивной структуре знания / И.В. Гайдамашко, В.М. Кроль, И.В. Семчук // Педагогика. - 2020. - № 2. - С. 29-39.
3. Генезис когнитивной парадигмы образования: монография / Е.Ю. Левина Р.Х. Гильмеева, А.Р. Камалеева, А.С. Кац, Л.Ю. Мухаметзянова, Е.Н. Прокофьева, О.В. Стукалова, Т.М. Трегубова, Л.А. Шибанкова; под научной редакцией Е.Ю. Левиной. - Казань: Институт педагогики, психологии и социальных проблем, 2021. - 240 с.
4. Зборовский Г.Е., Амбарова П.А. Университеты, способные изменить себя и макрорегион / Г.Е. Зборовский, П.А. Амбарова // Россия в реформах. - 2018. - № 16. - С. 373-392.
5. Иванова Г.П., Логвинова О.К. Культуросообразное воспитание в современном вузе: к постановке проблемы / Г.П. Иванова, О.К. Логвинова // Акмеология. - 2017. - № 4(64). - С. 72-75.
6. Левина Е.Ю., Шибанкова Л.А. Старые новые тренды в образовании: конверсия университетов [Электронный ресурс] / Е.Ю. Левина, Л.А. Шибанкова // Непрерывное образование: XXI век. - 2021. - № 4(36). - Режим доступа: <https://lll21.petsu.ru/journal/article.php?id=7165> DOI: 10.15393/j5.art.2021.7165
7. Миллер Дж. Когнитивная революция с исторической точки зрения [2003] / Дж. Миллер; пер. с англ. Я. Киселевой; под ред. М. Фаликман // Вопросы психологии. - 2005. - № 6. - С. 104-109.
8. Молчанов С.Г. Теоретические и нормативные основания феномена "программа развития" / С.Г. Молчанов // Инновационное развитие профессионального образования. - 2017. - №4 (16). - С. 15-21.
9. Петрова Е.В. Экология когнитивно-образовательного пространства цифровой эпохи / Е.В. Петрова // Развитие образования. - 2019. - № 3 (5). - С. 28-32.
10. Стукалова О.В. Современные аспекты культуросообразного процесса обучения и воспитания в университете в контексте социо-когнитивного подхода / О.В. Стукалова // Казанский педагогический журнал. - 2021. - № 6 (149). - С.13-19.
11. Тагунова И.А. Педагогическая компаративистика вчера, сегодня, завтра / И.А. Тагунова // Отечественная и зарубежная педагогика. - 2011. - № 1. - С. 132-146.
12. Яркова Е.Н. Образование и культура (к проблеме поиска принципа сообразности образования / Е.Н. Яркова // Образование и наука. - 2015. - № 6 (125). - С. 116-128.
13. Hamidi H., Chavoshi A. Analysis of the essential factors for the adoption of mobile learning in higher education: A case study of students of the University of Technology. Telemat. Informa. -2018. - № 35. - P. 1053-1070.
14. Kennedy G., Lodge J. M. All roads lead to Rome: Tracking students' affect as they overcome misconceptions, in Show Me the Learning. Proceedings ASCILITE. - 2017. - P. 318-328.
15. Laster B., Shargel R. S., Watson-Vandiver M. Culturally sustaining pedagogy extended: ethnic pedagogies. Multicultural Perspectives. - 2020. - № 22(2). - P. 91-100.
16. Ohlsson S. Deep Learning Cambridge. Cambridge University Press. - 2011. - № 1. - P. 5-15.
17. Roy S.G., Souza S.P., McGreavy B., Druschke C.G., Hart D.D., Gardner K.H. Evaluating core competencies and learning outcomes for training the next generation of sustainability researchers. Sustainability Science. - 2019. -№ 5(2). - P. 619-631.
18. Shipunova O.D., Berezovskaya I.P. Formation of the specialist's intellectual culture in the network society. The European Proceedings of Social & Behavioural Sciences EpSBS, 2018. - P.447-455.

References:

1. Bulkin A.P. Cultural conformity in Russia / A.P. Bulkin // Problems of modern education. -2016. - № 3. - Pp. 82-91.
2. Gaydamashko I.V., Krol V.M., Semchuk I.V. Psychophysiological substantiations of the correspondence of learning to the cognitive structure of knowledge / I.V. Gaydamashko, V.M. Krol, I.V. Semchuk // Pedagogy. - 2020. - № 2. - Pp. 29-39.
3. Genesis of the cognitive paradigm of education: monograph / E.Yu. Levina, R.Kh. Gilmeeva, A.R. Kamaleeva, A.S. Katz, L.Yu. Mukhametzyanova, E.N. Prokofieva, O.V. Stukalova, T.M. Tregubova, L.A. Shibankova; under the scientific editorship of E.Yu. Levina. - Kazan: Institute of Pedagogy, Psychology and Social Problems, 2021. - 240 p.
4. Zborovsky G.E., Ambarova P.A. Universities capable of changing themselves and the macroregion / G.E. Zborovsky, P.A. Ambarova // Russia in reforms. - 2018. - № 16. - Pp. 373-392.
5. Ivanova G.P., Logvinova O.K. Culturally appropriate process of education in a modern university: towards the formulation of the problem / G.P. Ivanova, O.K. Logvinova // Acmeology. - 2017. - № 4(64). - Pp. 72-75.
6. Levina E.Yu., Shibankova L.A. Old new trends in education: university conversion [Electronic resource] / E.Yu. Levina, L.A. Shibankova // Continuing education: the XXI century. - 2021. - № 4(36). - Access mode: <https://lll21.petrus.ru/journal/article.php?id=7165> DOI: 10.15393/j5.art.2021.7165
7. Miller J. Cognitive revolution from a historical point of view [2003] / J. Miller; translated from the English by Ya.Kiseleva, edited by M.Falikman // Questions of psychology. 2005. - № 6. - Pp. 104-109.
8. Molchanov S.G. Theoretical and normative foundations of the phenomenon "development program" / S.G. Molchanov // Innovative development of vocational education. - 2017. - № 4 (16). - Pp. 15-21.
9. Petrova E.V. Ecology of the cognitive and educational space of the digital age / E.V. Petrova // Development of education. - 2019. - № 3 (5). - Pp. 28-32.
10. Stukalova O.V. Modern aspects of the culturally appropriate process of education and upbringing at the university / O.V. Stukalova // Kazan Pedagogical Journal. - 2021. - № 6 (149). - P.13-19.
11. Tagunova I.A. Pedagogical comparative studies yesterday, today, tomorrow / I.A. Tagunova // Domestic and foreign pedagogy. - 2011. - № 1. - Pp. 132-146.
12. Yarkova E.N. Education and culture (on the problem of finding the principle of conformity of education / E.N. Yarkova // Education and Science. - 2015. - № 6 (125). - Pp. 116-128.
13. Hamidi H., Chavoshi A. Analysis of the essential factors for the adoption of mobile learning in higher education: A case study of students of the University of Technology. Telemat. Informa. -2018. - № 35. - P. 1053-1070.
14. Kennedy G., Lodge J. M. All roads lead to Rome: Tracking students' affect as they overcome misconceptions, in Show Me the Learning. Proceedings ASCILITE. - 2017. - P. 318-328.
15. Laster B., Shargel R. S., Watson-Vandiver M. Culturally sustaining pedagogy extended: ethnic pedagogies. Multicultural Perspectives. - 2020. - № 22(2). - P. 91-100.
16. Ohlsson S. Deep Learning Cambridge. Cambridge University Press. - 2011. - № 1. - P. 5-15.
17. Roy S.G., Souza S.P., McGreavy B., Druschke C.G., Hart D.D., Gardner K.H. Evaluating core competencies and learning outcomes for training the next generation of sustainability researchers. Sustainability Science. - 2019. - № 5(2). - P. 619-631.
18. Shipunova O.D., Berezovskaya I.P. Formation of the specialist's intellectual culture in the network society. The European Proceedings of Social & Behavioural Sciences EpSBS, 2018. - P.447-455.

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

Сведения об авторах:

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

Стукалова Ольга Вадимовна (г. Казань, Россия), доктор педагогических наук, доцент, ведущий научный сотрудник ФГБНУ «Институт педагогики, психологии и социальных проблем», e-mail: stukalova@obrazfund.ru

Прокофьева Елена Николаевна (г. Казань, Россия), кандидат педагогических наук, доцент, старший научный сотрудник ФГБНУ «Институт педагогики, психологии и социальных проблем», e-mail: elena-kzn@list.ru

УДК 371.018.46

Развитие профессионального мастерства педагогов как воспитателей в процесс реализации рабочей программы воспитания школы

Development of teachers' professional mastery as educators in the process of implementing the working program of upbringing of the school

Щербаков А.В., ГБУ ДПО «Челябинский институт переподготовки и повышения квалификации работников образования», upravka74_z@mail.ru

Кисляков А.В., ГБУ ДПО «Челябинский институт переподготовки и повышения квалификации работников образования», kislyakov_a@mail.ru

Журба Н.Н., ГБУ ДПО «Челябинский институт переподготовки и повышения квалификации работников образования», zhurba@mail.ru

Семиздралова О.А., ФГБУ ВО «Российский государственный гуманитарный университет», semizdralova@mail.ru

Shcherbakov A., Chelyabinsk Institute for Retraining and Further Training of Education Workers, upravka74_z@mail.ru

Kislyakov A., Chelyabinsk Institute for Retraining and Further Training of Education Workers, kislyakov_a@mail.ru

Zhurba N., Chelyabinsk Institute for Retraining and Further Training of Education Workers, zhurba@mail.ru

Semizdralova O., Russian State Humanitarian University, semizdralova@mail.ru

DOI: 10.51379/KPJ.2022.153.3.002

Ключевые слова: профессиональное развитие, профессиональное мастерство педагога, со-бытийный принцип, педагог как воспитатель, программа воспитания, школа.

Keywords: professional development, professional mastery of a teacher, co-existential principle, teacher as an educator, program for upbringing, school.

Аннотация. Актуальность статьи обусловлена необходимостью развития профессионализма педагогов общеобразовательных организаций в процессе разработки и реализации рабочих программ воспитания. Цель статьи заключается в выявлении и обосновании апробированных педагогических условий развития профессионального мастерства педагогов, осуществляющих реализацию рабочих программ воспитания в общеобразовательных организациях.

Авторами рассмотрены компоненты профессионализма педагога как воспитателя, качественное изменение которого, обусловлено развитием его профессионального мастерства, характеризующегося достижением высокого уровня осуществления воспитательной деятельности с обучающимися. Опираясь на идеи системного подхода и принципа со-бытийности в реализации рабочих программ воспитания рассмотрены характеристики и результаты апробации условий, определяющих развитие профессионального мастерства педагогов.

Статья предназначена руководящим и педагогическим работникам системы общего образования, специалистам системы дополнительного профессионального образования, исследователям.

Abstract. The relevance of the article is due to the need to develop the professionalism of teachers of educational organizations in the process of developing and implementing work programs for upbringing. The purpose of the article is to identify and substantiate the proven pedagogical conditions for the development of teachers' professional mastery who implement the work programs of upbringing in schools.

The authors consider the components of the teacher's professionalism as an educator, the qualitative change of which is due to the development of his professional mastery, characterized by the achievement of a high level of

educative activities with students. Based on the ideas of a systematic approach and the principle of co-existence in the implementation of working programs of upbringing, the characteristics and results of testing the conditions that determine the development of professional mastery of teachers are considered.

The article is intended for managers and teachers of the general education system, specialists in the system of additional professional education, and researchers.

Введение. В 2020 году на ФУМО общего образования была утверждена новая примерная программа воспитания, облегчающая процесс разработки школами на ее основе рабочих программ воспитания и призывающая команды школы сохраняя здравый смысл документа, избегать в тексте наукообразных рассуждений и излишнего словотворчества. То есть, внося изменения в систему воспитания школы, педагогическому коллективу необходимо соотнести свой накопленный опыт воспитания с новыми запросами и вызовами, которые предлагает сегодняшнее время. Казалось бы, на федеральном, региональном и муниципальном уровнях обсуждены новые подходы к воспитанию, обозначены сферы ответственности, критерии эффективности его реализации, созданы все необходимые условия, однако фразы русского баснописца И.А. Крылова «А воз и ныне там» или «Когда в товарищах согласья нет» не теряют своей актуальности. По нашему мнению, на развитие воспитания, несомненно, оказывают влияние внешние условия, создаваемые для детей и педагогов на уровне муниципальных и региональных систем образования, но ведущим фактором, от которого на прямую зависит будет ли воспитание получать новый импульс или исчезать как пространство для личностного роста ребенка, является сам педагог. При этом, в структуре его профессионального мастерства, определяющим направлением его воспитательных влияний, является наличие устойчивой профессиональной мотивации к осуществлению воспитательной деятельности. Именно такая мотивация способствует педагогически выверенному выбору технологии, методов и приемов, отбору содержания мероприятий, и в конечном итоге реализации федерального государственного образовательного стандарта [2].

Развитие профессионализма педагога предполагает ответы на следующие вопросы: Кто он, современный педагог с позицией воспитателя? Кто определяет содержание его деятельности, кроме соответствия списку примерных функций, связанных с поддержкой процессов формирования коллектива, контроля посещаемости и успеваемости, налаживания связей с родителями? Что такое современное воспитание? Только ли «принятие судьбы

Отчества как личной...» будет определять содержание социализации и развития личности во ФГОС 3.0? Серьезный вызов профессиональному педагогическому сообществу! Сможет ли «классный руководитель – надзиратель за классом» найти независимо от типа и вида образовательной организации решения, гарантирующие каждому ребёнку любого возраста попадание в лифт социализации, включение в зону ближайшего развития, реальную поддержку интересов, реализацию запросов и удовлетворение потребностей? Как стимулировать у ребенка, подростка установку на уверенность в собственных силах, убежденность в ценности жизни, стремление к образованию на протяжении жизни? «Надзиратель» этого сделать никогда не сможет! И президентские «пять тысяч» (как еще одно прекрасное условие для осознания личной сферы ответственности за результат воспитания) не приведут к изменению содержания деятельности.

Очевидно одно, необходимость осмысления педагогом своей деятельности, профессиональной позиции, собственной системы воспитательной работы с обучающимися на основе навыка педагогической рефлексии воспитательных проблем сегодня становится первостепенной. Причем, не тратя время на выяснение причин нежелания или невозможности собственного профессионального развития, совершенствования личных компетентностей, неготовности к осуществлению совместной событийной деятельности. И уж точно без поиска «виноватых» в своей неэффективной воспитательной работе: руководителей, которые «заставляют», детей, которые «не хотят», родителей, которые «жалуются и недовольны», ресурсов, которые «отсутствуют» и прочих «не», которые, по сути, служат лишь оправданием нежелания педагогов совершенствовать свое мастерство и овладеть новой ролью – «педагога-вдохновителя».

Такая новая роль педагога как воспитателя предполагает, что обучающимся предоставляется возможность получения опыта преобразования социальной среды. Это не социальное закаливание, о котором говорили когда-то, это реальные пробы себя в детско-взрослых проектах, школьных компаниях, детских патентных бюро и так далее. «Основная функция педагога не

столько быть источником знания, сколько организовать процесс познания, создать такую атмосферу в классе, в которой невозможно не выучиться. Без сильного личностного влияния это невозможно» – так говорил выдающийся педагог-новатор Виктор Фёдорович Шаталов еще в середине XX века. Ребенка воспитывает педагог, умеющий осмыслить процесс воспитания, как целостность, скоординировать усилия всех специалистов (учителя, классного руководителя, педагога дополнительного образования, педагога-психолога, социального педагога, советника директора по воспитанию и т.д.), вовлекающий детей в событийно-насыщенную жизнь школы и за её пределы. Вместе с тем, проведенное нами исследование по оценке готовности классных руководителей к реализации событийного подхода в воспитательной деятельности [5], выявило противоречие в представлениях педагогов об уровне собственной профессиональной компетентности и степенью удовлетворенности результатами организуемой ими воспитательной работы. Противоречие проявлялось в том, что педагоги на уровне самооценки демонстрировали высокий уровень сформированности профессиональных качеств, который не получал подтверждение в уровне результатов деятельности классных руководителей. В частности, педагоги, в большей степени, в оценке результатов воспитания ориентируются на внешние показатели оценки, и, в меньшей, на развитие личности обучающихся и класса как воспитательного коллектива; любые изменения во взаимоотношениях с детьми и родителями воспринимаются как негативные; в воспитании предпочитают использовать потенциал традиционных форм и методов воспитательной деятельности и избегают формы, направленные на организацию совместной событийной деятельности, способствующую осознанной самореализации и стимулирующее самоопределение обучающихся.

Таким образом, мы можем констатировать наличие сложившегося в практике воспитания противоречия в необходимости педагога решать современные стратегические и повседневные задачи, направленные на личностное развитие обучающихся и неготовностью педагога организовать формы совместной событийной деятельности.

Одним из вариантов решения обозначенного противоречия может выступить изменение подходов к организации воспитательной деятельности в школе, основой которой будет выступать совместная событийно-насыщенная жизнь школы, влияющая как на личностное

развитие обучающихся, так и личностно-профессиональное развитие педагогов. Следовательно, в научном плане важно определить условия, которые способствовали бы развитию профессионализма педагога как воспитателя при реализации им программы воспитания, ориентированной на личностное развитие обучающихся.

Методология исследования. С точки зрения нормативного подхода в образовании организация деятельности в школе определяется целями, задачами, направлениями, зафиксированными, как в нормативных документах федерального, регионального и местного уровней, так и созданных на их основе локальных нормативных документов организации. Таким образом, утвержденная Федеральным учебно-методическим объединением общего образования и включенная в реестр образовательных программ Примерная программа воспитания, несмотря на то, что она является рекомендательным документом, повлияет на изменение организации воспитательной деятельности в общеобразовательных организациях. Как показывает практика апробации и внедрения примерной программы воспитания в 2019–2020 гг. [8], участие педагогического коллектива школы в процессе разработки рабочей программы воспитания приведет не только к появлению нового локального документа, но и может повлиять на самих педагогов, изменить их отношение к воспитательной деятельности: «части педагогов-практиков она (примерная программа воспитания, прим. авторов статьи) позволила с новых позиций посмотреть на воспитание в школе, на его потенциал в плане развития личности школьника» [8, с.113]. Мы разделяем позицию авторского коллектива разработчиков примерной программы воспитания под руководством Н.Л. Селивановой и П.В. Степанова, что программа «не является средством воспитания! Ребенка воспитывает не документ, а педагоги – своими действиями, словами, отношениями. Программа лишь позволяет им скоординировать свои усилия. А потому главным вопросом становится, разумеется, не вопрос разработки программы, а вопрос ее реализации» [1, с.8], и считаем, что реализация созданной в школах рабочих программ воспитания может способствовать развитию профессионального мастерства педагога как воспитателя. Обоснованию этой точки зрения посвящена данная статья, целью которой является определение и описание условий развития

профессионализма педагогов, реализующих рабочую программу воспитания.

Определяя условия развития профессионализма педагога, обратимся к сущности понятия «профессионализм педагога». Изучению сущностных характеристик профессионализма посвящены психологические (А.А. Деркач, С.А. Дружилов, В.Г. Зазыкин, Э.Ф. Зеер, Е.А. Климов, Н.В. Кузьмина, А.К. Маркова, Л.М. Митина и др.) и педагогические (И.А. Зимняя, О.Е. Лебедев, В.А. Сластенин, А.П. Тряпицына и др.) исследования, в которых были обозначены структурные компоненты профессионализма. Проведя анализ исследований феномена «профессионализм», мы пришли к следующим выводам. Во-первых, описание структурных компонентов профессионализма существенно отличается в исследованиях, опирающихся на различные методологические подходы. Во-вторых, при описании сущностных характеристик профессионализма исследователи, прежде всего, учитывают особенности конкретной профессиональной деятельности. Вместе с тем, при всем многообразии взглядов на структурные компоненты профессионализма и их описание, авторы сходятся во мнении, что профессионализм – это высокий уровень знаний, умений и результатов деятельности человека, демонстрируемый в конкретной профессиональной сфере. При этом, мы считаем важным, обратить внимание на позицию Е. А. Климова, которую мы разделяем: «...не следует сводить идею профессионализма только к представлению о высоком уровне умелости профессионала» [6, с.386], необходимо рассматривать профессионализм как «определенную системную организацию сознания, психики человека» [6, с.386].

Учитывая выявленные выше особенности феномена «профессионализм», обозначим сферу деятельности педагога, в рамках которой ведется наше исследование – воспитательная деятельность. Ведущими для нашего исследования выступают идеи системного подхода в воспитании, раскрытые в работах представителей научной школы академика РАО Лидии Ивановны Новиковой (А.И. Григорьева, И.Д. Демакова, Т.А. Ромм, Н.Л. Селиванова, И.В. Степанова, П.В. Степанов, М.В. Шакурова, И.Ю. Шустова и др.) [3;4;7;9-12], рассматривающих воспитание как «управление процессом формирования и развития личности через создание благоприятных для этого условий», а воспитательную деятельность как «профессиональную деятельность педагога, требующую от субъекта личностно-

профессиональной позиции воспитателя» [9, с.40]. «Личностно-профессиональная позиция воспитателя проявляется в деятельности педагога в том, что он рассматривает воспитанника как цель, предмет и субъект воспитания» [12, с.27], а отношения с воспитанником имеют гуманистический характер.

Результаты исследования. В контексте нашего исследования мы определяем профессионализм педагога как воспитателя – владение профессиональной деятельностью, характеризующийся наличием аксиологического, когнитивного, операционального и волевого компонентов, необходимых для осуществления воспитательной деятельности:

- 1) когнитивный компонент – теоретические и практические знания в сфере воспитания;
- 2) операциональный компонент – умения организации воспитательного процесса;
- 3) волевой компонент – мотивы воспитательной деятельности;
- 4) аксиологический компонент – ценностное отношение к воспитательной деятельности.

При этом владение профессиональной (воспитательной) деятельностью на высоком уровне совершенства рассматриваем как профессиональное мастерство. Таким образом, развитие профессионального мастерства педагога – качественное изменение компонентов профессионализма педагога, ориентированного на достижение высокого уровня владения профессиональной деятельностью.

На основе анализа теоретических и практических исследований и осмысления опыта личной профессиональной деятельности, раскрывающих развитие профессионализма педагога как воспитателя, нами были сформулированы следующие условия развития профессионального мастерства педагогов, осуществляющих воспитательную деятельность в условиях реализации рабочей программы воспитания в общеобразовательной организации:

1. Включенность педагогов в создание и реализацию событийных дел и проектов воспитательной направленности на основе поддержки и развития инициатив, возникающих в совместной деятельности детей и взрослых.

2. Организация коммуникативных диалоговых пространств проблемно-ценностного осмысления индивидуальной и коллективной воспитательной деятельности в процессе анализа и проектирования реализуемых рабочих программ воспитания.

3. Инициирование ролевого позиционирования педагогов в осуществлении воспитательной деятельности как возможности

личностно-профессиональной самореализации и определения собственной траектории развития педагога как воспитателя.

4. Вовлеченность педагогов в различные формы обмена идеями и технологиями организации воспитательной деятельности в профессиональных сообществах внутри самой общеобразовательной организации и за ее пределами.

Развитие профессионализма педагога как воспитателя может осуществляться как специфическая целенаправленная деятельность, осуществляемая в различных формах повышения квалификации и самообразования. А также совершенствование профессионализма педагога происходит в процессе решения им профессиональных задач. Особенно активизируется процесс развития, когда перед педагогом встают задачи, для решения которых имеющихся у него знаний, умений, навыков недостаточно. Мы считаем, что для педагога, осуществляющего воспитание, приоритетным является не его педагогическая инструменталка (владение приемами и формами воспитания), а его личностно-профессиональная позиция (аксиологический компонент) и ведущие мотивы (волевой компонент) воспитательной деятельности. Нам представляется, что в развитие обозначенных компонентов особым потенциалом может обладать предложенный И.Д. Демаковой, И.Ю. Шустовой «со-бытийный принцип воспитания, в соответствии с которым воспитание – это институционально оформленная реальность ценностно-смыслового взаимодействия взрослых и детей, в которой дети осваивают культурные образцы и нормы отношений и деятельности, постигают общечеловеческие ценности и смыслы, находят новое понимание себя, других людей и мира» [4, с.105].

В деятельности педагога со-бытийный принцип проявляется в том, что:

- предметом взаимодействия являются ценности и смыслы, возникающие в процессе совместного общения и деятельности;

- педагог сориентирован на процесс взаимодействия с воспитанником, проявляет интерес к его сегодняшней жизни;

- процесс взаимодействия представлен как диалог, организуемый как «место встречи, точка пересечения» (М.М. Бахтин), где происходит осмысление субъективного бытия личности и бытия вообще;

- взаимодействие между воспитанником и педагогом осуществляется на равных, когда взрослый является значимым и интересным для

воспитанников, а воспитанники для педагога являются личностями, к которым он проявляет неподдельный интерес, уважение и доверие;

- результатом взаимодействия становится духовное взаимообогащение, взаиморазвитие взрослого и ребенка [4].

Таким образом, воспитательная деятельность, организуемая педагогом на основе со-бытийного принципа, влияет и на воспитание детей, и на изменение ценностных ориентаций педагога, его отношение к личности ребенка и процессам его личностного роста.

В комплекс условий развития профессионального мастерства педагогов, осуществляющих воспитательную деятельность, входит их включенность в создание и реализацию событийных дел и проектов воспитательной направленности на основе поддержки и развития инициатив, возникающих в совместной деятельности детей и взрослых.

Реализация календарного плана воспитательной работы в общеобразовательных организациях традиционно связана с проведением ключевых общешкольных дел, которые объединяют учащихся разных уровней общего образования, педагогов и родителей. Развитие профессионализма педагогов во многом связано с выполнением широко спектра педагогических действий организации воспитательной деятельности, где педагог в соответствии с задачами организуемой им работы, определяет формы и методы вовлечения школьников в совместные дела, которые отвечали бы, по своему содержанию и характеру организации, их интересам и потребностям: творческим, познавательным, эстетическим и т.д. Наши исследования подтверждают, что практика организации различных событийных дел и проектов воспитательной направленности мобилизует качественное изменение всех компонентов профессионализма педагога, где ценности и мотивы, знания и умения развиваются и формируются в единстве осуществляемых педагогических действий. В качестве примера одного из таких событий, может служить культурно-образовательное дело – интеллектуальная игра «Литературный олимп», которые уже много лет проводит МАОУ «Гимназия № 100 г. Челябинска», федеральная инновационная площадка ФГНУ «Институт изучения детства, семьи и воспитания Российской академии образования».

Во-первых, основой содержания совместного дела становится как творческое наследие классиков русской литературы, так и литературное и художественное творчество самих

детей и педагогов, творчески осмысляющих и представляющих творения деятелей культуры. Во-вторых, педагоги и дети совместно осуществляют коллективное целеполагание, планирование, организацию и анализ воспитательного дела. В-третьих, логика и принципы организации дела направлены на поддержку проявления индивидуальности или самости каждого участника дела, выражения им открытой позиции через создание ситуаций интеллектуального и эмоционального переживания в атмосфере совместного действия. В-четвертых, насыщенность самого дела различными видами деятельности: конкурс, игра, театрализация, художественное чтение, творческие встречи и др. В-пятых, последствие становится стимулом в реализации инициатив, возникающих у детей и взрослых по итогам проведенного совместного дела: виртуальные выставки, постановки спектаклей, творчество на занятиях различных предметных дисциплин и дополнительных общеобразовательных программ. Анализ деятельности педагогов Гимназии, участвовавших в организации событийных дел и проектов показало положительную динамику в развитии их профессионального мастерства по следующим основаниям: возрастание степени их вовлеченности в координацию деятельности различных групп при подготовке к воспитательному делу и его проведении; усиление акцентированности ценностной ориентации педагога в совместной деятельности на личность ребенка, атмосферу взаимного интереса, взаимопринятия и уважения; преобладание в совместной деятельности ситуаций поддержки, направленных на самоопределение и самостоятельный выбор позиции ребенка в деятельности; расширение и применения знаний о психологических особенностях детей разного возраста и их включенности в различные формы и виды деятельности; овладение умениями организации действий по целеполаганию, планированию и проведению дел с ориентацией на ситуации совместного проживания и включенности каждого ребенка.

Результаты и эффекты данного условия взаимосвязаны с реализацией второго условия развития профессионального мастерства, а именно: организация коммуникативных диалоговых пространств проблемно-ценностного осмысления индивидуальной и коллективной воспитательной деятельности в процессе анализа и проектирования реализуемых рабочих программ воспитания.

В процессе реализации всех процедур и регламентов разработки рабочей программы воспитания самым важным и ценным является создание ситуаций осмысления педагогами своей деятельности, профессиональной позиции, собственной системы воспитательной работы с обучающимися. Данная рефлексивная практика во многом связана не столько с обнаружением трудностей и недочетов в практическом решении воспитательных задач, сколько с определением смыслов воспитательных действий и поиска адекватных форм и методов воспитания, сообразно интересам и возможностям детей. Система работы творческих рабочих групп педагогов в процессе профессионального обсуждения планируемой и организуемой ими воспитательной работы, проведение встреч с обучающимися актива школы, родительской общественности и представителей социальных партнеров по вопросам разработки и реализации рабочей программы воспитания, включает применение различных рефлексивных практик в формате открытых дискуссий и диалогов. Как отмечают сами педагоги, такая практика использования различных форм коллективного проблемно-ценностного осмысления, позволяет им идентифицировать личную позицию, а это, в свою очередь, способствует приятию и установлению общих ценностей, смыслов и задач воспитательной работы. Ведущую роль в организации коллективного проблемно-ценностного осмысления играет директор и заместители директора, которые целенаправленно используют потенциал педагогических советов, организационных совещаний и семинаров. А организация побуждающего характера профессиональной коммуникации между педагогами обеспечивает положительный настрой на работу и взаимный интерес к обмену смыслами ценностных оснований коллективных согласований в выработке общих решений. Также педагоги сами отмечают, что воспитательная деятельность находится в сфере их ответственности и способности организовать процессы понимания и согласования различных мнений и позиций внутри коллектива школьников. Наше исследование показало прямую зависимость появления у педагогов мотивации к выстраиванию индивидуальной траектории своего профессионального развития педагога как воспитателя от организации работы педагогического коллектива в формате поддержки и инициирования коммуникации в рефлексивном проблемно-ценностном осмыслении целей, содержания, форм и результатов воспитательной деятельности.

Как показали наши исследования, продуктивность воспитательной деятельности педагогов, осуществляющих функцию классного руководителя, связана с возможностью педагога определять для себя и действовать во многообразии ролевого позиционирования. Во-первых, характер и содержание разнообразной совместной деятельности с обучающимися, а также необходимость мотивировать (т.е. увлечь) детей в ней участвовать требует от педагога проявлять себя в таких ролях как: художник, режиссер, актер, спортсмен, ремесленник, изобретатель, исследователь, сочинитель и других, даже если эти виды деятельности не являются его увлечением. Во-вторых, организация групповой и коллективной деятельности обуславливает необходимость педагогом занимать различные ролевые позиции: эксперт, аналитик, автор и генератор идеи, лидер, исполнитель, практик, исследователь и др. В-третьих, реализация различных профессиональных задач педагогической деятельности определяет необходимость проявлять себя в следующих ролях: консультант, наставник, тьютор, организатор, участник, наблюдатель, эксперт, коммуникатор, миротворец и т.д. Необходимость выполнения той или иной роли в процессе организации совместной деятельности школьников при подготовке и проведении различных дел во многом зависит от воспитательных задач, которые ставит педагог. Например, чтобы активизировать самостоятельность воспитанников, которые уже овладели всеми особенностями подготовки и проведения дела, педагог может занять позицию консультанта или наблюдателя, сославшись на чрезмерную занятость другим срочными делами: «Ребята, у меня появилась срочная работа, а надо готовиться к общешкольному делу. Я уверен, что у вас все получится сделать самим. Будут возникать сложности и вопросы, обращайтесь, я всегда помогу».

Системообразующим фактором в ролевом позиционировании педагога выступает позиция воспитателя, особенно когда речь идет о реализации таких педагогических технологий как: педагогическая поддержка, коллективная творческая деятельность, социальное проектирование и др. Расширение педагогом своего ролевого позиционирования осуществляемое как процесс осознанного выбора, создает условия для его личностной и профессиональной самореализации.

В настоящее время в системе общего образования реализуются идеи школы как самообучающейся системы, основанной на

практике внутриорганизационного повышения профессионального мастерства педагогов и участие педагогов в деятельности профессиональных сообществ, в том числе в формате виртуального взаимодействия. Воспитательная деятельность в силу своей многозадачности и вариативности ее организации, адресности и оперативности в решении многих воспитательных задач, требует от педагогов постоянного расширения знаний и умений в сфере воспитания. Развитие профессионализма педагогов обеспечивается вовлечением их в различные формы обмена идеями и технологиями организации воспитательной деятельности в профессиональных сообществах внутри самой общеобразовательной организации и за ее пределами. Наиболее востребованными формами обмена опытом на сегодняшний день являются мастер-классы, методические семинары, конференции, форумы. В практике нашей работы с педагогами мы используем такие формы, когда совмещается практическая деятельность педагогов с детьми и проектная или аналитическая деятельность педагогов. Например, при проведении стажировки на базе образовательной организации, педагоги в составе группы наблюдают за проведением воспитательного дела (которое не проводится как открытое показательное, а реализуется в соответствии с планом школы) и в процессе наблюдения (если это позволяет форма дела) и/или по завершению дела осуществляют анализ особенностей применяемых приемов, методов, технологии и т.д. Другой формой, организуемой на основе описанного выше подхода, являются проектные сессии, организуемые в несколько этапов, где этап группового педагогического проектирования воспитательного дела чередуется с этапом реализации идей в практике взаимодействия со своими воспитанниками, который в свою очередь дополняется этапом, на котором осуществляется обсуждение полученных в работе с детьми результатов, осуществляется педагогическое моделирование возможных путей совершенствования методики применения тех или иных приемов, методов, технологии и т.д.

Участие педагогов в таких формах обмена идеями и технологиями организации воспитательной деятельности способствует изменению их профессионализма и, в частности, влияет на: появление у педагогов системного взгляда на решение определенных воспитательных задач в логике соответствия целей, содержания, средств, форм работы со школьниками и их результатами; обретение

педагогами навыков рефлексивной работы над осмыслением имеющихся и необходимых собственных знаний и умений организации событийной воспитательной среды; приобретение ценностной установки на поддержку личностного развития ребенка, его активности и индивидуальности в совместной деятельности; осмысленности своей профессиональной позиции педагога как воспитателя и механизмов ее развития.

Заключение. Таким образом, развитие профессионального мастерства педагога как воспитателя представляет собой качественное изменение компонентов профессионализма педагога, ориентированного на достижение высокого уровня владения профессиональной деятельностью. В качестве условий развития профессионального мастерства педагогов, осуществляющих реализацию рабочей программы воспитания в общеобразовательной организации, можно выделить включенность педагогов в реализацию событийных дел; организацию коммуникативных диалоговых пространств проблемно-ценностного осмысления индивидуальной и коллективной воспитательной деятельности; инициирование ролевого позиционирования педагогов в осуществлении воспитательной деятельности; вовлеченность педагогов в различные формы обмена идеями и технологиями организации воспитательной деятельности в профессиональных сообществах

внутри самой общеобразовательной организации и за ее пределами. Реализация данных условий на базе общеобразовательных организаций способствовала положительной динамике таких составляющих мастерства педагога-воспитателя как: степень вовлеченности в координацию деятельности различных групп при подготовке к воспитательному делу и его проведении; усиление акцентуированности ценностной ориентации педагога в совместной деятельности на личность ребенка, атмосферу взаимного интереса, взаимопринятия и уважения; преобладание в совместной деятельности ситуаций поддержки, направленных на самоопределение и самостоятельный выбор позиции ребенка в деятельности; расширение и применения знаний о психологических особенностях детей разного возраста и их включенности в различные формы и виды деятельности; овладение умениями организации действий по целеполаганию, планированию и проведению дел с ориентацией на ситуации совместного проживания и включенности каждого ребенка. Участие педагогического коллектива школы в процессе разработки рабочей программы воспитания приводит не только к появлению нового локального документа, но позволяет изменить отношение педагогов к воспитательной деятельности, способствует развитию профессионального мастерства педагога как воспитателя.

Литература:

1. Воспитание в современной школе: от программы к действиям: методическое пособие / П.В. Степанов, Н.Л. Селиванова, В.В. Круглов, И.В. Степанова, И.С. Парфенова, И.Ю. Шустова, Е.О. Черкашин, М.Р. Мирошкина, Т.Н. Тихонова, Е.Ф. Добровольская, И.Н. Попова; под ред. П.В. Степанова. – М.: ФГБНУ «ИСРО РАО», 2020. – 119 с.
2. Воспитательная деятельность классного руководителя в условиях реализации рабочей программы воспитания: учебно-методическое пособие; авт.-сост.: А.В. Кисляков, Н.Н. Журба, А.В. Щербаков. – Челябинск: ЧИППКРО, 2022. – 97 с.
3. Григорьева А.И. Научная школа академика Л.И. Новиковой на тульской земле / А.И. Григорьева // Воспитание школьников. – 2019. – № 2. – С. 38–44.
4. Демакова И.Д. Педагог как воспитатель: значимые характеристики воспитательной деятельности, принцип со-бытийности в воспитании / И.Д. Демакова, И.Ю. Шустова // Педагогическое искусство. – 2017. – № 2. – С. 100–108.
5. Журба Н.Н. Готовность классных руководителей к реализации событийного подхода в воспитательной деятельности / Н.Н. Журба, О.А. Семиздралова, А.В. Щербаков // Научное обеспечение
- системы повышения квалификации кадров. – 2021. – № 1 (46). – С. 96–107.
6. Климов Е.А. Психология профессионала. Избранные труды / Е.А. Климов. – М.: Издательство «Институт практической психологии», Воронеж; НПО «МО-ДЭК», 1996. – 400 с.
7. Ромм Т.А. Сетевые горизонты теории воспитательных систем / Т.А. Ромм, М.В. Ромм // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2018. – Т. 1. – № 4 (52). – С. 54–67.
8. Селиванова Н.Л. Аprobация и внедрение примерной программы воспитания / Н.Л. Селиванова // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2020. – Т. 2. – № 1 (67). – С. 106–114.
9. Селиванова Н.Л. Научная школа Л.И. Новиковой: основные идеи и перспективы развития / Н.Л. Селиванова, П.В. Степанов, М.В. Шакурова // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2014. – № 1 (16). – С. 37–45.
10. Степанов П.В. Воспитательная деятельность как система / П.В. Степанов // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2018. – Т. 1. – № 4 (52). – С. 67–76.

11. Степанов П.В. Воспитание в современной школе: благоприятны ли условия? / П.В. Степанов, И.В. Степанова // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2019. – Т. 2. – № 1 (58). – С. 8–14.

12. Шакурова М.В. Идеи Л.И. Новиковой в контексте феноменологии воспитания / М.В. Шакурова // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2018. – Т. 1. – № 4 (52). – С. 23–34.

References:

1. Upbringing in a modern school: from program to action: a methodological guide / P.V. Stepanov, N.L. Selivanova, V.V. Kruglov, I.V. Stepanova, I.S. Parfenova, I.Yu. Shustova, E.O. Cherkashin, M.R. Mirosheva, T.N. Tikhonova, E.F. Dobrovolskaya, I.N. Popova; ed. P.V. Stepanova. - M.: FSBSI "ISRO RAO", 2020. - 119 p.

2. Educational activities of the class teacher in the context of the implementation of the working program of education: teaching aid; author-comp.: A.V. Kislyakov, N.N. Zhurba, A.V. Shcherbakov - Chelyabinsk: CHIPPKRO, 2022. - 97 p.

3. Grigorieva A.I. Scientific school of Academician L.I. Novikova on Tula land / A.I. Grigorieva // Education of schoolchildren. - 2019. - № 2. - P. 38–44.

4. Demakova I.D. Teacher as an educator: significant characteristics of educational activities, the principle of co-existence in education / I.D. Demakova, I.Yu. Shustova // Pedagogical Art. - 2017. - № 2. - P. 100–108.

5. Zhurba N.N. The readiness of class teachers to implement the event approach in educational activities / N.N. Zhurba, O.A. Semizdranova, A.V. Shcherbakov // Scientific support of the personnel development system. - 2021. - № 1 (46). – P. 96–107.

6. Klimov E.A. Psychology of a professional. Selected works / E.A. Klimov. - M.: Publishing house "Institute of

Practical Psychology", Voronezh; NPO "MO-DEK", 1996. - 400 p.

7. Romm T.A. Network horizons of the theory of educational systems / T.A. Romm, M.V. Romm // Russian and foreign pedagogy. - 2018. - Т. 1. - № 4 (52). – P. 54–67.

8. Selivanova N.L. Approbation and implementation of an exemplary education program / N.L. Selivanova // Russian and foreign pedagogy. - 2020. - Vol. 2. - № 1 (67). - S. 106–114.

9. Selivanova N.L. Scientific school of L.I. Novikova: main ideas and development prospects / N.L. Selivanova, P.V. Stepanov, M.V. Shakurova // Russian and foreign pedagogy. - 2014. - № 1 (16). – P. 37–45.

10. Stepanov P.V. Educational activity as a system / P.V. Stepanov // Russian and foreign pedagogy. - 2018. - Т. 1. - № 4 (52). – P. 67–76.

11. Stepanov P.V. Education in a modern school: are the conditions favorable? / P.V. Stepanov, I.V. Stepanova // Domestic and foreign pedagogy. - 2019. - Т. 2. - № 1 (58). – P. 8–14.

12. Shakurova M.V. Ideas of L.I. Novikova in the context of the phenomenology of education / M.V. Shakurova // Russian and foreign pedagogy. - 2018. - Т. 1. - № 4 (52). – P. 23–34.

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

Сведения об авторах:

Щербаков Андрей Викторович (г. Челябинск, Россия), кандидат педагогических наук, доцент, старший научный сотрудник кафедры воспитания и дополнительного образования ГБУ ДПО «Челябинский институт переподготовки и повышения квалификации работников образования», e-mail: upravka74_z@mail.ru

Кисляков Алексей Вячеславович (г. Челябинск, Россия), кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой воспитания и дополнительного образования ГБУ ДПО «Челябинский институт переподготовки и повышения квалификации работников образования», e-mail: kislyakov_a@mail.ru

Журба Наталья Нигматулловна (г. Челябинск, Россия), кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой воспитания и дополнительного образования ГБУ ДПО «Челябинский институт переподготовки и повышения квалификации работников образования», e-mail: zhurba@mail.ru

Семиздралова Ольга Анатольевна (г. Москва, Россия), кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии семьи и детства Института психологии им. Л.С. Выготского ФГБОУ ВО ФГБУ ВО «Российский государственный гуманитарный университет», e-mail: semizdralova@mail.ru

УДК 372.14

Формирующее оценивание как инструмент совершенствования и опыта профессиональной деятельности будущих педагогов

Formative assessment as a tool for enhancing professional experience of future teachers

Руденко И.В., Тольяттинский государственный университет, ivrudenko@rambler.ru

Rudenko I., Togliatti State University, ivrudenko@rambler.ru

DOI: 10.51379/KPJ.2022.153.3.003

Статья подготовлена при финансовой поддержке РФФИ в рамках научного проекта № 20-013-00126 А.

Ключевые слова: педагогическое образование, апостериорная модель, воспитательная деятельность, индивидуальный опыт, формирующее оценивание.

Keywords: pedagogical education, a posteriori model, educational activity, individual experience, formative assessment.

Аннотация. В статье рассматривается технология формирующего оценивания в контексте внедрения апостериорной составляющей в профессиональную подготовку будущих педагогов. Формирующее оценивание позволяет изучать процесс накопления индивидуального профессионального опыта студентов и корректировать образовательный процесс в зависимости от полученных результатов.

Цель статьи заключается в разработке алгоритма процедуры формирующего оценивания в вузе и апробации ее при обучении студентов магистратуры «Педагогика и психология воспитания» Тольяттинского государственного университета.

Авторами сформулировано понятие «формирующее оценивание», раскрыты подходы, определяющие основу разработки диагностического инструментария. Разработаны критерии, показатели, уровни овладения студентами индивидуальным опытом воспитательной деятельности в процессе внедрения апостериорных моделей в образовательный процесс вуза, которые можно диагностировать с помощью предложенных методик. Доказано, что формирующее оценивание, основанное на включении студентов в этот процесс, способствует повышению самооценки обучающихся и пробуждает внутреннюю активность в устранении «образовательных дефицитов». Статья предназначена для преподавателей вузов, руководителей магистерских программ педагогического и психолого-педагогического направления подготовки.

Abstract. The article discusses the technology of formative assessment in the context of the introduction of a posteriori component in the professional training of future teachers. Formative assessment allows you to study the process of accumulation of individual students' professional experience and adjust the educational process depending on the results obtained.

The purpose of the article is to develop an algorithm for the procedure of formative assessment at the university and to test it when teaching students of the master's degree program "Pedagogy and Psychology of Education" of Togliatti State University.

The authors formulated the concept of "formative assessment", they revealed the approaches that determine the basis for the development of diagnostic tools. Criteria, indicators, levels of students' mastery of individual educational experience in the process of introducing a posteriori models into the educational process of the university have been developed, which can be diagnosed using the proposed methods. It is proved that formative assessment based on the inclusion of students in this process contributes to the self-esteem of students and awakens inner activity in eliminating "educational deficits". The article is intended for university teachers, heads of master's programs on pedagogical, and psychological and pedagogical directions of training.

Введение. Современный этап развития высшего педагогического образования предъявляет новые требования к профессиональной подготовке будущих педагогов. Принятие образовательных (2016) и

профессиональных стандартов (2013 г.) существенно повлияло на требования к выпускникам вуза в определении личностных и профессиональных качеств. Система педагогического образования должна помочь

молодому профессионалу быть профессионально компетентным и готовым к выполнению в образовательной организации трудовых функций, охарактеризованных в стандарте «Педагог», связанных с обучением, организацией воспитательной и развивающей деятельности. Существенным аспектом современной подготовки будущих педагогов является ее направленность на становление студентов как педагогов-воспитателей, способных в дальнейшем обеспечивать на профессиональном уровне целенаправленный процесс социализации растущего человека.

Необходимость формирования компетенций будущих педагогов в области организации воспитательной деятельности подтверждается требованиями к результатам освоения образовательных программ высшего образования, зафиксированными во ФГОС ВО. Обращаясь к стандарту профессиональной подготовки по направлению подготовки «Психолого-педагогическое образование», назовем некоторые из них:

ОПК-2 – способен проектировать основные и дополнительные образовательные программы и разрабатывать научно-методическое обеспечение их реализации

ОПК-3 – способен проектировать организацию совместной и индивидуальной учебной и воспитательной деятельности

обучающихся, в том числе с особыми образовательными потребностями

ОПК-4 – способен создавать и реализовывать условия и принципы духовно-нравственного воспитания обучающихся на основе базовых национальных ценностей.

Анализ профессионального стандарта «Педагог» относит воспитательную деятельность к одной из основных трудовых функций. Следует отметить, что формирование трудовых умений в области воспитания не изолировано и от других универсальных и общепрофессиональных компетенций. Практически в каждой из них содержится посыл на формирование умений, необходимых педагогу-воспитателю для профессиональной деятельности в сфере воспитания. С целью выявления ожиданий работодателя о соответствии выпускников квалификационным требованиям был разработан анкетный опрос для руководителей образовательных организаций, включающий перечень умений, необходимых для успешного выполнения трудовых функций в области воспитания молодыми педагогами. Базовая часть анкеты основана на профессиональном стандарте «Педагог». Руководителям было предложено провести экспертизу наиболее значимых для данной образовательной организации трудовых умений выпускников вуза и проранжировать их применительно к специфике воспитательной деятельности учреждения.

Таблица 1. – Рейтинг требований работодателей к трудовым действиям выпускников

	Квалификационные требования стандарта «Педагог» к трудовым действиям в области организации воспитательной работы	Значимость для выпускника вуза (% выборов)
Трудовые действия	Реализация современных, в том числе интерактивных, форм и методов воспитательной работы	1 (80)
	Формирование толерантности и навыков поведения в изменяющейся поликультурной среде	2 (76)
	Регулирование поведения обучающихся для обеспечения безопасной образовательной среды	2 (76)
	Развитие у обучающихся познавательной активности, самостоятельности, инициативы, творческих способностей, формирование гражданской позиции, способности к труду и жизни в условиях современного мира, культуры здорового и безопасного образа жизни	3 (74)
	Использование конструктивных воспитательных усилий родителей (законных представителей) обучающихся, помощь семье в решении вопросов воспитания ребенка	3 (73)
	Регулирование поведения обучающихся для обеспечения безопасной образовательной среды	4 (60)
	Постановка воспитательных целей, способствующих развитию обучающихся, независимо от их способностей и характера	4(60)
	Реализация воспитательных возможностей различных видов деятельности ребенка (учебной, игровой, трудовой, спортивной, художественной и т.д.)	4(60)
	Определение и принятие четких правил поведения обучающимися в соответствии с уставом образовательной организации и правилами внутреннего распорядка образовательной организации	5(55)
	Проектирование и реализация воспитательных программ	6(54)
	Проектирование ситуаций и событий, развивающих эмоционально-ценностную сферу ребенка (культуру переживаний и ценностные ориентации ребенка)	7(44)

Квалификационные требования стандарта к трудовым действиям в области воспитания для

выпускников вуза руководители образовательных организации проранжировали следующим

образом, см. таблицу 1. Было выявлено, что руководители образовательных организаций хотят, чтобы молодые учителя были готовы организовывать воспитательную деятельность на основе современных форм и методов; умели регулировать поведение воспитанников, взаимодействовать с родителями. Анализ результатов показал, что самые высокие рейтинги в наличии трудовых умений у выпускников вуза руководители отдают умениям: общаться с детьми, признавать их достоинство, понимая и принимая их; защищать достоинство и интересы обучающихся, помогать детям, оказавшимся в конфликтной ситуации и/или неблагоприятных условиях; защищать достоинство и интересы обучающихся, помогать детям, оказавшимся в конфликтной ситуации и/или неблагоприятных условиях.

Для достижения результатов, предъявляемых работодателями, подготовка студентов направления «Психолого-педагогическое образование» в Тольяттинском государственном университете строилась на основе внедрения апостериорной составляющей в образовательный процесс вуза.

Исследовательская работа базировалась на спроектированной апостериорной модели профессиональной подготовки будущих педагогов. Понятие «апостериорной модели» определено на основе научного апостериорного знания (И. Кант, Ф. Бэкон) и современного опыта расширения сферы и содержания практической подготовки студентов [3;4]. «Апостериори» (лат. a posteriori – из последующего) – понятие, обозначающее знание, получаемое из опыта. Обращение к термину «опыт» не является случайным. В контексте нашего исследования педагогический опыт определяется как «совокупность практических личностно значимых знаний, навыков, умений, необходимых для успешной профессиональной деятельности» [10]. Апостериорная модель образовательной деятельности по подготовке будущих педагогов «направлена на стимулирование потребности к самостоятельной познавательной деятельности по приобретению индивидуального педагогического опыта и формированию профессиональной компетентности» [10]. Ситуации «затруднения», с которыми сталкиваются студенты в индивидуальной профессиональной деятельности, должны мотивировать их осуществлять собственные «открытия» и компенсировать недостающие знания в процессе собственной познавательной деятельности. Для того, чтобы мотивировать студентов к

познавательной деятельности, преподаватели разрабатывают систему научно-методического сопровождения и обеспечения этой деятельности. Научно-методическое обеспечение представляет собой совокупность процессов, включающих в себя прогнозирование образовательных потребностей; создание целостной методической системы, обеспечивающей внедрение разработанной апостериорной модели в практику; научно-методическое сопровождение студентов по формированию опыта профессиональной деятельности в соответствии с запросами обучающихся. Качество научно-методического сопровождения будет зависеть от разработки для каждой его формы следующих компонентов методической системы: 1) программного; 2) дидактического; 3) технологического; 4) диагностического.

Остановимся подробнее на диагностическом компоненте, который раскрывает процедуру оценивания готовности будущих педагогов к выполнению трудовых функций, в том числе и в области воспитания школьников [1].

Цель статьи заключается в обосновании и разработке процедуры формирующего оценивания в вузе, внедрение ее в образовательный процесс для изучения эффективности профессиональной подготовки будущих педагогов.

Материалы и методы исследования. В исследовании проведен теоретический анализ понятия «формирующее оценивание»; на этой основе разработан диагностический инструментарий (критерии, показатели, уровни, методы) оценивания сформированности индивидуального педагогического опыта студентов вуза. Исследование проводилось на базе Тольяттинского государственного университета направления подготовки «Психолого-педагогическое образование», профиль магистратуры «Педагогика и психология воспитания» в течение 2019–2022 года с участием 60 студентов и преподавателей магистерской программы. На первом этапе в исследовании принимали участие заместители директоров по воспитательной работе в качестве работодателей, которые провели ранжирование требований к трудовым умениям молодых педагогов в области организации воспитательной деятельности. На втором этапе группой исследователей (Руденко И.В., Груздова И.В., Ошкина А.А., Писаренко Д.А. [9]) была разработана диагностическая матрица формирующего оценивания на основе следующих подходов:

- критерии должны отражать динамику процесса во времени, соотноситься с требованиями ФГОС ВО и стандартом педагога;
- критерии проявляются через показатели;
- уровни проявления показателей измеримы;
- выделен основной показатель в уровневой характеристике;
- обеспечено участие самих студентов в процессе оценивания собственных достижений.

Принципиально важным стал подбор методов оценивания, ориентированных на самооценку обучающихся собственных знаний и умений. К ним относится Анкета по самообследованию, Must-тест (П.Н. Иванов, Е.Ф. Колобова), адаптированный к профилю магистерской программы; контекстная задача; демонстрационная работа.

Результаты. Внедрение апостериорной составляющей в образовательный процесс вуза приводит к необходимости корректировки критериев и показателей оценивания результатов профессиональной подготовки, поскольку оценка сформированности компетенций не позволяет учитывать накопление индивидуального педагогического опыта в аспекте готовности выполнять трудовые функции в образовательной организации по каждому трудовому действию. При этом процесс оценивания будущих педагогов должен быть организован таким образом, чтобы оценка в любом её проявлении служила стимулом для дальнейшего саморазвития. Достижению данных целей способствует, на наш взгляд, формирующее оценивание. Система формирующего оценивания привлекает внимание на сегодняшний день в основном школьных учителей [6]. Однако делаются попытки приблизить техники формирующего оценивания к образовательному процессу в вузе [2;5]. При этом «под формирующим оцениванием понимается оценивание в процессе обучения, когда анализируются знания, умения, ценностные установки, устанавливается обратная связь; когда обучающего ориентируют и вдохновляют на дальнейшую учебу, а также планирование целей и путей ее продолжения» [5, с.131]. Формирующее оценивание в подготовке будущих педагогов направлено на максимальное вовлечение их в образовательный процесс, способствует пробуждению интереса к собственному развитию в профессиональной деятельности. При этом студенты становятся активными субъектами оценочной деятельности, начинают обнаруживать дефициты своих знаний и искать способы их устранения. При этом студенты начинают ощущать внутреннюю потребность в приобретении знаний и умений.

Оценочные процедуры в контексте нашего исследования предполагают следующий алгоритм деятельности, который может быть определен как технология формирующего оценивания.

1. Разработка типовой диагностической матрицы; соотнесения компетенций с требованиями стандарта педагога в аспекте трудовых действий.

2. Систематизации диагностического инструментария в соответствии с прикладной апостериорной моделью для оценивания; уточнения содержания критериев и показателей оценивания для конкретной прикладной модели (например: оценивание накопленного педагогического опыта в области воспитательной деятельности, проектной, внеучебной и др.).

3. Выбор шкалы оценки; подбор методик и методов оценивания, в том числе аутентичных. Кроме того, на этапе проведения диагностических процедур важно предусмотреть использование информационных технологий оценивания.

4. Управление процедурой оценивания; создание психологически комфортной атмосферы при оценивании.

5. Систематизация и использование результатов оценивания для определения эффективности внедрения разработанной модели в прогностических целях.

На основании вышеизложенного нами были определены следующие критерии, см. таблицу 2: *мотивационно-ценностный*, раскрывающий наличие мотивов к самостоятельной познавательной деятельности и саморазвитию, ценностное отношение к накоплению педагогического опыта на основе традиций и инноваций (основной показатель – мотивация); *когнитивный критерий*, определяющий наличие психолого-педагогических знаний, составляющих основу трудовых действий, умение находить «профессиональные дефициты» (основной показатель – знания); *деятельностно-практический критерий*, раскрывающий умения интегрировать знания в индивидуальный педагогический практический опыт (основной показатель – самостоятельность и творчество в педагогической деятельности).

Логика нашего исследования позволяет нам использовать шкалу уровневой оценки, включающую три уровня: продвинутый, базовый, пороговый, см. таблицу 3. Рассмотрим использование данной диагностической матрицы при оценке эффективности внедрения прикладной модели подготовки студентов магистратуры к воспитательной деятельности.

Таблица 2. – Критерии и показатели эффективности овладения студентами индивидуальным опытом педагогической деятельности в процессе внедрения апостериорных моделей в образовательный процесс вуза

Критерии	Соответствие компетенциям ФГОС	Показатели	Методы оценивания
Мотивационно-ценностный	УК-1 УК-6 ОПК-7	<ul style="list-style-type: none"> – умение критически определять собственные «профессиональные дефициты»; – эмоционально-положительное отношение к самостоятельной познавательной деятельности по овладению компетенциями; – умение оценивать личностные ресурсы по самообразованию и расширению опыта педагогической деятельности; – уважительное отношение к историко-педагогическому наследию и социокультурным традициям 	Наблюдение Анкета Самооценка Must-тест (П.Н. Иванов, Е.Ф. Колобова), адаптированный
Когнитивный	УК-2 ОПК-1 ОПК-4 ОПК-5 ОПК-8 ОПК-9	<ul style="list-style-type: none"> – наличие психолого-педагогических знаний; – способность к обнаружению профессиональных проблем, оценке информации; – критичность в отборе знаний о построении образовательных процессов; – способность к рефлексии по поводу собственной и чужой мыслительной деятельности 	Кейс Контекстная задача Опрос Тестирование Демонстрационная работа Решение педагогических ситуаций
Деятельностно-практический	УК-3 ОПК-2 ОПК-3 ОПК-4 ОПК-6	<ul style="list-style-type: none"> – умение оптимально интегрировать специальные научные знания в индивидуальный педагогический опыт; – гибкость и широта применения знаний в опыте; – способность к творческим, нестандартным, оригинальным решениям профессиональных задач (технологических, исследовательских, организационных, конструктивных, управленческих, коммуникативных); – самостоятельность, инициативность в накоплении и обогащении опыта профессиональной деятельности 	Демонстрационная работа Анализ продуктов деятельности на практике Кейс[9] Решение педагогических ситуаций Наблюдение Портфолио

Таблица 3. – Характеристика уровневой оценки

Пороговый (низкий уровень)	Базовый (средний уровень)	Продвинутый (высокий уровень)
<i>Мотивационно-ценностный критерий (мотивация к самостоятельной познавательной деятельности по формированию индивидуального педагогического опыта)</i>		
Мотивация и интерес к самостоятельной познавательной деятельности и саморазвитию, ценностное отношение к накоплению собственного опыта на основе традиций и инноваций выражены слабо	Проявляются незначительные признаки интереса к активной самостоятельной познавательной деятельности и накоплению собственного опыта на основе педагогических традиций и инноваций	Наличие выраженной мотивации и интереса к саморазвитию на основе самостоятельной познавательной деятельности
<i>Когнитивный критерий (наличие знаний)</i>		
Низкий уровень знаний, необходимых для профессиональной деятельности в соответствии с трудовыми функциями	Достаточный уровень знаний, необходимых для профессиональной деятельности в соответствии с трудовыми функциями	Высокий уровень знаний, необходимых для профессиональной деятельности в соответствии с трудовыми функциями
<i>Деятельностно-практический (самостоятельность и творчество в практической деятельности)</i>		
Действия студента затруднительны, воспроизводятся по образцу	Владеет способами выполнения практических действий, но часто испытывает затруднения в самостоятельной педагогической деятельности	Владеет разными способами выполнения практических действий, не испытывает затруднений, проявляет самостоятельность и творчество в решении педагогических задач

Для определения *мотивационно-ценностного критерия* был использован адаптированный Must-тест (П.Н. Иванов, Е.Ф. Колобова) [11]. Поскольку данный тест не имеет установленной методики интерпретации результатов, мы предложили студентам дописать ответы, ориентируясь на то, что имеет для них личностный смысл при организации профессиональной воспитательной деятельности.

Незаконченное предложение «Я непременно должен...» обозначило проблему нехватки знаний, которые студенты хотели бы приобрести в период обучения в магистратуре: в области работы с родителями (82%); реализации деятельностного подхода в воспитании (72%); изучении возрастных особенностей подростков (57%). Таким образом, проявляется ярко выраженная мотивация на получение знаний в соответствующей деятельности, и что самое ценное – настроенность студентов на самообразование (94%).

Незаконченное предложение «Ужасно, если...» выявило озабоченность студентов отношениями педагогов с родителями; межличностными отношениями в классе, наличием школьных конфликтов.

Незаконченное предложение «Я не могу терпеть...» выявило позицию студентов и показало неудовлетворенность: формализмом в организации воспитательной работы в школе; наличием большого количества поручений, не

связанных с деятельностью классного руководителя; безразличием родителей к воспитательной работе; неумением педагога пробудить интерес детей к деятельности и навязывание своего мнения.

Основываясь на полученных данных, отметим, что студенты профильной магистратуры достаточно грамотно оценивают проблемы в области воспитания, существующие в современной практике и связанные с недостаточной компетентностью педагогов; имеют сформированный мотив к эффективной воспитательной деятельности и главное, к накоплению собственного опыта в этой сфере.

Для оценивания когнитивного критерия используем результаты тестирований и экзаменационных ответов студентов по изучаемых дисциплинам «Воспитательная деятельность педагога» «Теории и технологии современного воспитания», «Психология воспитания школьников». К современным методам оценивания, используемым в подготовке студентов, относится контекстная задача. Как правило, основу задачи составляет реальная жизненная ситуация, коррелирующая с имеющимся педагогическим опытом студентов. Контекст педагогических задач и заданий способен мотивировать студента на практическое решение и поиск недостающих теоретических знаний. Приведем пример.

Контекстная задача. На пятом уроке учащиеся третьего класса шумят, громко разговаривают.

Причина ясна – усталость детей. Педагогу необходимо наладить дисциплину, создать рабочую атмосферу на уроке, чтобы дети успешно усвоили материал. Если учитель станет кричать и ругать их за это, то вышеизложенных целей вряд ли он добьётся. Возможны даже неадекватные действия учеников.

Какие формы и методы может использовать учитель для того, чтобы справиться с ситуацией?

В данном случае, как показывает практика, некоторым студентам, прежде чем решить задачу,

требуется вспомнить педагогические категории «формы», «методы»; возрастные особенности младших школьников. «Банк контекстных задач» доступен для студентов всегда. Это нацеливает на самостоятельный поиск нужной информации, ее обобщение и анализ, что позволяет восполнять студентам недостающие знания.

Когнитивный компонент индивидуального педагогического опыта оценим анкетой по самоисследованию. Студентам предложено оценить свои знания и умения в области организации воспитательной деятельности. Это диагностирование можно одновременно отнести к оцениванию деятельностно-практического критерия.

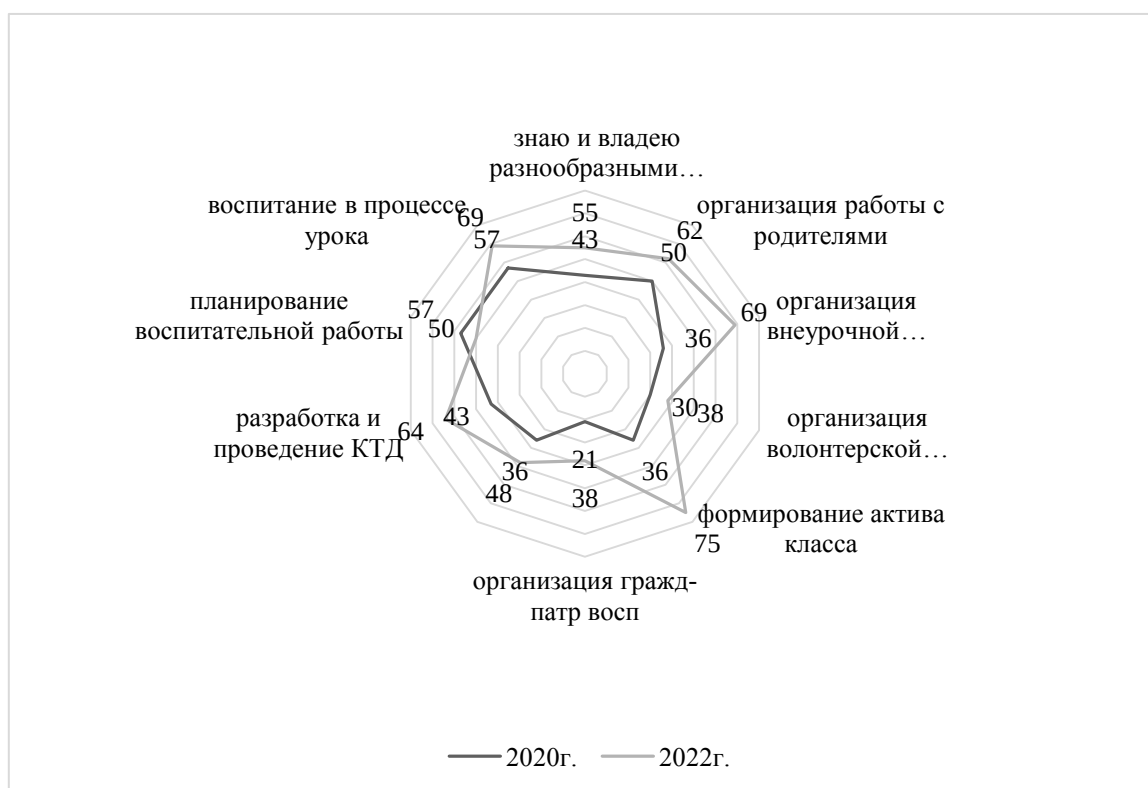


Рисунок 1. – Педагогический опыт студентов в области организации воспитательной деятельности (количественный результат изменения продвинутого уровня, в %)

На рисунке 1 представлены изменения в овладении опытом профессиональной воспитательной деятельности студентами магистратуры «Педагогика и психология воспитания» Тольяттинского государственного университета. Отметим, что значительные изменения произошли в тех показателях, где студенты не только получали знания и формировали умения, но и имели возможность приблизить их к собственной практической деятельности: разработать программу внеурочной деятельности под руководством преподавателя

вуза; отработать на практических заданиях методику организации форм работы и пополнить ими свою методическую копилку; провести на семинаре анализ видеоуроков по реализации воспитательного потенциала учебной деятельности, восполнить свои «дефициты» в данном направлении и реализовать в собственной деятельности. Здесь все проблемы носят субъектный характер. Педагогу приходится постоянно принимать решения и отвечать на вопросы, поставленные практикой: как провести родительское собрание; как сформировать

ученический актив; как вызвать интерес к социальному проекту; как обеспечить дружеские отношения в классе и т.д. Такие решения принимает педагог только на основании своего личного опыта. А формируется этот педагогический опыт в логике всей теоретической, практической подготовки, в процессе самообразования, саморазвития, обеспечивая успешное включение выпускника вуза в профессиональную деятельность. Преподаватели магистратуры сопровождают процесс самообразования студентов разработкой различных видов заданий, способствующих продвижению студентов в собственных достижениях [7;8]. К ним относятся, например, методические задания по разработке индивидуальных проектов (разработка программы внеурочной деятельности, структуры самоуправления в классе, социального проекта и др.); оформление методических папок по теме, актуальной для обучающегося; задания исследовательского характера (создание пакета диагностических методик по теме исследования, мини-исследования в рамках тем дисциплин); просмотр и обсуждение учебных фильмов и видео-лекций ведущих специалистов в области воспитания и др. [10].

Заключение. Исследование различных аспектов профессиональной подготовки будущих педагогов подводит нас к утверждению о том, что формирование индивидуального опыта профессиональной деятельности является важным компонентом педагогического образования. Стимулировать студентов к

самостоятельной познавательной деятельности по формированию профессиональных компетенций и накоплению индивидуального педагогического опыта, обеспечивать результативность включенности студентов в образовательный процесс необходимо на основе регулярного мониторинга. Внедрение формирующего оценивания в образовательный процесс, выявление показателей и критериев оценки эффективности, внедряемых в практику образования в вузе инновационных моделей профессиональной подготовки, является важнейшим инструментом развития личности студента и деятельности педагогического коллектива, способствует определению уровня развития вуза в условиях модернизации педагогического образования. Проведенное исследование позволило раскрыть механизм использования формирующего оценивания в подготовке студентов магистратуры к реализации трудовых действий в области воспитательной деятельности и доказать, что внутренний потенциал студентов выступает основой мотивации к профессии, побудителем активности поиска способов закрепления в ней. Представленные критерии и показатели эффективности овладения студентами индивидуальным опытом педагогической деятельности, предложенные методы самооценки могут эффективно использоваться в образовательной деятельности вуза и пополнить фонд оценочных средств образовательной организации.

Литература:

1. Бородкина Н.В., Тихонова О.В. Формирующее оценивание в школе: учеб. пособие / Н.В. Бородкина, О.В. Тихонова. – Ярославль, 2015. – 234 с.
2. Веккессер М.В. Технология формирующего оценивания в преподавании дисциплин филологического цикла в вузе и школе / М.В. Веккессер // Science and School. - 2020. – № 3. – С. 139-147.
3. Груздова И.В., Емельянова Т.В., Ошкина А.А. Научно-методическое сопровождение практической подготовки будущих педагогов в процессе производственных практик / И.В. Груздова, Т.В. Емельянова, А.А. Ошкина // Мир науки. Педагогика и психология. - 2021. – Т.9. – № 4.
4. Емельянова Т.В. Апостериорная модель подготовки будущих педагогов на основе проектной деятельности / Т.В. Емельянова // Современное педагогическое образование. - 2021. – № 4. – С. 75-80.
5. Каныгин Е.Б., Попова О.А. Использование формирующего оценивания в условиях проблемно-деятельностного обучения в военном вузе / Е.Б. Каныгин, О.А. Попова // Поволжский педагогический вестник. - 2015. – № 4(9). – С. 129-135.
6. Логвина И., Рождественская Л. Инструменты формирующего оценивания в деятельности учителя-предметника: пособие для учителя [Электронный ресурс] / И. Логвина, Л. Рождественская. - Нарва, 2012. – Режим доступа: https://www.kimc.ms/soobshchestva/gmo/gmo-biology/metodicheskaya-kopilka/3_instrument_FO.pdf
7. Ломакина Т.Ю., Писаренко Д.А. Внеучебная деятельность студентов высшей школы в контексте реализации концепции непрерывного образования / Т.Ю. Ломакина, Д.А. Писаренко // Отечественная и зарубежная педагогика, 2020. – Т. 1. – № 1 (65). – С. 20-32.
8. Писаренко Д.А. Внеучебная деятельность студентов как ресурс воспитательной работы высшей школы / Д.А. Писаренко // Балтийский гуманитарный журнал. - 2020. – Т. 9. – № 1(30). – С. 95-99.

9. Писаренко Д.А. К вопросу о методах оценивания личностных достижений во внеучебной деятельности студентов образовательных организаций / Г.В. Ахметжанова, Д.А. Писаренко // Балтийский гуманитарный журнал. - 2017. - Т. 6. - № 3(20). - С. 244-247.

10. Руденко И.В. Подготовка студентов магистратуры к воспитательной работе в

образовательной организации на основе апостериорной модели / И.В. Руденко // Балканско научно обозрение. - 2021. - Т. 5. - № 1(11). - С. 9-13.

11. Селюков Р.В. Модель формирования оценочной компетенции будущих педагогов в процессе дуального обучения / Р.В. Селюков // Вестник Бурятского государственного университета. - 2019. - Вып 2. - С. 66-79.

References:

1. Borodkina N.V., Tikhonova O.V. Formative assessment at school: textbook / N.V. Borodkina, O.V. Tikhonova. - Yaroslavl, 2015. - 234 p.

2. Wekkesser M.V. Technology of formative assessment in teaching disciplines of the philological cycle at the university and at school / M.V. Wekkesser // Science and School. - 2020. - № 3. - P. 139-147.

3. Gruzdova I.V., Emelyanova T.V., Oshkina A.A. Scientific and methodological support for the practical training of future teachers in the process of production practices / I.V. Gruzdova, T.V. Emelyanova, A.A. Oshkina // World of Science. Pedagogy and psychology. - 2021. - V.9. - № 4.

4. Emelyanova T.V. A posteriori model of training future teachers based on project activities / T.V. Emelyanova // Modern pedagogical education. - 2021. - № 4. - P. 75-80.

5. Kanygin E.B., Popova O.A. The use of formative assessment in the context of problem-based learning in a military university / E.B. Kanygin, O.A. Popova // Volga Pedagogical Bulletin. - 2015. - № 4(9). - S. 129-135.

6. Logvina I., Rozhdestvenskaya L. Instruments of formative assessment in the activity of a subject teacher: a guide for a teacher [Electronic resource] / I. Logvina, L. Rozhdestvenskaya. - Narva, 2012. - Access mode:

https://www.kimc.ms/soobshchestva/gmo/gmo-biology/metodicheskaya-kopilka/3_instrum_FO.pdf

7. Lomakina T.Yu., Pisarenko D.A. Extra-curricular activities of students of higher education in the context of the implementation of the concept of continuous education / T.Yu. Lomakina, D.A. Pisarenko // Russian and foreign pedagogy, 2020. - Т. 1. - № 1 (65). - S. 20-32.

8. Pisarenko D.A. Extra-curricular activities of students as a resource for the educational work of higher education / D.A. Pisarenko // Baltic Humanitarian Journal. - 2020. - Т. 9. - № 1 (30). - S. 95-99.

9. Pisarenko D.A. On the question of methods for assessing personal achievements in extra-curricular activities of students of educational organizations / G.V. Akhmetzhanova, D.A. Pisarenko // Baltic Humanitarian Journal. - 2017. - Т. 6. - № 3 (20). - S. 244-247.

10. Rudenko I.V. Preparation of master students for educational work in an educational organization based on an a posteriori model / I.V. Rudenko // Balkan Scientific Review. - 2021. - V. 5. - № 1(11). - P. 9-13.

11. Selyukov R.V. Model of the formation of the estimated competence of future teachers in the process of dual education / R.V. Selyukov // Bulletin of the Buryat State University. - 2019. - Issue 2. - P. 66-79.

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

Сведения об авторе:

Руденко Ирина Викторовна (г. Тольятти, Россия), доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры «Педагогика и методики преподавания» Тольяттинского государственного университета, e-mail: ivrudenko@rambler.ru



УДК 378.1

Оценивание результатов производственной (педагогической) практики студентов с позиции компетентностного подхода

Evaluation of the results of the production (pedagogical) practice of students from the perspective of a competency-based approach

Гарнаева Г.И., Казанский (Приволжский) федеральный университет, guzka-1@yandex.ru
Низамова Э.И., Казанский (Приволжский) федеральный университет, enizamova@yandex.ru
Шигапова Э.Д., Казанский (Приволжский) федеральный университет, elvshi@mail.ru
Фадеева Е.Ю., Казанский (Приволжский) федеральный университет, lenoktgppy@mail.ru

Garnaeva G., Kazan Federal University, guzka-1@yandex.ru
Nizamova E., Kazan Federal University, enizamova@yandex.ru
Shigapova E., Kazan Federal University, elvshi@mail.ru
Fadeeva E., Kazan Federal University, lenoktgppy@mail.ru

DOI: 10.51379/KPJ.2022.153.3.004

Ключевые слова: производственная (педагогическая) практика, фонд оценочных средств, профессиональные компетенции, критерии оценивания, индикаторы достижения, планируемые результаты.

Keywords: production (pedagogical) practice, fund of assessment tools, professional competencies, assessment criteria, achievement indicators, planned results.

Аннотация. Статья посвящена анализу опыта проведения производственной (педагогической) практики бакалавров, обучающихся по направлению 44.03.05 «Педагогическое образование», профиль: физика и математика института физики Казанского федерального университета в соответствии с федеральным государственным образовательным стандартом высшего образования и профессиональным стандартом Педагога. Обращается внимание на требования, предъявляемые к оцениванию результатов производственной (педагогической) практики по физике бакалавров, будущих учителей физики в условиях компетентностного подхода. Раскрываются вопросы, связанные с порядком проведения оценочных процедур, а также критерии оценивания уровня сформированности компетенций и степень влияния прохождения педагогической практики на их формирование. Результаты исследования можно использовать при сопровождении прохождения педагогической практики, при разработке учебных планов, рабочих программ практик, реализуемых в рамках высшего образования.

Abstract. The article is devoted to the analysis of the experience of conducting industrial (pedagogical) practice of bachelors studying in the direction 44.03.05 "Pedagogical education", profile: physics and mathematics of the Institute of Physics of Kazan Federal University in accordance with the federal state educational standard of higher education and the professional standard of the Teacher. The attention is drawn to the requirements for evaluating the results of the production (pedagogical) practice in physics of bachelors, future teachers of physics in the conditions of a competency-based approach. The issues related to the procedure for conducting assessment procedures, as well as the criteria for assessing the level of competence formation and the degree of influence of the passage of pedagogical practice on their formation are disclosed. The results of the study can be used when accompanying the passage of pedagogical practice, in the development of curricula, work programs of practices implemented within the framework of higher education.

Введение. Анализ федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования уровня бакалавриата по направлению подготовки Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки)

показывает, что на практику должно отводиться не менее 60 зачетных единиц из общих 300, что составляет 20% от общего количества зачетных единиц на программу [3]. Производственная (педагогическая) практика по физике является

основополагающим звеном в системе подготовки учителя физики. Она способствует обогащению и закреплению полученных в вузе знаний по физике, педагогике, психологии, частным методикам, общественным и специальным наукам, позволяет будущим учителям познакомиться с особенностями преподавания физики в школе, с используемыми учебными и методическими пособиями, техническими средствами обучения (ТСО), демонстрационным и лабораторным оборудованием школьного кабинета физики. Основная задача педагогической практики: овладение умениями и навыками практической деятельности учителя физики в современной школе, формирование элементов педагогического опыта. Значимость педагогической практики состоит в том, что студенты в период прохождения практики оказываются включенными во все основные виды деятельности учителя-предметника и классного руководителя, получают представление о фактическом содержании и объеме их работы, приобретают опыт решения реальных проблем профессионального труда педагога. Исходя из вышесказанного, приоритетным становится формирование профессиональных компетенций, устанавливаемых программой бакалавриата, на основе профессионального стандарта Педагог и соответствующее оценивание уровня сформированности этих компетенций. Фонд оценочных средств производственной (педагогической) практики должен быть сформирован таким образом, чтобы адекватно устанавливать соответствие результатов прохождения практики индикаторам достижения компетенций [8;9]. Учитывая вышеизложенное, целью исследования является анализ опыта реализации производственной (педагогической) практики, усовершенствование фонда оценочных средств с их дальнейшей апробацией.

Методология исследования. Для достижения цели авторы использовали следующие методы исследования: теоретический анализ состояния проблемы на основе изучения литературы; нормативных документов, определяющих структуру и содержание профессиональной подготовки учителя физики, изучение и обобщение педагогического опыта; наблюдение, беседа, анкетирование, интервьюирование.

Проблеме организации производственной (педагогической) практики как одного из важнейших элементов профессиональной подготовки будущих учителей в высшем учебном заведении посвящено много работ. Организационные и содержательные аспекты производственной (педагогической) практики

нашли отражение в трудах А.А. Боброва, А.В. Петрова, А.В. Усовой [16]. В настоящее время Федеральные государственные образовательные стандарты высшего образования предполагают не только усвоение студентом знаний, умений, но и готовность применять их в профессиональной деятельности. Это предполагает и внесение существенных изменений в процесс организации и прохождения производственной (педагогической) практики. Исследования, посвященные процессу подготовки будущих учителей, основанного на компетентностном подходе осуществлялись Э.Ф. Зеером, Н.Н. Тулькибаевой, М.Д. Даммер, Г.П. Стефановой, О.Р. Шефер. В их работах особое внимание обращается на условия реализации компетентностного подхода, средствам и методам оценивания уровня сформированности компетенций обучающихся [5;6;13;15]. Исследования проведенные З.К. Бакшеевой, М.В. Григорьевой, И.С. Карасовой, Е.А. Селезневой раскрывают механизмы организации педагогической практики в условиях компетентностного подхода [1;7;10;12;14]. В работах И.С. Карасовой, М.В. Потаповой, Е.А. Селезневой, В.И. Тесленко, Н.Н. Калацкой особое внимание обращено на технологию оценивания результатов и методы определения уровня сформированности компетенций обучающихся в процессе прохождения практики [4;8;11;17].

Результаты исследования. Практика – вид учебной работы, направленный на развитие практических навыков и умений, а также формирование компетенций обучающихся в процессе выполнения определенных видов работ, связанных с будущей профессиональной деятельностью. Целью педагогической практики является приобретение опыта педагогической деятельности в условиях реального педагогического процесса. Производственная (педагогическая) практика направлена на решение следующих задач:

- ознакомление с системой работы современных образовательных учреждений;
- изучение методического опыта учителей физики, анализ личного педагогического опыта;
- формирование у практикантов:
 - потребности в профессиональном самообразовании и самовоспитании;
 - профессионально-педагогического мышления, индивидуального стиля профессиональной деятельности учителя и исследовательского подхода к ней;
 - умения реализовать коммуникативные, конструктивные, исследовательские и организационные функции учителя;

- умения планировать учебный процесс по физике в условиях современной концепции школьной физики;
- умения организовывать учебный процесс по физике на разных уровнях обучения: пропедевтическом, базовом, углубленном, профильном;
- умения использовать современные технические средства в обучении физике;
- умения анализировать учебные пособия с точки зрения их соответствия целям обучения физике, возрастным и индивидуальным особенностям школьников, дидактическим и частно-методическим принципам;
- углубление и закрепление профессионально значимых качеств личности

учителя, психолого-педагогических и специальных знаний и умений применять их в конкретной ситуации при решении различных педагогических задач с учетом гносеологических, дидактических, психологических, организационных и социологических закономерностей;

– выработка личностно-ориентированного подхода в учебно-воспитательном процессе [2;3;14].

В результате прохождения производственной (педагогической) практики по физике у обучающегося формируются и совершенствуются общепрофессиональные и профессиональные компетенции:

ОПК-3	способен организовывать совместную и индивидуальную учебную и воспитательную деятельность обучающихся, в том числе с особыми образовательными потребностями, в соответствии с требованиями федеральных государственных образовательных стандартов
ОПК-5	способен осуществлять контроль и оценку формирования результатов образования обучающихся, выявлять и корректировать трудности в обучении
ПК-3	способен формировать мотивацию, познавательные интересы и способности к обучению
ПК-4	способен использовать возможности образовательной среды для достижения личностных, метапредметных и предметных результатов обучения и обеспечения качества учебно-воспитательного процесса средствами преподаваемых учебных предметов
ПК-5	способен осуществлять педагогическое сопровождение профессионального самоопределения обучающегося

На основе индикаторов достижения планируемых результатов определяется уровень сформированности компетенций. В качестве

примера, см. таблицу 1 рассмотрим одну из формируемых в ходе прохождения педагогической практики компетенций.

Таблица 1. – Индикаторы достижения планируемых результатов по ПК-3

Маркеры компетенции	Содержание маркеров компетенции
Знать	виды мотивации и основные методы и приемы формирования мотивации к обучению
Уметь	подбирать при проектировании в соответствии с целями урока различные методы и приемы обучения физике, активизирующие учебно-познавательную деятельность обучающихся
Владеть	навыками проектирования уроков, направленных на активизацию учебно-познавательной деятельности обучающихся

Педагогическая практика студентов по физике проходит в средних общеобразовательных учреждениях г. Казань и Республики Татарстан в 7–11-х классах. Образовательные учреждения, выбираемые для прохождения практики должны соответствовать требованиям, которые предъявляются образовательным стандартом к базам практики, в плане соответствия направлению и профилю подготовки, материально-техническому оснащению и обеспечению квалифицированным педагогическим составом и руководством.

В процессе прохождения педагогической практики студенты как обучаются под

руководством преподавателей ВУЗа, учителей-предметников и классных руководителей, так и организуют урочную и внеурочную деятельность учащихся, общаются с учениками, а также сотрудничают с педагогическим коллективом образовательного учреждения.

Реализация педагогической практики проходит под руководством преподавателей выпускающей кафедры Института физики, а также преподавателей кафедры методологии обучения и воспитания и кафедры педагогической психологии Института психологии и образования. Соответствующее взаимодействие с преподавателями обеспечивает

руководитель практики от КФУ [4].

Результаты прохождения производственной (педагогической) практики по физике представляются в отчетных материалах. Отчет по практике является основным документом студента-практиканта, который демонстрирует выполненную им работу во время практики, свидетельствует о приобретении и развитии компетенций. В его структуру входят элементы, определяемые локальными нормативными документами ВУЗа.

Оценивание результатов прохождения практики определяется путем проведения промежуточной аттестации. Форма промежуточной аттестации по практике – зачет с оценкой. Зачет оценивается в диапазоне: 86–100 баллов – «отлично», 71–85 баллов – «хорошо», 56–70 баллов – «удовлетворительно», 0–55 баллов – «не зачтено».

Деятельность практикантов оценивается с учетом эффективности самостоятельной работы, творческого подхода к практике, уровня аналитической и рефлексивной деятельности, качества и своевременности сдачи отчетной документации, трудовой дисциплины. Общая оценка работы каждого студента является комплексной, учитывающей все стороны его деятельности в период практики. Она определяется на основе обсуждения и согласования мнений руководителей практики: в

контакте с педагогами и психологами с профильных кафедр, учителей-предметников, классного руководителя, администрации школы. Мнение руководителя практики от профильной организации, в которой обучающийся проходил практику, оформляется в виде отзыва, содержащего оценивание сформированности компетенций обучающегося. В качестве примера в таблице 2 приведем критерии оценивания сформированности компетенции ПК-3.

Для оценивания деятельности практикантов, учителем-предметником на начальном и заключительном этапе практики заполняется «Лист оценивания учителем», см. таблицу 3, учитывающий определенный уровень развития компетенций. Для определения уровня сформированности компетенций в качестве продуктов деятельности могут рассматриваться разработанные студентами-практикантами календарно-тематический план, технологические карты уроков, планы-конспекты внеклассных мероприятий, презентационные материалы, проведение уроков и внеклассных мероприятий с учащимися и их самоанализ, участие в установочной и отчетной конференциях. Руководитель практики от университета при выставлении итоговой оценки учитывает не только уровень развития компетенций студента, но и качественные приращения в развитии компетенций студента за время практики.

Таблица 2. – Критерии оценивания сформированности компетенции ПК-3

Зачтено			Не зачтено
Высокий уровень (отлично) (86–100% от максимальных баллов)	Средний уровень (хорошо) (71–85% от максимальных баллов)	Низкий уровень (удовлетворительно) (56–70% от максимальных баллов)	Ниже порогового уровня (неудовлетворительно) (до 55% от максимальных баллов)
может проанализировать виды мотивации и основные методы и приемы формирования мотивации к обучению	описывает виды мотивации и основные методы и приемы формирования мотивации к обучению	называет виды мотивации и основные методы формирования мотивации к обучению	не знает виды мотивации и методы и приемы формирования мотивации к обучению
умеет использовать на практике, в соответствии с целями урока, различные методы и приемы обучения физике, активизирующие учебно-познавательную деятельность обучающихся	при проектировании учебного занятия правильно, в соответствии целям урока, подбирает методы и приемы обучения физике, активизирующие учебно-познавательную деятельность обучающихся	умеет подбирать методы и приемы обучения, вызывающие интерес к изучению физики	не умеет подбирать методы и приемы обучения вызывающие интерес к изучению физики
владеет навыками организации ситуаций, вызывающими интерес к изучению физики используя различные средства обучения	владеет навыками организации ситуаций, вызывающими интерес к изучению физики	владеет навыками применения средств наглядности для активизации учебно-познавательной деятельности обучающихся	не владеет навыками активизации учебно-познавательной деятельности обучающихся

Таблица 3. – Лист оценивания учителем

Группа компетенций	Компетенция	Критерии оценивания	Оценивание max 80 баллов	
			на начало практики	на конец практики
Общепрофессиональные компетенции	ОПК 3	Проектирует уроки по физике в соответствии с требованиями образовательных стандартов, демонстрируя правильную постановку и формулировку целей и задач учебного занятия		
		Подбирает учебный материал с учетом возрастных и индивидуально-психологических особенностей учащихся		
		Логично и грамотно структурирует содержание учебного материала для обучающихся. В нем выделяет главное и второстепенное, использует разные формы представления учебной информации (текстовая, графическая, табличная, компьютерная и др.) на занятиях		
		Излагает материал в доступной форме в соответствии с особенностями восприятия		
		Умеет организовывать групповую и индивидуальную работу с учениками, учитывая особенности развития детей разного возраста, в том числе с особыми образовательными потребностями		
	Среднее значение			
	ОПК 5	Умеет проектировать контрольно-измерительные материалы всех видов текущего контроля		
		Умеет осуществлять контроль и оценку учебных достижений по физике, используя различные виды и формы контроля знаний и умений учащихся на уроках		
		Демонстрирует умение оценивать учебные достижения обучающихся и обосновывать оценку		
		Учитывает возрастные и индивидуальные особенности обучающихся при оценивании		
		Способствует формированию навыков самооценки учебной деятельности		
		Умеет анализировать и интерпретировать результаты текущего контроля, выявлять трудности в обучении		
	Среднее значение			
Профессиональные компетенции	ПК 3	Проектирует учебные занятия, направленные на активизацию познавательной деятельности учащихся с учетом уровня развития интересов учащихся и направленности мотивации		
		Применяет на уроке методы и приемы обучения физике, направленные на активизацию познавательной деятельности учащихся		
		Использует разнообразные материалы и задания, средства наглядности, в том числе электронные образовательные ресурсы, вызывающие интерес у обучающихся к изучаемому предмету		
		Умеет создавать на уроке условия обеспечения позитивной мотивации обучающихся		
	Среднее значение			
	ПК 4	При организации и проведении урочной и внеурочной деятельности по предмету демонстрирует владение учебным материалом по физике в пределах требований федеральных государственных образовательных стандартов		
		Владеет способами отбора материала, приемов, средств обучения для различных уровней обучения и организации классной и внеурочной работы по физике		
		Реализует планирование уроков с использованием элементов современных педагогических технологий, направленных на формирование и развитие УУД		
		Использует возможности образовательной среды (разнообразные материалы и задания, средства наглядности, в том числе электронные образовательные ресурсы) для достижения личностных, метапредметных и предметных результатов обучения физике		
		Умеет организовывать сотрудничество обучающихся, поддерживать их активность, инициативность и самостоятельность		
	Среднее значение			
	ПК 5	Демонстрирует знания об основных составляющих системы сопровождения профессионального самоопределения и образования обучающихся		
		Умеет организовывать и осуществлять внеурочную деятельность по физике, направленную на формирование профессиональной мотивации, готовности к самоанализу основных способностей и склонностей обучающихся		
		Использует различные средства педагогического сопровождения социализации с учетом потребностей и возможностей обучающихся		
	Среднее значение			

По итогам прохождения практики студент-практикант также определяет уровень сформированности компетенций в целях рефлексии своей профессиональной

деятельности. Пример «Листа самооценки уровня сформированности компетенций» представлен в таблице 4.

Таблица 4. – Лист самооценки студента-практиканта уровня сформированности компетенций

Критерии оценивания	Оценивание max 80 баллов	
	на начало практики	на конец практики
<i>Общепрофессиональные компетенции</i>		
Умею формулировать цели и задачи учебного занятия в соответствии с требованиями образовательных стандартов		
Могу подобрать учебный материал с учетом возрастных и индивидуальных особенностей учащихся		
Проектирую уроки по физике в соответствии с требованиями образовательных стандартов		
Логично и грамотно структурирую содержание учебного материала для обучающихся		
На занятиях использую разные формы представления учебной информации (текстовая, графическая, табличная, компьютерная и др.)		
Излагаю материал в доступной форме в соответствии с особенностями восприятия.		
Умею организовывать групповую и индивидуальную работу с учениками, учитывая особенности развития детей разного возраста, в том числе с особыми образовательными потребностями		
Умею подобрать контрольно-измерительные материалы всех видов текущего контроля с учетом возрастных и индивидуальных особенностей учащихся		
Умею осуществлять контроль учебных достижений по физике, используя различные виды и формы контроля знаний и умений учащихся на уроках		
Умею оценивать учебные достижения обучающихся и обосновывать оценку		
Умею организовывать деятельность обучающихся, способствующую формированию навыков самооценки учебной деятельности		
Умею анализировать и интерпретировать результаты текущего контроля, выявлять трудности в обучении		
<i>Профессиональные компетенции</i>		
Могу разработать технологическую карту урока, направленного на активизацию познавательной деятельности учащихся с учетом уровня развития интересов учащихся и направленности мотивации		
Применяю на уроке методы и приемы обучения физике, направленные на активизацию познавательной деятельности учащихся		
Использую разнообразные материалы и задания, средства наглядности, в том числе электронные образовательные ресурсы, вызывающие интерес у обучающихся к физике		
Могу создать на уроке условия, обеспечивающие позитивную мотивацию обучающихся		
Владею учебным материалом по физике в пределах требований федеральных государственных образовательных стандартов		
Могу подобрать материал, приемы, средства обучения для различных уровней обучения и организации классной и внеурочной работы по физике		
Могу спроектировать урок с использованием элементов современных педагогических технологий, направленных на формирование и развитие УУД		
Использую возможности образовательной среды (разнообразные материалы и задания, средства наглядности, в том числе электронные образовательные ресурсы) для достижения личностных, метапредметных и предметных результатов обучения физике		
Умею организовать сотрудничество обучающихся, поддерживать их активность, инициативность и самостоятельность		
Знаю основы системы сопровождения профессионального самоопределения и образования обучающихся		
Умею организовывать и осуществлять внеурочную деятельность по физике, направленную на формирование профессиональной мотивации, готовности к самоанализу основных способностей и склонностей обучающихся		
Использую различные средства педагогического сопровождения социализации с учетом потребностей и возможностей обучающихся		

За прохождение практики в общеобразовательном учреждении в соответствии с индивидуальным заданием обучающийся может набрать максимально 80 баллов. Оценивание прохождения практики в соответствии с индивидуальным заданием осуществляет руководитель практики от профильной организации. Оценка складывается с учетом весовых коэффициентов оценивания руководителя практики от профильной организации и самооценки студента. Весовой коэффициент для учета оценивания руководителя практики от профильной организации имеет значение 0,8, а для учета результатов самооценивания студентов – значение 0,2.

Мнение руководителя практики от Университета о результатах прохождения педагогической практики складывается исходя из наблюдений за прохождением практики обучающегося в ходе посещения уроков и внеклассных мероприятий, организованных практикантами и проведения их анализа. За представление отчетных материалов по практике обучающийся может набрать максимально 20 баллов. Оценивание отчета и выступления на отчетной конференции по практике осуществляет руководитель практики от КФУ.

Заключение. Результаты прохождения производственной (педагогической) практики являются важнейшим индикатором качества

профессиональной подготовки будущих учителей, тем самым требуя обновления практически всего арсенала и самой педагогической практики. С целью создания модели педагогической практики с позиции компетентного подхода авторами были определены формируемые в ходе практики компетенции студента-бакалавра; исходя из современных требований к подготовке конкурентоспособного педагога актуализированы цели и задачи педагогической практики; обновлены структура и содержание педагогической практики; разработана система оценивания предпрофессиональной деятельности студента-практиканта.

Представленный авторами подход к оцениванию результатов прохождения производственной (педагогической) практики является интегральным, учитывающим результаты оценки всех видов деятельности практиканта, определение учителем и самим практикантом изменения уровня сформированности компетенций на начало и конец практики, отраженных в листах оценивания и самооценивания.

Полученные результаты можно использовать при сопровождении прохождения педагогической практики, при разработке учебных планов, рабочих программ практик, реализуемых в рамках высшего педагогического образования.

Литература:

1. Бакшеева З.К., Строгова Н.Е., Зайцева М.С. Совершенствование педагогической практики студентов-бакалавров с позиций компетентного подхода / З.К. Бакшеева, Н.Е. Строгова, М.С. Зайцева // Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева. - 2016. - № 3. - С. 46-49.
2. Витвицкая Л.А., Мирошникова Д.В. Развитие креативности бакалавра в период педагогической практики / Л.А. Витвицкая, Д.В. Мирошникова // Вестник Оренбургского государственного университета. - 2017. - № 10. - С. 34-37.
3. Гарнаева Г.И., Низамова Э.И. Представление о модификации производственной (педагогической) практики студентов с позиции компетентного подхода / Г.И. Гарнаева, Э.И. Низамова, Э.Д. Шигапова, Е.Ю. Фадеева // П-84 Профессиональные представления: электронный сборник научных трудов № 13; под редакцией Е.И. Рогова. - Ростов-на-Дону: Изд-во «Фонд науки и образования», 2021. - 164 с.
4. Гарнаева Г.И., Низамова Э.И. Производственная (педагогическая) практика по физике: методическое пособие / Г.И. Гарнаева, Э.И. Низамова, Л.А. Нефедьев, Е.Ю. Фадеева, Э.Д. Шигапова. - Казань: КФУ, 2021. - 88 с.
5. Даммер М.Д., Гнатышина Е.А., Бабина С.Н. Компетентный подход в подготовке будущего учителя: монография / М.Д. Даммер, Е.А. Гнатышина, С.Н. Бабина. - Челябинск: Край Ра. - 2013. - 183 с.
6. Зеер Э.Ф., Сыманюк Э.Э. Компетентный подход как фактор реализации инновационного образования / Э.Ф. Зеер, Э.Э. Сыманюк // Инновационные проекты и программы в образовании. - 2012. - № 4. - С. 8-13.
7. Карасова И.С., Селезнева Е.А. Организация и технология проведения производственной практики в педвузе в условиях компетентного подхода / И.С. Карасова, Е.А. Селезнева // Мир науки, культуры, образования. - 2016. - № 2(57). - С. 254-259.
8. Карасова И.С., Селезнева Е.А. Фонд оценочных средств образовательных результатов студентов на педагогической практике / И.С. Карасова, Е.А. Селезнева // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. - 2015. - № 5. - С. 23-31.
9. Калацкая Н.Н. Педагогическая практика: новый взгляд на оценивание результатов: монография / Н.Н. Калацкая. - Казань: Отчество, 2012. - 92 с.
10. Потапова М.В., Леонова Е.А., Селезнева Е.А. Модель организации производственной

педагогической практики в условиях модернизации педагогического образования / М.В. Потапова, Е.А. Леонова, Е.А. Селезнева // Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева. - 2016. - № 4(38). - С. 77-84.

11. Селезнева Е.А. Современные подходы в организации и подведении итогов производственной практики в педагогическом вузе (бакалавриат физико-математического факультета): учебно-методическое пособие / Е.А. Селезнева. - Челябинск: Цицеро, 2017. - 53 с.

12. Селезнева Е.А. Теоретико-методические предпосылки формирования методической компетентности у студентов педагогического вуза на производственной практике: сб. науч. тр. / Е.А. Селезнева // Вопросы современной педагогики и психологии: свежий взгляд и новые решения / Материалы междунар. науч.-практ. конф. – Екатеринбург. - 2016. - № 3. - С. 134-136.

13. Стефанова Г.П., Крутова И.А., Байгушева И.А. Типовые профессиональные задачи как целевой ориентир подготовки бакалавров и магистров в условиях реализации ФГОС ВО / Г.П. Стефанова, И.А. Крутова, И.А. Байгушева // Известия Волгоградского

государственного педагогического университета. - 2017. - № 3(116). - С. 53-58.

14. Тесленко В.И., Латынцев С.В., Прокопьева Н.В. Развитие компетенций студентов в период педагогической практики / В.И. Тесленко, С.В. Латынцев, Н.В. Прокопьева // Высшее образование в России. - 2014. - № 4. - С. 63-68.

15. Тулькибаева Н.Н., Большакова З.М. Компетенции и компетентность / Н.Н. Тулькибаева, З.М. Большакова // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия: Образование. Педагогические науки. - 2009. - № 24(157). - С. 13-19.

16. Усова А.В. Методологические основы профессиональной подготовки студентов вузов / А.В. Усова // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия: Образование. Педагогические науки. - 2012. - № 4(263). - С. 9-11.

17. Шефер О.Р., Лебедева Т.Н. Комплект оценочных средств для диагностики уровня сформированности компетенций бакалавров педагогического образования по методике обучения и воспитания (информатика, физика): учебно-методическое пособие / О.Р. Шефер, Т.Н. Лебедева, Л.С. Носова, Н.В. Лапикова. - Челябинск: Край Ра. - 2017. - 124 с.

References:

1. Baksheeva Z.K., Strogova N.E., Zaitseva M.S. Improving the pedagogical practice of bachelor students from the stand point of a competency-based approach / Z.K. Baksheeva, N.E. Strogova, M.S. Zaitseva // Bulletin of the Krasnoyarsk State Pedagogical University. V.P. Astafiev. - 2016. - № 3. - S. 46-49.

2. Vitvitskaya L.A., Miroshnikova D.V. Development of Bachelor's Creativity during Pedagogical Practice / L.A. Vitvitskaya, D.V. Miroshnikova // Bulletin of the Orenburg State University. - 2017. - № 10. - S. 34-37.

3. Garnaeva G.I., Nizamova E.I. The idea of modifying the production (pedagogical) practice of students from the perspective of a competency-based approach / G.I. Garnaeva, E.I. Nizamova, E.D. Shigapova, E.Yu. Fadeeva // P-84 Professional presentations: electronic collection of scientific papers No. 13; edited by E.I. Rogov. - Rostov-on-Don: Publishing House "Fund of Science and Education", 2021. - 164 p.

4. Garnaeva G.I., Nizamova E.I. Industrial (pedagogical) practice in physics: methodical manual / G.I. Garnaeva, E.I. Nizamova, L.A. Nefediev, E.Yu. Fadeeva, E.D. Shigapova. - Kazan: KFU, 2021. - 88 p.

5. Dammer M.D., Gnatyshina E.A., Babina S.N. Competency-based approach in the preparation of the future teacher: monograph / M.D. Dummer, E.A. Gnatyshina, S.N. Babin. - Chelyabinsk: The Land of Ra. - 2013. - 183 p.

6. Zeer E.F., Symanyuk E.E. Competence-based approach as a factor in the implementation of innovative education / E.F. Zeer, E.E. Symanyuk // Innovative projects and programs in education. - 2012. - No. 4. - S. 8-13.

7. Karasova I.S., Selezneva E.A. Organization and technology of conducting industrial practice in a teacher training university under the conditions of a competency-

based approach / I.S. Karasova, E.A. Selezneva // World of science, culture, education. - 2016. - № 2 (57). - S. 254-259.

8. Karasova I.S., Selezneva E.A. Fund of evaluation means of educational results of students in pedagogical practice / I.S. Karasova, E.A. Selezneva // Bulletin of the Chelyabinsk State Pedagogical University. - 2015. - № 5. - S. 23-31.

9. Kalatskaya N.N. Pedagogical practice: a new look at the evaluation of results: monograph / N.N. Kalatskaya. - Kazan: Patronymic, 2012. - 92 p.

10. Potapova M.V., Leonova E.A., Selezneva E.A. Model of the organization of industrial pedagogical practice in the conditions of modernization of pedagogical education / M.V. Potapova, E.A. Leonova, E.A. Selezneva // Bulletin of the Krasnoyarsk State Pedagogical University. V.P. Astafiev. - 2016. - № 4(38). - S. 77-84.

11. Selezneva E.A. Modern approaches to organizing and summing up the results of industrial practice in a pedagogical university (bachelor's degree in physics and mathematics faculty): teaching aid / E.A. Selezneva. - Chelyabinsk: Cicero, 2017. - 53 p.

12. Selezneva E.A. Theoretical and methodological prerequisites for the formation of methodological competence among students of a pedagogical university in industrial practice: Sat. scientific tr. / E.A. Selezneva // Issues of modern pedagogy and psychology: a fresh look and new solutions / Proceedings of the Intern. scientific-practical. conf. - Yekaterinburg. - 2016. - № 3. - S. 134-136.

13. Stefanova G.P., Krutova I.A., Baigusheva I.A. Typical professional tasks as a target for the training of bachelors and masters in the context of the implementation of the Federal State Educational Standards of Higher Education / G.P. Stefanova, I.A. Krutova, I.A. Baigusheva

// Proceedings of the Volgograd State Pedagogical University. - 2017. - № 3 (116). - S. 53-58.

14. Teslenko V.I., Latyntsev S.V., Prokop'eva N.V. Development of students' competencies during pedagogical practice / V.I. Teslenko, S.V. Latyntsev, N.V. Prokopiev // Higher education in Russia. - 2014. - № 4. - S. 63-68.

15. Tulkibaeva N.N., Bolshakova Z.M. Competence and competency / N.N. Tulkibaeva, Z.M. Bolshakova // Bulletin of the South Ural State University. Series: Education. Pedagogical Sciences. - 2009. - № 24 (157). - S. 13-19.

16. Usova A.V. Methodological bases of professional training of university students / A.V. Usova // Bulletin of the South Ural State University. Series: Education. Pedagogical Sciences. - 2012. - № 4 (263). - S. 9-11.

17. Shefer O.R., Lebedeva T.N. A set of assessment tools for diagnosing the level of formation of competencies of bachelors of pedagogical education according to the methodology of training and education (computer science, physics): educational and methodological manual / O.R. Shefer, T.N. Lebedeva, L.S. Nosova, N.V. Lapikov. - Chelyabinsk: The Land of Ra. - 2017. - 124 p.

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

Сведения об авторах:

Гарнаева Гузель Ильдаровна (г. Казань, Россия), кандидат физико-математических наук, доцент, кафедра образовательных технологий в физике, Институт физики, Казанский федеральный университет, e-mail: guzka-1@yandex.ru

Низамова Эльмира Ильгамовна (г. Казань, Россия), старший преподаватель, кафедра образовательных технологий в физике, Институт физики, Казанский федеральный университет, e-mail: enizamova@yandex.ru

Шигапова Эльвера Дамировна (г. Казань, Россия), старший преподаватель, кафедра образовательных технологий в физике, Институт физики, Казанский федеральный университет, e-mail: elvshi@mail.ru

Фадеева Елена Юрьевна (г. Казань, Россия), старший преподаватель, кафедра общей физики, Институт физики, Казанский (Приволжский) федеральный университет, e-mail: lenoktggyu@mail.ru



УДК 378

Цифровые симуляторы и виртуальные тренажеры как инструменты практической подготовки будущих учителей начальных классов

Digital simulators and virtual simulators as tools for practical training of future primary school teachers

Шагиахметова М.Н., *Институт психологии и образования ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет», minzilka0295@mail.ru*

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

Shagiakhmetova M., *Institute of Psychology and Education Kazan (Volga Region) Federal University, minzilka0295@mail.ru*

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

DOI: 10.51379/KPJ.2022.153.3.005

Ключевые слова: практическая подготовка, цифровые симуляторы, виртуальные тренажеры, учитель начальных классов.

Keywords: practical training, digital simulators, virtual simulators, primary school teacher.

Аннотация. Высшие учебные заведения имеют огромный потенциал для практической подготовки студентов–бакалавров, будущих учителей. Важную роль в процессе практической подготовки студентов–бакалавров, будущих учителей начальных классов играют правильно подобранные методики, формы и инструменты организации педагогических практик. В связи с выходом цифровизации образования на новый уровень, актуальным становится внедрение цифровых симуляторов и виртуальных тренажеров, которые будут играть решающую роль в сокращении разрывов между теорией и практикой. В связи с этим, данная статья направлена на выявление интереса студентов к использованию цифровых симуляторов и виртуальных тренажеров. В ходе исследования использовались методы анализа научной литературы, метод анкетирования с открытыми вопросами, которые позволили раскрыть содержание и определить значимость внедрения цифровых симуляторов в практическую подготовку будущих учителей начальных классов. Ответы студентов были подвергнуты контент-анализу. В исследовании приняла участие выборка из 98 студентов–бакалавров, обучающихся по направлению 44.03.05 «Педагогическое образование с двумя профилями подготовки» Начальное образование + иностранный (английский язык) и Начальное и дошкольное образование.

В ходе исследования выявлена устойчивая тенденция к росту виртуальных тренажеров и цифровых симуляторов в практической подготовке будущих педагогов, недостаточная изученность методологии внедрения цифровых симуляторов в систему российского высшего образования, обусловленная отсутствием широких эмпирических исследований эффективности внедрения цифрового инструмента организации педагогических практик. Также был явлен чрезвычайный интерес студентов–бакалавров к внедрению виртуальных тренажеров в их практическую подготовку. Выявился недостаток применения метода анкетирования в данном исследовании, связанный с невозможностью уточнить и конкретизировать полученные данные.

Abstract. Higher educational institutions have a huge potential for practical training of bachelor students and future teachers. An important role in the process of practical training of undergraduate students of future primary school teachers is played by properly selected methods, forms and tools for organizing pedagogical practices. In connection with the digitalization of education to a new level, the introduction of digital simulators and virtual simulators is becoming relevant, which will have a decisive role in reducing the gaps between theory and practice. In this respect, this article is aimed at identifying students' interest in using digital simulators and virtual simulators. In the course of the study, methods of analyzing scientific literature, the method of questioning with open questions were used, which allowed to reveal the content and determine the significance of the introduction of digital simulators in the

practical training of future primary school teachers. The students' responses were subjected to content analysis. The study involved a sample of 98 undergraduate students studying in the direction of 44.03.05 "Pedagogical education with two training profiles" primary education + foreign language (English) and Primary and preschool education.

The study revealed a steady trend towards the growth of virtual simulators and digital simulators in the practical training of future teachers. Insufficient knowledge of the methodology for the introduction of digital simulators into the system of Russian higher education, due to the lack of extensive empirical studies of the effectiveness of the introduction of a digital tool for organizing pedagogical practices. There was also an extraordinary interest of bachelor students in the introduction of virtual simulators in their practical training. There was also a lack of application of the questionnaire method in this study. This disadvantage was associated with the inability to clarify and concretize the respondents' answers.

Введение. Практическая подготовка обучающихся высших учебных заведений потерпела заметные изменения на фоне пандемии COVID-19, которые привели к поиску новых форм, методов и инструментов организации практик в ВУЗе. Одним из таких инструментов является внедрение цифровых симуляторов и виртуальных тренажеров.

Симуляторы и тренажеры уже немалое время существуют в различных сферах профессиональной практической подготовки специалистов. Развитие информационных образовательных технологий позволило внедрить данный цифровой инструмент в такие области подготовки как здравоохранение, химическое образование, авиация и. т.п. Представители различных специальностей, в том числе и педагоги, обязаны ежедневно реагировать на различные ситуации в рамках своей деятельности. Принятие решений требует определенных условий, когда события могут развиваться динамично в течение определенного периода времени, достоверность информации ограничена, а решения принимаются под высоким давлением, что значительно осложняет ситуацию для лиц, принимающих решение. Компетентность в принятии правильных педагогических решений определяет эффективность и результативность профессиональной деятельности будущих учителей.

Также применение цифровых симуляторов позволяет практикантам значительно сократить время освоения профессиональных компетенций и объективно оценить руководителями практик уровень их сформированности. В связи с тем, что современные требования к уровню сформированности профессиональных компетенций будущих учителей начальных классов находятся в постоянной динамике, обуславливается актуальность использования данного вида средств в практической подготовке студентов-бакалавров [3;4].

Обзор научной литературы. Анализ зарубежных источников показывает, что существует огромное количество исследований, отражающих опыт внедрения симуляторов

педагогической деятельности в практическую подготовку студентов. В американском педагогическом образовании симуляторы являются универсальными инструментами погружения студентов в профессиональную среду. Цель симуляторов заключается в усилении эффективности обучения и подведения будущих учителей к пониманию будущей педагогической деятельности. Наиболее эффективными для этих достижений считаются такие цифровые симуляторы и виртуальные тренажеры как Teacher Prep SIMS, SimSchool Teacher Training Platform, TeachLivE™. Повышение качества подготовки будущих педагогов благодаря вышеназванным цифровым инструментам обосновано многочисленными исследованиями в области педагогики [9-11]. Также во многих исследованиях акцентируется внимание на сочетании онлайн и оффлайн форм обучения в системе подготовки учителей с использованием виртуальных тренажеров и цифровых симуляторов [5;6;8].

Изучение отечественной научной литературы показало, что использование цифровых симуляторов в педагогической деятельности позволяет формировать и развивать трудовые действия студентов-практикантов. Также возможна не только отработка методических умений будущих педагогов, но и изучение самого метода симуляции, что способствует становлению индивидуальной траектории будущих учителей [1].

Авторы Жигалова О.П., Копусь Т.Л. в своих трудах обосновывают необходимость использования тренировочных симуляторов перед прохождением педагогической практики в реальной школе [2].

Несмотря на значимость вопроса о том, насколько актуально внедрение цифровых симуляторов и виртуальных тренажеров для студентов педагогических специальностей, исследований в отечественной науке по этому направлению очень мало. Есть необходимость провести опрос среди студентов о том, насколько эффективно и полезно будет для них

использование данных цифровых инструментов в их практической подготовке.

В связи с этим целью данной статьи является выявление интереса использования студентами–бакалаврами, будущими учителями начальных классов цифровых симуляторов и виртуальных тренажеров в практической профессиональной подготовке.

Методология исследования. Для изучения мнения студентов-практикантов в отношении цифровых симуляторов и виртуальных тренажеров была разработана анкета с открытыми вопросами. Вопросы анкеты предполагали свободную форму ответа. В начале анкеты необходимо было указать, в какой степени они осведомлены о цифровых симуляторах и виртуальных тренажерах в практической подготовке. У респондентов уточнялось о том, насколько они считают эффективным использование данных симуляторов. Отдельно было выяснено, как, на их взгляд, повысится уровень профессиональной подготовки и мотивация при прохождении педагогической практики. На каком этапе было бы целесообразнее внедрить работу на данных тренажерах.

Далее данные анкетирования были подвинуты контент-анализу. Результаты, полученные в процессе исследования, были проанализированы дедуктивным и индуктивным методами. Для дедуктивного анализа были взяты основные компоненты, которые были выявлены на основе теоретического анализа. В качестве компонентов выступили следующие элементы: «Время», «Мотивация», «Удобство», «Интерес». Ответы респондентов были введены в кодировочную матрицу. Если встречались ответы, которые не соответствуют данным компонентам, они вписывались в категорию «другое».

Был проведен опрос среди 98 студентов, из которых 48 студентов обучаются по направлению «начальное образование + иностранный (английский) язык» и 50 студентов обучаются по направлению «Начальное и дошкольное образование».

Для оценки значимости внедрения цифровых симуляторов по мнению студентов был проведен качественный анализ ответов респондентов, на основе которого были выделены ключевые факторы и функции, которые вызывают положительные или отрицательные эмоции у студентов по отношению к цифровым симуляторам и виртуальным тренажерам.

Качественное соотношение данных факторов и испытываемых эмоций позволяют выделить показатели потребности в использовании цифровых симуляторов и виртуальных тренажеров в практической подготовке по мнению студентов-практикантов.

Также необходимо обратить внимание на факторы использования данных инструментов, по мнению студентов, которые в значительной мере повлияли бы на качество практической подготовки, в частности на повышение профессиональных компетенций, скорость и точность принятия решений. Качественное и количественное соотношение факторов и степень их отрицательного и позитивного отношения определяют уровень потребности, по мнению студентов, данных цифровых инструментов в организации педагогических практик будущих учителей начальных классов.

Результаты исследования. Таким способом, разработанная авторская методика оценки факторов позволила выявить оценку потребности ведения цифровых симуляторов в практическую подготовку студентов-бакалавров педагогических специальностей.

Среди опрошенных 17 студентов не имели представления о цифровых симуляторах и виртуальных тренажерах. Также были 2 анкеты, которые не содержали никаких сведений, требуемых от респондентов. Данные таких анкет не подвергались анализу. Таким образом, для контент-анализа были отобраны 79 ответов студентов, имеющих представление о цифровых симуляторах и виртуальных тренажерах.

Исходя из ответов анкет, можно выделить следующие позитивные аспекты внедрения цифровых симуляторов (далее – ЦС) и виртуальных тренажеров (далее – ВТ), по мнению студентов, см. таблицу 1.

Выявленные аспекты были проанализированы по трем параметрам: популярность, значимость и потребность в реализации, см. таблицу 2. Популярность аспекта означает, сколько раз по всей выборке упоминался данный аспект. Значимость указывает на важность названной категории для респондента для прохождения практики. Потребность показывает, насколько необходимо студенту внедрение данных цифровых инструментов на данный момент.

Наиболее часто упоминаемым компонентом является «Удобство», также она находится на втором месте по значимости.

Таблица 1. – Распределение положительных аспектов компонентов внедрения ЦС и ВТ

Компонент	Аспекты	Пояснения
Время	Экономия времени	Не нужно искать базы практик, симуляторы могут быть в структуре университета
	Ускорение процесса получения навыков	Время на получение определенных навыков значительно может сократиться
Мотивация	Личный успех	Высокая вероятность «ситуации успеха», что мотивирует практикантов к профессиональной деятельности
	Преодоление страхов и барьеров	Преодоления страхов выступления перед классом, сообществом родителей; можно удостовериться в правильности принятия тех или иных решений в определенных профессиональных ситуациях
Удобство	Одинаковые условия для всех студентов	Все студенты имеют возможность попробовать свои силы в одинаковых условиях
	Оценка практической деятельности	Моментальная и объективная оценка профессиональной деятельности студентов
	Неограниченность попыток	При желании или необходимости можно несколько раз можно выполнить определенные трудовые функции
	Анализ и самоанализ проделанных ошибок	При получении оценки удобно проводить анализ и самоанализ своей деятельности
	Поиск более рациональных путей	Есть время подумать и проанализировать, какие конкретные пути решения стоит использовать в определенных ситуациях
Личный интерес	Для меня это было бы очень интересным и разнообразным способом для практической подготовки	

Таблица 2. – Анализ положительных аспектов компонентов

Компонент	Популярность		Значимость (А)		Потребность (Б)		Разрыв между (А) и (Б)
	Кол-во	Ранг	Среднее значение	Ранг	Среднее значение	Ранг	Разрыв
Время	65	3	75, 83	3	92,88	1	17,05
Мотивация	43	4	56, 00	4	40,00	4	16,00
Удобство	71	1	85,45	2	80,82	2	4,63
Интерес	62	2	88, 56	1	87,23	3	1,63

По представленным данным компонент «Мотивация» занимает последнее место по всем трем позициям. Также в данном компоненте присутствует значительная разница в баллах (16,00) значимости и потребности. Причем популярность и значимость в компонентах «Удобство» и «Интерес» не коррелируют друг с другом. Так для респондентов потребность внедрения ЦС и ВТ в первую очередь заключается в экономии времени организации практик.

Далее нами были выявлены отрицательные аспекты внедрения ЦС и ВТ в практической подготовке будущих учителей начальных классов по тем же компонентам. Выявленные негативные моменты и проблемы представлены в таблице 3.

Выявленные аспекты тоже были проанализированы по трем параметрам:

популярность, значимость и потребность в реализации, см. таблицу 4.

По анализу негативных аспектов внедрения ЦС и ВТ в практическую подготовку студентов-бакалавров, будущих учителей начальных классов лидирующую позицию занимает «Мотивация». Другими словами, практиканты уверены, что внедрение данного инструмента организации педагогических практик не способствует у них повышению мотивации к профессиональной деятельности. Отрицательное отношение к внедрению ЦС и ВТ по компоненту «Интерес» занимает последнее место, что доказывает о повышенном личном интересе студентов к такому средству повышения профессиональных компетенций.

Таблица 3. – Распределение негативных аспектов по компонентам

Компонент	Аспекты	Пояснения
Время	Нерациональная трата времени	Трата времени на формирование элементарных навыков
Мотивация	Не мотивирует к профессиональной деятельности	
Удобство	Очень ограниченные возможности	Смоделированы не все возможные ситуации профессиональной деятельности
	Не соответствует реальности	Смоделированные ситуации могут не соответствовать реальности
	Нет живого общения с детьми	Ограничивает возможности профессиональной деятельности «человек-человек»
	Ограниченность в использовании	При наблюдении прохождения ситуации другими участниками, пропадает к ним интерес
Личный интерес	Для меня это было неинтересным и бесполезным способом для практической подготовки	

Таблица 4. – Анализ негативных аспектов по компонентам

Компонент	Популярность		Значимость (А)		Потребность (Б)		Разрыв между (А) и (Б)
	Кол-во	Ранг	Среднее значение	Ранг	Среднее значение	Ранг	Разрыв
Время	14	3	24,17	2	7,12	1	17,05
Мотивация	36	1	44,00	1	60,00	4	-16
Удобство	8	4	14,55	3	19,18	2	-4,63
Интерес	17	2	11,44	4	12,77	3	-1,33

Первостепенную важность при внедрении ЦС и ВТ для студентов имеет то, что использование данных средств экономит временные ресурсы (81%), т.к. студенты не тратят время на поиск баз практик и значительно сокращается время на получение определенных навыков. Удобство в использовании тоже имеет для студентов решающую роль. Так опрошенные студенты в своих ответах отметили, что все студенты имеют возможность проходить практику в одинаковых условиях (21%), моментально и объективно оценивается результат их профессиональной практической деятельности по определенным критериям (48%), неограниченное количество попыток выполнения трудовых функций педагога (56%) и имеется возможность приостановить и проанализировать профессиональную ситуацию.

По ответам респондентов можно увидеть и отрицательную динамику по внедрению ЦС и ВТ в практическую подготовку, т.к. большинство из них считает, что их внедрение не способствует повышению мотивации к профессиональной деятельности (74%). Также студентами были отмечены такие недостатки и проблемы в

использовании ЦС и ВТ как ограниченная возможность профессиональной деятельности «человек-человек» (отсутствие прямого контакта с другими участниками образовательного процесса) (37%), технические неполадки в использовании (51%), ограниченное количество смоделированных ситуаций (29%).

Выводы исследования и перспективы дальнейших изысканий данного направления. Таким способом, исследование позволило сделать следующие выводы. В ответах студентов и по профилю «Начальное образование +иностраный (английский) язык», и по профилю «Начальное и дошкольное образование» преобладает положительное отношение и повышенный интерес к использованию цифровых симуляторов и виртуальных тренажеров. Виртуальные тренажеры и цифровые симуляторы могут использоваться в целях объективной оценки, тестирования уровня практической подготовки будущих учителей начальных классов. Также необходимо отметить, что данные цифровые инструменты важно использовать как составную часть практической подготовки. Именно поэтому

анализ и интерпретация описанного выше исследования является частью продолжающегося исследования по интеграции офлайн и онлайн форм организации педагогических практик будущих учителей начальной школы. В проектной стадии находится анализ и подбор наиболее эффективных инструментов, их разумное сочетание в организации практической подготовки студентов.

Подводя итог, хочется отметить, что внедрение цифровых симуляторов и виртуальных тренажеров в практическую подготовку будущих учителей начальных классов обеспечит

современное общество высококвалифицированными кадрами, а также позволит шагнуть образовательному процессу в ногу со временем.

Ограничения. Выявился также ряд ограничений использования метода анкетирования для данного исследования. Не всегда удается понять, какое содержание респонденты вкладывали в свои ответы. Возникали сложности из-за того, что нет возможности уточнять некоторые ответы, которые могут трактоваться по-разному.

Литература:

1. Галиакберова А.А., Захарова И.М. Роль цифрового симулятора педагогической деятельности в подготовке будущего педагога / А.А. Галиакберова, И.М. Захарова, Э.Х. Галимова, О.Б. Червов // Балтийский гуманитарный журнал. – Т.9. – № 4(33). – С. 34-38.

2. Жигалова О.П., Копусь Т.Л. К вопросу об использовании симулятора в системе профессиональной подготовки учителя / О.П. Жигалова, Т.Л. Копусь // Современные проблемы науки и образования. – 2018. – № 3. – С. 141.

3. Профессиональный стандарт «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)» (с изменениями и дополнениями) [Электронный ресурс] / Приказ Министерства труда и социальной защиты РФ от 18 октября 2013 г. № 544н. – Режим доступа: <http://www.rosmintrud.ru/docs/mintrud/orders/129>

4. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://fgosvo.ru/uploadfiles/FGOS%20VO%203++/Bak/44_0305_B_3_16032018.pdf

5. Chini J.J., Straub C.L., Thomas K.H. Learning from avatars: Learning assistants practice physics pedagogy in a

classroom simulator. Physical Review Physics Education Research, 2016, no. 12(1).

6. Christensen R., Knezek G., Tyler-Wood T., Gibson D. SimSchool: an online dynamic simulator for enhancing teacher preparation. International Journal of Learning Technology, 2011, vol. 6, no. 2, pp. 201-220.

7. Dieker L.A., Rodriguez J.A., Lignugaris/Kraft B., Hynes M.C. and Hughes C.E. The Potential of Simulated Environments in Teacher Education: Current and Future Possibilities, Teacher Education and Special Education // The Journal of the Teacher Education Division of the Council for Exceptional Children. 2014. № 37(1). Pp. 21-23.

8. Gibson D. Assessing teaching skills with a mobile simulation. Journal of Digital Learning in Teacher Education, 2013, vol. 30(1), pp. 4-10.

9. Hayes A. The Experience of Presence and Social Presence in a Virtual Learning Environment as Impacted by the Affordance of Movement Enabled Motion Tracking. 2015.

10. Manburg, J., Moore R., Griffin D., Seperson M. Building reflective practice through an online diversity simulation in an undergraduate teacher education program. Contemporary Issues in Technology and Teacher Education, 2017, vol. 17(1), pp. 128-153.

11. Vince Garland K. Coaching In An Interactive Virtual Reality To Increase Fidelity Of Implementation Of Discrete Trial Teaching. 2012.

References:

1. Galiakberova A.A., Zakharova I.M. The role of the digital simulator of pedagogical activity in the preparation of the future teacher / A.A. Galiakberova, I.M. Zakharova, E.Kh. Galyamova, O.B. Chervov // Baltic Humanitarian Journal. - T.9. - № 4(33). - S. 34-38.

2. Zhigalova O.P., Kopus T.L. To the question of the use of the simulator in the system of professional training of a teacher / O.P. Zhigalova, T.L. Kopus // Modern problems of science and education. - 2018. - № 3. - P. 141.

3. Professional standard "Teacher (pedagogical activity in the field of preschool, primary general, basic general, secondary general education) (educator, teacher)" (with changes and additions) [Electronic resource] / Order of the Ministry of Labor and Social Protection of the Russian

Federation of October 18 2013 No. 544n. – Access mode: <http://www.rosmintrud.ru/docs/mintrud/orders/129>

4. Federal state educational standard of higher education - bachelor's degree in the direction of training 44.03.05 Pedagogical education (with two training profiles) [Electronic resource]. – Access mode: http://fgosvo.ru/uploadfiles/FGOS%20VO%203++/Bak/44_0305_B_3_16032018.pdf

5. Chini J.J., Straub C.L., Thomas K.H. Learning from avatars: Learning assistants practice physics pedagogy in a classroom simulator. Physical Review Physics Education Research, 2016, no. 12(1).

6. Christensen R., Knezek G., Tyler-Wood T., Gibson D. SimSchool: an online dynamic simulator for enhancing

teacher preparation. International Journal of Learning Technology, 2011, vol. 6, no. 2, pp. 201-220.

7. Dieker L.A., Rodriguez J.A., Lignugaris/Kraft B., Hynes M.C. and Hughes C.E. The Potential of Simulated Environments in Teacher Education: Current and Future Possibilities, Teacher Education and Special Education // The Journal of the Teacher Education Division of the Council for Exceptional Children. 2014. No. 37(1). pp. 21-23.

8. Gibson D. Assessing teaching skills with a mobile simulation. Journal of Digital Learning in Teacher Education, 2013, vol. 30(1), pp. 4-10.

9. Hayes A. The Experience of Presence and Social Presence in a Virtual Learning Environment as Impacted by the Affordance of Movement Enabled Motion Tracking. 2015.

10. Manburg, J., Moore R., Griffin D., Seperson M. Building reflective practice through an online diversity simulation in an undergraduate teacher education program. Contemporary Issues in Technology and Teacher Education, 2017, vol. 17(1), pp. 128-153.

11. Vince Garland K. Coaching In An Interactive Virtual Reality To Increase Fidelity Of Implementation Of Discrete Trial Teaching. 2012.

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

Сведения об авторах:

Шагиахметова Минзиля Ниязовна (г. Казань, Россия), аспирант, Институт психологии и образования ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет», e-mail: minzilka0295@mail.ru

Масалимова Альфия Рафисовна (г. Казань, Россия), доктор педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой педагогики высшей школы, Казанский (Приволжский) Федеральный университет, e-mail: alfkazan@mail.ru



УДК 378

Сущность и структура профессиональной деформации офицеров-преподавателей военных вузов

Essence and structure of professional deformation officers-teachers from military universities

Гончаренко Ю.В., Военный учебно-научный центр Военно-воздушных сил «Военно-воздушная академия имени профессора Н.Е. Жуковского и Ю.А. Гагарина», judo.84@mail.ru

Goncharenko Yu., Military Air Force Education and Research Center «The Zhukovsky and Gagarin Air Force Academy», judo.84@mail.ru

DOI: 10.51379/KPJ.2022.153.3.006

Ключевые слова: преподаватель военного вуза, профессиональная деформация, структурные компоненты, критерии и показатели, педагогическая профилактика.

Keywords: teacher from military university, professional deformation, structural components, criteria and indicators, pedagogical prevention.

Аннотация. Актуальность статьи обусловлена наличием проблемы негативного факторного влияния на личность преподавателей военных вузов и их профессиональную деятельность, и, как следствие, формированием профессиональной деформации. Цель статьи заключается в изучении сущности и структурных аспектов профессиональной деформации преподавателей военных вузов. Раскрыта сущность военно-педагогической деятельности преподавателей военных вузов, заключающаяся в строгой иерархии взаимодействий, субординации отношений и коммуникаций, высокой ответственности за воспитание и профессиональную подготовку будущих военных специалистов. Выделены признаки (характеристики) проявления профессиональной деформации преподавателей военных вузов. Уточнено понятие «профессиональная деформация преподавателей военных вузов». Представлена структурная организация профессиональной деформации преподавателей военных вузов. Определены критерии и показатели профессиональной деформации преподавателей военных вузов. Предложена разработка программы педагогической профилактики профессиональной деформации преподавателей военных вузов.

Abstract. The relevance of the article is due to the presence of a negative influence on the personality of teachers from military universities and their professional activity and, as, consequence, forming of professional deformation. The purpose of the article is to study the essence and structural aspects of professional deformation of teachers from military university. Essence of the military and pedagogical activity of teachers from military university is revealed, consisting of strict hierarchy of interactions, subordination of relationships and communications, high responsibility for bringing up and professional preparation future military specialists. Signs (characteristics) of occurrence of the professional deformation of teachers from military university were outlined. The term «professional deformation of teachers from military university» is clarified. Structural organization of professional deformation of teachers from military university is presented. Criteria and indicators of professional deformation of teachers from military university are defined. Development of a program of pedagogical prevention of professional deformation of teachers from military university is offered.

Введение. Актуальность проблемы профессиональной деформации преподавателей военных вузов обусловлена специфическими особенностями военно-профессиональной деятельности и наличием определенных негативных факторов, что определяет необходимость формирования готовности преподавателя военного вуза к профилактике данного негативного состояния.

В условиях модернизации Вооруженных Сил Российской Федерации важное место отводится подготовке офицерских кадров в военных вузах, что обеспечивается реализацией личностно-профессионального потенциала преподавателей военных вузов. Вместе с тем, профессиональное развитие и самореализация сопровождаются негативными переживаниями, которые связаны с продолжительными и интенсивными

межличностными взаимодействиями, отличающимися высокой эмоциональной насыщенностью или когнитивной сложностью.

Анализ теоретико-прикладных работ, посвященных разработке проблем военной педагогики и психологии, позволяет сделать выводы о том, что педагогическая деятельность преподавателей-военнослужащих в военном вузе имеет свои особенности [1;3;5;10;12;15].

Среди них можно выделить свойственные только военным учебным заведениям: соблюдение воинских уставов, регламентирующих деятельность и взаимодействие военнослужащих; планирование и проведение на первом профориентационном этапе мероприятий для адаптации курсантов; строгая регламентация служебного времени и распорядка дня; разновозрастной состав курсантских учебных групп с разной профессиональной мотивацией и уровнем довузовской подготовки и т.д.

Вышеперечисленные особенности педагогической деятельности преподавателей-военнослужащих являются предпосылками возникновения профессиональных деформаций преподавателей.

Методология исследования. Методологическим основанием данного исследования явились концепции научного обоснования профессиональной деформации [2;4;6;9;13;18], а также положения системного, субъектно-деятельностного, аксиологического и личностно-ориентированного подходов.

Цель статьи – раскрыть сущность и структуру профессиональной деформации преподавателей военных вузов.

В соответствии с поставленной целью необходимо решить следующие задачи:

- определить особенности педагогической деятельности преподавателей военных вузов;
- уточнить понятие «профессиональная деформация преподавателей военных вузов»;
- представить структурную организацию профессиональной деформации преподавателей военных вузов;
- определить критерии и показатели профессиональной деформации преподавателей военных вузов.

Результаты исследования. Термин «профессиональная деформация» ввел П.А. Сорокин, обозначая его в отечественной научной литературе как негативное воздействие профессиональной деятельности на индивида [4;15].

Анализ работ отечественных исследователей [2;7;8;14;16;17] позволил выделить признаки

(характеристики) проявления профессиональных деформаций: неадекватное (завышенное или заниженное) восприятие своей профессиональной компетентности и самооценка; несоблюдение норм, регламентирующих профессиональную деятельность; повышенные уровни тревожности и самоконтроля, стремление к коммуникативной замкнутости; проекция служебных обязанностей и умений во внеслужебные отношения; пренебрежение нормами делового общения и служебного взаимодействия, фамильярность; проявление негативизма во взаимодействии с сотрудниками, конфликтность, грубость; формализм в работе, сочетающийся с педантизмом; затруднения в принятии профессиональных решений.

Обобщив и систематизировав взгляды и подходы разных авторов, собственный опыт педагогической деятельности, под профессиональной деформацией преподавателей военных вузов мы понимаем интегральную характеристику процесса и результата комплексного и постоянного воздействия внешних и внутренних факторов профессиональной деятельности специфически профессионального типа личности, представляющая на ценностно-смысловом, мотивационном, эмоциональном, волевом, предметно-практическом, поведенческом, рефлексивном уровнях нарушение целостности самосознания, низкую адаптивность, устойчивость, когнитивное искажение в восприятии информации, существенное снижение эффективности профессиональной деятельности.

Анализ детерминант и проявлений профессиональной деформации позволяет выделить структурные компоненты профессиональной деформации офицеров-преподавателей военных вузов: эмоциональный, мотивационный, волевой, предметно-практический, рефлексивный и поведенческий.

Эмоциональный компонент включает в себя признаки эмоционального неблагополучия (беспокойство, тревога, опустошенность, депрессия и т. д.) и выражается в отрицательном эмоциональном отношении к коллегам, чувстве своей малоценности, неудовлетворенности профессиональной деятельностью. При развитии деструктивного сценария, когда профессиональная деятельность обеспечивается исключительно волевыми усилиями, возникает длительное эмоциональное напряжение, которое направлено на мобилизацию функциональных резервов организма. Актуальным аспектом данного процесса является то, что мобилизация сил осуществляется на фоне астении и

истощения, что негативно влияет на процесс и результативность деятельности. В поведении это может выражаться в ярких по проявлению и глубоких негативных эмоциях, психосоматических реакциях и т.д.

Показателями эмоционального компонента являются наличие всех или большинства симптомов эмоционального выгорания: снижение эмоциональной устойчивости, тревожность и т.д.

Под эмоциональной устойчивостью в научной литературе понимают «свойство личности, которое проявляется в напряженных условиях ее деятельности в виде стабильных эмоций, способствующих сохранению направленности и характера действий, адекватных ситуации и целям осуществляющего их человека» [6;12].

Как показатель профессиональной деформации преподавателя военного вуза снижение эмоциональной устойчивости выражается в:

- избирательном эмоциональном реагировании (проявляется в случаях отождествления преподавателем экономического проявления эмоций и избирательного эмоционального реагирования);

- эмоционально-нравственной дезадаптации (наблюдается в том, что у преподавателя эмоции недостаточно стимулируют нравственные чувства. Не проявляя должного внимания к курсантам и слушателям, такой преподаватель оправдывает себя за грубость или невнимание, рационализируя свое поведение требованиями уставов или проецируя вину на подчиненных или сослуживцев);

- расширении сферы экономии эмоций (проявляется во внеслужебной деятельности. При выполнении должностных обязанностей преподаватель устает от контактов, разговоров, ответов на вопросы, проведения мероприятий и избегает общения даже с самыми близкими людьми) [4;16].

Тревожность является показателем эмоционального состояния и оказывает влияние на личностное развитие, деятельность и общение.

Как показатель профессиональной деформации в военно-профессиональной деятельности тревожность характеризуется: постановкой преподавателем целей, несоответствующих своим способностям; дезориентацией на исходную цель военно-профессиональной деятельности; неспособностью предопределять свои действия и моделировать профессиональные результаты; нарушением точности и координации движений, непоследовательностью (преподаватели с

высоким уровнем тревожности); излишней самоуверенностью, игнорированием мер безопасности, невнимательностью (преподаватели с низким уровнем тревожности).

Мотивационный компонент в структуре профессиональной деформации преподавателя военного вуза выражается в снижении инициативности и активности, профессионального интереса, распаде Я-концепции личности, изменении моральных норм и нравственных ориентиров, негативизме и цинизме. Данные проявления связаны с утомлением, нервно-психическим истощением, усталостью, тревогой. В сфере увлечений основной ценностью является пассивный отдых, отсутствует желание для занятия хобби и творчеством. Показателями мотивационного компонента выступают: мотивация избегания неудач в деятельности и общении, снижение роли ценностных ориентаций в профессии.

Как показатель проявления профессиональной деформации преподавателя военного вуза мотивация избегания неудач в деятельности и общении проявляется в снижении осознания своего профессионального предназначения, настойчивости и целеустремленности в решении поставленных задач; низкой удовлетворенности выбором профессии; избегании рискованных ситуаций; склонности к поиску помощи и поддержки, отрицательных эмоциональных переживаниях в работе. Как правило, в ситуации стремления к избеганию неудач преподаватель военного вуза ставит перед собой либо легкие, либо труднодостижимые цели, с целью обхода влияния успеха или неуспеха на его самооценку.

Профессиональные ценностные ориентации преподавателя военного вуза складываются из ценностей военной службы (патриотизм, воинский долг, дисциплина и дисциплинированность, героизм, боевые традиции и т.д.) и ценностей профессионально-педагогической деятельности (общественный долг, гуманизм, трудолюбие, воспитание и т.д.).

Как показатель профессиональной деформации он проявляется в снижении понимания и принятия преподавателем значимости ответственного и качественного исполнения профессиональных задач, отсутствии желания укреплять традиции вуза, снижении увлеченности трудом, формализации профессиональных ценностей в части соответствия заранее прописанным условиям контракта.

В связи с изменением ценностных ориентаций в обществе, воинской среде и

профессионально-педагогической деятельности преподаватель военного вуза несет ответственность за будущих офицеров, за то, каким ценностям он следует и транслирует их курсантам.

Волевой компонент профессиональной деформации проявляется в неспособности к конструктивному регулированию собственного поведения, разных состояниях личности, которые затрудняют профессиональную деятельность (импульсивность, прямолинейность в сочетании с нерешительностью, склонность откладывать выполнение заданий до дедлайна и т.д.), в неспособности к самоанализу, саморегуляции, самоорганизации, самоконтролю, а также в несформированности субъектной позиции (самостоятельности и надситуативной активности в профессиональной деятельности).

Учитывая эмоциональную напряженность и насыщенность профессиональной деятельности преподавателя военного вуза, а также постоянное присутствие негативных факторов, возникает необходимость формирования у преподавателя навыков саморегуляции. Показателями волевого компонента выступают: нарушение саморегуляции, снижение социальной адаптации и стрессоустойчивости.

В настоящее время существует множество определений понятия «саморегуляция» [11]. Так, В.И. Моросанова понимает под данным феноменом «интегративные психические явления, процессы и состояния, обеспечивающие самоорганизацию различных видов психической активности, целостность индивидуальности и становление бытия человека». По ее мнению, с помощью саморегуляции субъект способен мобилизовывать свой личностный потенциал для объективации своей активности [11, с. 12].

Нарушение саморегуляции выражается в неумении преподавателя военного вуза контролировать напряжение и снимать внутренние «зажимы», неуверенности в себе, а также в невозможности целенаправленной организации своих мыслительных действий.

Анализ современных концепций социальной адаптации показал, что под адаптацией понимается «целостный, системный процесс, характеризующий взаимодействие человека с природной и социальной средой. Особенности процесса адаптации определяются психологическими свойствами человека, уровнем его личностного развития, характеризующегося совершенством механизмов личностной регуляции поведения и деятельности. Критериями адаптированности можно считать не только выживаемость человека и нахождение

места в социальной структуре, но и общий уровень психологического здоровья, способность развиваться в соответствии со своим жизненным потенциалом, субъективное чувство самоуважения и осмысленность жизни» [8, с.937].

В процессе социальной адаптации преподаватель военного вуза приспосабливается к условиям среды военного вуза. Снижение социальной адаптации в профессиональной деятельности преподавателя военного вуза выражается в нежелании принятия им ценностей и условий служебной среды, овладении и использовании устоявшихся правил поведения и, соответственно, невозможностью их применения в сложившихся в коллективе профессиональных взаимоотношениях.

Проблема снижения стрессоустойчивости преподавателей военного вуза является показателем их профессиональной деформации. Под воздействием стресса возникает стрессовое напряжение, в результате чего формируются негативные состояния: тревога, страх, повышение уровня невротизации. Соответственно, стрессоустойчивость – совокупность качеств, позволяющих организму переносить действие стрессоров без негативных эмоций, влияющих на деятельность и на окружающих.

Снижение стрессоустойчивости преподавателей военного вуза проявляется в раздражительности, подавленности, нежелании проявлять инициативу, снижении концентрации внимания, невозможности релаксации; принятии неэффективных решений, низкой производительности труда. Физиологический план представлен физической слабостью, усталостью.

Предметно-практический компонент выражается в снижении эффективности педагогической и военно-служебной деятельности, устремленности к познанию и самосовершенствованию, мыслить самостоятельно, гибкости мышления, концентрации внимания, отсутствии стремлений к повышению квалификации и профессиональной переподготовке.

Показателями данного компонента являются: снижение стремления к профессиональному самосовершенствованию и низкие профессиональные результаты.

В исследованиях и публикациях, посвященных вопросам самосовершенствования, отмечается актуальность и возрастающий интерес ученых и практиков к данной проблеме. Так, К.А. Абульханова-Славская определяет сущность самосовершенствования, как «процесс приобщения к культуре (своего общества, своей

эпохи), постоянное повышение уровня своих знаний (в процессе непрерывного образования, пополнения имеющихся знаний новыми) и, наконец, процесс активной реализации себя в жизни (в труде, творчестве)» [1, с.138].

Профессиональное самосовершенствование, по мнению современных ученых, является специфическим видом профессиональной деятельности. Это результат сознательного взаимодействия специалиста с определенной социальной средой с целью реализации специалистом своих потребностей по развитию личностных качеств, которые обеспечат успешность профессиональной деятельности и жизнедеятельности [9;17].

Как показатель профессиональной деформации преподавателя военного вуза, снижение стремления к профессиональному самосовершенствованию проявляется в снижении инициативности, активности, нежелании учиться и формировать новые компетенции, повышать свой профессиональный уровень. При этом преувеличивается значение своего опыта, профессиональных знаний и умений, которых, однако, недостаточно для решения новых задач в педагогической деятельности. Это выражается в преувеличении своего вклада в результаты общего дела, формальными отношениями с коллегами, избыточным вниманием к своей «результативности», или в проявлении преподавателем замкнутости, «незаметности» в профессиональной сфере.

Как показатель профессиональной деформации преподавателя военного вуза, низкие профессиональные результаты проявляются в несформированности профессионально значимых личностных качеств, развитии шаблонного и стереотипного мышления, склонности к догматизму, снижении уровня знаний, гибкости мышления, ответственности за результаты деятельности и т.д.

Рефлексивный компонент профессиональной деформации проявляется в неадекватной самооценке результатов профессиональной деятельности и межличностных отношений, индифферентном отношении к себе, отсутствии самоанализа поведения и результатов своей деятельности, низком уровне эмоционально-волевого реагирования на различные профессиональные проблемы и сложные жизненные ситуации.

Показателями данного компонента являются: отсутствие рефлексивных знаний и неадекватная самооценка.

Под рефлексией понимают свойство сознания или способность объективно оценивать

жизненную ситуацию. В педагогической деятельности объектом рефлексии является «личность в деятельности» – профессиональный образ самого преподавателя [1;18].

Как показатель профессиональной деформации, отсутствие рефлексивных знаний проявляется в неумении анализировать деятельность и оценивать полученные результаты в сравнении с планируемыми, анализировать взаимоотношения с преподавателями и курсантами. Преподаватель не желает проанализировать и решить проблемные ситуации; на критику в свой адрес реагирует эмоционально.

Неадекватная самооценка преподавателей военных вузов проявляется в чувстве собственной неполноценности, самонедостаточности; отсутствии самоконтроля, неумении планировать свою деятельность, отрицательной реакции на критику, нежелании признавать и исправлять ошибки; неготовности к сотрудничеству и взаимодействию, оказанию поддержки и помощи коллегам.

Поведенческий компонент проявляется в снижении способности принимать решения самостоятельно, управлять своим профессиональным поведением, нести ответственность за свои поступки, нетерпимости к другим взглядам, ценностям, установкам, а также в наличии в поведении основных показателей, определяющих формирование профессиональной деформации: авторитарности, ригидности, не критичности.

Показателями данного компонента являются: коммуникативная интолерантность и снижение профессиональной ответственности.

Под коммуникативной интолерантностью мы понимаем возвышение собственных взглядов и мнений, непринятие чужого мнения, проявление властности при взаимодействии. Она проявляется в субъективной и раздражительной оценке происходящего, свидетельствует о негибкости ума и создает трудности и личностный дискомфорт в общении.

Как показатель профессиональной деформации преподавателя военного вуза, коммуникативная интолерантность выражается в недоброжелательности к коллегам и курсантам, предвзятом отношении к ним, несоблюдении рамок служебного поведения.

Данный показатель профессиональной деформации характеризует отношение и некоторые личностные особенности, которые определяют профессиональное поведение преподавателя в военно-педагогической деятельности, а также взаимоотношения в

воинском коллективе.

Снижение профессиональной ответственности преподавателя военного вуза проявляется в нежелании использовать новые формы педагогического опыта, а также инновационные методы обучения, неумении регулировать свои личностные состояния и качества, отсутствии инициативы в самосовершенствовании и самоактуализации.

Заключение. Как следует из вышеизложенного, профессиональная деятельность преподавателей военных вузов сущностно и содержательно отличается от деятельности преподавателей в других высших учебных заведениях, а, следовательно, имеет специфические проявления профессиональной деформации.

В рамках данного исследования уточнено понятие «профессиональная деформация

преподавателей военных вузов», а также представлена структурная организация профессиональной деформации преподавателей военных вузов, состоящая из эмоционального, мотивационного, волевого, предметно-практического, рефлексивного и поведенческого компонентов.

Для нивелирования данного негативного явления и в рамках продолжения исследования предлагается разработка соответствующей программы педагогической профилактики профессиональной деформации преподавателей военных вузов, что будет способствовать не только адаптации преподавателя к профессиональной деятельности, но и самореализации в ней за счет возможности адекватного самовыражения, конструктивных межличностных отношений, непрерывного самосовершенствования.

Литература:

1. Абульханова-Славская К.А. Стратегия жизни / К.А. Абульханова-Славская. – Москва: Мысль, 1991. – 299 с.
2. Безносков С.П. Профессиональные деформации личности / С.П. Безносков // Вестник Санкт-Петербургского университета МВД России. – 2012. – № 3 (55). – С. 167-171.
3. Врачинский В.П. Педагогические условия совершенствования психолого-педагогической подготовки начинающих преподавателей военного вуза: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Врачинский Валерий Павлович. – Калининград, 2007. – 22 с.
4. Гончаренко Ю.В. Эмоциональное выгорание как социальная и личностная проблема преподавателя военного вуза / Ю.В. Гончаренко, М.В. Петровская // Современные проблемы науки и образования. – 2016. – № 5. – С. 222.
5. Гончаренко Ю.В. Формирование навыков саморегуляции как педагогическое условие профилактики эмоционального выгорания преподавателей военных вузов / Ю.В. Гончаренко, А.В. Белошицкий // Современные проблемы науки и образования. – 2020. – № 4. – С. 52-60.
6. Долгова В.И., Гольева Г.Ю. Эмоциональная устойчивость личности: монография / В.И. Долгова, Г.Ю. Гольева. – М.: Перо, 2014. – 196 с.
7. Кобытова Г.С. Психолого-педагогические условия профилактики профессионального выгорания в образовательной среде / Г.С. Кобытова // Вестник Алтайского государственного педагогического университета. – 2020. – № 1 (42). – С. 58-64.
8. Красильников И.А., Константинов В.В. Социально-психологическая адаптация личности и стратегии разрешения внутренних конфликтов / И.А. Красильников, В.В. Константинов // Известия Самарского научного центра РАН. – 2009. – № 4-4. – С. 937.
9. Куликов Л.В. Психология личности в трудах отечественных психологов / Л.В. Куликов. – СПб.: Питер, 2009. – 560 с.
10. Лазукин В.Ф. Система непрерывной профессиональной подготовки офицерских кадров / В.Ф. Лазукин, И.О. Бакланов // Вестник Воронежского государственного университета. Серия: Проблемы высшего образования. – 2016. – № 1. – С. 79-83.
11. Моросанова В.И. Индивидуальный стиль саморегуляции: феномен, структура и функции в произвольной активности человека / В.И. Моросанова. – Москва: Наука, 2001. – 192 с.
12. Просветова Т.С. Социально-педагогические условия профилактики и коррекции депривационных рисков военно-профессиональной среды высшей военной школы: сборник статей / Т.С. Просветова // Материалы Международной научно-практической конференции, посвящается 75-летию Гуманитарно-педагогической академии «Профилактика девиантного поведения детей и молодежи: региональные модели и технологии»; под ред. В.В. Коврова. – Ялта: Ариал, 2019. – С. 454-457.
13. Профессиональная деформация личностных качеств государственных гражданских служащих: монография / М.В. Полевая, Е.В. Камнева, Н.С. Пряжников, Л.А. Жигун, В.В. Бондаренко, Н.В. Анненкова, Р.А. Ширванов, З.И. Борисова, Ю.А. Жуйкова, В.В. Казьмина, Е.А. Урожек. – М.: СВВТ, 2017. – 189 с.
14. Соломатин Е.В. Профессиональная деформация преподавателей военных вузов / Е.В. Соломатин // Гуманитарные проблемы военного дела. – 2019. – № 2(19). – С. 176-179.

15. Сорокин П.А. Общедоступный учебник социологии. Статьи разных лет / П.А. Сорокин. – М.: Наука, 1994. – 560 с.

16. Сыманюк Э.Э., Зеер Э.Ф. Психология профессиональных деструкций / Э.Э. Сыманюк, Э.Ф. Зеер. – М.: Академический проект; Деловая книга, 2005. – 240 с.

17. Федосова И.В. Профессиональная деформация личности педагога: диагностика и профилактика / И.В. Федосова // Азимут научных исследований: педагогика и психология. – 2016. – Т. 5. – Вып. 3(16). – С. 181-195.

18. Эрнст Г.Г. Профессиональная рефлексия как механизм саморазвития будущего педагога / Г.Г. Эрнст // Концепт. – 2015. – № 12. – С.1-8.

References:

1. Abulkhanova-Slavskaya K.A. Life strategy / K.A. Abulkhanova-Slavskaya. - Moscow: Thought, 1991. - 299 p.

2. Beznosov S.P. Professional personality deformations / S.P. Beznosov // Bulletin of the St. Petersburg University of the Ministry of Internal Affairs of Russia. - 2012. - № 3 (55). - S. 167-171.

3. Vrachinsky V.P. Pedagogical conditions for improving the psychological and pedagogical training of initial teachers of a military university: author. dis. ... cand. ped. Sciences: 13.00.08 / Vrachinsky Valery Pavlovich. - Kaliningrad, 2007. - 22 p.

4. Goncharenko Yu.V. Emotional burnout as a social and personal problem of a teacher of a military university / Yu.V. Goncharenko, M.V. Petrovskaya // Modern problems of science and education. - 2016. - № 5. - P. 222.

5. Goncharenko Yu.V. Formation of self-regulation skills as a pedagogical condition for the prevention of emotional burnout of teachers of military universities / Yu.V. Goncharenko, A.V. Beloshitsky // Modern problems of science and education. - 2020. - № 4. - P. 52-60.

6Dolgova . V. I., Golieva G. Yu. Emotional stability of personality: monograph / V.I. Dolgova, G.Yu. Golieva. – М.: Pero, 2014. – 196 p.

7. Korytova G.S. Psychological and pedagogical conditions for the prevention of professional burnout in the educational environment / G.S. Korytova // Bulletin of the Altai State Pedagogical University. - 2020. - № 1 (42). - S. 58-64.

8. Krasilnikov I.A., Konstantinov V.V. Socio-psychological adaptation of personality and strategies for resolving internal conflicts / I.A. Krasilnikov, V.V. Konstantinov // Proceedings of the Samara Scientific Center of the Russian Academy of Sciences. - 2009. - № 4–4. – S. 937.

9. Kulikov L.V. Psychology of personality in the works of Russian psychologists / L.V. Kulikov. - St. Petersburg: Peter, 2009. - 560 p.

10. Lazukin V.F. The system of continuous professional training of officers / V.F. Lazukin, I.O.

Baklanov // Bulletin of the Voronezh State University. Series: Problems of Higher Education. - 2016. - № 1. - S. 79-83.

11. Morosanova V.I. Individual style of self-regulation: phenomenon, structure and functions in arbitrary human activity / V.I. Morosanova. - Moscow: Nauka, 2001. - 192 p.

12. Prosvetova T.S. Socio-pedagogical conditions for the prevention and correction of deprivation risks of the military-professional environment of the higher military school: collection of articles / T.S. Prosvetova // Proceedings of the International Scientific and Practical Conference, dedicated to the 75-th anniversary of the Humanitarian Pedagogical Academy "Prevention of deviant behavior of children and youth: regional models and technologies"; ed. V.V. Kovrov. - Yalta: Arial, 2019. - S. 454-457.

13. Professional deformation of personal qualities of state civil servants: monograph / M.V. Polevaya, E.V. Kamneva, N.S. Pryazhnikov, L.A. Zhigun, V.V. Bondarenko, N.V. Annenkova, R.A. Shirvanov, Z.I. Borisova, Yu.A. Zhuikova, V.V. Kazmina, E.A. Urozhok. – М.: SVIVT, 2017. – 189 p.

14. Solomatin E.V. Professional deformation of teachers of military universities / E.V. Solomatin // Humanitarian problems of military affairs. - 2019. - No. 2(19). - S. 176-179.

15. Sorokin P.A. Public textbook of sociology. Articles of different years / P.A. Sorokin. – М.: Nauka, 1994. – 560 p.

16. Symanyuk E.E., Zeer E.F. Psychology of professional destructions / E.E. Symanyuk, E.F. Zeer. - М.: Academic project; Business book, 2005. - 240 p.

17. Fedosova I.V. Professional deformation of the teacher's personality: diagnostics and prevention / I.V. Fedosova // Azimuth of scientific research: pedagogy and psychology. - 2016. - Т. 5. - Issue. 3(16). – S. 181-195.

18. Ernst G.G. Professional reflection as a mechanism for self-development of the future teacher / G.G. Ernst // Concept. - 2015. - № 12. - P. 1-8.

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

Сведения об авторе:

Гончаренко Юрий Владимирович (г. Воронеж, Россия), старший преподаватель, подполковник, Военный учебно-научный центр Военно-воздушных сил «Военно-воздушная академия имени профессора Н.Е. Жуковского и Ю.А. Гагарина», e-mail: judo.84@mail.ru

Высшее образование

УДК 378

Педагогическое сопровождение образовательного процесса

Pedagogical support of the educational process

Матушанский Г.У., Казанский Государственный Энергетический Университет, grigmat@bk.ru

Камалеева Л.С., Казанский Государственный Энергетический Университет, camaleeva2019@gmail.com

Шакурова М.Ф., Казанский Государственный Энергетический Университет, m.shakurova@inbox.ru

Matushansky G., Kazan State Power Engineering University, grigmat@bk.ru

Kamaleeva L., Kazan State Power Engineering University, camaleeva2019@gmail.com

Shakurova M., Kazan State Power Engineering University, m.shakurova@inbox.ru

DOI: 10.51379/KPJ.2022.153.3.007

Ключевые слова: образовательный процесс, сопровождение, виды сопровождения, научно-методическое сопровождение, контент-анализ.

Keywords: educational process, support, types of support, scientific and methodological support, content analysis.

Аннотация. Актуальность статьи обусловлена обновленными требованиями к цели и организации образовательного процесса. Образовательный процесс и вся педагогическая система существенно усложнились. Идет глубокая модернизация учебной деятельности, внедряются различные образовательные технологии, к выпускникам школ и вузов предъявляются повышенные требования в плане самостоятельности, активности, сформированности востребованных компетенций. Все это обуславливает возросший спрос на сопровождение участников системы образования и образовательного процесса в целом.

Цель статьи заключается в проведении анализа современной научной литературы, посвященной сопровождению образовательного процесса, в выявлении и систематизации видов сопровождения. На основе результатов контент-анализа дано авторское определение понятия «научно-методическое сопровождение».

Концептуальной основой исследования стал личностно-деятельностный подход. Он предполагает равноправие субъектов педагогического взаимодействия: произошел переход от субъект-объектного взаимодействия к субъект-субъектному. Обучающийся в современном учебном процессе самостоятелен, активен и ответственен за результаты своей деятельности. Педагог лишь сопровождает этот процесс, оказывая поддержку в трудных ситуациях выбора и решения учебных задач.

Abstract. The relevance of the article is due to the updated requirements for the purpose and organization of the educational process. The educational process and the entire pedagogical system have become significantly more complicated. There is a deep modernization of educational activities, various educational technologies are being introduced, higher requirements are imposed on graduates of schools and universities in terms of independence, activity, and the formation of demanded competencies. All this causes an increased demand for scientific and methodological support of participants in the education system and the educational process as a whole. The purpose of the article is to analyze the modern scientific literature devoted to the support of the educational process, to identify and systematize the types of support. Based on the results of content analysis, the author's definition of the concept of "scientific and methodological support" is given.

The conceptual basis of the study was the personal-activity approach. It presupposes equality of subjects of pedagogical interaction: there has been a transition from subject-object interaction to subject-subject interaction. The student in the modern educational process is independent, active and responsible for the results of his/her activities.

The teacher only accompanies this process, providing support in difficult situations of choosing and solving educational tasks.

Введение. В современном мире для саморазвития и получения профессионального образования человеку предоставляются практически неограниченные возможности. Этому способствует развитие информационных технологий, дистанционного обучения, доступность широкого спектра обучающих ресурсов и площадок. При этом постоянно увеличивается доля самостоятельной подготовки на всех уровнях образования: начиная от школьного и заканчивая аспирантурой и курсами повышения квалификации. От обучающихся всех возрастов требуется инициативность, самостоятельность, умение быстро решать возникающие проблемы и трудности, эффективно используя все доступные средства, включая цифровые и дистанционные технологии. Кроме того, инновационные процессы и быстро изменяющийся рынок труда заставляют современного человека осваивать все новые и новые компетенции, что неизбежно приводит к необходимости учиться в течение всей трудовой жизни. В связи с этим, вновь актуальной становится тема сопровождения обучающихся всех возрастов в образовательном процессе.

Понятие сопровождения рассматривается в различных науках: медицине, психологии, педагогике, маркетинге и других. Соответственно, и подходы к нему используются в зависимости от объекта сопровождения и его целей. Общее понятие сопровождения возникло в 90-х годах прошлого века и к настоящему времени в целом хорошо изучено. В 2020 году К.П. Сенаторовой проведено исследование понятия «сопровождение» как педагогической категории. В своих выводах автор отмечает, что в процессе сопровождения субъекты образовательного процесса гармонично взаимодействуют друг с другом, в результате чего активизируются значимые потребности обучающегося. Это в свою очередь способствует более полной самореализации личности в современном обществе [14]. Одним из видов педагогического сопровождения является научно-методическое. Мы считаем, что этот вид сопровождения недостаточно изучен, отсутствует единая формулировка определения, что и обусловило постановку целей данной статьи.

Методология и методы исследования. Концептуальной и методологической основой исследования стал личностно-деятельностный подход, предполагающий субъект-субъектное взаимодействие участников современного

образовательного процесса. Именно такое взаимодействие осуществляется и раскрывается в процессе педагогического сопровождения: ответственность за решение возникающих в процессе деятельности трудностей лежит не на сопровождающем, а на сопровождаемом. Сопровождающий создает благоприятные условия для осознанного выбора.

В процессе исследования был проведен анализ современных научных публикаций по данной теме. Для формулирования авторского определения научно-методического сопровождения использован метод контент-анализа.

Результаты исследования. В педагогическом сопровождении понимают как деятельность, которая обеспечивает создание благоприятных условий для принятия обучающимся наилучших решений в различных жизненных ситуациях. Сопровождение заключается в том, что преподаватель имеет возможность стать партнером обучающегося, следовать за ним и способствовать его прогрессу в достижении определенных целей. Это значит, что наставник сопровождает последовательность качественных и количественных изменений личности в процессе социального развития, то есть выполняет функцию анализатора результатов взаимодействия обучающегося с педагогическим процессом и обществом.

Педагогическое сопровождение развития личности имеет сложный комплексный интегративный характер, а именно: оно отражает механизм сотрудничества субъектов в образовательной и социальной среде, действуя при этом во временной, институциональной и пространственной формах, может характеризоваться системной структурой, процедурами и действиями. Педагогическое сопровождение рассматривается также как процесс заинтересованного наблюдения, консультирования, личностного участия, при котором педагог поощряет максимальную самостоятельности и активность своего подопечного. По мнению исследователей сопровождение означает то, что наставник может быть рядом с обучающимся и следовать за ним, направляя сопровождаемый объект по индивидуальному образовательному маршруту, способствуя его прогрессу в обучении [см., например, 3;9;14].

Целью педагогического сопровождения является целенаправленное продвижение

личности сопровождаемого лица с помощью специальной системы обучения в ее институциональном виде. Основная задача педагогического сопровождения заключается не в том, чтобы защитить сопровождающего от сложностей, которые возникают в обучении и решить проблемы за него, а в том, чтобы помочь объекту определить собственное сознательное поведение и сферу ответственности в происходящем процессе (Э.М. Александровская, М.Р. Битянова, В.В. Давыдова, О.В. Кардашина, Е.И. Казакова и др.). Поскольку педагогика напрямую связана с личностным развитием объекта, то педагогическое сопровождение можно трактовать как методическое, психолого-педагогическое, социально-педагогическое, научно-методическое сопровождение.

В проблемной ситуации сопровождающий поощряет самостоятельность подопечного, оказывая помощь в оценке имеющихся вариантов решения очередной учебной задачи и в осознанном выборе своей учебной траектории. При этом обучающийся должен понимать меру своей ответственности за собственный выбор.

Анализ научной литературы позволяет сделать вывод о существовании различных видов сопровождения, повышающих эффективность педагогических процессов (Ш.А. Амонашвили, А.Г. Асмолов, Б.З. Вульф, О.С. Газман, Е.И. Казакова, И.А. Липский, А.В. Мудрик, М.И. Рожков, Ю.В. Слюсарев, А.И. Тимонин, С.Т. Шацкий и другие).

В.А. Сластенин и И.А. Колесникова понимают сопровождение и поддержку как разные формы педагогического процесса. В своем объяснении они описывают процесс сопровождения как пристальное наблюдение, оказание консультационной помощи, заинтересованное интенсивное личное присутствие самих наставников во время обучения [15]. Понятие «поддержка» в отечественной педагогике науке было введено О.С. Газманом. Он определяет педагогическую поддержку как деятельность, которая определяется как оказание наставником, воспитателем необходимой плодотворной помощи в процессе обучения, способствующей эффективному развитию сопровождаемого. Целью педагогической поддержки является преодоление возникающих затруднений, которые препятствуют объекту достичь высоких показателей в обучении. Поддерживающая функция наставника предстает перед нами в роли приспособления, которое предоставляет помощь лицам, оказавшимся в непростом положении [7].

Педагогическое сопровождение отличается от поддержки главным образом возрастанием самостоятельности обучаемого в ситуации разрешения своих учебных и личностных проблем, а не уменьшением степени вмешательства педагога в процесс индивидуального образования учащегося. С одной стороны, поддержка предшествует сопровождению, но в тоже время проявляется при необходимости в сложной ситуации учащегося. Сравнение понятий «педагогическая поддержка (помощь)» и «педагогическое сопровождение» позволяет нам сделать вывод, что существенное различие между сопровождением и поддержкой (помощью) заключается в том, что суть первого обширнее и содержит в себе всестороннюю педагогическую помощь и поддержку [14].

Таким образом, поддержка в педагогической деятельности в основном направлена на преодоление затруднений обучающегося. Временные рамки могут варьироваться исходя из поставленных целей учебного процесса и способов прямого или дистанционного взаимодействия субъектов. Педагогическое сопровождение – это целая заранее спланированная программа по достижению полной социальной стабильности обучающегося. Действия сопровождающего во всех случаях должны быть наводящими на размышления, чтобы обучающиеся могли самостоятельно решить, следовать рекомендуемым наставлениям или воздержаться.

По словам Э.А. Александровой, педагогическое сопровождение – это «процесс создания комфортной среды развития обучающегося, позволяющей максимально самостоятельно избавляться от проблемных ситуаций при наименьшем участии сопровождающего» [2]. М.В. Шакурова в педагогическом сопровождении обнаружила «один из механизмов двустороннего, непрерывного, солидарного педагогического сотрудничества» [18]. В.А. Шишкина подчеркивает «творческую составляющую педагогического сопровождения, которая разворачивается во взаимосвязанном процессе созиданием педагогом самого себя и вовлечением в этот процесс учащихся» [19]. В педагогическом сопровождении П.А. Эльканова наблюдает «долгосрочную поддержку педагогического процесса» [20].

В своем исследовании Н.О. Яковлева уточняет и определяет педагогическое сопровождение как: 1) непрерывный процесс, но имеющий свое начало – постановку цели и конец

– достижение поставленной цели; 2) творческую деятельность, требующую неординарные подходы в решении возникающих задач; 3) целеполагающую, имеющую конкретную видимую цель активность; 4) траекторию, направленную на развитие субъекта; 5) индивидуализированную, определяемую характеристиками конкретной личности специфику; 6) управляемое и коррелируемое обеими сторонами действие [21].

Обратимся к оценочно-диагностическим показателям и стандартам процесса педагогического сопровождения. Исследования показывают, что сопровождение – это явление, сопутствующее базовому, основополагающему процессу, его эффективность должна оцениваться на основе его влияния на этот процесс и того, как оно его изменяет: увеличивает ли оно скорость потока получения знаний и навыков, на сколько углубляет или может упростить процесс познания. Исходя из вышесказанного, можно отметить, что главными критериями эффективности сопровождения становятся уменьшение энергозатратности, расхода времени на освоение программы обучения и т.д. Эти критерии применяются по отношению ко всей проблеме, и не обуславливаются типом сопровождения и показателями сопровождаемой деятельности.

Природа понятия «педагогическое взаимодействие» объясняется авторам и в рамках сопровождения многообразно, и всё же все исследователи связывают эту концепцию с субъектными отношениями в процессе общей деятельности. Чтобы решить возникающие вопросы по развитию личности исследователи выделяют разные формы взаимодействия, отражающие в комплексе педагогические и психологические аспекты поддержки: сотрудничество, взаимное творчество, сопереживание, сочувствие.

Социальное педагогическое сопровождение объясняется Л.В. Байбородовой как неотъемлемой частью педагогического взаимодействия, которая включает в себя оказание необходимой помощи сопровождаемым, способствующей более успешной организации самостоятельной жизнедеятельности детей и подростков. Это комплексный целенаправленный процесс корректирующих действий, основанных на изменениях в самоопределении личности, успешном прохождении социальной адаптации, приобретении важных навыков педагогического общения. Условия, которые побуждают обучающихся самостоятельно планировать свой жизненный путь и образовательный маршрут,

организовывать жизнедеятельность, компенсировать недостатки, устранять трудности, считаются благоприятными для социального функционирования, являются успешными инструментами сопровождения [4].

Сопровождение имеет разные свойства, и в определенных случаях является «отдельной» категорией. Методическое сопровождение, имеющее свою характеристику и несущее в себе особенности социальной коммуникации и сотрудничества, становится одним из значимых видов сопровождения. Оно включает в себя обучающий характер поддержки, целью которого является развитие личностных качеств обучающегося с помощью воспитания, обучения, наставничества, тьюторства, подготовки, образования и просвещения в их структурном оформлении. Соответственно этим педагогическим системам присущи определенные социальные роли по отношению к сопровождаемому, конкретизирующиеся как общественные роли «преподавателей», «воспитателей», «тьюторов», «наставников», «методистов», «учителей», «социальные педагогов», «педагогов-организаторов», «волонтеров» [7].

Таким образом, педагогическое сопровождение представлено в современной научной литературе в разнообразных подходах и формах. Для нас представляет интерес один из видов педагогического сопровождения, а именно научно-методическое. Разворот к научно-методическому сопровождению обусловлен актуализацией требований к цели и организации современного образовательного процесса. Со временем образовательный процесс и вся педагогическая система усложнились в виду модернизации образовательных технологий, внедрения новых стандартов обучения. На сегодняшний день такой вид сопровождения в педагогической системе представляется наиболее приемлемым, отвечающим повышенным требованиям предъявляемым выпускникам школ и вузов.

Осмысление термина «сопровождение» в отечественной научной практике началось с работ М.Р. Битяновой, О.С. Газмана, Л.М. Митиной в последнее десятилетие прошлого века. Научно-методическое обеспечение трактуется ими как способ создания условий, способствующих оптимальному принятию субъектом решений в различных жизненных ситуациях, как служба, осуществляющая методическую помощь, основной целью которой является развитие субъекта на определенном этапе обучения. Тем самым научно-методическое сопровождение

призвано стать значимым методом повышения качества образования.

Новые требования общества к уровню образования, к развитию личности с ориентацией на его интересы, склонности и способности уже привели к переменам в образовании. Как следствие, все организации, осуществляющие педагогическую деятельность, сами сотрудники этих организаций, представители работодателей, волонтерские сообщества входят в состав современных учебно-методических объединений. Такое масштабное количество образовательных структур и кадров позволяет организовать процесс научно-методического сопровождения по трем направлениям:

- применительно к образовательной организации расширяются возможности для эффективной, творческой и активной деятельности через подготовку квалифицированных кадров и разработку инновационных учебных программ и планов;

- применительно к педагогам, осуществляющим сопровождение, ответственное лицо становится консультантом-координатором, выполняет информационно-мониторинговую функцию, взаимодействует с обучающимися и оценивает их обучение;

- применительно к обучающимся создается благоприятная среда для самоопределения, духовного роста личности; сопровождаемым позволяет учиться в своем собственном темпе и брать ответственность за свое обучение.

Осуществление разноуровневого и разнопланового научно-методического обеспечения заложено в стратегии развития национального образования. Научно-методическое сопровождение учебного процесса гарантируется Статьей 19 Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации», отечественной программой «Развития образования» на 2021–2030 годы, которая содержит не только подготовку нормативно-правовой основы, но и создание научно-методических материалов, информационное освещение, техническое и экспертное содействие, продвижение главных концепций модернизации образования, контроль за ходом внедрения разноуровневой системы обучения, привлечение широкого внимания общественности [12]. Следовательно, на федеральном уровне решаются вопросы, связанные с научно-методическим сопровождением, что порождает толчок к гибким смешанным стратегиям обучения, ориентированным на обучающихся [17].

Актуальна позиция С.А. Кодзокова в том, что он сосредоточил внимание на целеполагании,

когда обучающиеся «четко представляют цели и задачи, получают подробный инструктаж о целях и способах выполнения предлагаемой работы, определяют алгоритм действий для достижения цели» [10]. В работах М.Н. Певзнера, О.М. Зайченко сопровождение представлено в виде консультирования и педагогического поощрения, «способствующих вовлечению студентов и более активному подходу к обучению» [13]. К.В. Адушкина, О.В. Лозгачёва включают в сопровождение «психолого-педагогический блок: понимание структуры педагогического труда, субъективный опыт преподавателей» [1]. Более цельной и раскрытой представляется позиция В.П. Лариной, В.Н. Вараксина, И.В. Давыдовой, С.Л. Соловейчик, Е.Б. Манузиной, Е.И. Казаковой, А.П. Тряпициной, это подтверждают результаты исследований, где они подчеркивают дополнительные преимущества, связанные с научно-методическим сопровождением. Они включают в это понятие не только «создание условий и оказание поддержки в виде обучения и консультирования соответствующего обеспечения, понимаемой как взаимодействие субъектов сопровождения» а также «осмысление и продвижение полученных результатов деятельности» [9;11].

С точки зрения О.А. Артемьевой, М.С. Балагуровой, И.Ю. Мельникова и других авторов, научно-методическое сопровождение рассматривается как взаимосвязанный комплекс целенаправленных действий, программ, мероприятий, призванных оказать студентам всестороннюю помощь в преодолении проблем и затруднений, возникающих во время профессиональной деятельности. Все эти меры способствуют саморазвитию и самоопределению, принятию осознанных решений субъектом в период трудовой активности [см., например, 3;5;6]. Л.М. Сухарева, А.Н. Сафронова включают в научно-методическое сопровождение следующие направления: просветительское, педагогическое, психолого-консультативное. А также выделяют два основных блока: теоретико-методологический и психолого-педагогический [16].

Научно-методическое сопровождение многие авторы определяют как необходимый инструмент, ведущий к повышению мотивации и продуктивной деятельности всех субъектов процесса, увеличению объема программ, более эффективному и активному обучению. Подробный анализ опыта исследователей показал, что цель сопровождения, в этом случае, заключается в облегчении понимания основ и стратегий научно-исследовательской работы для

обучающихся. Траектория направлена на то, чтобы вооружить сопровождаемых концептуальными знаниями (пониманием научных методов) поиска, сбора и анализа данных и процедурными знаниями в области научной методологии и коммуникации.

Таким образом, приоритетными направлениями научно-методического обеспечения можно считать следующие:

- реализация новых программ, направленных на реформирование системы образования;
- создание содержательных инновационных методических комплексов в соответствии с целями и задачами организации;
- использование передового инновационного опыта на практике;
- отбор и внедрение оптимальных форм организации и контроля этой деятельности;
- преодоление трудностей и устранение учебно-методических ошибок;
- выбор актуальных способов взаимодействия со всем преподавательским составом;
- экспериментально-исследовательская работа;
- ориентирование в современном научно-информационном пространстве;
- подбор и внедрение новых технологий в учебный процесс;
- изучение наиболее важных направлений углубленного изучения дисциплины;
- овладение базовыми знаниями организации научного труда;
- работа над индивидуальными недостатками;
- анализ и синтез полученных результатов образовательной деятельности.

Как мы видим, научно-методическое сопровождение – это не разовое или одномоментное мероприятие, это процесс, который реализуется на различных этапах образовательного процесса. Подобная протяженность (продолжительность) подразумевает проектирование содержания, опробированность и применение разнообразных технологий и форм совместной деятельности вовлеченных субъектов, согласованное общение и обобщение согласно применяемой научно-теоретической базе.

Образовательный процесс становится более сложным и многогранным, более интересным в связи с модернизацией учебной деятельности. Следовательно, научно-методическое сопровождение как особый компонент раскрытия

способностей и самореализации участников-субъектов становится приоритетным направлением, для осуществления которого необходимо внедрять механизмы, обеспечивающие интеллектуальное взаимодействие обучаемых с образовательным материалом, прокладывающие путь для активных и эффективных стратегий обучения.

Анализ научных исследований показал, что единой классификации научно-методического сопровождения образовательного процесса в отечественной педагогике нет. В данном случае представляется актуальным проведение теоретического анализа существующего материала для нахождения искомых формулировок.

Нами использован контент-анализ, который исходя из гибкости и возможности формализации используется как действенный метод практического анализа текста через подсчет разбираемых понятий и определение связующих компонентов между ними в качественном и количественном соотношении.

Исследование проходило в пять этапов:

- первый – поиск и отбор литературы по научно-методическому сопровождению;
- второй – выборка искомой формулировки и ее систематизации;
- третий – контент-анализ выбранных текстов;
- четвертый – анализ-синтез результатов контент-анализа для получения промежуточных формулировок;
- пятый этап – неполная индукция, когда общий вывод делается на основе рассмотрения нескольких промежуточных формулировок.

Результаты контент-анализа: профессиональный – 13, деятельность – 11, действия – 9, работа – 7, образовательный – 7, направленный – 6, педагог – 6, педагогический – 6, оказание – 6, помощь – 6, методический – 6, субъект – 5, развитие – 5, научный – 5, взаимодействие – 5, процесс – 5, способствовать – 5, личностный – 4, система – 4, рост – 4, затруднение – 4, создание – 4, организация – 3, результат – 3, реализация – 3, качество – 3, компетентность – 3, решение – 3, качественный – 3, разработка – 3, инновационный – 3, проектный – 3 (163 слова).

Остальные 178 слов имеют показатель повторяемости 1 или 2.

Средняя длина формулировки 15 слов.

Рассмотрение родовых элементов представленных определений показывает, что в 60 процентов научно-методическое сопровождение определяется через системную поддержку субъекта образовательного процесса

(«конструирование педагогического взаимодействия», «научно-обоснованный процесс», «проектирование содержательного процесса» «целостная динамическая система компонентов», «организованный процесс», «непрерывная подготовка», «оказание помощи, создание условий» и др.). Анализ видовых отличий показывает некую типичность этих характеристик. Чаще всего отмечается «системная деятельность, направленная на оказание помощи», «взаимодействие субъектов», «системное поддержание», «целостное взаимодействие» и т.п.

В итоге проведенного анализа дана следующая формулировка: научно-методическое сопровождение образовательного процесса это система (4) действий (9), способствующих (5) оказанию (6) профессиональной (13) помощи (6) субъектам (5) по развитию (5) научных (5), исследовательских (1), инновационных (3) и личностных (4) компонентов (1) продуктивной (2) педагогической (6) деятельности (11) – 16 слов (отклонение – + 1).

Средний показатель повторяемости – 5,38 (высокий).

Заключение. Таким образом, мы можем сделать следующие выводы. Педагогическое сопровождение является неотъемлемой частью

современного образовательного процесса в силу постоянного повышения его сложности. Оно представлено в разнообразных формах и используется не только педагогами, но и тьюторами, волонтерами, социальными педагогами. Общей чертой использования сопровождения данными специалистами является то, что неизменно подчеркивается сохранение и активизация самостоятельности сопровождаемого в рамках субъект-субъектных взаимоотношений.

Научно-методическое сопровождение, как один из наиболее актуальных видов педагогического сопровождения, способствует росту качества образования, повышает эффективность обучения, позволяет не только по-новому взглянуть на педагогический процесс, но и обеспечивает необходимый научно-методический аппарат для формирования профессионального опыта педагогов и других участников этого процесса. В свою очередь, обучаемые становятся полноправными субъектами образовательного процесса, увеличивая интеллектуальный уровень, который в будущем позволит им успешно конкурировать на рынке труда, эффективно реализовывать свои профессиональные навыки по приобретаемой специальности с высоким творческим и личностным потенциалом.

Литература:

1. Адушкина К.В., Лозгачева О.В. Психолого-педагогическое сопровождение субъектов образования [Электронный ресурс] / К.В. Адушкина, О.В. Лозгачева. - Екатеринбург: Урал. гос. пед. ун-т, 2017. - 163 с. – Режим доступа: eral.uspu.ru/bitstream/uspu/7498/1/uch00209.pdf
2. Александрова Е.А. Педагогическая поддержка культурного самоопределения как составляющая педагогики свободы: монография / Е.А. Александрова. - Саратов: Изд-во Саратов. ун-та, 2003. - 200 с.
3. Артемьева О.А. Научно – методическое сопровождение педагогов, как фактор повышения качества образования в системе среднего профессионального образования / О.А. Артемьева // Евразийский Научный Журнал. - 2016. - № 9.
4. Байбородова Л.В. Социально-педагогическое сопровождение проблемных семей / Л.В. Байбородова. - Москва: ВЛАДОС, 2017. - 230 с.
5. Балагурова М.С. Методическое сопровождение педагога как условие его профессионального становления / М.С. Балагурова // Молодой ученый. - 2018. - № 25 (211).
6. Галицких Е.О., Давлятшина О.В. Научно-методическое сопровождение педагогов в современных условиях развития школы / Е.О. Галицких, О.В. Давлятшина // Педагогический ИМИДЖ. - 2016. - № 3(32). - С. 16-26.
7. Газман О.С. Воспитание и педагогическая поддержка детей / О.С. Газман // Народное образование. - 1998. - С. 108–111.
8. Дудчик С.В., Ковалева Т.М. Технологическая подготовка тьютора: содержание, технологии и методики освоения технологий / С.В. Дудчик, Т.М. Ковалева // Бизнес. Образование. Право. - 2018. - №. 3. - С. 369–375. DOI: <https://doi.org/10.25683/VOLBI.2018.44.354>.
9. Казакова Е.П., Тряпицына А.П. Диалог на лестнице успеха: школа на пороге нового века / Е.П. Казакова, А.П. Тряпицына. - СПб.: «Петербург – XXI век», совместно с ЗАО «Пресс-Атташе», 1997. – 160 с.
10. Кодзоков С.А. Научно-методическое обеспечение развития компетенции целеполагания в самостоятельной работе / С.А. Кодзоков // Мир науки, культуры и образования. - 2014. - № 2. - С. 30-33.
11. Манузина Е.Б. Педагогическое сопровождение студентов в образовательных учреждениях высшего профессионального образования / Е.Б. Манузина // Вестн. ТГПУ. - 2011. - Вып. 1. - С. 109–113.
12. Об образовании в Российской Федерации [Электронный ресурс] / Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ (ред. от 08.06.2020). – Режим доступа: base.garant.ru/70291362/
13. Певзнер М.Н. Научно-методическое сопровождение персонала школы: педагогическое консультирование и супервизия: монография / М.Н.

Певзнер; под редакцией Певзнера М.Н., Зайченко О.М. - Великий Новгород: НовГУ им. Ярослава Мудрого; Институт образовательного маркетинга и кадровых ресурсов, 2002. - 316 с.

14. Сенаторова К.П. Понятие «сопровождение» как педагогическая категория / К.П. Сенаторова // Изв. Сарат. ун-та. Серия: Акмеология образования. - 2020. - Т. 9. - Вып. 1 (33). - С. 289-295.

15. Слостенин В.А., Колесникова И.А. Педагогическая поддержка ребенка в образовании / В.А. Слостенин, И.А. Колесникова. - М.: Академия, 2006. - 189 с.

16. Сухарева Л.М., Сафронова А.Н. Научно-педагогическое сопровождение аспирантов в процессе формирования общенаучных компетенций / Л.М. Сухарева, А.Н. Сафронова // Интернет-журнал «Мир науки». - 2015. - № 3. - С. 1-8.

17. Стратегические приоритеты в сфере реализации государственной программы Российской Федерации "Развитие образования" до 2030 года (в ред.

Постановления Правительства РФ от 07.10.2021 N 1701).

18. Шакурова М.В. Педагогическое сопровождение становления и развития социокультурной идентичности школьников: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / Шакурова Марина Викторовна. - М.: Москва, 2007. - 361 с.

19. Шишкина В.А. Педагогическое сопровождение личностно-профессионального становления будущих учителей изобразительного искусства: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02 / Шишкина Виктория Авенировна. - Москва. - 2006. - 386 с.

20. Эльканова П.А. Педагогическое сопровождение социализации подростка: на примере Заполярья: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Эльканова Патима Абдуловна. - Москва. - 2000. - 184 с.

21. Яковлева Н.О. Сопровождение как педагогическая деятельность / Н.О. Яковлева // Вестник ЮУрГУ. - 2012. - № 4. - С. 46-49.

References:

1. Adushkina K.V., Lozgacheva O.V. Psychological and pedagogical support of subjects of education [Electronic resource] / K.V. Adushkina, O.V. Lozgacheva. - Yekaterinburg: Ural. state ped. un-t, 2017. - 163 p. - Access mode: eral.uspu.ru/bitstream/uspu/7498/1/uch00209.pdf

2. Aleksandrova E.A. Pedagogical support of cultural self-determination as a component of the pedagogy of freedom: monograph / E.A. Alexandrova. - Saratov: Sarat Publishing House. un-ty, 2003. - 200 p.

3. Artemyeva O.A. Scientific and methodological support of teachers as a factor in improving the quality of education in the system of secondary vocational education / O.A. Artemyeva // Eurasian Scientific Journal. - 2016. - № 9.

4. Bayborodova L.V. Socio-pedagogical support of problem families / L.V. Bayborodova. - Moscow: VLADOS, 2017. - 230 p.

5. Balagurova M.S. Methodological support of the teacher as a condition for his/her professional development / M.S. Balagurova // Young scientist. - 2018. - № 25 (211).

6. Galitskikh E.O., Davlyatshina O.V. Scientific and methodological support of teachers in modern conditions of school development / E.O. Galitsky, O.V. Davlyatshina // Pedagogical IMAGE. - 2016. - № 3(32). - S. 16-26.

7. Gazman O.S. Education and pedagogical support for children / O.S. Gazman // Public education. - 1998. - S. 108-111.

8. Dudchik S.V., Kovaleva T.M. Technological training of a tutor: content, technologies and methods of mastering technologies / S.V. Dudchik, T.M. Kovaleva // Business. Education. Right. - 2018. - № 3. - S. 369-375. DOI: <https://doi.org/10.25683/VOLBI.2018.44.354>.

9. Kazakova E.P., Tryapitsyna A.P. Dialogue on the ladder of success: school on the threshold of a new century / E.P. Kazakova, A.P. Tryapitsyna. - St. Petersburg: "Petersburg - XXI century", together with CJSC "Press Attache", 1997. - 160 p.

10. Kodzokov S.A. Scientific and methodological support for the development of goal-setting competence in independent work / S.A. Kodzokov // World of science, culture and education. - 2014. - № 2. - S. 30-33.

11. Manuzina E.B. Pedagogical support of students in educational institutions of higher professional education / E.B. Manuzina // Messenger of TSPU. - 2011. - Issue. 1. - S. 109-113.

12. On education in the Russian Federation [Electronic resource] / Federal Law of December 29, 2012 No. 273-FZ (as amended on June 8, 2020). - Access mode: base.garant.ru/70291362/

13. Pevzner M.N. Scientific and methodological support of school personnel: pedagogical consultation and supervision: monograph / M.N. Pevzner; edited by Pevzner M.N., Zaichenko O.M. - Veliky Novgorod: NovGu named after Yaroslav the Wise; Institute of Educational Marketing and Human Resources, 2002. - 316 p.

14. Senatorova K.P. The concept of "accompaniment" as a pedagogical category / K.P. Senatorova // News of Sarat. university Series: Acmeology of education. - 2020. - Vol. 9. - Issue. 1 (33). - S. 289-295.

15. Slastenin V.A., Kolesnikova I.A. Pedagogical support of the child in education / V.A. Slastenin, I.A. Kolesnikova. - M.: Academy, 2006. - 189 p.

16. Sukhareva L.M., Safronova A.N. Scientific and pedagogical support of graduate students in the process of formation of general scientific competencies / L.M. Sukhareva, A.N. Safronova // Internet journal "World of Science". - 2015. - № 3. - S. 1-8.

17. Strategic priorities in the implementation of the state program of the Russian Federation "Development of education" until 2030 (as amended by Decree of the Government of the Russian Federation of 07.10.2021 N 1701).

18. Shakurova M.V. Pedagogical support of the formation and development of the socio-cultural identity of schoolchildren: dis. ... Dr. ped. Sciences: 13.00.01 /

Shakurova Marina Viktorovna. - М.: Moscow, 2007. - 361 p.

19. Shishkina V.A. Pedagogical support of the personal and professional development of future teachers of fine arts: dis. ... Dr. ped. Sciences: 13.00.02 / Shishkina Victoria Avenirovna. - Moscow. - 2006. - 386 p.

20. Elkanova P.A. Pedagogical support of the socialization of a teenager: on the example of the Arctic: dis. ... cand. ped. Sciences: 13.00.01 / Elkanova Patima Abdulovna. - Moscow. - 2000. - 184 p.

21. Yakovleva N.O. Support as a pedagogical activity / N.O. Yakovleva // Bulletin of SUSU. - 2012. - № 4. - S. 46-49.

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

Сведения об авторах:

Матушанский Григорий Уиерович (г. Казань, Россия), доктор педагогических наук, Казанский Государственный Энергетический Университет, профессор кафедры «История и педагогика», e-mail: rpro-kgeu@yandex.ru

Камалеева Лилия Сагитовна (г. Казань, Россия), аспирант, Казанский Государственный Энергетический Университет, e-mail: samaleeva2019@gmail.com

Шакурова Миляуша Фаритовна (г. Казань, Россия), аспирант, Казанский Государственный Энергетический Университет, e-mail: m.shakurova@inbox.ru



УДК 378.017.924(045)

Анализ гуманистического потенциала образовательной среды Удмуртского государственного университета

Analysis of humanist potential of the Udmurt State University learning environment

Сираева М.Н., Удмуртский государственный университет, marinasiraeva@mail.ru

Siraeva M., Udmurt State University, marinasiraeva@mail.ru

DOI: 10.51379/KPJ.2022.153.3.008

Ключевые слова: высшее образование, образовательная среда, гуманитаризация образования, цифровизация образования, Удмуртский государственный университет.

Keywords: higher education, learning environment, humanitarization of education, digitalization of education, Udmurt State University.

Аннотация. Актуальность данной статьи определяется трансформацией ролевых и социальных функций высшего образования, его современной миссии, основных тенденций развития, обусловленных экономическими, социальными, политическими и ценностными преобразованиями постиндустриального общества, а также необходимостью переосмысления статуса и функциональной нагрузки человека как субъекта мирового образовательного пространства.

Цель статьи заключается в рассмотрении ключевых характеристик образовательной среды современного университета через призму гуманизации высшего образования, а также в оценке гуманистического потенциала образовательной среды Удмуртского государственного университета как классического высшего учебного заведения.

Гуманизация образования анализируется с позиций актуализации образовательных технологий, реализация которых обеспечивает формирование личности, способной быть стратегом своей деятельности, преобразовывать свою жизнь, обладающей научным, критическим и креативным стилями мышления. Отдельное внимание уделяется вопросу гуманизации вузовской образовательной среды в контексте реализации национальной программы «Приоритет 2030». В статье также представлена характеристика позиций Удмуртского государственного университета в различных рейтингах, в совокупности отражающих эффективность деятельности вуза на современном этапе его развития.

Автор приходит к выводу о том, что перспективы развития современного высшего образования предполагают изменения в структуре научного знания, а именно, смещение вектора от ее технологической составляющей в сторону философско-гуманитарной.

Abstract. The relevance of the presented article is connected with the current shifts of role-based and social functions of higher education and its mission – major trends of development triggered by profound qualitative transformations relevant to economic, social, political and spiritual scopes of postindustrial society as well as to reconsideration of the role and functions attributed to a human as a subject of the global learning environment.

The purpose of the article is to review key features of the modern university learning environment through the prism of humanization of higher education as well as to evaluate humanistic potential of the Udmurt State University learning environment as a classical higher educational institution.

Humanization of education is regarded as a formation of personal integrity and personal agency of future professionals and experts as the blend of scientific, rational and humanitarian principles of individual thinking. Special attention should be given to the role of higher education humanization in terms of realization of the national programme “Priority 2030”. The article introduces Udmurt State University key ranking indicators which reflect the current stage of the university development.

The author comes to the conclusion that perspectives of modern higher education development suggest certain transformation in the structure of scientific knowledge, namely, a shift from its technological components towards philosophical and humanitarian constituents.

Введение. Потребность в образовательных услугах можно рассматривать как следствие социокультурных трансформаций, эволюционного развития человека, его роли и места в социуме. Образованность как результат получения образования традиционно оценивается как важная характеристика специалиста, востребованного на современном рынке труда.

Образование как ключевой социальный институт призвано удовлетворять основным параметрам исторического типа общества, оказывать влияние на динамику социального развития, способствовать достижению более высокого уровня экономики, производства и культуры в обществе [9].

Одним из ведущих принципов поступательного развития современного вуза является создание социокультурной среды, способствующей профессиональному и личностному развитию будущих специалистов, развитию их духовного, нравственного, профессионального и гуманистического потенциала, предоставляющей широкий спектр образовательных маршрутов, а также возможности для индивидуализации и дифференциации образовательного процесса и контента.

Гуманизация всех социальных институтов, в том числе высшего образования, выступает объективной необходимостью современного этапа развития цивилизации и культурной эволюции.

Гуманистическая миссия образования, фундаментальные отношения и потребности людей, право на достойную жизнь и свободное развитие задают основное направление развития государственной политики в области образования и культуры [15].

Процесс приращения основ научной картины мира становится неотделимым от ее применения, а, следовательно, непосредственно связан с нравственными регуляторами поведения выпускника высшего учебного заведения, с требуемым набором профессиональных компетенций. При этом очевидно, что результаты осмысления действий с позиций гуманизма и норм морали должны сводиться не к непризнанию цифровизации, техники и технологий как составляющих образовательного процесса, наличие которых необходимо для поступательного развития мирового сообщества, а к поиску иных, более гуманных, культуросберегающих и созидательных форм взаимодействия человека, науки и техники, традиций и инноваций, фундаментального и прикладного знания.

Информатизация высшего образования как основной ресурс, способный повысить эффективность самого процесса обучения через цифровые, дистанционные и деятельностные технологии обучения, интерактивность, актуализирует проблему индивидуализации и интеллектуализации образовательного контента, воспитания культуры восприятия информационного пространства и обработки лавинообразного потока информации [13].

Материалы и методы исследования. В рамках реализации стратегии повышения индекса развития человеческого капитала перед современными высшими учебными заведениями стоит задача создания гуманистической образовательной среды как фундамента для накопления социальных и культурных активов личности.

Анализируя систему образования с позиций эволюционного подхода Е.Ю. Клепцова обобщает основные параметры, позволяющие провести гуманистическую экспертизу современного образовательного учреждения [7]:

- выстраивание отношений между субъектами образовательного процесса на основе общечеловеческих ценностей;
- осознанное и деятельное отношение к социокультурному пространству со стороны всех участников образовательной деятельности;
- возможность ответственного выбора образовательного маршрута, его модификации и пересмотра;
- отбор образовательного контента с учетом основных положений личностно-ориентированной модели обучения;
- защищенность и сохранность образовательной среды;
- плюрализм личностных и культурных ценностей, приоритетов и смыслов;
- толерантность и гуманизм как основа взаимодействия между субъектами образовательного процесса.

Гуманизация образования и гуманизация социума и личности корреляционно связаны между собой и в совокупности могут обеспечить критериальную основу для гуманистической образовательной среды [5].

Проблема гуманизации высшего образования в контексте данного исследования рассматривается как комплексное и междисциплинарное явление. Комплексное применение достижений разных областей знаний позволяет осуществить корреляционный анализ связей между базовыми формами организации профессиональной науки, использовать коллективную модель взаимодействия научных

групп и диверсифицировать поле приложения сил ученых. В частности, использование междисциплинарного подхода дает возможность проанализировать гуманизацию высшего образования на основе синтеза нормативных источников, актуальных статистических, проектных и исследовательских данных из таких областей знаний как экономика, педагогика, история, культурология, социология, педагогика, психология и философия. С точки зрения методологического основания междисциплинарность предполагает использование методов, востребованных представителями определенной области знаний, в смежных дисциплинах. В рамках нашего исследования за основу взята разработанная П.А. Сорокиным триада «Человек – культура – общество», предполагающая целостность и причинно-следственную взаимосвязь всех составных элементов. Каждый компонент этой единой триады эволюционирует лишь при взаимодействии с двумя другими компонентами, поскольку «социокультурный порядок неразделим, и никто не может создать специальную науку на основе одного его аспекта, скажем, социального, игнорируя культурные и личностные аспекты» [16, с.220]. Неразделимость означает, что все компоненты взаимопроникают друг в друга, но не производятся один из другого и не приравниваются друг к другу – соответственно, в этом смысле они паритетны и обладают сопоставимым удельным весом при обеспечении баланса образуемой ими триады.

Методология исследования определяется совокупностью философских, культурологических, психолого-педагогических систем взглядов, в задачи которых входит теоретическое обоснование и опытно-экспериментальная проверка процесса гуманизации ключевых социальных институтов, продвижение общечеловеческих ценностей, создание условий для развития гуманистической центрации личности, интеграция принципов гуманизма в социокультурную среду [2].

Важным методологическим аспектом гуманизации высшего образования является то, что данная проблема реализуется на многих национальных уровнях, носит интернациональный характер и находит свое решение в структуре различных образовательных систем европейских, американских и азиатских государств. Мировое образовательное сообщество ставит своей целью достижение максимизации эффекта гуманизации, воспитание толерантной, эмпатийной, свободной личности, способной справедливо анализировать

происходящие в мире явления и процессы, а также способной к самостоятельной контролирующей деятельности, самоорганизации и самоконтролю [4].

Результаты исследования. Концептуальное оформление образовательной модели, получившей свое развитие в начале XXI века, было предложено на обсуждение мировому научному сообществу в мае 1961 года в рамках проходившего во Франции международного научного форума «Какое будущее ожидает человечество?». В своем докладе, подготовленном для данной конференции, французский социолог, экономист и один из разработчиков теории индустриального общества Жан Фурастье обосновал предпосылки, указывающие на то, что «эпоха индустриального общества, основанная на природных богатствах и мощной промышленности, для ряда государств исчерпала себя, начинается длительный и многоуровневый процесс перехода от индустриальной к новой научно-технической фазе, опирающейся на образование, культуру, наукоемкие отрасли производства» [6, с.154].

Оценочный анализ динамики развития высшего образования в мире и в России, проведенный исследователями Российского экономического университета имени Г.В. Плеханова, позволяет выделить три направления мировой инновационной политики в сфере высшего образования: использование цифровых технологий; реализация компетентного подхода для оценки результатов образования и качества образовательных услуг; создание инновационных образовательных учреждений. В той или иной степени все выделенные направления предполагают применение лучших мировых педагогических практик, доказавших свою эффективность, валидность, адаптируемость и воспроизводимость. Статус «инновационного» университета закрепляет за образовательным учреждением миссию, связанную с формированием инновационной культурно-образовательной среды за счет прагматизации и повышения эффективности внутренних процессов, внедрения организационных практик, эффективных методов управленческой деятельности, создания инновационных технологических центров, где были бы созданы условия для взаимодействия представителей бизнеса, работодателей, преподавателей и студентов [12].

Одним из основных параметров прогноза социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2024 года выступает аккумуляция и расширение человеческого

потенциала. Поставленная цель актуализирует внедрение постиндустриальной (креативной) модели образования, направленной, в частности, на универсализацию знаний, на осуществление институциональных трансформаций, обеспечивающих повышение эффективности распределения и расходования целевых бюджетных средств, а также на повышение конкурентоспособности российского образования и улучшение позиций России на рынке экспорта образовательных услуг [1].

С целью переориентации экономики страны на потребности постиндустриального общества с 2005 года Президент Российской Федерации и Правительство Российской Федерации инициируют широкий спектр национальных проектов как специальную программу государственных мероприятий, направленную на развитие человеческого капитала. Для дальнейшего развития отечественной системы высшего образования особое значение приобретает Программа стратегического академического лидерства «Приоритет 2030», рассчитанная на 10 лет и направленная на то, чтобы внести структурные изменения в иерархическое выстраивание высших учебных заведений. В данной Программе в качестве стратегических ориентиров выделены модернизация вузов, повышение эффективности их деятельности, разработка структурированного предметного содержания с применением широкого спектра образовательных технологий, обеспечение образовательных услуг соответствующего объема и качества.

Представим характеристику образовательной среды Удмуртского государственного университета (УдГУ), ставшего одним из участников Программы «Приоритет 2030».

Для более точного понимания особенностей образовательной среды проанализируем позиции УдГУ в рейтингах, оценивающих эффективность деятельности вуза по ряду ключевых параметров.

По данным текущего года УдГУ попал в Национальный агрегированный рейтинг, ранжирующий 694 российских вуза, и вошел в первую лигу – топ-100 лучших российских университетов. Для сравнения, в прошлом году университет находился во второй лиге, топ-200. Национальный агрегированный рейтинг, составляемый Гильдией экспертов в сфере профессионального образования в сотрудничестве с Национальным фондом поддержки инноваций для выделения лучших практик и зон риска, можно рассматривать как начало координат для поступательного развития университета и совершенствования внутренней

системы менеджмента качества образовательных услуг.

В 2021 году Рейтинговое агентство RAEX при участии Российского Союза ректоров и информационной поддержке и сопровождении Министерства науки и высшего образования России впервые опубликовали пилотную версию локального рейтинга вузов страны. Среди 8 федеральных округов Российской Федерации Приволжский федеральный округ (ПФО) стал вторым по количеству участников локального рейтинга вузов России. В данный рейтинг вошли 59 вузов, представляющих ПФО, среди которых УдГУ занял 8 место. Локальный рейтинг вузов России составляется на основе независимой экспертной оценки деятельности региональных высших учебных заведений и специализированных вузов, исходя из реализации их образовательного и научного потенциала и влияния на социокультурную среду.

По версии Вебометрики (Webometrics Ranking of World Universities) в 2022 году официальный сайт УдГУ занимает 32 место среди сайтов университетов Российской Федерации, то есть располагается в верхней трети топ-100 подобных сайтов.

Британское агентство Quacquarelli Symonds (QS) опубликовало очередной выпуск QS World University Rankings. Этот рейтинг входит в тройку наиболее влиятельных мировых рейтингов вузов и имеет важное значение для внешней оценки университетов, а также дополняет экспертное оценивание и мониторинг, проводимые Министерством науки и высшего образования РФ.

Удмуртский государственный университет номинирован в категории «Лучшие университеты из развивающихся стран Европы и Центральной Азии» (QS EECA World University Rankings). Образовательная среда вуза оценивалась по следующим критериям: соотношение преподавателей и студентов, количество иностранных студентов, доля профессорско-преподавательского состава с ученой степенью и ученым званием, активность в Интернете, медийная активность.

По результатам оценки в 2020 году УдГУ вошел в группу вузов, занимающих места с 301 по 350, в которую попали еще 16 вузов России. При этом среди вузов Удмуртии УдГУ занимает наиболее высокую позицию.

Рейтинг лучших университетов мира, составляемый по версии британской консалтинговой компании Quacquarelli Symonds (QS), включает только те университеты, которые реализуют образовательные программы на всех

уровнях подготовки: бакалавриат, магистратура, и докторантура (или аспирантура в российской практике). Система QS охватывает общие и предметные рейтинговые шкалы, дополнительным критерием оценки является реализация вузом ООП, охватывающих, по крайней мере, две из представленного перечня научных областей: гуманитарные науки и искусства; инженерные и технические науки; естественные науки; медицина и науки о жизни; социальные науки и менеджмент.

В 2020 году исследовательская группа «Юрайт. Статистика» опубликовала рейтинг цифровой активности вузов и колледжей на территории Удмуртской Республики. Рейтинг был составлен на основе данных, оставляемых преподавателями и студентами при использовании Интернета и цифровых устройств, зафиксированных на образовательной платформе «Юрайт». Удмуртский государственный университет занял 1 место среди вузов региона, 2 место по Приволжскому федеральному округу и 15 место по России и СНГ.

В настоящее время поступательное развитие образовательной среды любого современного образовательного учреждения, в том числе Удмуртского государственного университета, связывают прежде всего с повышением качества образовательных услуг посредством модернизации образовательного контента, совершенствования воспитательной, учебно-методической, научно-исследовательской деятельности, осуществляемой в соответствии с основными положениями модернизированных Федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования (ФГОС ВО) и требованиями со стороны заказчиков на рынке труда к «портфелю» профессиональных компетенций выпускников бакалавриата и магистратуры по всем реализуемым направлениям подготовки.

Модель образовательной среда университета как смыслосозидающей структуры можно представить в виде следующих трех блоков: социально-культурный, учебно-профессиональный и научно-исследовательский. В совокупности выделенные блоки призваны обеспечить индивидуализацию образовательного маршрута, универсализацию знаний, формирование у обучающихся ключевых компетенций, востребованных на современном рынке труда.

В формировании и эволюции образовательной среды современного вуза можно выделить несколько этапов:

- определение миссии университета и его функциональной нагрузки;
- интеграция общих целей и задач для всех реализуемых образовательных программ;
- определение системы руководящих принципов;
- проектирование образовательных подсистем, коррелирующих с миссией вуза и общей методикой целеполагания современной высшей школы;
- визуальное сопровождение стратегического развития образовательного учреждения посредством составления «дорожной карты», отражающей основные векторы и перспективы развития образовательной среды вуза.

Датой основания Удмуртского государственного университета считается 1972 год. УдГУ является преемником Удмуртского государственного педагогического института, начавшего свою деятельность в 1931 году и положившего начало истории высшего образования в Удмуртской Республике. Ретроспективный анализ исторических этапов развития УдГУ позволяет проследить многоступенчатую и хронологически обусловленную реализацию концепции классической модели высшего образования, основанной на интеграции фундаментальной, прикладной естественно-научной, социально-гуманитарной и инженерно-технологической научных парадигм. В настоящее время Удмуртский государственный университет позиционирует себя как многопрофильный и многофункциональный просветительский кластер, в образовательный контент которого интегрированы традиции и новации, классические и современные формы научно-исследовательской и учебно-воспитательной работы [10].

УдГУ включает в себя 13 институтов гуманитарного, естественно-научного и инженерного профилей, в которых обучаются более 18 тысяч студентов. Реализуется подготовка по 122 образовательным программам, ориентированным на все закрепленные в российском законодательстве уровни высшего образования, а также на разные сроки, формы и уровни обучения.

Оценивая роль и место УдГУ в мировом образовательном пространстве, ректор университета Галина Витальевна Мерзлякова выделила следующие параметры, позволяющие судить о конкурентоспособности вуза [10]:

- 1) УдГУ – лидер среди вузов Удмуртии в Национальном рейтинге университетов;

2) по итогам мониторинга Министерства науки и высшего образования РФ, УдГУ признан эффективным вузом и входит в топ-100 кластера вузов в номинации «Лучшие программы инновационной России»;

3) согласно рейтингу востребованности вузов РФ, 93% выпускников университета получают направление на работу;

4) в 2021 г. УдГУ стал участником национальной Программы стратегического академического лидерства «Приоритет 2030» и попал в список ведущих высших учебных заведений РФ.

В частности, Удмуртский государственный университет стал единственным вузом в Удмуртской Республике, прошедшим отбор для участия в Программе Министерства науки и высшего образования РФ «Приоритет-2030». Более 60% университетов, вошедших в Программу, представляют региональную высшую школу. В Приволжском Федеральном Округе (ПФО), к которому территориально относится Удмуртский государственный университет, конкурсную часть Программы успешно преодолел 21 вуз, в том числе и УдГУ.

Предусмотренные для участников Проекта «Приоритет 2030» разные форматы финансовой поддержки позволят повысить эффективность и результативность реализации Программы стратегического развития УдГУ, разработанной на основе административного, организационного и информационного сотрудничества с Правительством Удмуртской Республики. В рамках данной Программы готовятся к реализации 5 стратегических проектов разной направленности, объединенных задачами содействия социально-экономическому развитию региона и страны, а также улучшения имиджа УдГУ. Так, целью одного из проектов является создание центра SMART-технологий, а также улучшение условий для учебы и работы и расширение учебных и рекреационных зон.

Одним из самых значимых является проект «Удмуртия в глобальном пространстве», его цель – сохранение и развитие удмуртского языка и культуры, повышение привлекательности Удмуртии в глобальном культурном и экономическом пространствах. Для достижения данной цели будет создана единая комплексная система по изучению и сохранению традиционной художественной культуры удмуртского народа, также будет актуализироваться и модернизироваться логистика, система туристических объектов и продукции предприятий Республики. Планируется создание лаборатории

«Виртуальные технологии в туризме» для разработки аудиогидов, виртуальных туров и мобильных приложений для туристов и гостей Республики. Важной задачей данного проекта остается сохранение удмуртского языка как одного из государственных языков Удмуртской Республики, создание единой базы данных и создание обучающей электронной среды на всех уровнях обучения удмуртскому языку и культуре.

Кроме того, УдГУ реализует проект «Интеллектуальный капитал развития региона», который связан с развитием системы образования Республики, а также проект «Центр Смарт-компетенций цифровой трансформации УР», нацеленный на повышение цифровой зрелости экономики и социальной сферы Удмуртии. Проект «Новое качество жизни: ответ на современные биоэкологические вызовы» развивает актуальные темы – экологию и биомедицину, проект «Научный центр превосходства в области математики, механики и робототехники» – обеспечит региональное лидерство в системе математического образования и науки, отраслевое научно-технологическое лидерство в области робототехники.

В соответствии с положениями стратегического проекта «Создание центра смарт-компетенций цифровой трансформации Удмуртской Республики» в УдГУ приобретена, установлена и подготовлена для штатной эксплуатации интерактивная видеостудия Jalinga, которая представляет собой программно-аппаратный комплекс с запатентованными цифровыми возможностями по созданию образовательного видеоконтента. Jalinga Premium включает автоматическое управление светом, зеркальный телесуфлер, который позволяет зачитывать текст, смотря в камеру, и видеть свое изображение, за счет чего создается впечатление, что спикер выступает перед зеркалом.

Опираясь на основные положения средового подхода, мы будем понимать образовательную среду УдГУ как иерархическую и полисубъектную систему, обладающую необходимым набором ресурсов, позволяющих оказывать прямое и косвенное воздействие на студентов с целью удовлетворения их образовательных, личностных потребностей и осуществления мониторинга и коррекции их образовательного маршрута. В основании образовательной среды лежат строение и сочетание различных социальных групп, общность традиций, единство целей и задач, соответствующий психологический климат, трансляция знаний и опыта.

Миссия УдГУ, инициированная ректором, заслуженным работником высшей школы Российской Федерации, депутатом Государственного Совета Удмуртской Республики, Председателем Совета ректоров вузов Удмуртии, доктором исторических наук, профессором Галиной Витальевной Мерзляковой, состоит в обеспечении качества подготовки высококлассных специалистов, способных вносить вклад в расширение интеллектуального, социально-экономического и культурного потенциала региона и страны, актуальных на мировом рынке труда.

Университет видит свою задачу в улучшении своих конкурентных позиций в международных и национальных образовательных рейтингах, в расширении административных, научных и образовательных контактов, в обеспечении площадок для:

- проведения разнопрофильных и междисциплинарных фундаментальных и прикладных исследований;
- создания и развития научно-педагогических школ;
- привлечения и поддержки талантливой учащейся молодежи;
- актуализации основных образовательных программ всех уровней и направлений подготовки;
- осуществления экспертно-аналитической деятельности в сфере науки и образования;
- развития инновационной инфраструктуры.

Статус УдГУ в регионе непосредственно связан со стратегией его развития, основу которой составляет опережающая модель подготовки профессионалов высокой квалификации, востребованных на региональном рынке труда.

Инновационная политика университета, ориентированная на гуманитаризацию образовательной среды, развивается по следующим направлениям [11]:

- аккумуляция научных, технологических и информационных ресурсов с целью перехода региона на инновационную траекторию развития;
- расширение форматов проектной деятельности (проектная работа в малых научных группах; междисциплинарные проекты; региональные проекты и т.п.);
- поддержка региональных научных школ;
- организация и координация научно-исследовательской деятельности учащейся молодежи;

- расширение и диверсификация инновационно-производственной деятельности;
- модернизация распределения, координации и реализации управленческой деятельности;

- привлечение дополнительных источников финансирования;

- повышение уровня конкурентоспособности и востребованности продуктов интеллектуальной деятельности.

Структурный состав образовательной среды УдГУ в достаточно полной степени отражает типологию воспитывающей среды, предложенной Я. Корчаком [8], соответствует четырехкомпонентной модели, разработанной В.А. Ясвиным и включает в себя следующие блоки [18]:

- субъекты образовательного процесса (профессорско-преподавательский состав, административно-управленческий персонал, обучающиеся и их семьи, социальные и профессиональные группы), участвующие в постановке целей обучения, содержание образовательных отношений, предполагающих активную созидательную деятельность со стороны учащихся по овладению соответствующими профилю подготовки компетенциями и приобретению опыта деятельности;

- социальный (стиль педагогического общения; психологический и моральный климат; нормы этикета);

- пространственно-предметный (учебные здания; интерьер и экстерьер учебных аудиторий; аудитории для самостоятельной работы; помещения для структурных подразделений и вспомогательных служб; зоны отдыха; спортивные сооружения; прилегающие территории; классная и внеклассная обстановка; рекламная и информационная продукция и т.п.);

- дидактический (содержание образовательного процесса; средства, формы и методы обучения; цифровые образовательные ресурсы, адекватные целям учебно-воспитательного процесса).

Гуманитарная экспертиза эффективности функционирования образовательной среды высшего учебного заведения должна осуществляться с учетом широкого спектра критериев и отражать уровень сформированности профессиональной компетентности выпускников, соответствие приобретенного ими «портфеля» компетенций запросам регионального рынка труда и национальной экономики. При проведении экспертной оценки динамики

развития образовательной среды в той или иной степени должны учитываться:

- удовлетворенность студентов образовательным контентом и организацией условий обучения и досуга (привлекательность учебного заведения, объем, сроки и качество предоставляемых образовательных услуг, доступ к информационным и цифровым технологиям, создание условий для самостоятельной учебной и научно-исследовательской работы, физиологически и академически обоснованный режим учебы и досуга);

- стиль коммуникативного поведения, характер профессиональных и личностных отношений, избираемый участниками образовательного процесса (соблюдение баланса интересов, диалог на паритетных началах, благоприятный психологический микроклимат);

- наличие необходимых пространственно-предметных условий (развитая инфраструктура, современная материально-техническая база, электронные библиотеки, спортивные комплексы, рекреационные зоны, использование энергосберегающих и здоровьесберегающих технологий);

- наличие соответствующего перечня документов, регламентирующих деятельность вуза в целом (наличие электронного документооборота: электронные журналы посещаемости, электронные ведомости, электронные подписи и др.) [17].

Заключение. Гуманизация образования как вектор, определяющий стиль педагогического мышления, интегрирует общекультурное, социальное, нравственное и профессиональное развитие личности, актуализирует необходимость переоценки целевых установок, контента, технологий и ожидаемых результатов образования [14].

Создание гуманистической образовательной среды вуза предполагает:

- актуализацию проблемы формирования гуманистической направленности у всех субъектов образовательной деятельности;

- реализацию комплекса социокультурных и психолого-педагогических условий, способствующих формированию гуманистического мировоззрения у студентов (гуманизм как мировоззренческая установка; формирование ценностных ориентаций; признание ценности человека как личности; приоритет гуманных отношений);

- приобретение практического опыта гуманистически направленной общественной деятельности (добровольчество; внеучебная

деятельность; проектная деятельность; творческая самодеятельность и др.) [2].

Обобщая все описанные выше прогнозы и тенденции, перечислим требования, которым должна отвечать образовательная среда современного высшего учебного заведения, взяв за основу исследование, проведенное учеными Воронежского государственного университета Борисовым И.И. и Запругаевым С.А. [3].

Образовательная среда вуза должна быть:

- *универсальной*, то есть продуцировать универсальные знания, обладать эвристическим содержанием и интернациональной формой;

- *открытой*, то есть воспринимать и учитывать актуальные изменения индивида и окружающей его действительности;

- *адекватной*, то есть отражать потребности и особенности развития конкретного государства, региона и общества;

- *конкурентоспособной*, то есть способной предоставлять образовательные услуги более высокого качества и представлять собой площадку для конкурентных взаимодействий рыночных агентов, направленных на получение конкурентных преимуществ и их максимально выгодную реализацию на образовательном рынке;

- *доступной* для лиц, имеющих склонности к творчеству и исследованию, и для лиц всех возрастов, желающих получить образование с целью реализации определенных профессиональных перспектив;

- *разнообразной и гибкой* по формам, средствам, методам, технологиям и подходам;

- *инструментом* для продвижения и утверждения гуманистических и общечеловеческих ценностей;

- *транслятором* культурно-исторических ценностей и носителем духовно-нравственных принципов;

- *способной* формировать академическую, профессиональную и научную элиту конкретного государства и мирового сообщества;

- *источником* просвещения.

Мониторинг образовательной среды высшего учебного заведения должен задаваться такими параметрами, как насыщенность, диверсификация, расширение, возможности построения индивидуальной траектории, самоопределение, самореализация, удовлетворение образовательных, профессиональных и личностных потребностей [17].

Гуманизация находит свое выражение в целях и функциях образования, переносит свои идеалы

и ценности в сферу образования и культивирует их там.

В данном контексте образовательный контент целесообразно и продуктивно реализовывать, используя интеллект в качестве инструмента обучения, и духовность как стратегию формирования человеческого в каждом человеке. В таком сочетании образованность как результат образования будет представлять собой сопряженность интеллекта и духовности.

Гуманистический и средовой подходы вступают друг с другом в интегральное взаимодействие и образуют между собой «методологическую диадку», на которой осуществляется конструирование концептуальной модели современного высшего образования.

Вектор установления корреляционных связей между гуманистическим и средовым подходами задается категориями, утверждающими человека в качестве высшей ценности и признающими приоритет уникальности, индивидуальности, «самости», основными среди которых являются: комплексность и гетерогенность; персональная адекватность; ориентация на актуализирующий потенциал; педагогическая поддержка; педагогический потенциал культуры; преодоление контрапозиции между ценностями культуры и природы; личностное саморазвитие; ориентация на включение в социум; управление формированием и развитием личности; нравственная и гражданская ответственность; сознательность, активность и мотивированность обучающихся.

Результаты анализа образовательной среды Удмуртского государственного университета, «болевы́е точки», точки роста и зоны риска, которые были обозначены в рамках подготовки заявки для участия в конкурсной Программе «Приоритет 2030», позволяют выделить ряд факторов, способствующих ее гуманизации:

- обеспечение баланса между естественно-научным, техническим и гуманитарными областями знаний;
- обеспечение вариативности форм представления образовательного контента и способов работы с ним;
- снижение доли «технократизации» учебных планов;
- дифференцированный подход к лавинообразным потокам информации;
- культурологическая интеграция гуманитарных знаний;
- примирение противоречий между принципами сциентизма и гуманизма;
- единство эмоционального и рационального компонентов воздействия;
- возрастания роли рефлексивных знаний и умений, ориентирующих на последующее непрерывное образование;
- гуманизация цифровых образовательных ресурсов;
- рационализация обучающих электронных медиакомпонентов;
- гуманизация научного знания и всех когнитивных процессов.

Литература:

1. Баранова И.В. Совершенствование маркетингового инструментария повышения конкурентоспособности субъектов образовательного кластера: дис. ... канд. экон. наук: 08.00.05 / И.В. Баранова. – Волгоград, 2021. – 210 с.
2. Баталова А.В. Формирование гуманистического мировоззрения студентов вузов культуры и искусств: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.05, 13.00.01 / А.В. Баталова. – М., 2004. – 204 с.
3. Борисов И.И., Запрягаев С.А. Тенденции развития высшего образования в XXI веке / И.И. Борисов, С.А. Запрягаев // Вестник Воронежского государственного университета. Серия: Проблемы высшего образования. – 2000. – № 1. – С. 13–29.
4. Добрускин М.Е. Гуманизация как стратегия высшего образования / М.Е. Добрускин // Философия и общество. – 2005. – № 3(40). – 2005. – С. 87–108.
5. Залуний В.И. Проблемы гуманизации высшего образования в современном российском обществе: факторы, основные направления и методы: монография // Образование и педагогика: теория, методология, опыт / Ж.В. Мурзина, Л.А. Степанова, А.В. Штыкова [и др.]. – Чебоксары: ИД «Среда», 2020. – С. 59–71.
6. Какое будущее ожидает человечество?: [сборник]. – М.: Прогресс, 1988. – 288 с.
7. Клепцова Е.Ю. Факторы гуманизации образования субъектов образовательной деятельности / Е.Ю. Клепцова // Вестник Вятского государственного гуманитарного университета. – 2013. – № 1(3). – С. 172–177.
8. Корчак Я. Избранные педагогические произведения / Я. Корчак. – М.: Педагогика, 1979. – 473 с.
9. Лукашук О.С. Гуманизация высшего образования как неотъемлемая составляющая его развития / О.С. Лукашук // Актуальные социальные проблемы. – 2014. – С. 45–49.
10. Мерзлякова Г.В. Удмуртский университет активно включился в работу по реализации государственной семейной политики на практическом уровне / Г.В. Мерзлякова // Ректор вуза. – 2022. – № 05(208). – С. 24–29.
11. Мерзлякова Г.В., Трубицына Н.А., Савинский С.С. Удмуртский государственный университет: основные достижения в цифрах и фактах / Г.В. Мерзлякова, Н.А. Трубицына, С.С. Савинский. – Ижевск: Изд-во «Удмуртский университет», 2012. – 186 с.

12. Результаты мониторинга информации о тенденциях развития высшего образования в мире и в России. – М.: Российский экономический университет имени Г.В. Плеханова, 2021. – 75 с.

13. Ручкина Г.Ф. Гуманитарное образование как ценность культуры / Г.Ф. Ручкина // Научный Вестник МГТУ ГА. Серия История. Философия. – 2012. – № 182(8). – С. 109-114.

14. Смоликова Т.М. Гуманистический потенциал образования в современном техническом ВУЗе как основа формирования компетентной личности: сборник научных статей / Т.М. Смоликова // Высшее образование в Беларуси: истоки и современность / Материалы Республиканской научно-теоретической конференции;

под ред. В.А. Божановой, С.В. Боголейши. – Минск: БНТУ, 2015. – С. 202-212.

15. Солертовская Н.К. Гуманистическая направленность обучения младших школьников на занятиях музыкой: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.05, 13.00.01 / Н.К. Солертовская. – М., 2011. – 175 с.

16. Сорокин П.А. Человек. Цивилизация. Общество / П.А. Сорокин. – М.: Политиздат, 1992. – 543 с.

17. Шапран Ю.П., Шапран О.И. Образовательная среда вуза: типология, функции, структура / Ю.П. Шапран, О.И. Шапран // Молодой ученый. – 2015. – № 7(87). – С. 881-885.

18. Ясвин В.А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию / В.А. Ясвин. – М.: Смысл, 2001. – 365 с.

References:

1. Baranova I.V. Improving marketing tools for increasing the competitiveness of subjects of the educational cluster: dis. ... cand. economic Sciences: 08.00.05 / I.V. Baranova. - Volgograd, 2021. - 210 p.

2. Batalova A.V. Formation of the humanistic worldview of students of universities of culture and arts: dis. ... cand. ped. Sciences: 13.00.05, 13.00.01 / A.V. Batalova. - M., 2004. - 204 p.

3. Borisov I.I., Zapryagaev S.A. Trends in the development of higher education in the XXI century / I.I. Borisov, S.A. Zapryagaev // Bulletin of the Voronezh State University. Series: Problems of Higher Education. - 2000. - № 1. - P. 13-29.

4. Dobruskin M.E. Humanization as a strategy of higher education / M.E. Dobruskin // Philosophy and Society. - 2005. - № 3 (40). - 2005. - S. 87-108.

5. Zalunin V.I. Problems of humanization of higher education in modern Russian society: factors, main directions and methods: monograph // Education and pedagogy: theory, methodology, experience / Zh.V. Murzina, L.A. Stepanova, A.V. Shtykova [etc.]. - Cheboksary: Publishing House "Sreda", 2020. - P. 59-71.

6. What future awaits humanity?: [collection]. – М.: Progress, 1988. – 288 p.

7. Kleptsova E.Yu. Factors of humanization of education of subjects of educational activity / E.Yu. Kleptsova // Bulletin of the Vyatka State University for the Humanities. - 2013. - № 1(3). - S. 172-177.

8. Korchak Y. Selected pedagogical works / Y. Korchak. – М.: Pedagogy, 1979. – 473 p.

9. Lukashchuk O.S. Humanization of higher education as an integral part of its development / O.S. Lukashchuk // Actual social problems. - 2014. - S. 45-49.

10. Merzlyakova G.V. Udmurt University is actively involved in the implementation of state family policy at a

practical level / G.V. Merzlyakova // Rector of the university. - 2022. - № 05(208). - S. 24-29.

11. Merzlyakova G.V., Trubitsyna N.A., Savinsky S.S. Udmurt State University: main achievements in figures and facts / G.V. Merzlyakova, N.A. Trubitsyna, S.S. Savinsky. - Izhevsk: Publishing House "Udmurt University", 2012. - 186 p.

12. Results of monitoring information on trends in the development of higher education in the world, and in Russia. – М.: Russian University of Economics named after G.V. Plekhanov, 2021. – 75 p.

13. Ruchkina G.F. Humanitarian education as a value of culture / G.F. Ruchkina // Scientific Bulletin of MSTU GA. Series History. Philosophy. - 2012. - № 182(8). - S. 109-114.

14. Smolikova T.M. The humanistic potential of education in a modern technical university as the basis for the formation of a competent personality: a collection of scientific articles / T.M. Smolikova // Higher education in Belarus: origins and modernity / Proceedings of the Republican Scientific and Theoretical Conference; under. ed. V.A. Bozhanova, S.V. Godly. - Minsk: BNTU, 2015. - S. 202-212.

15. Solertovskaya N.K. Humanistic orientation of teaching younger school-children at music lessons: dis. ... cand. ped. Sciences: 13.00.05, 13.00.01 / N.K. Solertovskaya. - M., 2011. - 175 p.

16. Sorokin P.A. Human. Civilization. Society / P.A. Sorokin. - M.: Politizdat, 1992. - 543 p.

17. Shapran Yu.P., Shapran O.I. Educational environment of the university: typology, functions, structure / Yu.P. Shapran, O.I. Shapran // Young scientist. - 2015. - № 7(87). - S. 881-885.

18. Yasvin V.A. Educational environment: from modeling to design / V.A. Yasvin. – М.: Meaning, 2001. – 365 p.

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

Сведения об авторе:

Сираева Марина Наилевна (г. Ижевск, Россия), кандидат педагогических наук, доцент кафедры лингвистического и лингводидактического сопровождения иноязычной профессиональной коммуникации Института языка и литературы Удмуртского государственного университета, e-mail: marinasiraeva@mail.ru

УДК 378

«Синдром» дистанционного обучения и его преодоление

Distance learning syndrome and its overcoming

Татаринцева Р.И., Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации,
г. Москва, regina_tatarinceva@mail.ru

Tatarintseva R., Financial University under the Government of the Russian Federation, Moscow,
regina_tatarinceva@mail.ru

DOI: 10.51379/KPJ.2022.153.3.009

Ключевые слова: дистанционное обучение, дистант, неврозы, необходимость и случайность, фрустрация и агрессия, синдром медицинский, синдром психологический, корпоративность, когнитивность, форс-мажорные обстоятельства, новые реалии, возможности и перспективы.

Keywords: distance learning, distant work, neurosis, necessity and chance, frustration and aggression, medical syndrome, psychological syndrome, corporateness, cognition, force majeure, new realities, opportunities and perspectives.

Аннотация. Текст статьи представляет частный взгляд на одну из обозначившихся проблем дистанционного обучения – так называемого дистанта. Уверенно, перспективно и оптимистично моделировавшийся исследователями в предшествовавшие три десятилетия, в тотальной практике дистанционного обучения последних двух лет, одномоментно и жёстко навязанной противостоянием пандемии коронавируса, дистант предстал новыми реалиями, существенно скорректировавшими его возможности на текущем и ближайшем этапах соответствующих технических и образовательных возможностей. В настоящее время в проблематике дистанта уже вполне обозначился и сформировался некий «синдром», пока не медицинский, но психолого-педагогический вопрос. Поэтому рассматриваемые условия позволяют сегодня говорить лишь о прикладном, вспомогательном значении дистанционного обучения в ближайшей перспективе, как и о преждевременности масштабных национальных проектов реализации дистанта на всех уровнях российской системы образования. Это отражается во взглядах автора статьи, сформулировавшего «концепцию ограниченного оптимизма».

Abstract. The text of the article presents a private view on one of the identified problems of distance learning - the so-called "distant work". Confidently, promisingly and optimistically modeled by researchers in the previous three decades, in the total practice of distance learning of the last two years, immediately and rigidly imposed by the confrontation with the coronavirus pandemic, distance learning appeared as new realities that significantly corrected its capabilities at the current and near stages of the corresponding technical and educational opportunities. At present period, in the problematics of "remote distance" a certain syndrome has already been fully identified and formed, not yet a medical, but a psychological issue. Therefore, the conditions under consideration nowadays allow us to speak only about the applied, auxiliary value of distance learning in the short term, as well as about the prematurity of large-scale national projects for the implementation of "distance learning" at all levels of the Russian education system. This is reflected in the views of the author of the article, who formulated the "conception of limited optimism".

Введение. Со второй половины 1990-х годов дистанционное образование умозрительно, пусть ещё и в нешироких преподавательских кругах, начинало восприниматься как универсальная, если вообще не вселенская, технология открытой системы образовательного процесса, базирующегося на стремительно развивающихся технических возможностях Интернета, компьютерных программ и соответствующих платформ самого различного образовательного

назначения. Развитие необходимых телекоммуникаций делало доступными эти программы для пользователей. Однако всеобщая реальная практика дистанционного обучения, диктовавшаяся в последние два года противостоянием пандемии коронавируса, внесла существенные коррективы в образовательные и технические возможности дистанта, не просматривавшиеся в прежних умозрительных построениях.

В конце XX столетия в зарубежных, а затем и в российских системах образования наметились значительные структурные изменения, обусловленные развитием сети Интернет и её возрастающим влиянием на все области деятельности людей. Поэтому в XXI веке на основную роль в образовательных системах, особенно высшего образования, казалось, уже вполне претендовали предлагаемые специалистами дистанционные образовательные системы, имевшие широкие возможности, преимущества и универсальность. Их основными характерными чертами в прикладной конкретике то ли виделись, то ли воображались следующие ключевые возможности: 1. гибкость, или реальность получения образования всегда, в удобное время, в удобном месте; 2. Параллельность образования с трудовой деятельностью, что особенно важно при получении среднего специального и высшего образования; 3. Многочисленность обучающейся «аудитории» в широкой внутрисетевой возможности двустороннего и многостороннего общения обучающихся и обучаемых; 4. Экономика вопроса – как минимизация классных или учебных площадей любых образовательных учреждений, соответствующих технических средств, зданий и строений; 5. Равенство возможностей для любого человека, желающего получить образование, – вне места проживания, возраста, здоровья, социального статуса или финансового аспекта; 6. Свободный доступ к национальным и импортным интеллектуальным достижениям в сфере образования.

В этом же ряду рисовались и новые ипостаси преподавателей всех уровней. Ведь дистанционное образование расширяло и модернизировало их как наставников и консультантов, координировавших свой познавательный-образовательный процесс. Очевидной казалась и общая позитивность такой формы образования, повышавшей интеллектуальный и творческий потенциал человека, «рвущегося к знаниям», в результате его осмысленной самоорганизации в достижении целевых установок, стремления к постижению, владению компьютерной техникой, успешным результативным решениям. Высокое качество дистанционного образования априорно виделось не ниже традиционных форм образования. Основываясь на материалах, созданных высококвалифицированными специалистами по новейшим учебно-методическим программам, пособиям и тестам, оно и не могло представляться иным.

Пусть извинит меня читатель, но столь широкое представление (вроде бы очевидного прежде) логически необходимо. Ведь своим содержанием оно безукоризненно точно, всесторонне и оптимистично охватывало умозрительные построения, преобладавшие в определённых преподавательских кругах два десятилетия назад, да даже ещё и в недавнее время. При этом заметим, что компьютеризация нашего общества в её динамике в то время, два с чем-то там десятилетия назад, находилась ещё лишь в стадии становления, как и сам процесс освоения и постижения компьютерной грамотности. Те или иные аспекты реальной проблематизации дистанционного обучения в то время ещё не ставились его живой практикой в дилемме *pro et contra*, да и сам вопрос «за» и «против» вряд ли представлялся впереди. Однако особенно подчеркнём, что замещение классных или аудиторных занятий дистанционными, пусть даже самыми смелыми оптимистами, и тогда в первый ряд не выставлялось.

Актуальность проблемы – её реальность. Вера и опыт – сущностно противоположные категории. Собственный опыт всегда наиболее осязаемо подчёркивает эту аксиому. В последние два года дистанционное обучение, ставшее тотальной практикой, нарабатывавшей именно собственный опыт, в очередной раз заострило эту непреложную истину, которая, как каждому известно, всегда конкретна.

Текст этой статьи, в порядке постановки вопроса, представляет частный эмпирико-полемический взгляд преподавателя-практика на одну из реально обозначившихся проблем воплощённого дистанционного обучения. Подчеркну: именно обучения, а не образования в широком смысле вообще. Актуальность темы, на мой взгляд, формирует её новизну, а в немалой степени и заострённость практической значимости рассматриваемого вопроса.

В общепринятом профессиональном мировоззрении в минувшие четверть столетия мало разделялись два таких понятия, как «дистанционное образование» и «дистанционное обучение». Традиционно это было вполне осмысленно. Кто, скажите, разделял когда-то результаты стационарного дневного, вечернего и заочного обучения, если целевой итог был один – диплом специалиста. Но всё-таки всегда существовала социальная группа общества, понимавшая разницу. Конечно же, речь идёт о преподавателях. В недавней статье автору этих строк уже приходилось обращаться к аналогичной в чём-то тематике [1]. Тогда, в частности, отмечалось, что «теоретическая

проблема дистанционного образования в нашей стране не нова. Продвигаясь в умозрении исследователей параллельно с компьютеризацией Российской Федерации, она шагнула уже в своё четвёртое десятилетие. Примеров тому множество, стоит лишь обозначить тему в любой поисковой системе интернета... Библиография тематики и её хронологические рамки поразят воображение, в том числе и многоаспектностью исследований изучаемой проблемы.

Примеров и подтверждений, действительно, множество. Просмотрев фронтально и выборочно полтора десятка исследовательских публикаций с конца 1990-х почти за двадцать лет, посвящённых именно новым возможностям и перспективам дистанционного обучения, стало понятно, что возможности поисковой компьютерной системы почти безграничны. Уточню, что перечень упомянутых выше публикаций можно найти в нашей предыдущей статье [1, с.126-127]. Читатель сразу отметит, что это – публикации «оптимистического периода» исследования возможностей дистанционки, предшествовавшие «пандемийному периоду».

«Говоря в целом, существующую литературу вопроса давно уже не окинуть взглядом, что вполне закономерно в движении исследовательской мысли. Да и технический прогресс её, эту мысль, тоже очень подталкивал и подталкивает... Тем более что компьютеризация обиходного уровня в нашей стране по ряду прежних политических причин, а позднее, мягко говоря, житейских финансовых проблем явно запаздывала...» [1, с.126-127]. Поэтому не боюсь повториться: жёстко дифференцированная проблематизация дистанционного обучения, обозначаемая ныне точным и конкретным термином «дистант», была ещё впереди. Всю её противоречивую многоаспектность выставило на передний план и в вопросы текущего дня тотальное введение дистанта на всех уровнях образовательной системы страны, безальтернативно продиктованное в 2020-м году всеохватным противостоянием пандемии коронавирусной инфекции, реально угрожавшей обществу.

Материалы и методы. Любой преподаватель на каждом уровне образовательной системы уверенно скажет, что жизнь всегда многообразнее и сложнее любых стандартизованных прожектов и даже массовых умозрений. Всесторонняя образовательная практика последних двух лет это более чем хорошо подтвердила, буквально опрокинув многие, имевшиеся прежде, представления и исследовательские модели, построения и выводы. И обучающие, и

обучаемые, вплотную столкнувшись с реальностью, быстро поняли, что и то и другое в дистанте оказалось слишком преждевременным и по техническим реалиям, и по предметно-методическим возможностям, и по разного рода образовательным практикам. Особенно в высшей школе. Именно так и считает автор текста.

При этом всем – и тем и другим – вдруг и сразу стало предельно ясно, что «получение образования вне учебных классов и аудиторий, т.е. вне корпоративности и когнитивности, малоэффективно. Следует подчеркнуть, что понятие «корпоративность» в буквальном переводе с латинского – это «объединённый», а значит – принадлежащий к группе, связанной общими целями и устремлениями, интересами и взглядами, в том числе и направленными на перспективу.

Когнитивность же, как известно, – это способность охватывать весь объем информации, который мы приобретаем благодаря обучению, а также практике и опыту, получаемым и формируемым в своей корпоративной среде. Собственный опыт подсказывает, что в нашем случае – это преподаватель, аудитория, учебная группа, курс, факультет. Когнитивность – это способность воспринимать и обрабатывать данные и информацию, поступающие к нам через восприятие и убеждения, чтобы превратить их в знание, опыт и практику. Эта способность охватывает единство различных процессов – обучение, внимание, память, речь, рассуждение, принятие решений, которые являются частью интеллектуального развития и опыта. На наш взгляд, реализация этого единства в условиях самоизоляции и дистанционности весьма проблематична. В подтверждение нашего взгляда приведём очень компетентное мнение, принадлежащее Сергею Рошину, проректору Высшей школы экономики: «Дистанционное обучение не может заменить живого человеческого общения, обмена энергетикой, прямого контакта и наставничества». Вопрос в том, как «организовать дистант так, чтобы этот контакт был максимален».

Универсальность этой проблемы быстро сформировала широкую площадку для всесторонней дискуссионности именно на уровне не академизма, а публицистики. Всем вдруг стало понятно, что реальная практика быстро и во многом опрокинула академическое умозрение, опережавшее технические возможности дистанта, то есть дистанционного обучения, и не учитывавшее сполна человеческий фактор, то есть реальный уровень компьютерной

грамотности. И это неудивительно: романтизм, теория и практика обычно плохо ладят друг с другом. Поэтому с самого начала самоизоляции споры по поводу дистанционного обучения, всколыхнувшие общество, и не утихают. И это, во-первых, сфера именно публицистики» [1, с.127-128], к чему мы ещё вернёмся.

Современный «Иллюстрированный толковый словарь иностранных слов» Л.П. Крысина, изданный под эгидой Российской академии наук в Москве в 2008 году, определяет «синдром» как «сочетание характерных симптомов для какого-нибудь заболевания, иногда под синдромом понимается само заболевание или его стадия». Значит, болезненное состояние организма. Пользователю словаря понятно, что такое определение связано, в первую очередь, с медициной. «В широком смысле синдром представляет собой комплекс органически связанных между собой признаков, объединённых единым механизмом возникновения и развития рассматриваемого явления, не обязательно связанного с патологией (заболеванием)», – уточняет «Википедия». Интересно использование этого термина в психологии.

В общей психологии, психологии личности, психологии труда, социальной психологии (и социологии) понятие «синдрома» используется в более широком смысле – для характеристики совокупности психических свойств и их проявлений, сочетаний их определённых признаков. Л.С. Выготский выдвинул идею, согласно которой в психологии, как и в медицине, для описания особенностей психики ребёнка следует использовать не перечень отдельных показателей (симптомов), а более крупную единицу – синдром. Понятие «личностные синдромы» использует А. Маслоу при изучении самоуважения и защищённости личности. Э. Фромм пишет о «синдроме роста». Т. Адорно использует понятие синдрома для описания типов личности, в частности, авторитарная личность. А.Л. Венгер использует понятие синдрома при анализе неблагоприятных вариантов психического развития ребёнка, эмоционального выгорания в профессиональной деятельности; он же предложил общую схему взаимосвязей между симптомами, которая обеспечивает устойчивость синдрома и направление его изменения. В психологии труда синдромный подход используется при изучении индивидуального профессионализма. Профессионализм человека при этом рассматривается не как совокупность признаков (симптомов), а как более сложная единица – симптомокомплекс, или синдром,

объединяющие эти взаимосвязанные признаки. Преимущество синдромного подхода (по сравнению со «симптоматическим») здесь определяется тем же, что и в медицине: возможностью формулировать «диагноз» (становление профессионализма, а также развитие его профессиональных деформаций) в терминах, задающих направленность психологической коррекции» [2, п.3].

Когда всматриваешься в идеи, понятия и терминологические категории маститых психологов разных десятилетий, обозначенные в цитируемом тексте, невольно вспоминается философское обобщение неврозов. Вспоминается именно потому, что неврозы, во-первых, – это «группа распространенных психогенных нервно-психических расстройств, возникающих на основе невротического конфликта, под влиянием неудовлетворенности, переживаний, напряжений и других травмирующих факторов, в том числе противоречий между личностью и значимыми для нее моментами объективной и субъективной реальности. К основным формам неврозов обычно относят: истерию, неврастение, неврозы навязчивых состояний и психастению. Считается, что невротический конфликт, обуславливающий возникновение и развитие неврозов, возникает <...> и значительно активизируется в различных психотравмирующих ситуациях» [3, с.680]. Лечение же неврозов, как известно, осуществляется, в том числе, и посредством возникающей вовне, извне или снаружи психологической коррекции, что в рассматриваемом нами вопросе особенно важно. Исчезает психотравмирующий фактор – срабатывает внутренне и психологическая коррекция, то есть защита. Это, во-первых, а во-вторых, в философии, «в качестве культурного феномена неврозы рассматриваются как результат перехода меры в доминировании культурных запретов и нормативов над индивидуально-личностными потребностями и желаниями субъекта» [3, с.680]. На взгляд автора, в исследуемом контексте, это имеет первостепенное значение.

Однако вслед за этим абстрактно-логическая память сама по себе подталкивает и дальше – к знаменитой теории фрустрации и агрессии, более известной сегодня как «фрустрационная теория агрессии». Наверное, необходимо напомнить, что «фрустрация», идущая от латинского *frustratio* – «расстройство планов», «уничтожение замыслов», – это «психическое состояние, возникающее в ситуации реальной или предполагаемой невозможности удовлетворения тех или иных потребностей, или, проще говоря, в

ситуации несоответствия желаний имеющимся возможностям. Такая ситуация может рассматриваться как до некоторой степени травмирующая» [4]. Особенно важно знать, что «фрустрация возникает в ситуации, которая воспринимается субъектом как потенциальная или реальная угроза удовлетворению той или иной его потребности. Она проявляется в ряде эмоциональных процессов, таких как разочарование, тревога, раздражение и даже отчаяние. Как и разочарование, фрустрация возникает при отсутствии некоего ожидаемого и желанного результата, однако в состоянии фрустрации люди всё ещё продолжают борьбу за получение желаемого, даже если не знают точно, что нужно сделать для достижения успеха» [4].

Специалистам хорошо известно, что фрустрация зависит от трёх типов фрустраторов, то есть вызывающих её факторов, а это – лишение, потери, конфликт. В нашем случае, в условиях едва ли не взаимоисключающих взглядов на дистант, основной фрустратор – это лишение, отсутствие именно в дистанте нужных возможностей и средств воплощения для достижения ожидаемой цели или удовлетворения текущих учебных потребностей в их привычных формах обучения. Фрустрационной ситуацией в этом случае становится объективная социокультурная преграда – закон, правила. В нашем случае – это был тотальный перевод на дистанционную форму обучения образовательных учреждений всех уровней образовательной системы страны, обусловленный федеральными и региональными нормативными актами, узаконениями и решениями, продиктованными беспощадностью пандемии коронавируса. К счастью, готова признать, что лет тридцать назад фрустрационная теория была существенно и очень доказательно откорректирована, поэтому сегодня она вовсе не всегда агрессивна [5]. Думаю, со мной согласится большинство преподавателей высшей школы, ощутивших в последние пару лет всю жёсткую реальную проблематику дистанционного обучения вне вузовских аудиторий... Как, впрочем, ощутивших и реальный фактор фрустрации, особенно в его социокультурных преградах. Ведь проблема здесь именно двусторонняя: обучаемые – обучающие. И от этого нам всем никуда не деться...

На взгляд автора статьи, подкреплённый психолого-педагогическими наблюдениями, выстраивается интересная линия взаимосвязей и их неразрывности. Схематично она выглядит так: дистант – психологический «синдром» – невроз – фрустрация – протест. Да, не агрессия, но

протестные настроения. Соответствующие единичные акции отмечались в прессе. В качестве примера можно привести статью Екатерины Чепурной «По югу России прокатилась волна протестов против дистанта» [6]. Да, отмеченные протестные акции были действительно единичны, и направлены против дистанционного обучения в общеобразовательной школе. Однако любой преподаватель высшей школы в течение последних двух лет отмечал устойчивые протестные настроения в широкой студенческой среде. С удовлетворением отметим, что в массовые публичные акции и действия они не перерастали. Понятно, что надёжным контрдоводом явились форс-мажорные обстоятельства, диктуемые пандемией коронавируса. И этот фактор, безусловно, учитывался всеми носителями протестных настроений именно как реалия массового сознания. Тем не менее, заметим, что нельзя постоянно нести и подавлять в себе протест, но внешне оставаться спокойным. Тем более что это – саморазрушительно для личности. Поэтому понятно, что далее должны следовать найденный выход из выявленной жёсткой зависимости и соответствующий путь к разрешению проблемы.

Реальная практика дистанционного преподавания в условиях текущей вузовской двухлетки, да и только ли вузовской, на нынешнем уровне успела предельно точно обозначить его содержание как «профанацию образования». С учётом опыта, приобретённого в последние два года, да и в обозримой перспективе – человеческой и технической – это точно. И дело здесь вовсе не в устойчивой традиционности или консервативности массового сознания. «Далёкие от мысли противопоставлять случайность и необходимость, мы считаем, что оба аспекта играют существенную роль в описании нелинейных сильнонеравновесных систем» [7, с.687], – именно так, наверное, обозначили бы императив сложившейся ситуации современные философы.

Страницами выше мною уже был обозначен небольшой комплимент публицистике. Возвращаясь к этому «тезису», поясню, что в динамике информационного общества, соответствуя живым нуждам времени, она, публицистика, особенно точна и значима, разумеется, в изложении серьезных аналитиков и обозревателей. И это тем более важно, что их профессиональная публицистичность, действительно, соответствует реальным проблемам и нуждам текущего времени. Да и звучит, как это ни грустно, намного шире

академических умозрений, имея в виду объёмы и спектр своей аудитории.

Полтора года назад «Реальное время» вывесило на сайте большое интервью Ольги Четвериковой, кандидата исторических наук, члена Союза писателей России, директора Центра геополитики Института фундаментальных и прикладных исследований МосГУ, данное ей Кристине Ивановой под предельно точным названием «Дистант – это профанация образования» [8]. Мне кажется, для нас, её современников, получивших уникальную практику дистанционного обучения в условиях самоизоляции, – это глубокий и всеобъемлющий взгляд на современные возможности дистанта.

В поддержку взглядов и доводов Ольги Четвериковой, напомним читателям, что в современное философское понимание содержания понятия «Свобода», в том числе, значит, – и свободы взгляда, «имплицитно заложен вектор альтернативности, то есть сознательного противостояния социальному давлению, где свобода конституируется именно в социальном контексте», а реализуется «только в сфере публичности» [9, с. 905]. Основополагающий тезис Ольги Четвериковой – «Дистант – это профанация образования!» Это её принципиальная позиция: «Компьютерное обучение не дает <...> знаний, потому что процесс обучения очень сложный. Он включает в себя определенное содержание; педагогику, методику обучения, которые может дать только педагог, знающий, как обучать; и оценку обучения. Все эти три процесса могут быть только очными!» [8, с.1]. Абсолютно согласна! В одной из своих статей мне уже приходилось касаться частностей когнитивности, известных каждому, кто причастен к преподавательской работе [1, с.127].

Далее Ольга Николаевна Четверикова подчёркивает, что сегодня дистанционное обучение – это незаконное понятие, неправовое: закон не разрешает дистанционное обучение, нигде это не написано. И когда ввели дистант, это, во-первых, стало нарушением закона «Об образовании» и, во-вторых, «дистанционное обучение нанесло вред психическому и физическому здоровью детей» [8, с.2]. На наш взгляд, всем обучающимся на всех уровнях вообще, о чём уже говорилось выше... Касаясь вреда дистанционки – психического и физического, автор интервью уверенно говорит обо всех его аспектах: депрессия, астения, головные боли, ухудшение зрения, слуха, состояние раздражительности, агрессии. «Результаты соответствующего исследования

<...> есть в документах НИИ гигиены и охраны здоровья детей. У нас есть эти результаты», – уточняет автор [8, с.2]. Заметим, что речь здесь идёт о школьниках. Наш же, обозначенный выше, ряд – от дистанта до фрустрации – более укрупнён и универсален в объёме содержания, касающегося всех групп обучаемых и обучающихся на разных ступенях не только возраста, но и уровней обучения и постижения знаний вообще. Решающее значение имеет и то обстоятельство, что психологические факторы всегда шире и универсальнее медицинской диагностики.

«Для нас никаких неожиданностей не было. Потому что цифровое образование мы изучаем уже очень давно. Первый опыт создания цифровой школы начали проводить в Европе. И во всех школах тех стран, где его начали проводить, результаты стали резко ухудшаться. Не случайно в 2012–2015 годах организация BISA Совета Европы занималась исследованием результатов дистанционного образовательного процесса. Были составлены графики, которые демонстрируют, что в результате введения цифрового обучения резко падает способность детей к пониманию написанного, уровень математических знаний и т.д., – констатирует и подчёркивает Ольга Четверикова. – Нигде не было позитивных результатов. <...> Был сделан вывод, что в тех школах, где сохраняется традиционная форма обучения, результаты лучше, чем в школах, где переходят в цифровой формат. Еще нет ни одного исследования анализа внедрения цифровой школы, который показал бы положительный результат» [8, с.3]. Полностью согласна с точностью оценок цитируемого автора, как и с её главным выводом: «Сейчас самое страшное – это дистанционка, поэтому важно остановить именно эти процессы, не допускать всеобщего внедрения дистанта» [8, с.5].

На наш взгляд, необходимо особенно учесть, что дистанционная форма обучения, преодоленная на нынешнем двухлетнем этапе её всеобщего «воплощения» в условиях пандемии коронавируса, предстала также и нарушением СанПиНов – обязательных и жёстких Санитарных правил и норм [8, с.5]. Ольга Четверикова, конечно, не обошла своими оценками и это «легкомыслие». Последнее в контексте нашей статьи исключительно важно. Реально существующий синдром дистанта отчасти обусловлен нарушением государственных СанПиНов, став следствием и их нарушений.

Минувшие два года ясно показали, что дистант не только разрушает образовательный процесс, но и серьёзно снижает уровень

образования. С таким взглядом, без сомнения, согласится сейчас преподаватель любого звена образовательной системы страны.

Отметим, ссылаясь на мнение специалиста: «Всё это началось не у нас. В Европе уже есть опыт, чтобы сделать заключение, что цифровое обучение является крайне вредным. Один из лучших специалистов в этой области Манфред Шпитцер, автор книга «Антимозг. Цифровые технологии и мозг», писал, что использовать компьютеры для обучения – то же самое, что использовать велосипед в бассейне. Пользы от этого никакой не будет, а вот вред – пожалуйста. В своей книге он перечисляет все последствия, в том числе цифровой аутизм (атрофия определенных участков мозга), гаджет-зависимость (а многие наркологи считают, что зависимость от гаджетов более сильная, чем от химических веществ)» [8, с.8-9]. Нетрудно сообразить, что основания для синдрома дистанта в его медицинском аспекте могут быть куда шире наших собственных преподавательских созерцаний и умозрений последней пары лет. Нельзя же не упомянуть о том, что через гаджеты люди быстро и глубоко привыкают к интернету, погружаются в сети и находятся под контролем совершенно неизвестных нам сил и структур, которые могут увлекать куда угодно... Как известно, уже сейчас технические возможности современных гаджетов, компьютерных сетей и разнообразных баз данных, как правило, значительно шире массовой осведомлённости об этом. Сможем ли мы в этих технических условиях принадлежать сами себе? Полного ответа на этот вопрос, наверное, пока нет, но наблюдения над определёнными возрастными группами обучающейся молодёжи не прибавляют уверенности и оптимизма.

В статье «Дистанционное обучение, или Проблема обстоятельств. Полемиические заметки на актуальную тему» [1] мною отмечалось, что «сегодня уже трудно поверить в то, что совсем недавно – даже ещё в самом начале 2020 года – перспективы дистанционного обучения представлялись вполне реальными и почти безоблачными. И это имело под собой почву. «В этой связи стоит отметить статью Корниенко С.А. «Электронное обучение как средство реализации образовательной программы», опубликованную в сборнике V Международной научной конференции «Педагогика: традиции и инновации». Приведем выдержку из публикации: «Под дистанционным обучением (distance learning) стали понимать такой процесс обучения, при котором используются технологии, не предполагающие непосредственного присутствия

преподавателя – в первую очередь, информационно-коммуникационные технологии. В англоязычной образовательной литературе часто используется термин «open and distance learning» – «открытое и дистанционное обучение», подчеркивающий тот факт, что по сравнению с традиционным обучением дистанционное открыто для более широкой аудитории. Открытое обучение не предполагает вступительных экзаменов и доступно любому желающему; более того, оно может быть «неформальным» (non-formal, informal learning), т.е. не завершаться получением соответствующих документов об образовании. Именно в это время и получило развитие электронное обучение, которое на этом этапе развития служило «технически улучшенной формой дистанционного обучения».

В этом тексте 2014 года всё очень конкретно, точно, безукоризненно и весьма перспективно. К тому же автор показательно демонстрирует неплохое знакомство с зарубежными источниками информации. Нелишне предположить, что, в силу своей конкретности и точности, такой обоснованный взгляд может иметь очень неплохую перспективу в будущем. Значит, в нормальных грядущих условиях, конечно. Нынешние же тотальные форс-мажорные обстоятельства, связанные с пандемией, к сожалению, потребовали иных реальных действий, и тоже тотальных, заметно поубавивших оптимизма в сфере дистанта на всех уровнях образовательной системы страны. Во всяком случае – на ближайшую перспективу. И это лишь подтверждает непредсказуемое многообразие жизни, в том числе и академической, имеющей свойство корректировать планы, ожидания и, казалось бы, прогнозируемые надежды. Приходится невольно констатировать, что в социальной и гуманитарной сферах это обычно наиболее заметно любому современному обществу, более чем ощутимо для него, а потому наиболее чувствительно.

В самоизоляции пандемических реалий 2020 года, имея в виду дистант, преподавая в высшей школе, пришлось, к очень большому образовательному сожалению, каждодневно – из месяца в месяц, а потом и дольше, – почувствовать ещё и его реальные пределы. Иначе говоря – весьма ограниченные возможности нынешней технической компьютерной сферы республик, областей, городов и весей, где, как оптимистично представлялось всем нам прежде, и вопросов-то вроде не возникало на счёт будущей дистанционки, хотя бы школьной. Время и

техническое развитие объективно подталкивали к тому. Но кому же могло прийти в голову одномоментное тотальное введение дистанционного обучения на всех уровнях и в нашей стране, и в мире?

Прежде, до грянувшей в 2020-м пандемии коронавируса и самоизоляции, думалось и виделось всё совсем иначе. Вот умственные наблюдения и созерцание, вот умозрение, а вот и синтез того и другого, как учила и учит философия. Уже и до концепции добраться вроде можно... Понятно ведь, что какая-то соответствующая диалектика вопроса и широкое исключение противоречивости всегда будут рядом. Иначе говоря, зачем вообще и нужно умозрение...» [1, с.129-130]. Последующая практика 2020, 2021 и начала 2022 года обозначила, сформировала и выявила, ко всему прочему, ещё и синдром дистанта, с чем нельзя не считаться, как и с осязаемым падением образовательного уровня, реально почувствовавшимся именно в эти два года. Важнейшей причиной и основным симптомом этого синдрома предстала всесторонняя неудовлетворённость дистанционным обучением.

В поддержку собственного взгляда, сошлюсь на недавнюю статью Н.А. Кузьминовой и Е.А. Николаевой «Дистанционное обучение: за и против», опубликованную в 2020 году [10], где – по пронумерованным пунктам и позициям текста – по-военному лаконично, точно и конкретно перечислены достоинства и существующие очевидные недостатки дистанционного обучения.

«Очевидное преимущество дистанционного образования [образования (!), но не обучения! – Р.Т.] заключается в том, что оно позволяет построить практически для каждого обучающегося свою индивидуальную траекторию образования, успешно пройти ее, обращаясь к созданной информационной среде, удовлетворить свои личные потребности в образовательных услугах в том режиме, в котором это наиболее удобно и комфортно» [10, с.25], – утверждают авторы статьи. Подчеркнём, в публикации ещё 2020 года! Но уже тогда, в первый год нашего тотального дистанта, их вывод – вывод преподавателей Пермского военного института войск национальной гвардии РФ – был очень точен, лаконичен и универсален, а именно: «В это же время необходимо избегать явных перекосов в сторону дистанционного обучения и без особой необходимости не заменять им традиционное обучение» [10, с.26].

Как показала реальная практика последних двух лет, именно непреложное соблюдение этого условия, подчеркнутого стремя строками выше, и является путём преодоления синдрома дистанционного обучения. Следует также подчеркнуть, что, на мой взгляд, в ближней технической и человеческой перспективе реальные возможности дистанта просматриваются лишь в его именно вспомогательном, чисто прикладном значении. Имея в виду, конечно же, возможности собственно дистанционного обучения, но не дистанционного образования в широком смысле этого понятия и явления.

Заключение. В этой статье, представляющей лишь частный взгляд преподавателя, автор не претендует на академичность, теоретическую или особую практическую значимость собственных наблюдений и содержания своего текста. Мой общий вывод один: широко обозначившись в реальной практике преподавания, синдром дистанта существенно корректирует предшествовавшие иллюзии и воображаемые возможности дистанционной формы обучения с обеих сторон – обучаемыми и обучающими. Названный синдром очевиден, а психологически реально и ущербно осутим и теми, и другими. Именно это и важно, и абсолютно необходимо приоритетно учитывать в реальной практике дистанта, в соответствующих учебных программах и конкретных учебных планах.

Повседневную практику сплошного дистанционного обучения в наших нынешних условиях, как и полученный опыт воплощения дистанционного обучения в последние два года, можно рассматривать лишь в «концепции ограниченного оптимизма» [определение концепции моё. – Р.Т.]. Как нельзя не признать и того, что совсем недавно, до введения всеобщего дистанционного обучения в условиях самоизоляции, многое казалось иначе. Вот, действительно, уникальное свидетельство тому, что, как хорошо известно, теория всегда проверяется практикой. В нашем случае – большой, протяжённой, тотальной практикой на всех уровнях образовательной системы страны. Дистанционное же обучение в условиях самоизоляции, на мой взгляд, предстало сразу именно макро-тестом для всей образовательной системы, её готовности работать в условиях дистанта. Результаты этого теста в технических, человеческих и прикладных реалиях наших дней оказались пока малоутешительными...

Литература:

1. Татаринцева Р.И. Дистанционное обучение, или Проблема обстоятельств. Полемиические заметки на актуальную тему / Р.И. Татаринцева // Современная наука / Актуальные проблемы теории и практики. Серия «Гуманитарные науки». – 2021 (Апрель). – №4-2. – С. 126-134. – ISSN 2223-2982.
2. Синдром. Использование в психологии [Электронный ресурс] / Википедия.ру. – Режим доступа: <https://ru.wikipedia.org/?curid=44828&oldid=115178813>
3. Овчаренко И.И. Неврозы / И.И. Овчаренко // Всемирная энциклопедия: Философия. – М.: АСТ, Минск: Харвест, Современный литератор, 2001. – 1312 с. – С. 680.
4. Фрустрация (психология) [Электронный ресурс] / Википедия.ру. – Режим доступа: <https://ru.wikipedia.org/?curid=233463&oldid=118647850>
5. Фрустрационная теория агрессии [Электронный ресурс] / Википедия.ру. – Режим доступа: <https://ru.wikipedia.org/?curid=8086328&oldid=120099677>
6. Чепурная, Екатерина. По югу России прокатилась волна протестов против «дистанта»

- [Электронный ресурс] / Сайт «ИА Красная Весна» 9 ноября 2021. – Режим доступа: <https://rossaprimavera.ru/article/a7e3c476>
7. Можейко М.А. Необходимость и случайность / М.А. Можейко // Всемирная энциклопедия: Философия. – М.: АСТ, Минск: Харвест, Современный литератор, 2001. – 1312 с. – С. 687.
8. Иванова Кристина. Ольга Четверикова: «Дистант – это профанация образования» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://realnoevremya.ru/articles/193162-olga-chetverikova-o-minusah-distanta>
9. Можейко М.А. Свобода / М.А. Можейко // Всемирная энциклопедия: Философия. – М.: АСТ, Минск: Харвест, Современный литератор, 2001. – 1312 с. – С. 904-905.
10. Кузьминова Н.А. Дистанционное обучение: за и против / Н.А. Кузьминова, Е.А. Николаева // Педагогика, психология, общество / Материалы Всерос. науч.-практ. конф. (Чебоксары, 30 июня 2020 г.); редкол.: Ж.В. Мурзина и др. – Чебоксары: ИД «Среда», 2020. – С. 23-26. – ISBN 978-5-907313-53-8.

References:

1. Tatarintseva R.I. Distance learning, or Problem of circumstances. Polemic notes on an actual topic / R.I. Tatarintseva // Modern science: Current problems of the theory and practice. Humanities series. – 2021 (April). – № 4-2. – P. 126-134. – ISSN 2223-2982.
2. Syndrome. Use in psychology [Electronic resource] / Wikipedia.ru. – Access mode: <https://ru.wikipedia.org/?curid=44828&oldid=115178813>
3. Ovcharenko I.I. Neuroseses / I.I. Ovcharenko // World Encyclopedia: Philosophy. - M.: Nuclear heating plant, Minsk: Harvest, Modern writer, 2001. - 1312 p. - S. 680.
4. Frustration (psychology) [Electronic resource] / Wikipedia.ru. – Access mode: <https://ru.wikipedia.org/?curid=233463&oldid=118647850>
5. Frustration theory of aggression [Electronic resource] / Wikipedia.ru. – Access mode: <https://ru.wikipedia.org/?curid=8086328&oldid=120099677>
6. Chepurnaya, Ekaterina. On the South of Russia swept the wave of protests against "distance education"

- [Electronic resource] / Website of Krasnaya Vesna news Agency on November 9, 2021. - Access mode: <https://rossaprimavera.ru/article/a7e3c476>
7. Mozheyko M.A. Need and accident / M.A. Mozheyko // World Encyclopedia: Philosophy. - M.: AST, Minsk: Harvest, Modern writer, 2001. - 1312 p. - S. 687.
8. Ivanova Christina. Olga Chetverikova: "Distance education is a profanation of education" [Electronic resource]. – Access mode: <https://realnoevremya.ru/articles/193162-olga-chetverikova-o-minusah-distanta>
9. Mozheiko M.A. Freedom / M.A. Mozheiko // World Encyclopedia: Philosophy. - M.: AST, Minsk: Harvest, Modern writer, 2001. - 1312 p. - P. 904-905.
10. Kuzminova N.A. Distance learning: pros and cons / N.A. Kuzminova, E.A. Nikolaeva // Pedagogy, psychology, society / Materials of All-Russia. scientific-practical. conf. (Cheboksary, June 30, 2020); Redkol.: Zh.V. Murzina, etc. - Cheboksary: IDES "Wednesday", 2020. - P. 23-26. – ISBN 978-5-907313-53-8.

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

Сведения об авторе:

Татаринцева Регина Игоревна (г. Москва, Россия), старший преподаватель Департамента английского языка и профессиональной коммуникации Финансового университета при правительстве Российской Федерации, e-mail: regina_tatarinceva@mail.ru

УДК 378.4

Влияние цифровой дидактики на субъектно-ориентированный подход в образовательной деятельности студентов вузов

The influence of digital didactics on the subject-oriented approach in the educational activities of university students

Чопик О.А., Федеральное казенное образовательное учреждение высшего образования «Кузбасский институт Федеральной службы исполнения наказаний», milinisoa@mail.ru

Chopik O., Federal State Educational Institution of Higher Education «Kuzbass Institute of the Federal Penitentiary Service», milinisoa@mail.ru

DOI: 10.51379/KPJ.2022.153.3.010

Ключевые слова: цифровая дидактика, субъектно-ориентированный подход в образовательной деятельности студентов, закономерности субъектно-ориентированного подхода, закономерности развития цифрового образовательного процесса, субъектная позиция студента.

Keywords: digital didactics, subject-oriented approach in the educational activities of students, regularities of the subject-oriented approach, regularities of the development of the digital educational process, subjective position of the student.

Аннотация. Актуальность статьи определена активизацией влияния цифровизации на все сферы жизнедеятельности человека, в том числе и на образование. Цифровая дидактика как новая отрасль педагогической науки оказывает существенное воздействие на методологические подходы к образовательной деятельности вузов. Цель исследования: провести анализ трансформации концепции субъектно-ориентированного подхода в образовательной деятельности студентов в связи с внедрением цифрового образовательного пространства. Для реализации этой идеи показано, как понятие субъектности изменяется в процессе включения студентов в цифровую образовательную среду. Проведенный теоретический и методологический анализ позволил автору определить расширение концептуальных границ субъектно-ориентированного подхода, которое связано с трансформацией всей структуры коммуникационного опыта субъекта, расширением доступа к информации, самореализацией в контексте цифровой образовательной среды. Представлены основные закономерности, определяющие сущностные особенности субъектно-ориентированной образовательной деятельности студентов вузов в условиях цифровой дидактики. Статья предназначена для преподавателей вузов, работников системы образования, руководителей образовательных организаций, исследователей.

Abstract. The relevance of the article is determined by the activation of the influence of digitalization at all spheres of human life, including education. Digital didactics as a new branch of pedagogical science has a significant impact on methodological approaches to the educational activities of universities. The purpose of the study: to analyze the transformation of the concept of a subject-oriented approach in the educational activities of students in connection with the introduction of a digital educational space. To implement this idea, it is shown how the concept of subjectivity changes in the process of including students in the digital educational environment. The theoretical and methodological analysis carried out allowed the author to determine the expansion of the conceptual boundaries of the subject-oriented approach, which is associated with the transformation of the entire structure of the subject's communication experience, the expansion of access to information, self-realization in the context of the digital educational environment. The main regularities that determine the essential features of the subject-oriented educational activity of university students in the context of digital didactics are presented. The article is intended for university teachers, employees of the education system, heads of educational organizations, researchers.

Введение. Одной из ключевых парадигм современного образования в Российской Федерации, которые определяют стратегические направления деятельности учебных заведений, в

том числе и вузов, являются процессы цифровизации и глобализации.

Система подготовки кадров переживает очередной виток изменений при переходе на

концепцию цифрового профессионального образования и обучения (авторы П.Н. Биленко, В.И. Блинов, М.В. Дулинов, Е.Ю. Есенина, А.М. Кондаков, И.С. Сергеев) [3], что требует от нее «устранение цифрового «разрыва»» через внедрение в учебно-профессиональный процесс виртуальной и/или дополненной реальности, построения индивидуальных образовательных маршрутов обучающихся, реализации процессов самости в образовательной деятельности и управлении своими результатами.

Можно констатировать, что сегодня активно используются цифровые инструменты в жизни человека, горизонты личностного и делового общения раздвигаются, требования к профессиональной квалификации совершенствуются, все то меняет природу и способы организации образовательного процесса в высшем образовании, методику преподавания и технологический инструментарий. Данные изменения зафиксированы и в нормативных документах, и в национальных проектах Российской Федерации, также отражены в ФГОС последнего поколения и профстандартах.

По мнению К.Л. Полупан, «...процесс цифровизации высшего образования заключается не только в создании электронных версий учебников, онлайн-курсов или записи видеолекций. Сегодня мы говорим о «стирании границ» образовательного процесса, переходе его из аудиторного контактного обучения в открытое виртуальное пространство...» [9].

Достоинствами такого процесса выступают вероятность расширения и углубления учебно-профессиональной деятельности, ориентированной на субъектность обучающегося, возможность самостоятельного определения скорости освоения учебного материала, последовательности изучения учебных дисциплин (модулей), выбора форм и способов взаимодействия с преподавателем и другими студентами.

Мы согласны с мнением авторского коллектива под научным руководством В.И. Блинова, что цифровизация учебно-профессиональной деятельности сочетает два уровня трансформации: изменение самого образовательного процесса и модификацию цифровых инструментов, испытываемых в этом образовательном процессе. Согласно исследованиям авторского коллектива «...цель трансформации образовательного процесса – создание гибкой и адаптивной образовательной системы, отвечающей запросам цифровой экономики и обеспечивающей максимально полное использование дидактического

потенциала цифровых технологий»; цель модификации цифровых инструментов состоит в максимально эффективном их приспособлении для достижения образовательных результатов [3].

Цифровая образовательная среда обеспечивает возможность работы со сложными проектами, новыми технологиями, передовыми практиками, когда все субъекты образовательной деятельности включены в единый процесс.

Материалы и методы. Методологической основой исследования на философском уровне составляют положения о самореализации, ее значимости и роли для развития личности; идеи личностного и системного подходов; концепции становления субъектности личности как системного условия для ее самореализации; идеи социально-когнитивной концепции цифровой социализации личности; теоретические положения дидактической концепции цифрового профессионального образования и обучения.

Теоретический уровень исследования определяет использование теоретических методов – анализ системных компонентов концепции и связи между ними, изучение результатов теоретических и эмпирических педагогических и психологических исследований, периодической печати; педагогическое моделирование.

Автор статьи изучает субъектно-ориентированный подход в методологической науке в русле продолжения своего и других диссертационных исследований (В.И. Андреева, В.Е. Лепского, О.А. Чопик (Милинис)), что позволяет выделить его методологические характеристики: понятие «субъектно-ориентированный подход», отличительные параметры от традиционных подходов и принципы как требования к реализуемой деятельности представлены [1;5;7].

Концепция субъектно-ориентированного подхода в образовательной деятельности студентов также подвержена изменениям в связи с появлением такой педагогической отрасли как цифровая дидактика. Проблема субъектности все более активно вычленяется и приобретает новые аспекты и новые значения, когда объективно встает вопрос о необходимости сознательного выбора и реализации самоконтролирующей функции в цифровой образовательной реальности.

Результаты исследования. В проведенном диссертационном исследовании (О.А. Милинис (Чопик)) мы констатировали, что основная идея концепции субъектно-ориентированного подхода строится на представлении личности как целостной системы и главной позиции субъектности в ее развитии, самореализация

студентов происходит в процессе целенаправленной образовательной деятельности, эффективного педагогического стимулирования и поддержки [6;8]. В настоящее время данная идея может быть дополнена тезисом о персонификации образовательного процесса, в основе которой находится выстроенная субъектом и преподавателем индивидуальная образовательная траектория и непрерывный персонализированный мониторинг образовательных достижений студента, его самореализации и саморазвития.

В своих исследованиях мы определили, что «субъектно-ориентированный» подход предполагал изучение ориентации личности на проявление активности по выявлению и формированию субъектной позиции, стратегии и перспективы ее осуществления в разных видах образовательной деятельности; проектирования базовых компонентов «Я-концепции саморазвития и самореализации» в образовательной деятельности; расширения и обогащения опыта в разных видах образовательной деятельности; творческой самореализации на основе проявления личностных качеств и профессиональных компетенций, осуществления взимообусловленности саморазвития и самореализации» [6;8].

С достаточно интенсивным внедрением цифровизации в образовательную деятельность становится необходимым расширить представленные границы подхода, поскольку субъект все активнее реализуется в сетевых сферах, строит коммуникации, проявляет личностные характеристики и профессиональные компетенции и в целом приобретает новые (или адаптирует имеющиеся) социальные нормы, ценности и установки.

Расширение концептуальных границ субъектно-ориентированного подхода будет связано с трансформацией всей структуры коммуникационного опыта субъекта, расширением доступа к информации и данным в используемой «техносистеме» («многочисленные цифровые устройства, различного рода программы, цифровые платформы и среды» [2]), многократным повышением роли субъектности и непрерывной самоидентификацией и самореализацией в контексте цифровой образовательной среды.

В диссертационном исследовании мы определили, что в основе концепции субъектно-ориентированного подхода в образовательной деятельности студентов лежит концептуально образующее понятие «субъектно-

ориентированный подход», также изучение закономерностей и вытекающих из них принципов субъектно-ориентированного образования студентов, которые мы выявили ходе теоретического и методологического анализа философской, психологической, педагогической и методической литературы по изучаемой проблеме [6].

Понятийный аппарат концепции призван предельно точно отразить терминологическую сторону научного знания. Понятие «субъектно-ориентированный подход образовательной деятельности студентов в условиях цифровой дидактики» мы трактуем так – это «ориентация обучающихся на активную реализацию процессов самости в разных видах деятельности и культурных практиках, субъектную позицию во взаимодействии с объективным миром и интернет-средой, другими людьми, в том числе и виртуальными, самими собой, которые разрешают возникающие внутренние противоречия, стремятся к достижению определенных целей, проявляют инициативу, ответственность и самостоятельность, постоянно стремятся к новизне, самосовершенствованию и креативности, принимают и реализуют собственные решения, осуществляют рефлекссию своей деятельности» [6] на основе высокой внутренней активности личности и желании быть включенным в цифровое образовательное и коммуникативное пространство. При этом в понятии субъектности личности мы делаем акцент на действенности субъекта как определяющего его суть, поскольку человек как субъект реализуется «...в своих деяниях...» (Л.С. Рубинштейн) [11], так как именно в своих действиях он проявляет субъективные индивидуальные характеристики.

Цифровая дидактика, несмотря на достаточно недавнее самоопределение как педагогической отрасли, основывается на базисных педагогических понятиях и принципах классической дидактики, при этом дополняет их адаптируя к цифровой среде [3], стимулирует изменение методологических ориентиров и функционирования образовательного процесса.

В русле концепции цифровой дидактики несколько изменяется и понятие субъекта образовательной деятельности и «повышается значимость сетевой социализации как фактора становления личностной идентичности» [3].

В нашей трактовке «дефиниция «субъект» рассматривается с позиции сложной интериоризации в структуре личности, то есть перевод пассивной позиции личности как объекта внешних воздействий в активную позицию

самореализации посредством включения в разные виды образовательной и культурной практики, что возможно при реализации процессов самости [7].

Содержание концепции субъектно-ориентированного подхода в образовательной деятельности студентов основывается на ведущих идеях ученых в области педагогики, психологии, культурологии и др.: концепция творческого саморазвития личности в образовательной деятельности (В.И. Андреев), культурологическая концепция развития личности (Е.В. Бондаревская), акмеологическая концепция развития личности и влияние субъектности на сознание и деятельность (А.А. Деркач), идеи влияния субъектной позиции на развитие и образовательную деятельность студентов (В.А. Сластенин), положения о педагогической поддержке обучающихся (С.В. Кульневич, О.С. Газман и др.) [6], «социально-когнитивная концепция цифровой социализации личности (Г.У. Солдатова, А.Е. Войскунский)» [10], «дидактическая концепция цифрового профессионального образования и обучения (П.Н. Биленко, В.И. Блинов, М.В. Дулинов, Е.Ю. Есенина, А.М. Кондаков, И.С. Сергеев)» [3].

В качестве основных закономерностей, определяющих сущностные особенности субъектно-ориентированной образовательной деятельности студентов в условиях цифровой дидактики, мы определяем следующие:

- реализация субъектной позиции студентов достигается на основе трансинтегативности научных положений из области наук о человеке (философия, культурология, антропология, психология, педагогика, аксиология и др.) и наук, изучающих цифровые технологии (информатика, статистика, компьютерный анализ и др.);

- высокая внутренняя активности личности и желание быть включенным в цифровое образовательное и коммуникативное пространство интенсифицирует процессы проявления самости (самоидентификацию и самореализацию) и субъектную позицию студента;

- проявление субъектной позиции студентов в образовательной деятельности находится в прямой зависимости от возможности субъект-субъектного взаимодействия обучающегося и преподавателя на условиях сотрудничества в цифровой образовательной среде;

- эффективность формирования субъектной позиции студентов зависит от многообразия и вариативности используемых в образовательной практике активных и интерактивных инструментов обучения, цифровых

образовательных технологий, проектной и командной работы, рефлексии, само- и взаимооценки;

- системная рефлексия формирования и развития компонентов самости студентов в образовательной деятельности способствует значительному повышению эффективности самореализации личности в цифровой образовательной среде в ходе приобретения ими универсальных и профессиональных компетенций.

Субъектно-ориентированный подход в условиях цифровой дидактики также подчиняется закономерностям развития цифрового образовательного процесса:

- уровень востребованности цифровых образовательных инструментов и возможность их использования в образовательной деятельности напрямую влияют на выраженную субъектную позицию студентов и активность ее самостоятельного проявления;

- цифровизация образования стимулирует преподавателя использовать активные и интерактивные методы и формы обучения, поскольку их потенциал с точки зрения дидактики возрастает и способствует формированию не только профессиональных компетенций, но и социальных, необходимых в условиях цифрового общества [3].

В диссертационном исследовании мы определили, что продуктом образовательной деятельности студентов при реализации их субъектной позиции становится ряд новообразований, а именно «сформировавшиеся ценности, ярко выраженные потребности в самореализации, наличие систематизированных целостных знаний о профессиональной деятельности, профессиональные компетенции, «Я-концепция самореализации и саморазвития», констатирующие повышение уровня субъектности и самореализации в образовательной деятельности» [8].

Цифровизация оказывает непосредственное влияние на субъектную позицию студента, способствует изменению его целей, мотивов, инструментов обучения педагогическим принципам цифровой образовательной среды, когда задачи личностного саморазвития и самореализации направлены на формирование образовательных отношений в условиях цифровых реалий. Современные обучающиеся в основном относятся к цифровому поколению, которое имеет свои особенности развития психических процессов, поведенческих стереотипов, стиля жизни и ценностных ориентаций [13]. Такие особенности определяют

целеполагание учебно-профессиональной деятельности, учет закономерностей и принципов цифрового обучения, определение содержания, методов и технологий учебно-профессиональной деятельности и реализации субъектности в ней.

Обучающийся (студент) как субъект способен самостоятельно ставить цели своей учебно-профессиональной деятельности, планировать их достижения, выбирать цифровые инструменты для осуществления данной деятельности, получать и оценивать ее результаты, в том числе и в цифровом пространстве, и самое главное, полностью нести ответственность за них. При этом для развития личности становится важным процесс сетевой социализации, который может носить стихийный характер, но становится управляемым при переходе личности в позицию субъекта и ответственной реализации процессов самости (самовыражения, самоопределения, самореализации и др.) в цифровой сети.

Субъектная позиция при включении в цифровую среду интенсифицирует саморазвитие и самореализацию студентов, что предполагает целенаправленное стимулирование процессов самости, так как цифровизация подталкивает личность к активным проявлениям себя в сети (развлекательной или образовательной), постоянно предъявляя новые способы взаимодействия в ней, в субъектная позиция детерминирует активную парадигму и позволяет личности самосовершенствоваться в новом для нее цифровом пространстве.

Заключение. В данном теоретико-методологическом исследовании на основе проведенного анализа нами выявлены идеи

расширения концептуальных границ субъектно-ориентированного подхода в образовательной деятельности студентов в связи с внедрением цифрового образовательного пространства.

Обращение к концепции субъектно-ориентированного подхода в образовательной деятельности на современном этапе развития дидактики актуализирует ее потенциал как целостной научной теории. В условиях цифровой дидактики мы сегодня наблюдаем активную трансформацию методологии образовательной деятельности студентов. Субъектно-ориентированный подход также подвержен изменениям в ключе реализации цифровых инструментов образовательной практики и проявления субъектности обучающихся в цифровом образовательном пространстве.

Субъектно-ориентированный подход в образовательной деятельности студентов детерминирует изменение методик обучения и применения инновационных в большей степени активных и интерактивных технологий. Данный подход ориентирует изменение направления образовательной деятельности обучающихся и их учебной мотивации с обучения извне, определяемое внешними мотивами, на обучение, основанное на внутренней мотивации. А цифровизация образовательной деятельности предоставляет существенно иные возможности «упаковки» дидактического материала и организации образовательной деятельности, а также обеспечивает принципиально новые запросы на формирование социальных компетенций, необходимых субъекту в условиях цифровой образовательной сети.

Литература:

1. Андреев В.И. Концептуальная педагогическая прогностика: монография / В.И. Андреев. - Казань: Центр инновационных технологий, 2010. - 220 с.
2. Андрухина Л.М., Садовникова Н.О., Уткина С.Н., Мирзаахмедов А.М. Цифровизация профессионального образования: перспективы и незримые барьеры / Л.М. Андрухина, Н.О. Садовникова, С.Н. Уткина, А.М. Мирзаахмедов // Образование и наука. - 2020. - Т. 22. - № 3. - С. 116–147.
3. Дидактическая концепция цифрового профессионального образования и обучения / П.Н. Биленко, В.И. Блинов, М.В. Дулинов, Е.Ю. Есенина, А.М. Кондаков, И.С. Сергеев; под науч. ред. В.И. Блинова. - М.: Издательство «Перо», 2019. - 97 с.
4. Казанцева Л.А., Калининченко И.А. Педагогические стратегии субъектного подхода в контексте цифровизации образовательного процесса в образовательных организациях МВД России / Л.А. Казанцева, И.А. Калининченко // Психология и педагогика служебной деятельности. - 2021. - № 3. -

Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/pedagogicheskie-strategii-subektnogo-podhoda-v-kontekste-tsifrovizatsii-obrazovatel'nogo-protsessa-v-obrazovatelnyh-organizatsiyah>.

5. Лепский В.Е. Становление субъектно-ориентированного подхода в контексте развития представлений о научной рациональности / В.Е. Лепский // Наука и социальная картина мира. К 80-летию академика В.С. Степина; под ред. В.И. Аршинова, И.Т. Касавина. - М.: Альфа-М, 2014. - С. 392–420.
6. Милинис (Чопик) О.А. Концептуальные положения субъектно-ориентированного подхода к развитию культуры творческой самореализации студентов-педагогов в креативной образовательной деятельности / О.А. Милинис (Чопик) // Ценности и смыслы. - 2012. - № 3(19). - С. 87–101.
7. Милинис (Чопик) О.А. Субъектно-ориентированный подход к развитию культуры творческой самореализации студентов-педагогов в

креативной образовательной деятельности: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / О.А. Милинис (Чопик). - Казань, 2012. - 50 с.

8. Милинис (Чопик) О.А. Субъектно-ориентированный подход к развитию культуры творческой самореализации студентов-педагогов в креативной образовательной деятельности: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / О.А. Милинис (Чопик). - Казань, 2012. - 458 с.

9. Полупан К.Л. Концептуальные основы проектирования индивидуального образовательного маршрута студента в цифровой образовательной среде университета: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / К.Л. Полупан; Балтийский федеральный университет имени Иммануила Канта. - Калининград, 2021. - 41 с.

10. Роберт И.В. Цифровая трансформация образования: вызовы и возможности

совершенствования / И.В. Роберт // Информатизация образования и науки. - 2020. - № 3(47). - С. 3–16.

11. Рубинштейн С.Л. принцип творческой самостоятельности // Вопросы философии / С.Л. Рубинштейн. - 1989. - С. 94

12. Семенова Л.М. Динамика цифровой дидактики в условиях трансформации высшего образования. Часть I [Электронный ресурс] / Л.М. Семенова // Мир науки. Педагогика и психология. - 2020. - № 3. - Режим доступа: <https://mir-nauki.com/PDF/87PDMN320.pdf>

13. Чопик О.А. Педагогическая технология развития творческой самореализации курсантов / О.А. Чопик. - Новокузнецк: Кузбасский институт Федеральной службы исполнения наказаний, 2020. - 126 с.

References:

1. Andreev V.I. Conceptual pedagogical prognostication: monograph / V.I. Andreev. - Kazan: Center for Innovative Technologies, 2010. - 220 p.

2. Andryukhina L.M., Sadovnikova N.O., Utkina S.N., Mirzaahmedov A.M. Digitalization of vocational education: perspectives and invisible barriers / L.M. Andryukhina, N.O. Sadovnikova, S.N. Utkina, A.M. Mirzaahmedov // Education and Science. - 2020. - V. 22. - № 3. - S. 116–147.

3. Didactic conception of digital vocational education and training / P.N. Bilenko, V.I. Blinov, M.V. Dulinov, E.Yu. Yesenina, A.M. Kondakov, I.S. Sergeev; under scientific ed. of V.I. Blinov. - M.: Pero Publishing House, 2019. - 97 p.

4. Kazantseva L.A., Kalinichenko I.A. Pedagogical strategies of the subjective approach in the context of digitalization of the educational process in educational institutions of the Ministry of Internal Affairs of Russia / L.A. Kazantseva, I.A. Kalinichenko // Psychology and Pedagogy of service activities. - 2021. - № 3. - Access mode: <https://cyberleninka.ru/article/n/pedagogicheskie-strategii-subektnogo-podhoda-v-kontekste-tsifrovizatsii-obrazovatel'nogo-protssesa-v-obrazovatelnyh-organizatsiyah>.

5. Lepsky V.E. Formation of the subject-oriented approach in the context of the development of ideas about scientific rationality / V.E. Lepsky // Science and social picture of the world. To the 80th anniversary of Academician V.S. Stepin; ed. IN AND. Arshinova, I.T. Kasavina. - M.: Alfa-M, 2014. - S. 392–420.

6. Milinis (Chopik) O.A. Conceptual provisions of the subject-oriented approach to the development of a culture of creative self-realization of student teachers in creative educational activities / O.A. Milinis (Chopik) // Values and Meanings. - 2012. - No. 3 (19). - S. 87–101.

7. Milinis (Chopik) O.A. Subject-oriented approach to the development of a culture of creative self-realization of student teachers in creative educational activities: author. dis. ... Dr. ped. Sciences: 13.00.01 / O.A. Milinis (Chopik). - Kazan, 2012. - 50 p.

8. Milinis (Chopik) O.A. Subject-oriented approach to the development of a culture of creative self-realization of student teachers in creative educational activities: dis. ... Dr. ped. Sciences: 13.00.01 / O.A. Milinis (Chopik). - Kazan, 2012. - 458 p.

9. Polupan K.L. Conceptual foundations for designing an individual educational route of a student in the digital educational environment of the university: autoref. diss ... Dr. ped. sciences: 13.00.01 / K.L. Polupan; Immanuel Kant Baltic Federal University. - Kaliningrad, 2021. - 41 p.

10. Robert I.V. Digital transformation of education: challenges and opportunities for improvement / I.V. Robert // Informatization of education and science. - 2020. - No. 3(47). - pp. 3–16.

11. Rubinstein S.L. the principle of creative amateur performance // Questions of Philosophy / S.L. Rubinstein. - 1989. - S. 94

12. Semenova L.M. The dynamics of digital didactics in the context of the transformation of higher education. Part I [Electronic resource] / L.M. Semenova // World of Science. Pedagogy and psychology. - 2020. - No. 3. - Access mode: <https://mir-nauki.com/PDF/87PDMN320.pdf>

13. Chopik O.A. Pedagogical technology for the development of creative self-realization of cadets / O.A. Chopik. - Novokuznetsk: Kuzbass Institute of the Federal Penitentiary Service, 2020. - 126 p.

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

Сведения об авторе:

Чопик Ольга Артуровна (г. Новокузнецк, Россия), доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры пенитенциарной психологии и пенитенциарной педагогики, ФКОУ ВО Кузбасский институт ФСИН России, e-mail: milinisoaa@mail.ru

УДК 37.013.77

Понимание математики как формирование математической картины мира

Understanding mathematics as forming a mathematical worldview

Туктамышов Н.К., Казанский государственный архитектурно-строительный университет, nail1954@gmail.com

Tuktamyshev N., Kazan State University of Architecture and Engineering, nail1954@gmail.com

DOI: 10.51379/KPJ.2022.153.3.011

Ключевые слова: математическая картина мира, понятие, образ, значение, личностный смысл.

Keywords: mathematical worldview, concept, image, meaning, personal meaning.

Аннотация. Актуальность данного исследования обусловлена тем, что проблема качества образования, глубоко связанная с вопросами понимания учащимися учебного материала, несмотря на множество дискуссий, не имеет однозначного решения. Здесь сформулирован альтернативный подход к этой проблеме. Целью статьи является анализ феномена понимания в математике. В работе вводятся понятия математической картины мира (МКМ) и индивидуальной математической картины мира (ИМКМ). Отличительной особенностью работы является то, что в ней понимание в математике трактуется как процесс формирования ИМКМ. Выделен базовый элемент ИМКМ. В рамках ИМКМ представлена структура категории понимания, имеющая образ, значение, личностный смысл своими компонентами, которые связаны в единое целое через наименование понятия. Автором предложена схема, дающая возможность формировать математические понятия у обучающихся. Статья предназначена для педагогов-исследователей, аспирантов и будет полезна для преподавателей математики.

Abstract. The relevance of this study stems from the fact that the problem of quality of education, deeply related to the issues of students' understanding of learning material, despite many discussions, does not have an unambiguous solution. Here we formulate an alternative approach to this problem. The purpose of this paper is to analyze the phenomenon of understanding in mathematics. The concepts of the mathematical worldview (MWV) and the individual mathematical worldview (IMWV) are introduced. The distinctive feature of the work is that understanding in mathematics is interpreted as a process of IMWV formation. The basic element of IMWV is distinguished. The structure of category of understanding within the limits of an individual mathematical worldview, having components (an image, value, the personal sense), connected in a uniform whole through the name of concept is presented. The author suggests the scheme which gives the possibility to form mathematical notions of students. The article is designed for teacher-researchers, post-graduate students and will be useful for teachers of mathematics.

Введение. Часто на занятиях по математике от студентов можно услышать «Я не понимаю математику», «Я не так хорош в математике, как хотелось бы», «Мне не нравится математика» и т.д. Часто и преподаватели задают вопрос: «Вы понимаете это определение?». Таким образом, проблема феномена понимания остаётся актуальной и на сегодняшний день.

Имеются разные точки зрения на понимание в математике, делающие акцент на различные аспекты: образные представления [14], умение проводить формализацию и строить алгоритмы решения [12], умение строить правильные ассоциации [15] и т.д., однако, общего консенсуса, касающегося понимания в

математике, нет. Здесь предлагается новый подход к решению указанной проблемы, основанный на использовании концепта картины мира [8]. Цель данной работы состоит в исследовании понимания как формирования МКМ обучающегося. Работа разворачивается в следующей последовательности: на основе подходов А.Н. Леонтьева и Л.С. Выготского вводятся понятия математической картины мира и индивидуальной математической картины мира; показывается необходимость введения понятий МКМ и ИМКМ; выявляется базисный элемент математической картины мира и строится модель понимания этого базисного элемента;

предлагается схема, позволяющая реализовать предложенную модель понимания.

Методология исследования. «Научная картина мира» и особенно «картина мира» имеют различное толкование. В дальнейшем будем исходить из определения: «Картина мира – общие представления о мире, его устройстве, типах объектов и их взаимосвязях. Все картины мира различаются по двум главным признакам: 1) степени общности и 2) средства моделирования реальности» [3]. Анализ и систематизация «научных картин мира» проведена В.С. Степиным [8].

МКМ представляет собой упорядоченную систему абстрактных объектов и отношений, к которым относятся числовые системы, равенства, функции, геометрические фигуры, неравенства и т.д. В сфере математического образования МКМ позволяет: выделить фундаментальные понятия теории в их взаимосвязи с другими математическими теориями; построить математические модели явлений реального мира; формировать математическую деятельность обучающихся [2].

Объективная МКМ подчёркивает целостность взгляда на предмет математики, который представляет взаимосвязанную структуру идеализированных, абстрактных объектов и их отношений. Такая математическая картина мира представляет для обучающегося внешний мир, эталон, базу объективных математических данных; она участвует в формировании математических понятий и отношений у обучающихся, определяя стратегию познающего субъекта.

Проблема в обучении состоит в том, чтобы с той или иной глубиной математическая картина мира формировалась в сознании обучающегося. Очевидно, что субъект не может идентифицировать, классифицировать, назвать какой-либо объект, если у него нет соответствующей системы, образа мира (по терминологии А.Н. Леонтьева), которая позволяет открывать, объяснить этот объект или процесс. Так как математические понятия не могут существовать изолированно друг от друга, то обучение математике – это построение в сознании индивида соответствующей математической картины мира. Математическое развитие происходит не за счет «оконтуривания» отдельных понятий, а за счёт формирования целостной структуры (сети) через её связи с другими понятиями, то есть за счёт формирования математической картины мира (МКМ). Таким образом, речь идет о

формировании индивидуальной математической картины мира (ИМКМ).

Для понимания работы этой сети, то есть процесса формирования математической картины мира субъекта, необходимо выделение простейших элементов этой сети (базовых понятий). Основная задача данной работы состоит в выявлении в рамках МКМ структуры категории понимания базового математического понятия. В качестве психологической основы в построении элемента ИМКМ легли положения культурно – исторической теории Л.С. Выготского [1], идеи теории деятельности А.Н. Леонтьева [4], а также некоторые тезисы исследователей искусственного интеллекта [6].

Культурно-историческая концепция Л.С.Выготского постулирует необходимость изучения человека непосредственно в процессе развития под влиянием истории и культуры, то есть в форме усвоения заданных образцов. Согласно Л.С. Выготскому, каждая высшая психическая функция проявляется дважды: сначала как интерпсихическая функция, а затем как интрапсихическая функция человека. Высшие психические функции, как показал Л.С. Выготский, опосредуются знаковыми системами. К знаковым системам относятся, например, язык, письменность, речь, системы счисления. А.Н. Леонтьев [5, с.36] отмечал: «Предопределенность этого обозначенного, осмысленного предметного мира конкретному акту восприятия, необходимость «включения» этого акта в уже готовую картину мира». Подробное описание структуры деятельности позволило Леонтьеву выделить три компонента индивидуального сознания: чувственную ткань сознания, или образ, затем значение как накопитель общественно-исторического опыта действия с предметом и личностный смысл.

По мнению Л.С. Выготского [1] процесс мышления и трансформации человеческого сознания связаны с культурно-историческим фактором. А указанные процессы осуществляются с помощью знаковой системы и сопутствующей ей идеи семиотического посредничества. Язык математики, без знания которого невозможно усвоить математику и естественные науки, представляет собой семиотическую систему, основной особенностью которой является однозначное, не допускающее двусмысленностей, представление математических объектов.

Математические объекты, выраженные на символическом языке, вызывают большие трудности в понимании. Каждый математический объект представляет собой иерархию абстракций,

который обозначается некоторым знаком или символом или, как говорят, имеет знаково-символическое обозначение. Это обозначение объекта (понятия) называется его именем, а сам математический объект определяется как денотат имени. Ясно тогда, что построение у учащихся своей МКМ предполагает знание структуры знака. Любой знак обозначает понятие и связывает в единое целое концепт и имя, поэтому выяснение структуры знака позволяет выявить и структуру категории понимания этого понятия. По А.Н.Леонтьеву любой знак складывается из трёх составных частей: *образа*, который является «закодированным представлением предмета деятельности; *значения* как преобразованную, свёрнутую в структуре языка идеальную форму существования предметного мира, его свойств, связей, отношений, раскрываемых общественной практикой» [7, с.68]; *личностного смысла* или «значения для себя», когда накопленный опыт учащегося позволяет ему построить адекватное

отношение между целью и мотивом. Воспользуемся структурным представлением знака, данным в работе [7] и уточним, что знак для нас интересен тем, что он обозначает некоторое математическое понятие. В соответствии с [7] знак и его структуру можно представить в виде пирамиды. Осознание структуры пирамиды и отношений между её компонентами будет означать понимание понятия. Базовый элемент математической картины мир субъекта представляет собой пирамиду, которую можно назвать пирамидой понимания. Основание пирамиды представляет собой сущность какого-либо математического понятия для субъекта, а имя понятия обозначает именно это понятие. Здесь важно отметить, что личностный смысл входит непосредственно в структуру пирамиды понимания, а не является внешней по отношению к понятию компонентой. Рассмотрим компоненты пирамиды понимания.

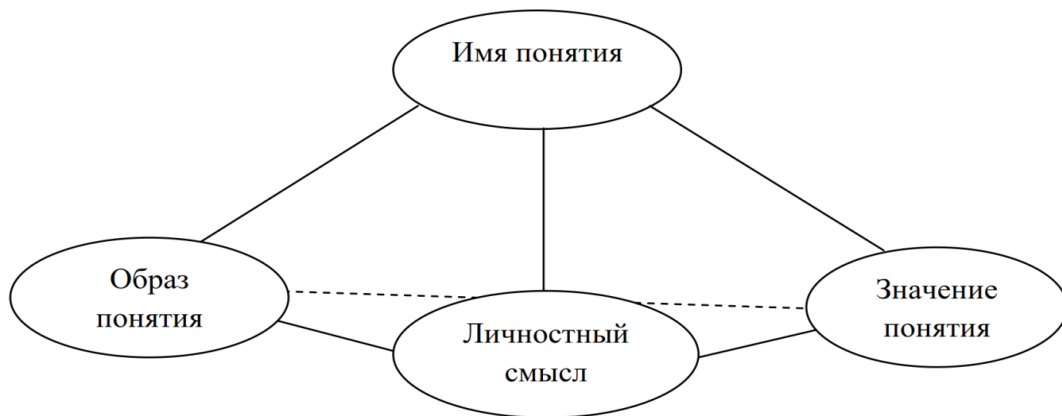


Рисунок 1. – Пирамида понимания

Образ математического понятия представляет собой структуру, включающую как теоретические, так и эмпирические слои познавательного опыта. Понимание в математике предполагает, что обучающийся математике субъект в состоянии за математическим текстом увидеть внеязыковую действительность или мысленный (понятийный) образ (по И.В. Шадринной [9]), разворачивающийся в последовательности, соответствующей классификации М.А. Холодной [10]. Образ математического понятия – это не просто геометрическая картинка, а это некоторое семантическое поле, которое связывает различные составляющие когнитивного опыта и в отличие от представлений, имеющих чувственно-предметный характер, является результатом абстрагирования и обобщения. Он воспроизводит

содержание математического понятия. В случае сформированности математических образов, обучающийся оперирует не столько с заданными алгоритмами работы с математическими объектами, а сколько с самими математическими объектами. Наличие образов позволяет представить математическое понятие целостно. Важно заметить, что образ, предложенный на занятии педагогом, являясь по терминологии N. Presmeg внешним визуальным образом (visual image), может быть не всегда адекватно воспринят учащимся [11].

Значения – результат познавательной деятельности людей. Этот компонент сознания фиксирует тот факт, что индивидуальное сознание развивается в рамках культурного целого, которое индивид должен «присвоить». Значение по Л.С. Выготскому «является

объективным отражением системы связей и отношений». Совокупность значений представляет собой системно организованную базу знаний, существующую объективно.

Личностный смысл соединяет предметы и свойства реальности с опытом и наличными потребностями субъекта, носит всегда эмоционально-чувственный характер, он выражает не только знания как таковые, но и установки, придавая картине мира особый индивидуальный оттенок. Личностный смысл определяет насколько данный объект либо процесс, отношение соответствует потребностям и является по существу внутренним критерием для выполнения определенных действий по удовлетворению потребности субъекта. Понимание предполагает тесную связь интересов обучающегося с решаемой проблемой, его потребностями и зависит от цели исследования.

Понимание базируется как на компонентах пирамиды понимания, так и на отношениях между компонентами. Если вершины пирамиды не связаны между собой, то понимания не происходит. Очевидно, что если отсутствует личностный смысл, то строить образ бессмысленно. «Образ без значения отражает незавершенность восприятия как процесса категоризации, в то время как значение без личностного смысла отражает не включенность обучающегося в деятельность» [6].

Для усвоения понятия необходимо придерживаться некоторой последовательности. В соответствии с [7] если пирамида не замыкается, то на начальном этапе образ называют *перцептом*, то есть образом восприятия, значение – *функциональным значением*, так как в этом случае значение используется только для данного конкретного случая.

Чаще всего в ходе обучения в начале формируется сущность понятия, то есть основание пирамиды понимания (треугольник понимания), которая отражает в общем первое столкновение студента с каким-либо математическим понятием. Здесь алгоритм движения мысли от перцепта (то есть образа восприятия) к способу использования в данном конкретном случае данного понятия (то есть к функциональному значению) и отсюда к выбору «цели», то есть к удовлетворению конкретной, временной потребности. Так как при этом пирамида понимания не замкнута, то такой подход не позволяет смотреть на математическое понятие целостно, поэтому возникает необходимость некоего внешнего, то есть имени

понятия [6]. Только при наличии имени знака можно связать все компоненты в единое целое.

Усвоение некоторого математического понятия происходит, как правило, по следующей схеме.

1. Сначала на основе сходства или различия с известным субъекту объектом у обучающегося происходит самостоятельно или с помощью преподавателя формирование перцепта. Так как образ у обучающегося возникает в контексте тех действий, которые могут быть к нему применены, то образ должен подаваться как динамическая система, которая предполагает, что изучаемый образ каким-то образом сопрягается с практикой по его использованию. При этом математическое понятие следует, как правило, предъявлять разными способами, так как у разных студентов существует различный визуальный ряд. При первых предъявлениях перцепт у студента может формироваться не точным, размытым.

2. Первоначальный перцепт накладывается на прошлый опыт использования данного или похожего образа обучающимся, что формирует функциональное значение данного понятия и приводит к возникновению первичной пары «перцепт – функциональное значение». На основе сформированного в пункте 1 перцепта и имеющегося опыта у студента вырабатывается представление о том, что позволяет сделать этот перцепт. Таким образом происходит формирование функционального значения. Процесс формирования этой связи носит динамический характер, то есть к этому представлению студент ищет подходящий образ с соответствующим применением, которое может оказаться в начале не точным. Далее исходный образ меняется или уточняется в зависимости от функций образа. Заметим, что формирование связи «перцепт – функциональное значение» предполагает размытость образа, что позволяет каждый раз менять его или уточнять. На этом этапе важна роль преподавателя, который помогает устранить размытость образов и способствует установлению связи перцепт-функциональное значение.

3. Далее полученное функциональное значение соотносится с целью, которую ставит студент, то есть происходит оценивание пригодности функционального значения к решению задачи. Если полученное функциональное значение не позволяет решить задачу, то студентом самостоятельно или с помощью преподавателя пересматривается исходный перцепт. Этот процесс (перцепт ↔ функциональное значение) происходит столько раз, пока не сформируется нужное

функциональное значение пригодно для решения этой конкретной задачи. Остановка процесса, как правило, осуществляется преподавателем.

4. Полученное в пункте 3 функциональное значение сравнивается с именем, характеризующим данное функциональное значение, взятым из культурной среды (математической картины мира, объективной базы данных). Этот пункт может быть реализован либо с помощью преподавателя (чаще всего), либо самостоятельно. Если принятое математиками значение понятия близко к функциональному значению, то появляется связь «имя знака – значение», связанное с первоначальным перцептом, которое с этого момента можно назвать образом. Если оказывается, что функциональное значение и точное общепринятое значения не близки, то происходит возврат к формированию перцепта. Это сближение значений осуществляется через коммуникацию с преподавателем в форме диалога, в котором прямая формулировка имеющегося знания может не привести к желаемому пониманию, так как у студента может не оказаться соответствующих понятий и ассоциаций, поэтому желательно вести диалог в гибкой, вероятностной форме, давая большую свободу восприятия обучающемуся. Данный пункт в общем предполагает многократный переход к п.2. Таким образом возникает некоторый циклический процесс (п.4 → п.2 → п.3 → п.4), который прерывается при достижении у студента адекватного понятия образа. Критерий прерывания известен преподавателю.

5. Формирование образа является динамическим процессом, так как оно является, как правило, результатом многократного прохождения п.1-п. 4, и оно влияет на исходную потребность студента в решении задачи, а также обогащает и обобщает представления студента о задаче, порождая из временной потребности личностный смысл студента. Таким образом через пару «имя-функциональное значение» возникает связка с именем понятия, которое означает, что функциональное значение превратилось в значение, а временная потребность – в личностный смысл.

6. Связывание образа, личностного смысла и значение через имя понятия образует знак данного понятия, знание структуры которого и означает понимание. Связывание всех компонентов знака осуществляется обучающимся самостоятельно или с помощью преподавателя.

Заметим, что в отличие от работы [7] представленная здесь схема является более

гибкой, так как обсуждение того или иного понятия может начинаться не только с возникновением образа, а кроме того схема учитывает факт участия преподавателя в формировании понятия у обучающегося.

Результаты. В работе предложено рассматривать обучение студентов математике как формирование ими индивидуальной математической картины мира (ИМКМ). ИМКМ представляет собой сеть, состоящую из базовых элементов математической картины мира (узлов сети).

Базовый элемент ИМКМ рассматривается как структура, складывающаяся из трёх частей: образа, значения, личностного смысла. Связывание этих трёх компонентов посредством наименования позволяет образовать целостную структуру – пирамиду понимания понятия. Эта целостная структура представляет собой базовый элемент ИМКМ субъекта. В работе принято, что целостное и связанное представление понимания и означает понимание понятия обучающимся. В исследовании предложена схема формирования нового математического понятия в ИМКМ студента.

Заключение. В настоящей статье представлена модель понимания базового элемента индивидуальной математической картины мира, а также представлена схема, позволяющая в соответствии с представленной моделью решать задачу понимания математических понятий. Данная работа предлагает новую модель понимания математических понятий, которая связывает компоненты понимания (значение, образ, личностный смысл) в единое целое через наименование. В особенности, предложенная модель позволяет осознать важность, ценность и силу следующих идей:

1. Понимание не может рассматриваться только в социальном или психологическом рамках (как это рассматривает большинство зарубежных исследователей) и не может быть сведено к одному из них.

2. Наличие личностного смысла в структуре категории понимания является существенным. Личностный смысл является не только условием понимания, но и является необходимым компонентом в структуре понимания. Понимание не может быть сведено к безличностному знанию.

3. Математическая картина мира является значимой не только как методологический компонент конструирования и исследования математических теорий, но также как фундаментальное условие когнитивной деятельности обучающихся. Индивидуальную математическую картину мира можно

рассматривать как «отпечаток» МКМ в сознании учащегося.

Представляется, что дальнейшие исследования могли бы идти в направлениях: построение образов математических объектов и

отношений; выявление связей между базовыми элементами математической картины мира; широкого тестирования данного подхода для различных разделов математики.

Литература:

1. Выготский Л.С. Психология развития человека / Л.С. Выготский. - Москва: Смысл, 2005. - 1136 с.
2. Горбачев В.И. Содержательно-теоретический подход к обучению математике в категории «математической картины мира» / В.И. Горбачев // Вестник Брянского государственного университета. - 2013. - № 1-1. - С. 94-100.
3. Лебедев С.А. Философия науки: Словарь базовых терминов / С.А. Лебедев. - Москва: Академический проспект, 2004. - 320 с.
4. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность / А.Н. Леонтьев. - Москва: Политиздат, 1975. - 115 с.
5. Леонтьев А.Н. Психология образа / А.Н. Леонтьев // Вестник МГУ. Серия 14: Психология. - 1983. - № 2. - С. 2-7.
6. Осипов Г.С., Панов А.И. Знаковая картина мира субъекта деятельности / Г.С. Осипов, А.И. Панов, Н.В. Чудова, Ю.М. Кузнецов. - Москва: Физматлит, 2017. - 260 с.
7. Панов А.И. Исследование методов, разработка моделей и алгоритмов формирования элементов знаковой картины мира субъекта деятельности: дисс. ... канд. физ.-мат. Наук / А.И. Панов. - Москва: 2015. - 113 с.
8. Степин В.С. Теоретическое знание. Структура. Историческая эволюция / В.С. Степин. - Москва: Прогресс-Традиция. - 2003. - 744 с.
9. Шадрина И.В. Понятийные образы в начальном математическом образовании / И.В. Шадрина // Герценовские чтения. Начальное образование. - Т.2. - Вып.1. - СПб.: Изд. ВВМ, 2011. - С. 143-148.
10. Холодная М.А. Психология интеллекта / М.А. Холодная. - СПб.: Питер. - 2002. - 335 с.
11. Aspinwall L., Shaw K.L., Presmeg N.C. Uncontrollable mental imagery: Graphical connections between a function and its derivative / L. Aspinwall [and other] // Educational Studies in Mathematics. - 1997. - Vol. 33(3). - P. 301-317.
12. Nesher P. Are Mathematical Understanding and Algorithmic Performance Related? / P. Nesher // For the Learning of Mathematics. - № 6(3). - P. 2-9.
13. Pirie S., & Kieren T. [1989]. A recursive theory of mathematical understanding / S. Pirie & T. Kieren // For the Learning of Mathematics. - 1989. - № 9(3). - P. 7-11.
14. Skemp R.R. [1976]. Relational understanding and instrumental understanding / R.R. Skemp // Mathematics Teaching. - 1976. - № 77. - P. 20-26.

References:

1. Vygotsky L.S. Psychology of human development / L.S. Vygotsky. - Moscow: Meaning, 2005. - 1136 p.
2. Gorbachev V.I. Content-theoretical approach to teaching mathematics in the category of "mathematical worldview" / V.I. Gorbachev // Bulletin of the Bryansk State University. - 2013. - № 1-1. - S. 94-100.
3. Lebedev S.A. Philosophy of Science: Dictionary of Basic Terms / S.A. Lebedev. - Moscow: Academic prospectus, 2004. - 320 p.
4. Leontiev A.N. Activity. Consciousness. Personality / A.N. Leontiev. - Moscow: Politizdat, 1975. - 115 p.
5. Leontiev A.N. Psychology of the image / A.N. Leontiev // Bulletin of Moscow State University. Series 14: Psychology. - 1983. - № 2. - S. 2-7.
6. Osipov G.S., Panov A.I. A sign picture of the world of the subject of activity / G.S. Osipov, A.I. Panov, N.V. Chudova, Yu.M. Kuznetsov. - Moscow: Fizmatlit, 2017. - 260 p.
7. Panov A.I. Research methods, development of models and algorithms for the formation of elements of the sign picture of the world of the subject of activity: diss. ... cand. Phys.-Math. Sciences / A.I. Panov. - Moscow: 2015. - 113 p.
8. Stepin V.S. theoretical knowledge. Structure. Historical evolution / V.S. Stepin. - Moscow: Progress-Tradition. - 2003. - 744 p.
9. Shadrina I.V. Conceptual images in primary mathematical education / I.V. Shadrina // Herzen Readings. Elementary education. - T.2. - Issue 1. - St. Petersburg: Ed. VVM, 2011. - S. 143-148.
10. Kholodnaya M.A. Psychology of intelligence / M.A. Kholodnaya. - St. Petersburg: Peter. - 2002. - 335 p.
11. Aspinwall L., Shaw K.L., Presmeg N.C. Uncontrollable mental imagery: Graphical connections between a function and its derivative / L. Aspinwall [and other] // Educational Studies in Mathematics. - 1997. - Vol. 33(3). - P. 301-317.
12. Nesher P. Are Mathematical Understanding and Algorithmic Performance Related? / P. Nesher // For the Learning of Mathematics. - № 6(3). - P. 2-9.
13. Pirie S., & Kieren T. [1989]. A recursive theory of mathematical understanding / S. Pirie & T. Kieren // For the Learning of Mathematics. - 1989. - № 9(3). - P. 7-11.
14. Skemp R.R. [1976]. Relational understanding and instrumental understanding / R.R. Skemp // Mathematics Teaching. - 1976. - № 77. - P. 20-26.

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

Сведения об авторе:

Туктамышов Наил Кадырович (г. Казань, Россия), доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры высшей математики Казанского государственного архитектурно-строительного университета, e-mail: nail1954@gmail.com

УДК 378.147.88

Решение задач как совокупность физического и математического моделирования явлений

Problem solving as a combination of physical and mathematical modeling of phenomena

Антифеева Е.Л., Военно-космическая академия имени А.Ф. Можайского, antifeeva-spb@yandex.ru

Antifeeva E., Military Space Academy named after A.F. Mozhaisky, antifeeva-spb@yandex.ru

DOI: 10.51379/KPJ.2022.153.3.012

Ключевые слова: физическое образование, решение физических задач, методология физики, физические и математические модели, модели научного исследования.

Keywords: physical education, solving physical problems, physical and mathematical models, scientific research models.

Аннотация. В статье рассмотрены и классифицированы различные подходы к решению задач и важность их использования в процессе обучения. Цель статьи заключается в разработке новых подходов к решению задач по физике, направленных на формирование у обучающихся вузов исследовательских компетенций, а именно одной из важнейших их составляющей - научного стиля мышления. Актуальность статьи обусловлена необходимостью поиска новых эффективных подходов в преподавании физики, соответствующих требованиям ФГОС ВО. Решение задач рассматривается как процесс создания двух видов взаимосвязанных моделей. Обосновывается необходимость решения комплексных задач, включающих создание как физической, так и математической моделей явления. Основой для материала, представленного в статье, стал успешный опыт реализации комплексного подхода к решению физических задач преподавателями кафедры физики Военно-космической академии имени А.Ф. Можайского. Доказана эффективность разработанной методики. Статья предназначена для преподавателей физики высших учебных заведений.

Abstract. The article discusses and classifies various approaches to solving problems and the importance of their use in the learning process. The purpose of the article is to develop new approaches to solving problems in physics aimed at the formation of research competencies among university students, namely one of their most important components - a scientific style of thinking. The relevance of the article is due to the need to find new effective approaches in teaching physics that meet the requirements of the Federal State Educational Standard of Higher Education. Problem solving is considered as a process of creating two types of interrelated models. The necessity of solving complex problems, including the creation of both physical and mathematical models of the phenomenon, is substantiated. The basis for the material presented in the article was the successful experience of implementing an integrated approach to solving physical problems by teachers of the Department of Physics of the Military Space Academy named after A.F. Mozhaisky. The effectiveness of the developed methodology has been proved. The article is intended for physics teachers of higher educational institutions.

Введение. При изучении любой физической теории главной задачей является не просто понимание сути явлений, а умение применять это понимание для решения конкретных физических задач. Таким образом, применительно к обучению физике в целом, судить о степени сформированности у обучающихся основных компетенций можно по их умению применять основные законы физики для решения различных задач, в том числе и практических, решаемых в

рамках лабораторного практикума. Говорить о сформированности компетенций можно лишь тогда, когда обучающийся понимает суть явления (качественные задачи), может найти неизвестные величины (количественные задачи), и может найти решение задачи с нескольких позиций, описав не только условия, в которых возможно применение той или иной теории, но и сможет аргументировать применение этой теории, также определив и границы ее применимости.

Целью данной статьи стало определение основных методов решения различных физических задач, и их вклада в формирование у обучающихся высших учебных заведений научного стиля мышления, являющегося базисом исследовательских компетенций.

Материалы и методы. На основании теоретического анализа методических и научных источников, опубликованных в различных научных изданиях, а также анализа результатов преподавания курса общей физики в академии, опубликованные в ряде научных статей, был выявлен ряд проблем в преподавании физики, обусловленных новыми требованиями ФГОС ВО [1;2].

Опыт преподавания физики показал, что у большинства обучающихся, даже при условии успешного усвоения теоретического материала, при решении задач возникают проблемы, и в частности, первая проблема, которая возникает – как подойти к решению задачи. Имея некоторый математический аппарат (формулы, позволяющие количественно описать то или иное явление), обучающиеся подчас не знают, как использовать этот аппарат для решения конкретных задач. А иногда, решив типовую задачу, они не могут применить тот же математический аппарат к решению задачи, условия которой будут незначительно отличаться от условий предыдущей задачи. Более того, предложение решить ту же задачу, но другим, альтернативным способом, в лучшем случае будет обучающимися сведено к изменению порядка математических действий, и ни в коем случае не будет рассмотрен иной подход к решению этой же задачи.

Каждая конкретная задача, решаемая обучающимися в рамках практических занятий или самостоятельной работы, должна иметь в своем потенциале возможность обсуждения сути различных физических явлений, анализа законов, применяемых при решении этой задачи, границ применимости той или иной теории, а также вносить вклад в формирование единой физической картины мира. Стоит отметить, что формирование в сознании обучающихся, единой физической картины мира, как совокупности механистической, электромагнитной, неклассической и постнеклассической картин, является глобальной образовательной задачей, и формирование этой общей физической картины мира, должно стать результатом обучения физике [3;4].

Подходы к обучению физике всегда опирались на то, что сама физика практически всегда являлась наукой экспериментальной в той же степени, как и теоретической, и все

сформулированные физические теории обязательно требовали своего строго подтверждения в рамках натурального эксперимента. О том, что построение всего процесса обучения физике как научного исследования способствует формированию исследовательских компетенций уже отмечалось в ряде статей и было подтверждено результатами различных педагогических экспериментов, проведенных в ряде российских высших учебных заведений.

Рассматривая вопросы формирования исследовательских компетенций в рамках лабораторного практикума и исследовательской работы с опорой на практические занятия, когда на занятии определялась проблема, решение которой предполагало возможность экспериментального поиска решения, мы не всегда всесторонне, досконально анализировали условия задачи и возможные пути ее решения. Существует ряд задач, решение которых можно найти логическим путем, без привлечения сложного математического аппарата. Но стоит отметить, что такой интуитивный поиск решения задачи, требует глубокого понимания различных физических явлений, и умения обобщать эти явления по различным параметрам. Обучающиеся должны увидеть скрытую внутреннюю логику задачи, развить ее, проанализировать возможность применения более общих физических законов, в данном случае мы имеем ввиду законы сохранения, и тогда решение задачи в общем виде сможет дать искомый ответ [5;6].

Результаты. Обращаясь к вопросам методологии физики, как единства методологических принципов, фундаментальных физических и частных физических законов, можно с уверенностью сказать, что они и сегодня являются основой современных подходов к решению физических задач. Но, к сожалению, современные методы решения физических задач, часто предполагающие возможность моделирования различных процессов при помощи различных программных продуктов, не всегда позволяют раскрыть потенциал обучающихся в плане самостоятельного прогнозирования различных явлений, а также сформировать у них исследовательское мышление, логику и чутье, предполагающее, часто интуитивное обобщение различных законов и возможность их применения на качественном уровне решения задачи.

Решение качественных задач, представляющее собой анализ физических явлений, может быть проведено с применением метода размерностей, позволяющего увидеть

закономерности присущие различным физическим процессам и явлениям на основе рассмотрения физического смысла различных констант, анализа графических зависимостей и пр.

Приступая к решению задачи, не всегда понятно какой путь поиска ответа даст положительный результат, и будет ли он при всей своей последующей правильности рациональным, будет ли он применим к решению только данной конкретной задачи, или будет общим для целого кластера задач. Таким образом, в процессе решения задачи необходимо ответить на ряд вопросов, которые, как правило ставит перед собой любой экспериментатор и исследователь, и в таком случае решение задачи будет похоже на элементарное научное исследование, которое должно определить адекватность выбранного пути, подтвердить научную гипотезу, и определить возможные границы ее применимости [7].

Порядок действий и рассуждений, применяемых при решении физической задачи, должен соответствовать уровню самой задачи. Задачи, при решении которых применяется достаточно сложный математический аппарат – это так называемые задачи первого уровня. Примером таких задач могут служить задачи по механике, в которых решение основывается на конкретных физических законах динамики. Но, возможность применения фундаментальных законов физики при решении подобных задач, минимизирует использование сложного математического аппарата. В этом случае задача упрощается, это второй уровень решения задачи, в рамках которого рассматриваются наиболее общие процессы. Основную сложность при таком подходе к решению задач будет представлять определение возможности применения общих фундаментальных законов при решении каждой конкретной задачи. А определив эту возможность мы упрощаем задачу – заменяем дифференциальные уравнения (например, при действии переменных сил) на алгебраические уравнения законов сохранения. Конечно, в этом случае обязательно должен встать вопрос об определении границ применимости этих общих законов, позволяющих рассматривать качественную картину каждого конкретного явления.

Задачи, решение которых предполагает использование общих методологических принципов физики традиционно относятся третьему уровню. Применение принципа суперпозиции, симметрии, относительности и пр., позволяет решать задачи без применения какого-

либо математического аппарата, путем некоторых умозаключений. Ответ на вопрос задачи, полученный таким образом (в рамках методологического принципа), не всегда является строгим, чаще всего он дает лишь приблизительное значение ответа. Но стоит отметить, что некоторые задачи, которые на первый взгляд не могут быть решены без громоздкого математического аппарата, могут быть сведены к элементарным методологическим рассуждениям, основанным на принципе причинности [8].

Строго говоря, ни одна из физических задач не может быть решена абсолютно точно. В процессе решения любой задачи, делаются некоторые допущения, позволяющие применять ту или иную физическую модель, определяется роль различных параметров системы, определяются границы применимости этой модели и пр. А вот последующее применение математического аппарата (создание математической модели явления) уже даст конкретный количественный результат в рамках применимых допущений. Определяющую роль в процессе решения задачи будет играть то, насколько адекватна выбранная физическая модель рассматриваемому реальному явлению. Стоит отметить, что подход к решению задач с разных уровней сложности, наиболее полно раскрывает одно из важнейших свойств научного мышления – абстрагирование. В данном случае, при рассмотрении условий задачи, мы выделяем конкретные (иногда различные) существенные свойства явления или объекта, но при этом рассматриваем их с точки зрения различных физических законов.

Использование всех трех уровней решения задач в процессе обучения физике в вузе, стало предметом педагогического исследования, проведенного на кафедре физики академии. Основным вопросом стало формирование исследовательских компетенций (в частности, научного стиля мышления) у обучающихся. В рамках практических занятий, обучающимся изначально было дано понятие об уровнях решения задач, и о том, что решение задачи может быть осуществлено в соответствие с разными подходами к их решению. Так как решение задачи может быть осуществлено с использованием различных подходов, то и смотреть на нее необходимо с различных методологических позиций, с точек зрения всех трех уровней. Определение возможности, или наоборот невозможности подробного, детального рассмотрения физического явления или процесса с позиций тех или иных общих понятий и законов

физики является основой решения таких задач. Конструктивной проработки физической модели явления на этом этапе решения задачи не производится. Путь решения, подчас выбирается интуитивно. Выбор решения с общих позиций (фундаментальных законов сохранения) или частных (законов, описывающих конкретное явление) определяется уровнем обобщенности учебного материала обучающимися, способностью видеть общее в частном. Выбирать первый уровень решения стоит только в том случае, если ни использование методологических подходов, ни фундаментальных законов не принесло нужного результата.

Относительно задач по механике и кинематике, которые, казалось бы, должны решаться с частных позиций (закономерностей кинематики и динамики), практика показала, что некоторые обучающиеся выбирают исключительно математическое решение этих задач, применяя метод векторных диаграмм. Стоит отметить, что в данном случае, речь не всегда идет о достаточно высоком уровне понимания физических процессов обучающимися, как правило, речь идет о умении перевести физическую модель в математическую, а иногда и просто ограничиться только математической моделью.

Аналогично решаются задачи графическим методом, когда совокупность нескольких графиков, обобщенная при помощи интегрирования, дает быстрый качественный и количественный ответ на поставленный вопрос. Таким несложным методом очень «красиво» решаются задачи из области термодинамики. Анализ происходящих процессов, сопоставление площадей фигур, качественно и количественно описывающих эти процессы может дать результат быстрее, чем кропотливая работа с термодинамическими уравнениями [9;10].

Решение задач исключительно векторным или графическим методом переводит вербальную физическую модель в математическую задачу. И, соответственно это является основным, существенным недостатком таких задач. Анализ результатов, полученных в рамках педагогического эксперимента, показал, что не всегда за легким оперированием только математическими понятиями, стоит интуитивное понимание обучающимися сути самого описываемого физического явления и его взаимосвязи с математической логикой. Между физикой и математикой в данном случае стоит выбирать физику. Понимание физического явления является первичным, количественное описание – неотъемлемая, но вторичная часть

задачи. К количественному описанию явления можно приступить только при условии полного понимания сути самого физического процесса, его основ и закономерностей.

Часто, решая качественные задачи, обучающимся предстоит анализ каких-либо зависимостей, тщательный анализ и проработка физической картины явления. В данном случае может быть достаточно эффективен еще один забытый метод решения задач – это метод размерностей. Он иногда применяется учителями в средней школе, с целью запоминания обучающимися некоторых физических констант и понимания их физического смысла. Поставив на первое место проработку задачи с точки зрения размерности, на разных уровнях сложности решения, можно изменить порядок рассуждений, и перейти от обобщений к более подробному рассмотрению первоначально выбранной физической модели явления. Один из самых распространенных подходов, предполагает установление независимых безразмерных параметров системы, и умножение этого безразмерного параметра на искомую функцию [11].

В термодинамике очень интересным станет применение этого метода при качественной и количественной оценке термодинамических параметров различных процессов. Примером может стать простая задача по определению скорости звуковой волны в различных средах. Анализ двух формул, дающих разный результат для одинаковых параметров среды может стать интересным исследованием не только с точки зрения размерности, но и с точки зрения адекватности модели явлению, которое она описывает.

$$v = \sqrt{\gamma \frac{P}{\rho}}; \quad v = \sqrt{\frac{RT}{\mu}}.$$

На вопрос – как и от чего она будет зависеть, можно найти ответ проанализировав размерности адиабатической, а также универсальной газовой постоянной и, физических характеристик самой волны.

Заключение. Для выявления эффективности рассмотренного в статье подхода к решению задач по физике, обучающимся академии было предложено на практических занятиях решать задачи с позиции всех трех уровней сложности. Т.е. после решения задачи наиболее оптимальным способом, им были показаны еще два подхода к решению этой же задачи. Стоит отметить, что выявление всех возможных методов решения одной и той же задачи было самым затруднительным для обучающихся, т.е. вопросы

«как подступиться?»), и «с чего начать?» были ключевым. Но наметив еще один альтернативный путь, дальнейшее решение задачи уже не представляло затруднений. Конечно, количество задач, решаемых в рамках одного практического занятия, уменьшалось в полтора-два раза, но при этом рассмотренная многогранность подходов к решению, и соответственно к рассмотрению физических явлений, позволяла раскрыть перед обучающимися открытость системы физических знаний, ее многофункциональность, а также потенциал для дальнейшего развития [12].

Самым сложным при проведении практических занятий, на которых будут применяться различные уровни сложности решения задач – это подготовка самого преподавателя к занятию. Но при кажущейся трудности подготовки и монотонности самих практических занятий, было выявлено, что потенциал такой методики достаточно высок.

Опыт применения рассмотренного подхода, в частности анализ сформированности у обучающихся исследовательских компетенций, позволил судить об его высокой эффективности.

К основным *выводам*, определившим преимущества и перспективность применения данного подхода при решении задач, стоит отнести:

- возможность раскрытия многогранности подходов в описании различных физических явлений и процессов, что, несомненно, способствует формированию у обучающихся целостного представления о физике, и как следствие, о всем комплексе общетехнических наук;

- совокупность, разумное сочетание физических и математических моделей, позволяет создать единую, обобщенную модель явления, учитывающую не только особенности физического явления, но и границы применимости конкретной математической модели, для описания данного явления;

- формирование научного стиля мышления у обучающихся, как одной из важнейшей, базовой составляющей исследовательских компетенций, соответствующих требованиям ФГОС ВО.

Литература:

1. Василега Д.С., Зырянова А.Л., Василега Н.А. Интеграция профессиональных стандартов и федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования / Д.С. Василега, А.Л. Зырянова, Н.А. Василега // Естественные и технические науки. - 2021. - № 10(161). - С. 185-188.
2. Алтухов А.И., Сквасников М.А., Шехонин А.А. Особенности разработки ФГОС уровня и непрерывного высшего образования / А.И. Алтухов, М.А. Сквасников, А.А. Шехонин // Высшее образование в России. - 2020. - № 3. - С. 74-84.
3. Лазарев А.Н., Чистяков М.В. Теория и практика решения задач по физике / А.Н. Лазарев, М.В. Чистяков // Педагогический поиск. - 2021. - № 12. - С. 5-11.
4. Гаврина З.А., Семенов А.А., Андреев В.В. Особенности использования различных методов решения задач по физике на практических занятиях / З.А. Гаврина, А.А. Семенов, В.В. Андреев // Военное обозрение. - 2019. - № 2(6). - С. 27-30.
5. Кондратьев А.С., Ляпцев А.В., Раскина Е.В. Развитие мышления при решении физических задач: обращение к интуиции и логике / А.С. Кондратьев, А.В. Ляпцев, Е.В. Раскина // Актуальные проблемы обучения физике в средней и высшей школе / Материалы Международной научно-практической конференции. - 2016. С. 48.
6. Антифеева Е.Л., Петрова Д.Г. Эксперимент, теория и практика в обучении физике: сборник статей / Е.Л. Антифеева, Д.Г. Петрова // Современное образование: содержание, технологии, качество / Материалы XXVII Международной научно-методической конференции (21 апреля 2021 г.) – Санкт-Петербург: СПбГЭТУ «ЛЭТИ». - 2021. - Т.1. - С. 38-39.
7. Антифеева Е.Л., Петрова Д.Г. Исследовательское обучение как средство формирования физического мышления / Е.Л. Антифеева, Д.Г. Петрова // Мир науки, культуры, образования. - 2020. - № 6(85). - С. 138-140.
8. Бабаев В.С. Об определении уровней сложности задач по физике / В.С. Бабаев // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. - 2008. - № 64. - С. 168-171.
9. Жилинский А.П., Файзулаев В.Н. Формулировка и решение задач по физике с использованием элементов аналитической геометрии и векторной алгебры / А.П. Жилинский, В.Н. Файзулаев // Методические вопросы преподавания инфокоммуникаций в высшей школе. - 2021. - № 4. - С. 33-37.
10. Зулпуев А.М. Совершенствование методики обучения решению физических задач / А.М. Зулпуев // Санкт-Петербургский образовательный вестник. - 2017. - № 3(7). - С. 44-47.
11. Дубинин Н.Н., Назарова Ю.Ю. Технология решения задач методом физического анализа / Н.Н. Дубинин, Ю.Ю. Назарова // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. - 2018. - № 12-1. - С. 125-129.

12. Алтухов А.И., Головина В.В., Калинин В.Н. Формирование и критерии оценивания общекультурных и профессиональных компетенций в цикле математических и естественнонаучных

дисциплин / А.И. Алтухов, В.В. Головина, В.Н. Калинин // Труды Военно-космической академии имени А.Ф. Можайского. - 2014; 642: 210-215.

References:

1. Vasilega D.S., Zyryanova A.L., Vasilega N.A. Integration of professional standards and federal state educational standards of higher education / D.S. Vasilega, A.L. Zyryanova, N.A. Vasilega // Natural and technical sciences. - 2021. - № 10(161). - S. 185-188.

2. Altukhov A.I., Skvaznikov M.A., Shekhonin A.A. Features of the development of the Federal State Educational Standard of level and continuous higher education / A.I. Altukhov, M.A. Skvaznikov, A.A. Shekhonin // Higher education in Russia. - 2020. - № 3. - S. 74-84.

3. Lazarev A.N., Chistyakov M.V. Theory and practice of solving problems in physics / A.N. Lazarev, M.V. Chistyakov // Pedagogical search. - 2021. - № 12. - S. 5-11.

4. Gavrina Z.A., Semenov A.A., Andreyanov V.V. Features of the implementation of various methods for solving problems in physics in practical classes / Z.A. Gavrina, A.A. Semenov, V.V. Andreyanov // Military review. - 2019. - № 2(6). - S. 27-30.

5. Kondratiev A.S., Lyaptsev A.V., Raskina E.V. Development of the way of thinking in solving physical problems: an appeal to intuition and logic / A.S. Kondratiev, A.V. Lyaptsev, E.V. Raskina // Actual problems of teaching physics in secondary and higher schools / Proceedings of the International Scientific and Practical Conference. - 2016. S. 48.

6. Antifeeva E.L., Petrova D.G. Experiment, theory and practice in teaching physics: collection of articles / E.L. Antifeeva, D.G. Petrova // Modern education: content, technology, quality / Proceedings of the XXVII International Scientific and Methodological Conference (April 21, 2021) - St. Petersburg: St. Petersburg

Electrotechnical University "LETI". - 2021. - V.1. - S. 38-39.

7. Antifeeva E.L., Petrova D.G. Research training as a means of forming physical way of thinking / E.L. Antifeeva, D.G. Petrova // World of science, culture, education. - 2020. - № 6(85). - S. 138-140.

8. Babaev V.S. On determining the levels of complexity of problems in physics / V.S. Babaev // Proceedings of the Russian State Pedagogical University named after A.I. Herzen. - 2008. - № 64. - S. 168-171.

9. Zhilinsky A.P., Faizulaev V.N. Formulation and solution of problems in physics using elements of analytical geometry and vector algebra / A.P. Zhilinsky, V.N. Faizulaev // Methodological issues of teaching infocommunications in higher education. - 2021. - № 4. - S. 33-37.

10. Zulpuev A.M. Improvement of teaching methods for solving physical problems / A.M. Zulpuev // St. Petersburg Educational Bulletin. - 2017. - № 3(7). - S. 44-47.

11. Dubinin N.N., Nazarova Yu.Yu. Technology for solving problems by the method of physical analysis / N.N. Dubinin, Yu.Yu. Nazarova // International Journal of Applied and Fundamental Research. - 2018. - № 12-1. - S. 125-129.

12. Altukhov A.I., Golovina V.V., Kalinin V.N. Formation and criteria for assessing general cultural and professional competencies in the cycle of mathematical and natural science disciplines / A.I. Altukhov, V.V. Golovina, V.N. Kalinin // Proceedings of the A.F. Mozhaisky. - 2014; 642:210-215.

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

Сведения об авторе:

Антифеева Елизавета Львовна (г. Санкт-Петербург, Россия), кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры физики, ФГБВОУ ВО «Военно-космическая академия имени А.Ф. Можайского», e-mail: antifeeva-spb@yandex.ru



УДК 377.131.14

Формирование профессиональной культурной идентичности студентов в условиях образования с цифровыми компонентами

Formation of professional cultural identity of students in the context of education with digital components

Сохранов-Преображенский В.В., Пензенский государственный университет, prof_sochranov@mail.ru

Дымова Т.В., Астраханский государственный университет, tdimova60@mail.ru

Мазалова А.Е., Пензенский государственный университет, dem-94@mail.ru

Sokhranov-Preobrazhensky V., Penza State University, prof_sochranov@mail.ru

Dymova T., Astrakhan State University, tdimova60@mail.ru

Mazalova A., Penza State University, dem-94@mail.ru

DOI: 10.51379/KPJ.2022.153.3.013

Ключевые слова: профессиональная идентичность, психологические и педагогические условия, обучающиеся, образовательное пространство, смысл, персонализация, цифровой компонент, профессиональная культура, инкультурация.

Keywords: professional identity, psychological and pedagogical conditions, students, educational space, meaning, personalization, digital component, professional culture, inculturation.

Аннотация. Актуальность статьи обусловлена необходимостью изучения педагогических и психологических условий формирования у обучающихся культурной профессиональной идентичности. Проведенный анализ научных источников, и педагогического опыта, посвященных вопросу профессиональной идентификации в контексте культурной самоорганизации, позволил авторам выделить смысловую культурную профессионально направленную самоорганизацию как одно из условий формирования культурной профессиональной идентичности. В статье проводится анализ полученных результатов изучения готовности обучающихся к реализации компонентов культурной профессиональной идентичности в образовательном процессе. Раскрыта сущность влияния перехода к «экономике знаний» и готовности студентов направить реализацию творческого личностного потенциала на формирование культурной профессиональной самоидентичности. Выявлены возможности эффективного формирования культурной профессиональной идентичности обучающихся. Показана важность активизации применения активных методов обучения (деловая игра, проектный метод, защита эссе и кейсов) на процесс культурной профессиональной идентификации как одному из способов качественной профессиональной личностно ориентированной подготовки студентов.

Abstract. The relevance of the article is due to the need to study the pedagogical and psychological conditions for the formation of students cultural professional identity. The analysis of scientific sources and pedagogical experience devoted to the issue of professional identification in the context of cultural self-organization allowed the authors to identify semantic cultural professionally directed self-organization as one of the conditions for the formation of cultural professional identity. The article analyzes the results of studying the readiness of students to implement the components of cultural professional identity in the educational process. The essence of the influence of the transition to the "knowledge economy" and the willingness of students to direct the realization of creative personal potential to the formation of cultural professional identity is revealed. The possibilities of effective formation of the cultural professional identity of students are revealed. The importance of activating the applied active methods of teaching (business game, project method, defense of essays and cases) on the process of cultural professional identification as one of the ways of high-quality professional personality-oriented training of students.

Введение. Актуальность рассматриваемого процесса формирования культурной профессиональной идентичности студентов вуза в условиях образовательного пространства с цифровыми компонентами обусловлена:

- интенсивным появлением совокупности новых видов труда, качество которых взаимосвязано с развитием субъективных компонентов профессиональной деятельности; требующих высокого уровня самоорганизации работника, его готовности реализовать процесс саморазвития в контексте воспроизводства ментальных характеристик реализуемого вида трудовой деятельности;

- тенденциями в системе отечественного образования, связанными с влиянием перехода к «экономике знаний» и возникновением проблематики реализации личностью творческого потенциала на основе ее готовности к овладению в образовательном процессе профессионального культурного образа работника, деятельность которого идентична исторически сложившемуся мотивационно-ценностного отношения в России к избранного вида профессиональной деятельности [1;14];

- кардинальными изменениями парадигмы взаимодействия педагогов и обучающихся в процессе их профессиональной подготовки, смысловые основы которого составляет концепция и модели экзистенциальной реализации системы «профессия для человека» в контексте технологий смешанного образования с цифровыми компонентами [2];

- необходимостью обоснования модели профессиональной подготовки обучающихся, способных реализовать образ культурного профессионально идентичного специалиста на основе смысловой профессионально направленной самоорганизации [3].

Целью исследования является определение педагогических и психологических условий формирования готовности студентов к культурной профессиональной идентификации на основе ценностно-смысловой самоорганизации в ходе образовательного процесса высшей школы с цифровыми компонентами.

Методология исследования основывается в процессе исследования на личностно-ориентированном подходе (Р.Р. Закиева, А.В. Леонтьев, В.В. Сериков) [4], обеспечивающем возможность теоретического осмысления и практического обоснования аксиологических компонентов в контексте ценностно-смысловой самоорганизации личности в ходе формирования опыта реализации профессиональной культурной

идентичности студентами в условиях образования с цифровыми компонентами [5;6].

Для решения поставленных задач используются следующие методы исследования: интервьюирование; прямое, косвенное, включенное психолого-педагогическое наблюдение, самонаблюдение; методики определения профессиональных способностей студентов (диагностика профессиональной направленности студентов (изучения статусов профессиональной идентичности (А.А. Азбель, А.Г. Грецов) и др.

Результаты исследования. Процесс профессиональной подготовки студентов в современной системе высшего образования сформировался по структуре и содержанию за последние двадцать с лишним лет на основе нормативно-правовых документов, разработанных под прямым влиянием событий, связанных с подписанием Болонской Декларации. Образовательный процесс по структуре представляет собой трех компонентный вариант взаимосвязанных процессов: обучения, воспитания и социализации, которые обладают своеобразием, проявляющимся недостаточной профессиональной направленностью образовательного процесса.

Определяющей особенностью содержания профессиональной социализации участников образовательного процесса высшей школы актуализировали систему аттестации успешности студентов и педагогов по совокупности критериев, определяющих меру их соответствия западным Европейским стандартам и образу «полезного» работника. Полезность личности трактуется как ее готовность воспринимать модели профессиональных действий, отражающих зарубежную культуру производства и побуждающих участников образовательного процесса ментально воспроизводить культуру труда зарубежного работника, основами которой является культура полезности. Опросы и наблюдения в процессе изучения курса «Современные проблемы науки и образования» позволяют высказать утверждение о том, что свыше 44,8% студентов и 35,6% педагогов позитивно оценивают модель Отечественного образования в виде системы «бакалавриат – магистратура – аспирантура...».

Процесс выявления и анализа проблематики формирования профессиональной культурной идентичности студентов вуза в условиях образовательного процесса с цифровыми компонентами актуализировал рассмотрение сущности понятия «культурная профессиональная идентичность». Отправной

точкой аналитики явились позиции Э. Эриксона и Л.Б. Шнейдер [7, с.340; 8, с.5]. Можно предположить взаимообусловленность идентичности, выступающей в роли ментальной характеристики личности, и процесса идентификации, реализация которого позволяет осуществить сравнительно-сопоставительный анализ становления личности и условий ее взаимодействия с источниками появления определенного типа мышления, эмоционально-волевой самореализации и того или иного способа самоорганизации. С другой стороны, готовность личности к идентификации раскрывает вектор ее развития по мотивации, целеполаганию и направленности. В случае со студенческой выборкой, готовность обучающихся к идентификации создает предпосылки к определению меры соответствия качества деятельности обучающихся в процессе взаимодействия с преподавателями и работодателями образу современного эффективного труженика [9].

Учитывая имеющиеся научные подходы к определению сущности понятия «профессиональная культурная идентичность», например, позиция Ахметьянова Х.Р., который пишет, что «профессионально-культурная идентичность... это – наличие у личности... сформированной культурной идентичности, которая позволяет проводить профессиональную деятельность в тесной увязке и в соответствии с социокультурными ценностями конкретного региона» [10, с.181], в процессе исследования сформулирована авторская позиция по определению ключевого понятия проводимой опытно-экспериментальной работы. *Профессиональная культурная идентичность личности является интегрирующей характеристикой ее готовности к профессиональной деятельности с цифровыми компонентами в контексте ценностно-смысловой самоорганизации на основе реализации исторически сложившегося культурного опыта социально-профессиональной коммуникации специалистов избранного ею вида труда.*

В любом случае, в России завершается время социально-экономической неопределенности соотношения культур духовности и полезности в сфере профессиональной деятельности; снижения социальной значимости профессиональной деятельности «человека труда». Формируется образ культурного профессионала XXI века, основой которого становится концепция «служения Отечеству» и готовность к самоорганизации на уровне требований современного технологического обеспечения

жизнедеятельности личности, активно участвующей в реализации национальных проектов.

Динамика социально-экономических изменений способствует трансформации идентичности личности во всех контекстах, в том числе, в становлении профессионального образа деятельности, прежде всего молодого поколения, находящегося в поиске и открытии своего «Я» [11]. Поиск и открытие являются сложными процессами, в которых интегрируются два начала: интеграция с доминирующим в профессиональной среде культурным образом профессионала и персонализация совокупности сложившихся личностных представлений о необходимой и достаточной профессиональной самоорганизации. Эффективность рассматриваемого процесса взаимосвязана с акмеологической компонентой идентификации [12] и готовностью личности к компетентной профессиональной самоорганизации на основе объективно сформированных ценностей в профессиональном самоопределении [13].

Объективность профессионального самоопределения в нравственно-этическом контексте основывается в настоящее время прежде всего на смысловых культурных профессиональных позициях участников образовательного процесса вуза и представителей соответствующего вида труда.

В процессе исследования выявилась смысловое культурное профессиональное разнообразие позиций реального представителя избранного студентами вида труда и участников образовательного процесса вузов [3]. Проявление разнообразия позиций обуславливается двумя группами обстоятельств. Первая группа – группа внешних факторов, которые способствовали кардинальной смене мотивационно-ценного отношения педагогов и обучающихся к значимости труда [5]. От качественных характеристик личность транслирует свои интересы и потребности к абсолютизации коммерческих основ профессиональной самоорганизации, актуализирующихся на основе замещения культуры духовности культурой полезного потребителя ценностей, созданных трудом других людей. В качестве одного из основных факторов, негативно влияющего на мотивационно-ценностное отношение к труду является недостаточная профессиональная направленность образовательного процесса и дискретность основных этапов отечественного профессионального образования.

К группе внутренних факторов, как показывают наблюдения, необходимо отнести

противоречия между действующей моделью профессиональной подготовки кадров «человек для профессии» и динамично развивающейся модели «профессия для человека» [9]; различная динамика реализации смысловых основ профессионально значимой самоорганизации участников образовательного процесса в условиях цифровой и смешанной модели его организации [11]; прагматичность и репродуктивная инкультурация участия педагогов и студентов в профессионально направленной проектной деятельности; недостаточное развитие технологий непрерывного формирования творческих способностей личности на основе развития ее личностного потенциала в системе «образовательные организации – профессиональная деятельность» [6].

Влияние внешних и внутренних факторов на смысловое культурное профессиональное разнообразие позиций реального представителя избранного студентами вида труда и участников образовательного процесса вузов динамично, вариативно и взаимосвязано с социальными и культурными контекстами реализации личностью готовности к смысловой культурной профессиональной идентификации в ситуации определения совокупности личностных характеристик и смыслов, обеспечивающих успешность человека в избранном виде труда [16]. Успешность в контексте обеспечения определенного уровня материального обеспечения и (или) обеспечение возможности реализоваться в социально-культурном слое личностно значимой элитной общности. В выборке проводимого исследования соотношения обозначенных факторов успешности соотносится

как 59,4% и 40,6%. Колебание данного процентного соотношения тесным образом взаимосвязано с содержательными компонентами ценностно-смысловой сферы личности и ценностями среды ее реализации [15, с.332].

Зависимость формирования профессиональной культурной идентичности студентов вуза от обеих групп факторов актуализировалась в последние годы с двумя процессами, определяющими качество современного образования. Как известно, это процесс цифровизации взаимодействия участников образовательного процесса и пандемия, которая способствовала появлению смешанного варианта образования (онлайн и офлайн отношений педагогов с другими участниками педагогической среды).

Анализ готовности участников образовательного процесса к цифровой модели взаимодействия свидетельствует о явном количественном преобладании обучающихся, абсолютное большинство которых овладело не только цифровыми техниками, прежде всего, новое поколение реализует в процессе коммуникации цифровые речевые сленги и «смс» вариант мышления. Педагоги оказались перед фактом использования в процессе педагогической коммуникации традиционной литературной речи и цифрового коммуникационного сленга. До сих пор система закрепления учебных и научных результатов в информационной среде (например, в ЭИОС), которая дублируется традиционной бумажной отчетностью, является сложной по затратам времени и готовностью реализовать соответствующую совокупность цифровых умений и компетенций. Средне статистический результат отражен в таблице № 1.

Таблица 1. – Среднестатистический результат готовности педагогов высшей школы к эффективной реализации цифровой модели взаимодействия со студентами в соответствующих стажевых группах (данные в %)

Группы педагогов по стажу педагогической деятельности	Готовность на уровне программного обеспечения	Готовность на дидактически необходимом уровне	Готовность к выполнению элементарных цифровых действий	Отсутствие готовности к цифровой модели взаимодействия со студентами и коллегами
0 – 5 лет	17,8	75,9	5,0	1,3
5 – 10 лет	13,4	75,6	8,9	2,1
10 – 15 лет	7,2	74,9	14,4	3,5
15 – 25 лет	6,9	61,4	27,6	4,1
Свыше 25 лет	6,7	57,2	32,5	3,6

Данные усредненные величины характеризуют ситуацию культурного профессионального цифрового развития педагогов конкретной выборки, однако, наблюдения позволяют предположить наличие

нескольких основных причин недостаточной динамики развития готовности педагогов к цифровому взаимодействию со студентами. Это, прежде всего, недостаточно эффективное организационно-технологическое обеспечение

цифрового образовательного процесса в высшей школе, особенно, в контексте направленности цифрового обеспечения на конкретные виды профессиональной деятельности.

Во-вторых, дифференцированная востребованность информационных технологий в профессиональной культуре различных видов труда, в том числе, в цифровом технологическом обеспечении образовательного процесса, например, преподавание дисциплин гуманитарного и естественного циклов в ведущих научно-исследовательских центрах и массовых образовательных организациях. Различный уровень цифровой обеспеченности образовательного процесса актуализирует ситуацию развития культурного профессионального потенциала студентов. В первом случае обучающийся мотивируется на идентификационный уровень инкультурации, что позволяет им в процессе практики формировать личностную модель смысловой культурной профессиональной самоорганизации [5]. Традиционная организация воспроизведения определенной совокупности информации с ситуативным использованием информационного носителя создает предпосылки к социальной имитации готовности участников образовательного процесса к смысловой культурной профессиональной самоорганизации.

Заключение. Трансформация системы Отечественного профессионального образования под влиянием четвертой промышленной революции, цифровизации всех сторон жизнедеятельности человека, пандемии «ковида», социально-экономических и политических процессов, актуализировала роль субъектности в поиске технологического компонента развития всех источников становления менталитета россиян. Интегрирующим моментом рассматриваемого движения является готовность личности к компетентной смысловой культурной профессиональной самоорганизации в информационном поле офлайн и онлайн взаимодействия. Основанием компетентности современного профессионала, с точки зрения В.В. Серикова, является «адекватное принятие смысла деятельности» и готовности личности к саморазвитию [4].

Как показывает проводимое исследование, эффективность обозначенной направленности саморазвития взаимосвязана с качественными характеристиками имплементации профессионального образования. Причем, не технологией «скачка», а эволюционным саморазвитием всех компонентов

информационной трансмиссии (вертикальной, горизонтальной и не прямой) профессионального опыта, прежде всего, опыта профессиональной культурной инкультурации.

Исследование процесса формирования профессиональной культурной идентичности студентов в условиях образования с цифровыми компонентами имеет несомненное теоретическое значение для развития современной профессиональной педагогики, заключающуюся в возможности выявления совокупности личностно значимых взаимосвязей и взаимозависимостей в процессе концептуального рассмотрения влияния цифровизации и других последствий четвертой промышленной революции на формирование современного культурного профессионального образа личности в процессе развивающихся нравственно-этических и смысловых ценностях современного общества в России.

Выявление и реализация в профессиональных действиях человека смысловых характеристик культурной профессиональной деятельности, основанной на цифровом опыте самоорганизации личности, имеет практическое значение для разработки моделей и программ рационального соотнесения сложившихся традиций профессиональной подготовки студентов с совокупностью инновационных технологий, базирующихся, прежде всего, на достижениях отечественной профессиональной культуры [17].

Выводы и результаты, получаемые в процессе исследования могут быть внедрены в практическую деятельность педагогических коллективов различных образовательных организаций (колледжи, вузы, организации дополнительного профессионального образования и подготовки).

Дальнейшие направления исследования формирования профессиональной культурной идентичности студентов в условиях образования с цифровыми компонентами позволят определить технологии здоровьесберегающего взаимодействия участников образовательного процесса с интернет ресурсами; условия эффективной взаимосвязи смысловой поликультурной деятельности специалистов IT и программирования со сложившимися в педагогической среде технологиями самоорганизации; выявить нормативно-правовые, организационные и управленческие аспекты в контексте соотнесения традиционных моделей профессионального образования и технологии смешанного профессионального образования.

Литература:

1. Профессии на российском рынке труда: аналит. докл. НИУ ВШЭ; отв. ред. Н.Т. Вишневская; Нац. исслед. ун-т «Высшая школа экономики». – М.: Изд. дом Высшей школы экономики, 2017. – 159 с.
2. Психология труда, инженерная психология и эргономика: учебник для академического бакалавриата: в 2 ч. Ч. 1 [Электронный ресурс] / Е.А. Климов [и др.]; под редакцией Е.А. Климова, О.Г. Носковой, Г.Н. Солнцева. – Москва: Издательство Юрайт, 2017. – 351 с. – (Бакалавр. Академический курс). – ISBN 978-5-534-00129-7. – Текст: электронный // Образовательная платформа Юрайт [сайт]. – Режим доступа: <https://urait.ru/bcode/402175>
3. Коньшина Т.М., Пряхников Н.С., Садовникова Т.Ю. Личная профессиональная перспектива современных российских старших подростков: ценностно-смысловой аспект / Т.М. Коньшина, Н.С. Пряхников, Т.Ю. Садовникова // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. – 2018. – № 3. – С. 37-59.
4. Сериков В.В., Леонтьев А.В., Закиева Р.Р. Подходы к измерению компетентности специалиста и оценка его сформированности / В.В. Сериков, А.В. Леонтьев, Р.Р. Закиева // Казанский педагогический журнал. – 2022. – № 1. – С. 29-35.
5. Краевский В.В. Методология педагогики: аксиологический подход, ценностно-смысловые аспекты постижения и реализации образования: сб. науч. ст. / В.В. Краевский. – М.; Челябинск: Изд-во Челяб. гос. пед. ун-та, 2010. – 433 с.: табл.
6. Сериков В.В. Педагогическая реальность и педагогические знания. Опыт методологической рефлексии: монография / В.В. Сериков. – М.: Ред.-изд. дом Российского нового университета, 2018. – 291 с.
7. Эриксон Э. Детство и общество / Э. Эриксон; пер. с англ. – Обнинск, 1993. – 589 с.
8. Шнейдер Л.Б. Профессиональная идентичность: теория, эксперимент, тренинг: учебное пособие / Л.Б. Шнейдер. – М.: «МОДЭК», 2004. – 600 с.
9. Климов Е.А. Психология профессионального самоопределения / Е.А. Климов. – М.: «Академия», 2004. – 304 с.
10. Ахметьянов Х.Р. К вопросу дефиниции профессионально-культурной идентичности студентов архитектурно-строительных специальностей / Х.Р. Ахметьянов. – Казанский педагогический журнал. – 2022. – № 1. – С. 176-184.
11. Кон И.С. В поисках себя: Личность и ее самосознание / И.С. Кон. – М., 1984. – 335 с.
12. Деркач А.А. Акмеологические основы развития профессионала / А.А. Деркач. – М.: Изд. МПСИ; Воронеж: МОДЭК, 2004. – 752 с.
13. Пряхников Н.С. Профессиональное и личностное самоопределение / Н.С. Пряхников. – М.: Изд-во: Институт практической психологии; Воронеж: НПО "МОДЭК", 1996. – 246 с.
14. Ибрагимов Г.И. Актуальные методологические проблемы дидактики профессиональной школы / Г.И. Ибрагимов // Образование и наука. – 2014. – № 6. – С. 3-19.
15. Леонтьев Д.А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности / Д.А. Леонтьев; 2-е, испр. изд. – М.: Смысл, 2003. – 487 с.
16. Кучеренко С.В. Особенности ценностно-смысловой сферы студентов: типология личности: сборник научных трудов / С.В. Кучеренко // Проблемы современного педагогического образования. Серия: Педагогика и психология. – Ялта. – 2018. – № 58(1). – С. 331–335.
17. Социально-педагогическое сопровождение саморазвития и самоорганизации детей и взрослых; отв. редактор М.И. Рожков. – Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2014. – 371 с.

References:

1. Professions in the Russian labor market: analyt. report National Research University Higher School of Economics; resp. ed. N.T. Vishnevskaya; National research University "Higher School of Economics. – M.: Ed. house of the Higher School of Economics, 2017. – 159 p.
2. Psychology of work, engineering psychology and ergonomics: a textbook for academic undergraduate studies: in 2 hours, Part 1 [Electronic resource] / E.A. Klimov [and others]; edited by E.A. Klimova, O.G. Noskova, G.N. Solntseva. – Moscow: Yurayt Publishing House, 2017. – 351 p. – (Bachelor. Academic course). – ISBN 978-5-534-00129-7. – Text: electronic // Educational platform Urayt [website]. – Access mode: <https://urait.ru/bcode/402175>
3. Kon'shina T.M., Pryazhnikov N.S., Sadovnikova T.Yu. Personal professional perspective of modern Russian older teenagers: value-semantic aspect / T.M. Konshina, N.S. Pryazhnikov, T.Yu. Sadovnikova // Bulletin of Moscow University. Series 14. Psychology. – 2018. – № 3. – S. 37-59.
4. Serikov V.V., Leontiev A.V., Zakieva R.R. Approaches to measuring the competence of a specialist and assessing its formation / V.V. Serikov, A.V. Leontiev, R.R. Zakiev // Kazan Pedagogical Journal. – 2022. – № 1. – S. 29-35.
5. Kraevsky V.V. Methodology of Pedagogy: Axiological Approach, Value-Semantic Aspects of Comprehension and Implementation of Education: Sat. scientific Art. / V.V. Kraevsky. – M.; Chelyabinsk: Chelyab publishing house, state ped. un-ta, 2010. – 433 p.: tab.
6. Serikov V.V. Pedagogical reality and pedagogical knowledge. Experience of methodological reflection: monograph / V.V. Serikov. – M.: Ed.-ed. house of the Russian New University, 2018. – 291 p.
7. Erickson E. Childhood and society / E. Erickson; per. from English. – Obninsk, 1993. – 589 p.
8. Schneider L.B. Professional identity: theory, experiment, training: textbook / L.B. Schneider. – M.: "MODEK", 2004. – 600 p.

9. Klimov E.A. Psychology of professional self-determination / E.A. Klimov. - M: "Academy", 2004. - 304 p.

10. Akhmetyanov Kh.R. To the question of the definition of professional and cultural identity of students of architectural and construction specialties / Kh.R. Akhmetyanov. - Kazan Pedagogical Journal. - 2022. - № 1. - S. 176-184.

11. Kon I.S. In search of oneself: Personality and its self-consciousness / I.S. Kon. - M., 1984. - 335 p.

12. Derkach A.A. Acmeological foundations for the development of a professional / A.A. Derkach. - M.: Ed. IPSI; Voronezh: MODEK, 2004. - 752 p.

13. Pryazhnikov N.S. Professional and personal self-determination / N.S. Pryazhnikov. - M.: Publishing House: Institute of Practical Psychology; Voronezh: NPO "MODEK", 1996. - 246 p.

14. Ibragimov G.I. Actual methodological problems of professional school didactics / G.I. Ibragimov // Education and Science. - 2014. - № 6. - S. 3-19.

15. Leontiev D.A. Psychology of meaning: nature, structure and dynamics of semantic reality / D.A. Leontiev; 2nd, rev. ed. - M.: Meaning, 2003. - 487 p.

16. Kucherenko S.V. Features of the value-semantic sphere of students: personality typology: a collection of scientific papers / S.V. Kucherenko // Problems of modern pedagogical education. Series: Pedagogy and psychology. - Yalta. - 2018. - № 58(1). - S. 331-335.

17. Socio-pedagogical support of self-development and self-organization of children and adults; resp. editor M.I. Rozhkov. - Yaroslavl: Publishing House of YaGPU, 2014. - 371 p.

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

Сведения об авторах:

Сохранов-Преображенский Владимир Васильевич (г. Пенза, Россия), доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры «Педагогика и психология» Пензенского государственного педагогического института им. В.Г. Белинского ФГБОУ ВО «Пензенский государственный университет», e-mail: prof_sochranov@mail.ru

Дымова Татьяна Владимировна (г. Астрахань, Россия), кандидат педагогических наук, доцент кафедры экологии, природопользования, землеустройства и безопасности жизнедеятельности Астраханского государственного университета, член-корреспондент Каспийского филиала МАНЭБ, e-mail: tdimova60@mail.ru

Мазалова Анна Евгеньевна (г. Пенза, Россия), аспирант кафедры «Педагогика и психология» Пензенского государственного педагогического института им. В.Г. Белинского ФГБОУ ВО «Пензенский государственный университет», e-mail: dem-94@mail.ru



УДК 378.14.015.62

Интерактивный контент платформы H5P и мотивация студентов-магистров в изучении английского языка

H5P Interactive Content and Motivation of Masters' Students in English Language Learning

Захарова М.В., Финансовый университет при Правительстве РФ, mavzakharova@fa.ru

Zakharova M., Financial University under the Government of the Russian Federation, mavzakharova@fa.ru

DOI: 10.51379/KPJ.2022.153.3.014

Ключевые слова: H5P, преподавание английского языка, интерактивный, мотивация, самостоятельная работа студентов, магистратура.

Keywords: H5P, teaching English, interactive, motivation, students' learning autonomy, Master's degree studies.

Аннотация. H5P (пакет HTML 5) представляет собой плагин для веб-браузеров и веб-платформ, в частности, LMS Moodle (система управления обучением, виртуальная обучающая среда), который позволяет создавать интерактивный материал и задания на основе презентаций, видео, аудио, текстов, изображений, игр и викторин и т.д. Цель данной работы – рассмотрение функционала H5P и наблюдение за использованием инструментов H5P в преподавании английского языка для самостоятельной (асинхронной) работы студентов. В статье исследуется связь между использованием H5P в учебном процессе, мотивацией студентов и развитием их навыков владения английским языком. Исследование основано на опросе в университетском контексте студентов магистерской программы и анализом результативности их учёбы. Полученные результаты показывают, что использование H5P в обучении английскому языку оказало относительное влияние на мотивацию студентов и имеет потенциал влиять на эффективность развития их навыков владения английским языком. В ходе работы сформулировано, что в рамках синхронного и асинхронного обучения английскому языку использование H5P предоставляет студентам и преподавателям безграничные возможности изучать английский язык увлекательно, интерактивно, внимательно и эффективно.

Abstract. H5P (HTML 5 package) is a plugin for web browsers and web platforms, in particular, LMS Moodle (learning management system), which allows teachers to create interactive content based on presentations, videos, audios, texts, images, games, quizzes, etc. The purpose of this work is to review the functionality of H5P and observe the implementation of H5P tools in teaching English for autonomous (asynchronous) assignments of students. The paper examines the correlation between the use of H5P in the learning process, the motivation of students and the improvement of their English language skills. The study bases on a survey of students of the master's program in a university context and an analysis of the efficiency of their studies. The results show that the use of H5P in English language teaching has had a relative impact on the motivation of students and has the potential to influence the success in the enhancing their English language command. In the research, it is noted that in synchronous and asynchronous English language teaching, the implementation of H5P provides students and teachers with limitless opportunities to learn English in a dynamic, interactive and positive way.

Введение. Учебный контекст стремительно трансформируется в последние пару лет из-за глобальных изменений двадцатых годов XXI века, сильно влияющих на преподавание как в очной форме, так и в онлайн-форме: сегодня мы все неожиданно живём в цифровой среде и не представляем преподавание без Интернета, у нас есть целый арсенал ресурсов Web 2.0, университеты развивают виртуальные учебные

платформы (LMS), методы обучения становятся все более разнообразными, и обыкновенные занятия и самостоятельная работа студентов все чаще сочетают традиционные аудиторные или внеаудиторные и цифровые формы работы [1;2]. Фокус внимания преподавателей и обучающихся смещается на максимизацию интерактивности в учебном процессе и эффективность использования технологий [3;4]. Более того,

ожидается, что преподаватели по всему миру будут продолжать использовать технологии в повседневном обучении, независимо от того, готовы они к этому или нет [5].

Преподавание английского языка для студентов неязыковых вузов является сложной задачей в изменяющемся образовательном контексте. Основные проблемы заключаются не столько в английском языке как учебной дисциплине, сколько в процессе преподавания разноуровневым группам студентов, в больших временных и энергозатратах в планировании занятий и в оценивании результативности их проведения. Более того, студентов постоянно необходимо мотивировать: стимулировать их внутреннюю мотивацию и поддерживать внешнюю мотивацию. Преподавание английского языка с использованием технологий действенным и эффективным образом непросто, поскольку преподавателям необходимо придумывать и реализовывать дизайн учебного процесса и учебных материалов, обратную связь, подходы к оцениванию и т.д., и постоянно ожидается творческий подход и личный стиль преподавания в онлайн-овых или аудиторных учебных средах [6].

В очном синхронном (аудиторном) обучении интерактивность принимает различные формы, одни из которых способствуют повышению мотивации в большей степени, а другие – в меньшей. В синхронном онлайн-обучении (через программы веб-конференций) коммуникация идёт в «прямом эфире», преподаватель имеет возможность взаимодействовать со студентами по моделям, которые зарекомендовали себя в преподавании в аудитории, и так же больше и меньше мотивирует студентов. Однако, встаёт вопрос, как обеспечивать интерактивность в асинхронном формате, когда студенты выполняют домашние задания, занимаются самообучением, насколько необходима в таких случаях интерактивность, и будет ли она способствовать повышению мотивации студентов.

Цель данной работы – проанализировать способы поддержания заинтересованности студентов (магистров) в изучении английского языка с помощью интерактивных учебных материалов и цифровых инструментов в ходе их внеаудиторной самостоятельной работы, так как количество аудиторных часов на дисциплину «Иностранный язык» на магистерских программах довольно ограниченное [cf. 7;8].

Множество разнообразных цифровых платформ пришло в учебный процесс за время пандемии Covid-19, вынудившей провести

преподавателей и студентов в виртуальной учебной среде достаточно много времени: это Google classroom и Moodle, Zoom и MS Teams, VK и Telegram, Quizlet и Kahoot, и многое другое. Одни преподаватели были не готовы к этому многообразию и применяли сначала в онлайн-обучении, а затем позаимствовали из него в оффлайн-обучение только ограниченный набор цифровых инструментов, а другие экспериментировали в онлайн-обучении и продолжают сегодня в очном формате, размышляя, сколько инструментов в учебном процессе будет «слишком много» или «слишком мало». Замечено, что студенты утомляются, и когда нет вариаций в использовании интерактивных элементов, и когда элементы активно варьируются, а цифровая грамотность или внимание студентов за ней не успевают. Задача преподавателя найти золотую середину в использовании различных цифровых инструментов в обучении [9].

H5P (пакет HTML5) (H5P. Getting Started. – URL: <https://h5p.org/getting-started>) – это бесплатное программное обеспечение с открытым исходным кодом, с помощью которого можно создавать интерактивный контент для Интернета. В 2013 году проект был впервые представлен в Норвегии как авторская система для школ, а затем получил дальнейшее развитие в компании Joubel. H5P также доступно в качестве коммерческого решения с 2019 года. Её большими преимуществами является то, что она интегрирована в систему управления обучением Moodle (LMS), которую используют многие вузы Российской Федерации для мультимедийной поддержки учебного процесса, и сочетает в одном месте большой спектр простых в использовании инструментов, которые стимулируют обучение студентов вне класса, имеет функции мониторинга учебного процесса и его оценивания, может использоваться в качестве дополнения к преподаванию в аудитории. Пакет продуктов H5P позволяет преподавателям без каких-либо знаний в области программирования легко создавать интересный обучающий контент, такой как презентации, интерактивные видеоподходы, игры, тесты, викторины и многое другое. Кроме того, H5P определяется как инновационное, практичное и простое в использовании программное обеспечение, которое преподаватели и студенты английского языка могут использовать при преподавании и изучении английского языка.

Различные формы интерактивного обучения предлагают различные возможности и варианты не только для учителя, но и для учащихся.

Обучение на базе информационно-коммуникационных технологий поддерживает традиционные стратегии и методы обучения. Особенно при изучении иностранного языка необходимо расширить изучение языка за пределы уроков английского языка и мотивировать учащихся учиться дома [10].

Богатый функционал H5P предназначен для вовлечения студентов как в онлайн-обучение, так и в оффлайн-обучение, когда преподаватели могут оценивать понимание студентами материалов курса с помощью цифровых технологий или создавать цифровую интерактивную альтернативу традиционным аудиторным и домашним заданиям. Когда процесс обучения увлекателен, студенты мотивированы активно участвовать в нем, а активное участие, в свою очередь, создаёт возможность развивать навыки владения английским языком [11].

Основной целью использования цифровых инструментов в преподавании и обучении является повышение мотивации студентов, как уже упоминалось выше. Это относится и к использованию H5P в преподавании английского языка в вузе: ожидается, что применение данной платформы повышает мотивацию и вовлечённость студентов в обучение, а повышенная мотивация, в свою очередь, способна улучшить результаты студентов в овладении английским языком, так как высоко мотивированные студенты имеют хорошие результаты в овладении английским языком, хотя и слабо мотивированные студенты могут иметь хорошие результаты [12].

В данной работе рассматривается, как «пользователи» H5P оценивают данную технологию, и определяются возможности и ограничения её использования в учебном контексте. Основные задачи данной работы: 1) рассмотреть инструменты платформы H5P; 2) пронаблюдать зависимость между использованием H5P для домашних заданий, мотивацией студентов и их результатами, 3) описать возможности и ограничения реализации интерактивных технологий в асинхронном обучении. Гипотезой исследования является то, что интерактивные технологии все ещё недостаточно апробированы в самостоятельной работе студентов, и поэтому мало используются, но очень увлекательны и имеют огромный потенциал для применения в асинхронных учебных контекстах.

Методология исследования. Сбор данных осуществлялся с сентября 2021 года по апрель 2022 года в Финансовом университете при

Правительстве РФ на магистерской программе по информационной безопасности в курсе иностранного языка. Объектом исследования выступили двадцать пять студентов, которые учились в течение трёх модулей и проходили курс английского языка, который сочетает академическую часть и профессионально-деловую часть. Концепция курса английского языка в магистратуре предполагает, что в течение курса студенты учатся читать научную литературу по теме магистерского исследования, анализировать язык научных источников, аннотировать их, составлять библиографию и индивидуализированные глоссарии как основу собственных научных публикаций. В рамках курса уделяется большое внимание разговорной практике студентов на актуальные темы бизнеса и информационных технологий. Материалы курса для аудиторной (синхронной) и домашней (асинхронной) работы загружались в систему Moodle.

В 2021/2022 учебном году первый учебный модуль магистерской программы проходил в оффлайн-режиме, второй модуль – в смешанном режиме (большую часть в аудитории, но с некоторыми вкраплениями синхронного онлайн-обучения в MS Teams), третий модуль – в синхронном онлайн-режиме в MS Teams. Выбор режима обучения определялся локальными актами в соответствии с эпидемиологической обстановкой в г. Москве. LMS Moodle с интегрированным модулем заданий H5P являлся системой цифровой поддержки всего процесса обучения. Модуль H5P использовался для всех режимов организации учебной деятельности.

В процессе обучения велось наблюдение за активностью студентов и их реагированием на те или иные формы организации занятий. По итогам курса проводилось анкетирование студентов для получения обратной связи.

Данное исследование является качественным: изучались различные инструменты и функции, доступные в H5P, характер взаимосвязи между использованием H5P в преподавании английского языка и мотивацией студентов, а также достижениями студентов в овладении английским языком с точки зрения возможностей повышения эффективности учебного процесса и ограничений.

Результаты исследования. 1.1. H5P – это плагин для веб-браузеров и веб-сайтов, который позволяет системе создавать контент, такой как презентации, интерактивные видео, игры, викторины и многое другое (H5P, 2022).

С точки зрения функциональности, H5P представляет инновационное решение для

преподавателей, стремящихся создать активную среду обучения для студентов, и может быть использован для создания и разработки любого учебного материала, привязанного к целям обучения по предмету. Кроме того, материалы в H5P удобны на компьютерах и на мобильных устройствах и доступны в любой момент времени, обеспечивая доступ и преподавателей, и студентов к ним за пределами университета в любое время суток.

1.2. H5P предоставляет множество способов организации учебной деятельности.

Инструменты H5P можно разделить по типам контента на несколько групп [cf. 12], представленных ниже.

1) *Инструменты текстового контента*: *Fill in the blanks* (= *заполнение пробелы*): заполнение текста пропущенными словами и демонстрация правильных ответов по выполнению; *Drag the words* (= *перетаскивание слов*): тексты с пропусками, где пользователь должен перетащить недостающие элементы текста в соответствующий пробел; *Mark the words* (= *отметание слов*): отметание определённых слов в тексте по заданию; *Essay* (= *эссе*): создание текста с использованием ключевых слов и с мгновенной обратной связью, основанной на использовании ключевых слов; *Summary* (= *резюме*): создание резюме в форме списка ключевых утверждений по теме на основе текста, презентации или видео; *Sort the paragraphs* (= *сортировка абзацев*): сортировка текстов и абзацев в издательских системах; *Documentation tool* (= *инструмент «документирования»*): создание интерактивного руководства для структурирования процесса выполнения письменных работ; *Structure strip* (= *структурирование разделителями*): использование разделителей для письменных работ (традиционно разделители размещают на бумаге как основе для текста для обозначения длины различных сегментов текста в правильных пропорциях); *Cornell notes* (= *заметки по системе Cornell*): создание заметок по шаблону Cornell Notes.

2) *Инструменты вопросного контента*: *True-False Questions* (= *истинно-ложные вопросы*): истинные / ложные вопросы к тексту, видео, изображению; *Multiple choice* (= *вопросы с множественным выбором*): вопросы с несколькими вариантами ответов; *Single choice set* (= *вопросы с единственным правильным ответом*): вопросы с одним правильным ответом; *Quiz / Question set* (= *несколько вопросов*): последовательность из нескольких различных вопросов (*multiple choice*, *fill in the blanks*, *drag the words*, *mark the words*, *drag and*

drop), квизов, тестов; *Personality quiz* (= *тест на установление типа личности*): серии вопросов с альтернативами, где каждая альтернатива соответствует определённому типу личности; *Arithmetic quiz* (= *арифметический тест*): арифметические тесты на основе вопросов с множественным выбором.

3) *Инструменты контента на основе изображений*: *Drag & drop* (= «*перетаски и оставь*»): перетаскивание элементов с изображениями для создания ассоциаций между двумя и более элементами и создания логических связей визуальным способом, могут использоваться как изображения, так и текстовые элементы для перетаскивания; *Find the hotspot* (= *поиск горячей точки*): создание одиночных «горячих точек» на изображении для поиска и обнаружения их пользователями; *Find multiple hotspots* (= *поиск нескольких горячих точек*): создание нескольких «горячих точек» на изображении для поиска их пользователями; *Image hotspots* (= «*горячие точки*» на изображении): изображение с неограниченным количеством интерактивных «горячих точек», при нажатии на которые пользователем выскакивает текст, картинка или видео; *Image sequencing* (= *упорядочивание изображений*): размещение изображений в правильном порядке согласно поставленной задаче; *Agamotto* (= *смешение изображений*): серия изображений и пояснений к ним; *Collage* (= *коллаж*): коллаж из нескольких изображений; *Image slider* (= *изображения с ползунком*): реагирующее изображение со слайдером; *Timeline* (= *временная шкала*): интерактивная временная шкала событий на основе изображений, видео и текста; *Image Juxtaposition* (= *сопоставление изображений*): интерактивное сопоставление двух изображений; *Image choice* (= *выбор изображения*): вопросы с единственным или множественным ответом, где в виде ответов представлены картинки; *Image Pairing* (= *сопряжение изображений*): сопоставления пар изображений, где изображения в паре не одинаковые – можно проверить понимание связи между двумя разными изображениями.

4) *Инструменты на основе игрового контента*: *Memory game* (= *игра на запоминание*): игра, где пользователи ищут пары для картинок и при их обнаружении получают текстовое сообщение; *Dialogue cards* (= *диалоговые карточки*): карточки, которые помогают учащимся тренировать запоминание слов, выражений и предложений – переворачивая карточку, студент обнаруживает соответствующее слово или выражение;

Flashcards (= *флеш-карточки*): единичные карточки или наборы карточек с изображениями, соотносящимися с вопросами и ответами (студенты должны заполнить текстовое поле и проверить правильность своего решения); *Guess the answer* (= *угадай ответ*): изображения с описаниями, где студенты могут угадывать ответ и нажимать на кнопку под изображением, чтобы увидеть правильный ответ; *Crossword* (= *кроссворд*): настраиваемый кроссворд со словами и изображениями; *Find the words* (= *найми слова*): список слов, который отображается в форме «сетки».

5) *Инструменты на основе аудиоконтента*: *Audio* (= *аудиозапись*): загрузка аудиозаписи в формате .mp3, .wav, .ogg или ссылки на аудиозапись; *Audiorecorder* (= *диктофон*): создание аудиозаписи и возможность её воспроизведения и скачивания в формате .wav; *Speak the words* (= *произнесите слова*): ответ на вопрос голосовым сообщением; *Speak the words set* (= *произнесите несколько слов*): серия вопросов с голосовыми ответами; *Dictation* (= *диктант*): создание диктанта с мгновенной обратной связью (добавляются аудио-образцы, содержащие предложение для диктовки и вводится правильная транскрипция; учащиеся прослушивают образцы и вводят то, что они услышали, в текстовое поле).

6) *Инструменты презентации*: *Iframe embedder* (= *встраивание iframe*): встраивание H5P из уже существующих JavaScript-приложений; *Accordion* (= *аккордеон*): создание вертикально сложенных (и раскладываемых при нажатии) элементов; *Chart* (= *диаграмма*): столбчатые и круговые диаграммы; *Interactive video* (= *интерактивное видео*): видео с вопросами множественного выбора, заполнения пропусков, всплывающими комментариями и др.; *Course presentation* (= *презентация курса*): интерактивная презентация из слайдов с мультимедиа, текстом, видео и множеством различных типов взаимодействия в форме вопросов; *Column* (= *столбец*): организация информации в виде столбцов – типы контента со схожими материалами или объединённые общей темой группируются вместе для обеспечения последовательного процесса обучения; можно комбинировать практически все существующие инструменты / типы контента H5P; *Branching scenario* (= *ветвящийся сценарий*): создание дилемм, сценариев самостоятельного обучения и других видов адаптивного обучения, включающих множество инструментов H5P всех видов контента; *Interactive book* (= *интерактивная книга*): небольшие курсы, книги

или тесты, объединяющие на нескольких страницах большое количество интерактивного контента, такого как интерактивные видеоролики, вопросы, презентации курсов и многое другое; в конце книги есть резюме, в котором суммируются баллы, полученные учащимся при изучении всей книги.

7) *Инструменты технологического контента*: *Virtual tour – 360°* (= *виртуальный тур – 360°*): создание интерактивных 360-сред, где обычные изображения могут быть обогащены интерактивными элементами, такими как тексты, видео, аудио и вопросами H5P; у пользователей создаётся впечатление перемещения между средами или между разными точками обзора в одной и той же среде; *AR Scavenger* (= *дополненная реальность*): реальность, дополненная 3D-моделями или упражнениями H5P; определяются маркеры, похожие на QR-коды, которые учащиеся могут сканировать с помощью камеры своих устройств, и по этим маркерам иницируются 3D-модели и взаимодействие с ними.

1.3. В курсе английского языка для магистров для самостоятельной (асинхронной) работы оказались удобными и соответствующими целям курса задания H5P на основе текстового контента, игрового контента, видео- и аудиоконтента.

Задания с текстовым контентом были использованы для работы с научным текстом – исследовательскими статьями, где нужно было маркировать определённые лексические единицы (*mark the words*), аннотировать текст (*essay, structure strip*), сделать письменный обзор (*Cornell notes, summary*), проанализировать структуру текста (*sort the paragraphs*).

Задания игрового характера (*flashcards, crossword, drag & drop, memory game*) были направлены на расширение словарного запаса, тренировку лексики курса и способствовали запоминанию её в непринуждённом режиме. Кроме того, таким образом поддерживалась грамматическая практика.

Видеозадания (*interactive video*) представляли собой видеозиподы по темам курса с встроенными в них вопросами на понимание просмотренного. Данные задания были направлены на расширение знаний по теме, тренировке навыка аудирования, а встроенные вопросы контролировали процесс просмотра и усвоения материала. Аудиозадания (*audiorecorder*) ставили перед студентами задачу развёрнуто выразить своё мнение по пройденной теме или сделать устный обзор прочитанной научной литературы.

1.4. С точки зрения наблюдений над зависимостью между использованием интерактива Н5Р для самостоятельной работы, мотивацией студентов и успеваемостью обнаружились моменты, над которыми стоит поразмыслить.

Со стороны студентов, достоинствами использования Н5Р в самостоятельной работе магистров в курсе иностранного языка были следующие: привлечение внимания студентов, поддержание их интереса, помощь в усвоении, закреплении, запоминании материала. А со стороны преподавателя, дополнительно можно отметить контролирующую функцию, когда все объёмные домашние работы студентов находятся в одном месте и выполнены, как минимум, по определённым стандартам качества.

По результатам анкетирования стало известно, что почти 70% студентов было интересно попробовать инструменты Н5Р. Однако около 20% студентов отреагировали, что данные виды домашнего задания им были настолько же не интересны, как и неинтерактивные задания, потому что курс английского языка в магистратуре занимает много внеаудиторного времени из-за своей объёмной академической составляющей – чтение научных текстов по теме магистерского исследования, и любое домашнее задание, являясь неким неизбежным злом, ухудшает качество жизни магистрантов, которые работают в дневное время и обучаются в позднее вечернее время и в выходные дни.

Похожие результаты отмечаются и в отношении привлечения внимания студентов к домашнему заданию и курсу в целом. Если в синхронной аудиторной или онлайн-учёбе в вечернее время во время занятия, продолжительностью в четыре академических часа, практически всех студентов отвлекало от насущных проблем, дневных забот и настраивало на учебный лад использование интерактивного контента как средства привлечения внимания, то во внеаудиторном контексте выставаемый в качестве домашних заданий материал игнорировался студентами, которые в принципе игнорировали домашние работы в силу внеучебной занятости.

В отношении мотивации можно отметить, что аудиторное или онлайн-, а именно, синхронное выполнение заданий при инструкциях преподавателя, его технической поддержке и обеспечении процесса, а также в группе сокурсников вызвало у студентов искренний интерес и стимулировало большую вовлеченность в изучение материала. Тем не

менее, асинхронное выполнение схожих заданий, по заявлению студентов, незначительно способствовало повышению их внутренней или внешней мотивации. Большим стимулом мотивации выступал балл (оценка), назначенный за выполнение задания.

Восемнадцать из двадцати пяти студентов курса получили хорошие и отличные оценки за курс. Однако, оказалось сложным проследить, непосредственно повлияла ли форма заданий внеаудиторной работы на успеваемость. Данный аспект нуждается в дальнейшем исследовании. Но, возможно сделать вывод, что использование Н5Р в учебном процессе в целом оказывало положительное влияние на успеваемость студентов и вовлеченность в учебный процесс.

Дополнительными преимуществами использования Н5Р в преподавании английского языка были его адаптивность под цели и задачи курса и простота использования.

1.5. Участники исследования остановились на возможностях использования Н5Р и ограничениях в асинхронном обучении. Возможности, перечисленные студентами, были многочисленными, что свидетельствует об интересе со стороны студентов к этому вопросу.

Задания на платформе Н5Р приятные для самообучения и саморазвития, динамичные, мотивирующие, игровые, инновационные, содержательные, с обратной связью. Студенты положительно оценивают наглядность материала, визуализацию при необходимости прорабатывать тексты и создавать письменные материалы; возможность возвращаться к заданиям и просматривать их снова, дорабатывать, использовать как справочный материал; универсальность инструментов для разных учебных задач.

В качестве дополнительных возможностей со стороны преподавателей можно отметить направленность фокуса внимания; удобное формулирование заданий и целей; новизна; универсальность для синхронного и асинхронного обучения; разнообразие видов работы.

Однако, в ходе наблюдения за использованием Н5Р замечены и некоторые ограничения. Во-первых, задания должны даваться в соответствующее время с чётко определёнными дедлайнами, с предварительной инструкцией и желательной демонстрацией выполнения задания в аудитории или во время веб-конференции. Студенты отмечают, что при всей интуитивности выполнения заданий, комментарий преподавателя и подробное описание алгоритма выполнения очень помогали

концентрироваться на выполнении задания, а не рефлексии о форме выполнения задания. Во-вторых, нужно учитывать, что вся деятельность в H5P опирается на подключение к Интернету, поэтому достаточное подключение к Интернету не только для преподавателя, но и для студентов является обязательным условием для вовлечения студентов в выполнение заданий и достижения успешных результатов. Из анализа данных следует, что студенты сталкивались с трудностями из-за подключения к Интернету и результаты их работы не всегда сохранялись при зависании системы. Необходимость выполнять то же самое задание ещё раз из-за подключения к Интернету может снижать интерес студентов и влиять на их результаты. В-третьих, используемых инструментов H5P не должно быть слишком много (сколько есть не «много», нужно рассматривать в каждой отдельно взятой аудитории), так как студенты не чувствуют себя комфортно с технической составляющей выполнения заданий. В-четвертых, некоторые студенты жаловались на неудобство выполнения заданий на смартфонах, а некоторые в принципе предпочли бы выполнение заданий на бумаге, в отличие от использования компьютерных технологий в учебном процессе.

Заключение. Инструменты интерактивного контента H5P, интегрированные в LMS Moodle, имеют достаточную дидактическую гибкость, благодаря тому, что данное программное обеспечение имеет большую библиотеку типов контента – более сорока в настоящее время, – которые охватывают почти все многообразие заданий, которое можно придумать для образовательных целей. Разнообразие функций, доступных в H5P, делает процесс преподавания и обучения менее монотонным и побуждает и преподавателей, и студентов быть более творческими в учёбе.

Использование H5P в учебном процессе имеет много преимуществ. Одно из них – поощрение познавательной активности без когнитивной перегрузки студентов. Кроме того, интерактивные учебные материалы могут

мотивировать интерес студентов благодаря разнообразию представленных ресурсов. Использование H5P также поощряет самостоятельность студентов в освоении программы. H5P способствует повышению интереса студентов к дисциплине и привлекает их внимание к преподаваемому материалу, способствует усвояемости программы и запоминанию обсуждаемого материала.

Результаты анализа данных свидетельствуют, что использование H5P в преподавании английского языка оказало влияние на мотивацию студентов и, в конечном счёте, на результаты студентов в овладении академическим иностранным языком. Тем не менее, данный вывод нуждается в дополнительных исследованиях и доказательствах.

В целом, применение H5P для домашних заданий – положительный вариант сделать внеаудиторную работу студентов более привлекательной через интерактивность. С другой стороны, интеграция цифровых ресурсов во внеаудиторную учебную деятельность кажется недостаточной и не реализуемой в полной мере в связи с недостаточными навыками и способностями преподавателей интегрировать интерактивные задания в современный курс английского языка в магистратуре. Поскольку на данный момент существует мало исследований H5P в университетском контексте, данная работа может послужить стимулом для дальнейших исследований, особенно, в аспекте медиадидактики – как разрабатывать мультимедийных задания, как упорядочивать их использование в учебной среде, как формулировать постановку задач и структурировать процесс обучения, как осуществлять оценивание заданий и их результативности. Таким образом, существование технической базы в форме LMS Moodle и/или H5P не ведёт непосредственно к устойчивому успешному положительному влиянию на обучение, хотя и являются предпосылками для успешного использования инструментов Web 2.0.

Литература:

1. Ломаченко Т.И., Кокодей Т.А., Хитущенко В.В. Инновационные подходы в использовании информационно-коммуникационных технологий в образовательном процессе в условиях цифровой экономики / Т.И. Ломаченко, Т.А. Кокодей, В.В. Хитущенко // Вестник Алтайской академии экономики и права. – 2019. – № 1. – С. 109-117.
2. Танцура Т.А. Потенциал современных цифровых технологий в обучении иностранному языку

- студентов высшей школы / Т.А. Танцура // Мир науки, культуры, образования. – 2021. – № 4 (89). – С. 295-297.
3. Иванашко Ю.П., Процукович Е.А. Использование интерактивного контента Moodle в онлайн курсах по иностранному языку / Ю.П. Иванашко, Е.А. Процукович // Обучение иностранному языку студентов высших и средних образовательных учреждений на современном этапе. Проблемы сохранения языка и культуры эвенков России и

орочонов Китая / Материалы IX Всероссийской национальной научно-методической видеоконференции, Благовещенск, 22 января 2021 года. – Благовещенск: Амурский государственный университет, 2021. – С. 79-90.

4. Караваева В.Г. Создание интерактивного образовательного контента и его использование на дистанционных занятиях по иностранному языку / В.Г. Караваева // Языковое образование в современном цифровом пространстве: подходы, технологии, перспективы / Материалы международной научно-практической конференции, Хабаровск, 11–12 ноября 2021 года. – Хабаровск, 2022. – С. 285-299.

5. Черкасова Л.Н. Трансформация компетенций преподавателя иностранного языка в период цифровизации / Л.Н. Черкасова // Проблемы современного педагогического образования. – 2022. – № 74-3. – С. 281-284.

6. Габова Е.Г., Никифорова О.В. Роль мотивации к изучению английского языка у студентов неязыковых специальностей ПетрГУ / Е.Г. Габова, О.В. Никифорова // Педагогические мастерские. СНТ. – Киров, 2021. – С. 32-34.

7. Соловьев Д.Н., Соловьева Т.О. Организация самостоятельной работы студентов при изучении английского языка / Д.Н. Соловьев, Т.О. Соловьева // Горизонты образования / Материалы I Международной научно-практической конференции, 29–30 октября 2020 года. – Омск, 2020. – С. 222-225.

8. Щипицина Л.Ю. Элементы онлайн-обучения при организации самостоятельной работы аспирантов по курсу «Иностранный язык для научного исследования» / Л.Ю. Щипицина // Иностранный язык в лингвистическом вузе: Академические исследования и педагогическая практика. – М.: 2021. – С. 12-21.

9. Вельдина Ю.В. Преимущества и недостатки использования онлайн-технологий при обучении иностранному языку / Ю.В. Вельдина // Тенденции развития науки и образования. – 2021. – № 72-4. – С. 42-45.

10. Горохова О.В. Использование интерактивного H5P контента для реализации дистанционного обучения / О.В. Горохова // Образование. Карьера. Общество. – 2021. – № 2 (69). – С. 5-8.

11. Шинкаренко Д.А. Дидактический потенциал цифровых инструментов H5P в обучении устному иноязычному речевому общению / Д.А. Шинкаренко // Диалог культур. Культура диалога: цифровые коммуникации / Материалы Третьей международной научно-практической конференции, Москва, 29 марта – 02 апреля 2022 года. – Москва, 2022. – С. 462-467.

12. Wicaksono J.A., Setiari R.B., Ikeda O., Novawan A. The Use of H5P in Teaching English / J.A. Wicaksono, R.B. Setiari, O. Ikeda, A. Novawan // The First International Conference on Social Science, Humanity, and Public Health (ICOSHIP 2020). – Atlantis Press, 2021. – Pp. 227-230.

References:

1. Lomachenko T.I., Kokodey T.A., Khitushchenko V.V. Innovative approaches to the use of information and communication technologies in the educational process in the digital economy / T.I. Lomachenko, T.A. Kokodey, V.V. Khitushchenko // Bulletin of the Altai Academy of Economics and Law. – 2019. – № 1. – Pp. 109-117.

2. Tantsura T.A. The potential of modern digital technologies in teaching a foreign language to higher education students / T.A. Tantsura // The World of Science, Culture and Education. – 2021. – № 4 (89). – Pp. 295-297.

3. Ivanashko Yu.P., Protsukovich E.A. Use of Moodle interactive content in online English language lessons / Yu.P. Ivanashko, E.A. Protsukovich // Teaching a Foreign Language to Students of Higher and Secondary Educational Institutions at the present stage. Problems of Preserving the Language and Culture of the Evenks of Russia and the Orochons of China / Materials of the IX All-Russian National Scientific and Methodological Video Conference, Blagoveshchensk, January 22, 2021. – Blagoveshchensk: Amur State University, 2021. – Pp. 79-90.

4. Karavaeva V.G. Interactive educational content development and its use in online teaching of foreign languages / V.G. Karavaeva // Language Education in the Modern Digital Space: Approaches, Technologies, Perspectives. Proceedings of the International Scientific and Practical Conference, Khabarovsk, November 11–12, 2021. – Khabarovsk, 2022. – Pp. 285-299.

5. Cherkasova L.N. Transformation of the competencies of a foreign language teacher in the period of

digitalization / L.N. Cherkasova // Problems of Modern Pedagogical Education. – 2022. – № 74-3. – Pp. 281-284.

6. Gabova E.G., Nikiforova O.V. The role of motivation for learning English at students of non-linguistic specialties of PetrSU / E.G. Gabova, O.V. Nikiforova // Pedagogical Workshops. – Kirov, 2021. – Pp. 32-34.

7. Solovyov D.N., Solovieva T.O. Organization of independent work of students in the study of English / D.N. Solovyov, T.O. Solovieva // Horizons of Education. Proceedings of the I International Scientific and Practical Conference, October 29–30, 2020. – Omsk, 2020. – Pp. 222-225.

8. Shchipitsina L.Yu. Elements of online learning in the organization of independent work of graduate students in the course "Foreign language for research" / L.Yu. Shchipitsina // Foreign Language in a Non-Linguistic University: Academic Research and Pedagogical Practice. – M.: 2021. – Pp. 12-21.

9. Veldina Yu.V. Advantages and disadvantages of using online technologies in teaching a foreign language / Yu.V. Veldina // Trends in the Development of Research and Education. – 2021. – № 72-4. – Pp. 42-45.

10. Gorokhova O.V. The use of interactive H5P content for the implementation of distance learning / O.V. Gorokhova // Education. Career. Society. – 2021. – № 2 (69). – Pp. 5-8.

11. Shinkarenko D.A. Didactic potential of H5P digital tools in teaching oral foreign language speech communication / D.A. Shinkarenko // Dialogue of Cultures. Culture of Dialogue: Digital Communications. Proceedings

of the Third International Scientific and Practical Conference, Moscow, March 29 - April 02, 2022. – Moscow, 2022. – Pp. 462-467.

12. Wicaksono J.A., Setiarini R.B., Ikeda O., Novawan A. The use of H5P in teaching English / J.A. Wicaksono,

R.B. Setiarini, O. Ikeda, A. Novawan // The First International Conference on Social Science, Humanity, and Public Health (ICOSHIP 2020). – Atlantis Press, 2021. – Pp. 227-230.

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

Сведения об авторе:

Захарова Марина Валентиновна (г. Москва, Россия), кандидат филологических наук, доцент, старший преподаватель Департамента английского языка и профессиональной коммуникации, Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации, e-mail: mavzakharova@fa.ru



УДК 372.881.111.1

Опыт обучения пониманию иноязычных устных текстов в процессе профессиональной подготовки будущих строителей

Experience of teaching comprehension of foreign-language oral texts in the professional education of future construction workers

Дриженко М.А., ФГБОУ ВО «Национальный исследовательский Московский государственный строительный университет», mariya-drizhenko@mail.ru

Гордеева Н.Г., ФГБОУ ВО «Чувашский государственный педагогический университет им. И.Я. Яковлева», gord1307@list.ru

Drizhenko M., National Research Moscow State University of Civil Engineering, mariya-drizhenko@mail.ru

Gordeeva N., Chuvash State Pedagogical University I. Yakovlev, gord1307@list.ru

DOI: 10.51379/KPJ.2022.153.3.015

Ключевые слова: обучение иностранным языкам, лингвистические трудности, экстралингвистические трудности, профессионально ориентированное обучение.

Keywords: foreign language teaching, linguistic difficulties, extra-linguistic difficulties, professionally-oriented teaching.

Аннотация. Статья предназначена для преподавателей неязыковых вузов и факультетов. Актуальность исследования обусловлена важнейшей проблемой, противоречия между необходимостью эффективного формирования навыков понимания аутентичных устных текстов в обучении иностранному языку как профессионально ориентированному и отсутствием достаточного количества методических разработок для эффективного формирования соответствующей компетенции. В статье авторы отводят особое место способам снятия трудностей обучения аудированию иноязычных профессионально ориентированных текстов у студентов строительных специальностей. Таким образом, цель исследования заключается в выявлении трудностей, возникающих в ходе обучения аудированию, описании способов их снятия, а также проверке эффективности этих способов на практике. В работе проанализирован опыт преподавателей иностранных языков строительного университета в снятии трудностей, возникающих в обучении студентов неязыковых специальностей пониманию на слух иноязычных профессионально ориентированных текстов.

Abstract. The article is intended for the teaching staff of non-language universities and faculties. The relevance of the research is determined by the most important problem of the contradiction between the need to effectively form skills of understanding authentic oral texts in teaching a foreign language as a professionally-oriented one and the lack of sufficient methodological developments for effective formation of the relevant competence. The authors give a special attention to the ways of removing difficulties in teaching listening comprehension of foreign language professional-oriented texts to students of construction professions. Thus, the purpose of the research is to identify difficulties which arise during listening training, describe the ways to remove them, as well as check the effectiveness of these methods in practice. The article analyzes the experience of foreign language teachers of construction university in removing the difficulties encountered the non-philologist students in listening comprehension of foreign professional-oriented texts.

Введение. Научить воспринимать иноязычную речь на слух – обязательный и неотъемлемый компонент программы изучения любого иностранного языка. Овладение навыками аудирования всегда сопровождается большим количеством проблем, как для студентов, так и для преподавателя. Но владение языком нельзя представить себе без умения

воспринимать и понимать речь на слух, а также усваивать и использовать полученную информацию при дальнейшем общении, поскольку язык, в первую очередь, представляет собой средство коммуникации. Следовательно, если мы не будем понимать того, что нам говорят, то коммуникация, скорее всего, не будет успешной.

При изучении языка, уже на начальном этапе, должно осуществляться обучение аудированию, поскольку этот процесс требует последовательности, плавного перехода от простого к сложному.

К сожалению, преподаватели, обучающие иностранному языку как профессиональному в условиях неязыковых специальностей зачастую не уделяют должного внимания этому виду речевой деятельности. При этом обучение ограничивается работой с терминами и письменными текстами профессиональной направленности. Основной проблемой остается недостаточное количество методических пособий и разработок по снятию трудностей обучения аудированию при работе с иноязычными профессионально-ориентированными текстами.

Эта проблема приводит к тому, что специалист в какой-либо профессиональной сфере в дальнейшем не сможет понимать иноязычную речь, а значит, появятся преграды в общении, и как следствие этого, ценность языка, именно как средства коммуникации для этого человека снижается.

Актуальность исследования обусловлена противоречием между необходимостью эффективного формирования навыков аудирования в обучении иностранному языку как профессионально ориентированному и отсутствием достаточного количества методических разработок и специальной подготовки преподавателей для решения данной задачи.

Изучением различных аспектов обучения пониманию иноязычной речи занимались как отечественные (В.Н. Елухина, Н.Н. Прусаков и др.), так и зарубежные исследователи (Р. Блейк, А.Д. Косте, М. Эванс, А. Гюттль-Штральхофер и др.) [3].

И в то же время, обучение аудированию профессионально ориентированным текстам не теряет своей актуальности и значимости и в современной педагогике.

Задачи исследования:

1. Выявить трудности, возникающие у студентов при обучении аудированию иноязычных профессионально ориентированных текстов.
2. Определить способы снятия трудностей при обучении аудированию иноязычных профессионально ориентированных текстов в процессе профессиональной подготовки.
3. Изучить и проанализировать опыт работ преподавателей иностранных языков по снятию трудностей, возникающих при аудировании.

Материалы и методы исследования.

Описанное в статье исследование относится к теоретическому этапу рассмотрения данной проблемы, и является этапом определения содержания и сущности основных способов снятия трудностей в обучении иноязычных профессионально ориентированных текстов и их места в иноязычной подготовке студентов неязыковых факультетов и вузов.

На данном этапе было проведено обобщение информации по проблеме исследования, представленной в методической, психологической и педагогической литературе, а также анализ отечественных и зарубежных учебно-методических комплексов, в первую очередь, предназначенных для обучения иностранному языку для профессиональных целей, а именно разделов и заданий, посвященных аудированию. Помимо этого, мы обращались к изучению опыта передовых преподавателей иностранных языков.

Результаты исследования. Главная функция аудирования в обучении иностранному языку как профессионально-ориентированному, безусловно строится на главной функции – аудировании, коммуникативная составляющая которой, в первую очередь, необходима для исполнения коммуникативных задач общения между людьми. Вместе с тем аудирование – это не просто понимание речи говорящего, но и восприятие на слух профессиональных терминов и информации, имеющее специфическую и узкую направленность содержания [5].

Понимание речи на слух является сложным мыслительным процессом, освоение которого требует много внимания и постоянных тренировок, учета различных мелких нюансов, связанных с особенностями работы нашей психики, и всего головного мозга, в целом. Умение воспринимать речь на слух начинается с появления и сохранения звуковых образов языковых единиц в нашей памяти и их дальнейшего узнавания в потоке речи, в условиях определенной ситуации. Для этого необходимо формировать умение дифференцировать похожие по звучанию звуки, развивать речевой слух. Уже на самых первых занятиях преподаватель должен прививать студентам и развивать в течение всего процесса обучения культуру слушания. И на этом же этапе преподаватель и студенты сталкиваются с трудностью, не связанной на первый взгляд исключительно с изучением иностранных языков. Большинство студентов, принявших участие в констатирующем этапе нашего исследования, показали неспособность максимально сосредоточенно и внимательно вслушиваться в

воспроизводимую преподавателем или диктором иностранную речь. Многие студенты признавались, что еще на школьном этапе обучение иностранным языкам часто происходило не на иностранном языке, хотя это является основным методическим требованием к уроку. Таким образом, студенты зачастую не готовы воспринимать не только профессионально ориентированные тексты, но и достаточно простые иноязычные тексты общекультурного содержания.

На наш взгляд, правильное развитие умения слушать и понимать иноязычные тексты должно протекать осознанно, постепенно и равномерно с развитием других видов речевой деятельности. Как правило, у студентов с достаточно хорошим уровнем развития навыков аудирования также сформированы навыки понимания письменных текстов, говорения и письма.

В настоящее время существует множество различных рекомендаций и методик, помогающих устранить или же вовсе избежать трудностей, возникающих при обучении аудированию, но, для подбора эффективной методики, преподавателю необходимо определить «слабое место» студента [9].

Вопрос трудностей, возникающих при обучении аудированию интересует методистов. Данной теме посвящалось множество работ, различных статей, докладов и т.д., во многих из этих работ уделялось большое внимание изучению и классификации проблем и трудностей восприятия речи на слух. Рассмотрим некоторые из них.

Первой в нашей работе, мы рассмотрим классификацию Н.Н. Прусакова и Н.В. Елухиной. Они выделяют две большие группы: трудности в аудировании, связанные с аспектами языка и трудности, основанные на различных особенностях речи.

Группа трудностей, связанных с языковыми аспектами, также подразделяется еще на три подгруппы, а именно фонетические, лексические и грамматические.

Следующая группа трудностей в этой классификации – трудности, основанные на различных особенностях речи говорящих [1].

В связи с тем, что большинство отечественных обучающихся, как правило, изучает язык на своей родине и не всегда имеет контакты с носителями языка, то учащиеся, обычно не имеют представления о той реальности и взглядах, что существуют в стране изучаемого языка, поэтому они воспринимают информацию от говорящего через призму своего менталитета, своей культуры, норм и ценностей. В дальнейшем

это может привести к нарушению контакта и неправильному восприятию информации. Все это восходит к социокультурному и социолингвистическому компонентам коммуникативной компетенции.

Особый интерес для нашего исследования представляет начальный этап обучения иностранному языку, точнее освоение аудирования на начальном этапе, поэтому хотелось бы обратить особое внимание именно на проблемы, и трудности, возникающие в этот период обучения. Существующая условная классификация данных трудностей позволяет их разделять на:

1. языковую форму сообщения;
2. смысловое содержание сообщения;
3. условия предъявления сообщения;
4. источник информации [10].

Отметим, что трудности, связанные с языковой формой аудирования профессионально-ориентированных текстов, возникают из-за того, что сообщения либо содержат неизученный языковой материал, либо знакомый, но сложный для восприятия на слух.

По мнению методистов, незнакомый материал должен присутствовать в текстах для прослушивания, но должен составлять не более 3 – 5% от всего текста и не являться ключевым. Однако в профессионально ориентированных текстах очень часто большая часть материала является новой и достаточно тяжелой для восприятия на слух [8].

Многие методисты сходятся во мнении, что непонимание содержания аудируемых текстов может вызвать дискомфорт, приводящий к потере мотивации при изучении иностранного языка.

В качестве целевой группы, для проведения анализа выполненных заданий на понимание текстов делового и профессионального содержания на английском языке, были выбраны студенты Национального исследовательского Московского государственного строительного университета (программа бакалавриата 08.03.01 (Строительство)). Исследование позволило выделить следующие сложные для восприятия языковые явления, см. рисунок 1:

– односложные слова, сложно различимые в потоке речи: **cause** [kɔ:z] причина – **course** [kɔ:s] курс; **quiet** ['kwaɪət] тишина, спокойствие – **quite** [kwaɪt] совершенно, вполне; **seize** [si:z] охватить, захватывать – **cease** прекращать, останавливать;

– паронимы, омонимы: **tank** [tæŋk] танк – **petrol tank** [tæŋk] резервуар; **prosecute** ['prɒsɪkjʊ:t] преследовать по суду – **persecute** ['pɜ:sɪkjʊ:t] преследовать, подвергать гонениям;

– многозначные слова: **book** (книга, бронировать), **room** (комната, пространство, место); глаголы **to go, to take, to make** в сочетаниях с различными существительными приобретают новые значения;

– употребление слов в служебной функции: **to have, to be**;

– слова, созвучные со словами родного языка, но, вследствие полисемии, имеющие иное значение: **intelligent** – умный, а не интеллигентный; **list** – список, а не лист; **accurate** – точный, а не конкретный; **complexion** – цвет лица, а не комплекция; **conductor** – проводник, а не кондуктор; **utilize** – использовать, применять, а не утилизировано;

– фразеологические сочетания, элементы которых учащиеся уже встречали в другом значении: **run a business** – руководить бизнесом, **run a job** – выполнять задание, **draw a line** – подвести черту (закончить), **change one's mind** – передумать;

– составные числительные, обозначающие большие числа: **hundred, thousand, million** и др. используют только в единственном числе, при этом окончание множественного числа **-s/es** употребляется при обозначении неопределенного количества объектов;

– месяцы, дни недели: **Thursday – Tuesday**,

– имена собственные: **Hope** – Хоуп, а не надежда.

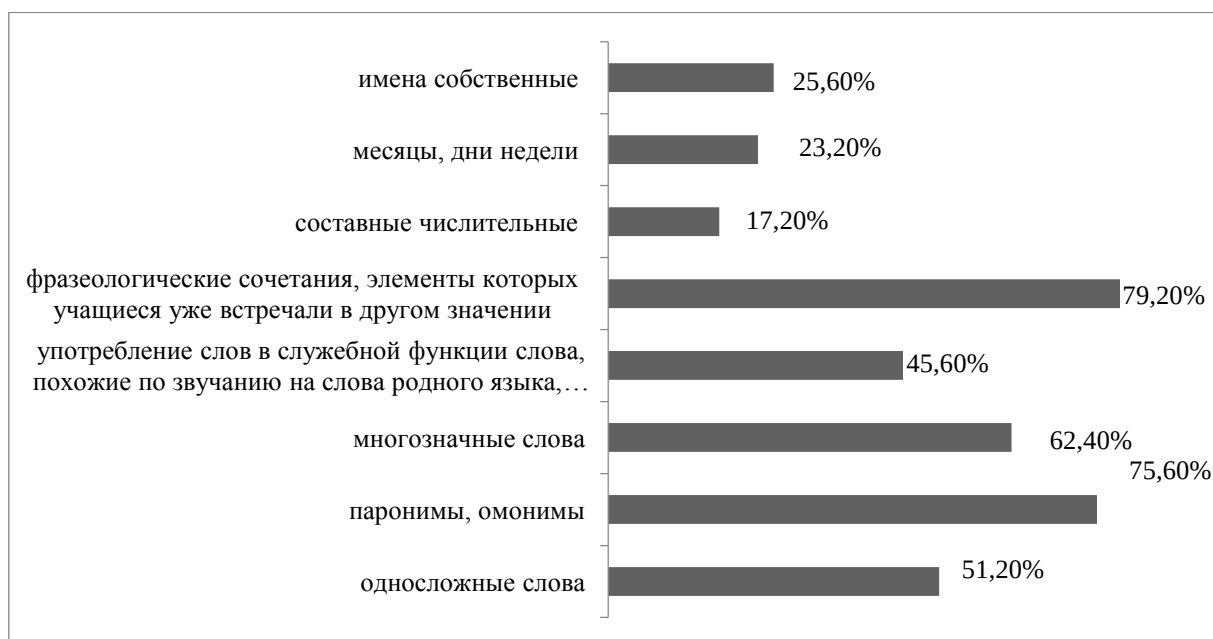


Рисунок 1. – Сложные для восприятия языковые явления, выявленные в работах студентов НИУ МГСУ (направление подготовки - бакалавриат 08.03.01 (Строительство))

Для снятия трудностей, связанных с лексикой, на начальном этапе необходимо уделять большое внимание ее отработке вне аудирования, выполнять различные упражнения на чтение, грамматику и перевод, в которых будет задействована лексика соответствующего урока. Это поможет быстрее усвоить лексический материал, и будет способствовать дальнейшему узнаванию этой лексики при аудировании.

В качестве упражнений с лексическим материалом и для снятия трудностей при аудировании, могут быть рекомендованы задания:

– определить значение слов, схожих по звучанию, но разных по смыслу: **urban** городской ['z:bən] (нейтральный звук) – **urbane** вежливый [z:'beɪn] (дифтонг); **personal** ['pɜ:.sənəl] личный

(нейтральный звук) – **personnel** [pɜ:.sən'el] персонал;

– найти разницу в значении пар предложений, различающихся между собой одним похожим по звучанию словом:

• *The speaker had amazing **clothing**, so we were amazed.*

• *The speaker had an amazing **closing**, so we were amazed;*

– прослушивание предложений содержащих, иностранные заимствованные слова, созвучные со словами родного языка:

• *The **intelligent** specialist is an operative value for the industry;*

– работа с полисемией слов и разным контекстом при прослушивании:

- *Ancient people **made** shelters from leaves and branches.*

- *He wants to **make it clear** that he doesn't agree with this policy;*

- прослушивание предложений и определение того, когда слово употребляется как самостоятельное по значению, а когда исполняет служебную функцию:

- *The engineers have erected a new high-rise building.*

- *My family has got an apartment in a new high-rise building.*

Данные задания прежде всего направлены на формирование таких навыков аудирования, как слуховые, лексические и грамматические. Развитие интонационного и фонематического слуха заключается в формировании слуховых навыков. Именно поэтому для этой цели мы предлагаем применение некоммуникативных и условно-коммуникативных рецептивных упражнений. В развитии восприятия, тренировке узнавания и распознавания звуков, лексической единицы, грамматической структуры, ядерного тона и заключается функция некоммуникативных упражнений. К условно-коммуникативным упражнениям можно отнести аудирование сообщений, вопросов, распоряжений (на уровне фразы). К этому типу заданий также можно отнести и специальные упражнения, развивающие языковые механизмы аудирования (смысловое прогнозирование, осмысление, внимание и аудитивную память).

Важно отметить, что работа с фонетическим, лексическим и грамматическим материалом при обучении аудированию предполагает поэтапное формирование рецептивных навыков. Поэтому начальному этапу, предполагающему применение упражнений подготовительного уровня следует уделить особое внимание, т.к. их основная задача правильная демонстрация фонетических, лексических и грамматических признаков языковых явлений обучающимся студентам. Трудность упражнений этого уровня заключается в методической проработке проблемы формирования и развития необходимых механизмов аудирования, кроме навыков смыслового восприятия сообщений, требующих применения текстов коммуникативного аудирования. В результате выполнения таких упражнений, у студентов должна происходить осознаваемая аналитико-синтетическая деятельность.

Также следует учитывать, что для успешной реализации целей обучения по формированию навыков аудирования и работы с аудиотекстами, в т.ч. в условиях самостоятельной работы,

студентам необходимо давать четкие инструкции, рекомендуемые, как правильно следует выполнять соответствующие задания аудирования. Такие рекомендации следует построить в виде руководства по прослушиванию аудиотекстов – Listening Guide. Целью такого руководства является оказание студентам помощи при выполнении заданий по аудированию: на что следует обращать внимание при прослушивании, как реагировать на установки фонетических заданий и т.д. Руководство по прослушиванию позволяет студентам самостоятельно обучаться обращению с учебным аудированием, используя различные цифровые инструменты [4]. Все это формирует у них стратегию работы с условно-коммуникативными рецептивными упражнениями, и, в свою очередь, применять этот навык уже при работе над упражнениями более высокого уровня – при коммуникативном аудировании [6].

Заключение. В научной литературе по-прежнему остается актуальной и активно освещается проблема формирования лингвистических компетенций студентов, среди которых понимание аутентичных устных текстов занимает особое место. Не смотря на наличие в педагогической, психологической и методической литературе большого количества работ исследователей, посвященных данной проблеме, целенаправленное обучение пониманию иноязычных аутентичных устных текстов профессионально ориентированного характера в процессе профессиональной подготовки не теряет своей актуальности как на теоретическом, так и на практическом уровнях.

Ориентация на родной язык обучающихся, пониженная мотивация, связанная с трудностями фонетического и смыслового характера, обуславливают проблему развития навыков понимания на слух иноязычных профессионально ориентированных текстов у студентов неязыковых специальностей. Следует отметить однообразие упражнений в современных учебно-методических материалах, в которых очень часто встречаются устаревшие лексические и грамматические конструкции. Встречаясь с аутентичным устным текстом профессионально ориентированного характера за рамками учебника, студент не всегда готов к восприятию актуальной профессиональной лексики и грамматики, свойственной для устной речи отдаленно взятой специальности.

Для снятия рассмотренных в данной работе трудностей понимания на слух иноязычных профессионально ориентированных текстов мы

предлагаем использовать комбинирование упражнений на чтение, грамматику и перевод, с учетом актуальной профессионально ориентированной лексики. Целесообразным считаем также дополнять используемые в учебном процессе аудиоматериалы к учебным пособиям аутентичными устными текстами, наиболее точно передающими специфику

осваиваемой студентами специальности. Данный подход способствует эффективному развитию у студентов иноязычной компетенции и позволяет сделать дисциплину «Иностранный язык» в неязыковом университете базовой и гармонично интегрированной в профессиональную подготовку будущих специалистов.

Литература:

1. Елухина Н.В. Основные трудности аудирования и пути их преодоления / Н.В. Елухина // Общая методика обучения иностранным языкам: хрестоматия. - М., 1991. - С. 226-238.
2. Кириллова Н.В., Зайцева Е.Л., Метелькова Л.А. Миграция через процесс лингвистического образования: тезисы и материалы / Н.В. Кириллова, Е.Л. Зайцева, Л.А. Метелькова // Материалы 7-ой Международной конференции по образованию и обучению общественным наукам. - Электронная публикация. - Турция: ОСЕРИНТ ПАБЛИШИНГ, 2020. - С. 311-316.
3. Мартынова И.Н., Метелькова Л.А. Выпускные программы по компьютерной лингвистике в университетах Германии и США / И.Н. Мартынова, Л.А. Метелькова, Н.Г. Гордеева, Л.В. Никитинская // Современный журнал по методике преподавания иностранных языков. - 2018. - Т. 8. - № 12. - С. 508.
4. Метелькова Л.А., Хрисанова Е.Г., Фролова Е.В. Использование цифровых инструментов в иноязычной подготовке обучающихся / Л.А. Метелькова, Е.Г. Хрисанова, Е.В. Фролова // Казанский педагогический журнал. - 2021. - № 3(146). - С. 142-150.
5. Осипова Н.Н. Обучение иноязычному аудированию на современном этапе (на основе проблемного обучения) / Н.Н. Осипова // Проблемно-информационный подход к организации содержания современного образования: вопросы теории и практики / Материалы 12 Всероссийской научно-практической конференции с международным участием «Образование на грани тысячелетий». -

Нижневартовск: Нижневартовский государственный университет, 2017. - С. 17-20.

6. Резунова М.В., Овчинникова О.А. Формирование иноязычной коммуникативной компетенции у студентов неязыковых вузов / М.В. Резунова, О.А. Овчинникова // Вестник Брянской государственной сельскохозяйственной академии. - 2018. - № 4(68). - С. 63-67.
7. Сарапкина М.Е. Интерактивная педагогическая технология в обучении иноязычному аудированию / М.Е. Сарапкина // Наука в мегаполисе. - 2021. - № 8(34).
8. Сергеева Н.Н., Яковлева В.А. Иноязычное профессионально-ориентированное аудирование в системе профессионального образования: современные средства и методы / Н.Н. Сергеева, В.А. Яковлева. - Екатеринбург: Уральский государственный педагогический университет, 2012. - 184 с.
9. Фролова Е.А. Использование технологий в оценивании навыков речевой деятельности студентов - бакалавров неязыковых вузов: сборник докладов / Е.А. Фролова // Особенности интеграции гуманитарных и технических знаний / Материалы Всероссийской научной конференции с международным участием. - Москва: ФГБОУ ВО «Национальный исследовательский Московский государственный университет» (НИУ МГСУ); Институт фундаментального образования. - Москва: НИУ МГСУ, 2018. - С. 286-290.
10. Яковлева В.А. Методы обучения аудированию и история их возникновения / В.А. Яковлева // Аграрный вестник Урала. - 2008. - № 7(49). - С. 77-79.

References:

1. Elukhina N.V. The main difficulties of listening and ways to overcome them / N.V. Elukhina // General Methods of Teaching Foreign Languages: Reader. - M., 1991. - S. 226-238.
2. Kirillova N.V., Zaitseva E.L., Metelkova L.A. Migration through the process of linguistic education: theses and materials / N.V. Kirillova, E.L. Zaitseva, L.A. Metelkova // Proceedings of the 7th International Conference on Education and Training in the Social Sciences. - Electronic publication. - Turkey: OSERINT PUBLISHING, 2020. - P. 311-316.
3. Martynova I.N., Metelkova L.A. Graduate Programs in Computational Linguistics at Universities in Germany and the USA. / I.N. Martynova, L.A. Metelkova, N.G.

Gordeeva, L.V. Nikitinskaya // Modern journal on the methodology of teaching foreign languages. - 2018. - Т. 8. - № 12. - P. 508.

4. Metelkova L.A., Khrisanova E.G., Frolova E.V. The use of digital tools in foreign language training of students / L.A. Metelkova, E.G. Khrisanova, E.V. Frolova // Kazan Pedagogical Journal. - 2021. - № 3 (146). - S. 142-150.
5. Osipova N.N. Teaching foreign language listening at the present stage (on the basis of problem-based learning) / N.N. Osipova // Problem-information approach to the organization of the content of modern education: questions of theory and practice / Proceedings of the 12th All-Russian scientific and practical conference with international participation "Education on the verge of millennia". -

Nizhnevartovsk: Nizhnevartovsk State University, 2017. - P. 17-20.

6. Rezunova M.V., Ovchinnikova O.A. Formation of foreign language communicative competence among students of non-linguistic universities / M.V. Rezunova, O.A. Ovchinnikova // Bulletin of the Bryansk State Agricultural Academy. - 2018. - № 4 (68). - S. 63-67.

7. Sarapkina M.E. Interactive pedagogical technology in teaching foreign language listening / M.E. Sarapkina // Science in the metropolis. - 2021. - № 8(34).

8. Sergeeva N.N., Yakovleva V.A. Foreign language professionally-oriented listening in the system of vocational education: modern means and methods / N.N. Sergeeva,

V.A. Yakovleva. - Yekaterinburg: Ural State Pedagogical University, 2012. - 184 p.

9. Frolova E.A. The implementation of technology in assessing the skills of speech activity of students - bachelors of non-linguistic universities: a collection of reports / E.A. Frolova // Features of the integration of humanitarian and technical knowledge / Proceedings of the All-Russian Scientific Conference with International Participation. - Moscow; FSBEI HE "National Research Moscow State University" (NRU MGSU); Institute of Fundamental Education. - Moscow: NRU MGSU, 2018. - S. 286-290.

10. Yakovleva V.A. Methods of teaching listening and the history of their occurrence / V.A. Yakovleva // Agrarian Bulletin of the Urals. - 2008. - № 7 (49). - S. 77-79.

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

Сведения об авторах:

Дриженко Мария Александровна (г. Москва, Россия), старший преподаватель кафедры Иностранных языков и профессиональной коммуникации, ФГБОУ ВО «Национальный исследовательский Московский государственный строительный университет», e-mail: mariya-drizhenko@mail.ru

Гордеева Наталья Геннадьевна (г. Чебоксары, Россия), кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой романо-германской филологии, ФГБОУ ВО «Чувашский государственный педагогический университет им. И.Я. Яковлева», e-mail: gord1307@list.ru



УДК 378.046.2

Особенности применения интерактивных методов обучения в условиях цифровизации образования в вузах США

Features of the use of interactive teaching methods in the context of digitalization of education in US universities

Ирхина И.В., Белгородский государственный национальный исследовательский университет, Irhina@bsu.edu.ru

Литовченко М.В., Белгородский государственный национальный исследовательский университет, litovchenko.ch@yandex.ru

Irkhina I., Belgorod State National Research University, Irhina@bsu.edu.ru

Litovchenko M., Belgorod State National Research University, litovchenko.ch@yandex.ru

DOI: 10.51379/KPJ.2022.153.3.016

Ключевые слова: интерактивные методы, кейс-метод, цифровые технологии, онлайн-модуль, образовательный процесс США.

Keywords: interactive methods, case method, digital technologies, online module, educational process of the USA.

Аннотация. Актуальность статьи обусловлена необходимостью изучения зарубежного опыта разработки и использования эффективных способов организации учебного процесса в современном вузе. Цель статьи заключается в раскрытии особенностей применения интерактивных методов обучения в условиях цифровизации в высших учебных заведениях США. Представлена классификация используемых методов в зарубежных высших учебных учреждениях, рассматриваются основные принципы организации эффективного занятия, определены способы взаимодействия студентов с преподавателем во время учебного процесса. В статье с позиции американских ученых отображены практические примеры интеграции интерактивных методов в аудиторное занятие с помощью цифровых технологий. На основе анализа научной литературы были выделены основные трудности, с которыми сталкиваются американские преподаватели, а также представлены рекомендации по решению выявленных проблем.

Abstract. The relevance of the article is due to the need to study foreign experience in the development and implementation of effective ways of organizing the educational process in a modern university. The purpose of the article is to reveal the features of the use of interactive teaching methods in the conditions of digitalization in higher educational institutions of the USA. The classification of the methods used in foreign higher educational institutions is presented, the basic principles of the organization of effective classes are considered, the ways of interaction of students with the teacher during the educational process are determined. The article shows practical examples of the integration of interactive methods into classroom classes using digital technologies from the stand point of American scientists. Based on the analysis of scientific literature, the main difficulties faced by American teachers were identified, as well as recommendations for solving the identified problems were presented.

Введение. Программа модернизации и цифровизации высшего образования в России направлена на повышение качества профессиональной подготовки будущих специалистов. На сегодняшний день обучение в высшей школе ориентировано на формирование специальных компетенций у студентов в контексте личностно-ориентированного подхода. В этой связи тривиальных методов проведения учебных занятий становится недостаточно для решения обозначенных задач. Современное образование столкнулось с необходимостью

изменить подход к организации образовательной деятельности, повысить активность студентов во время занятий, а также адаптировать учебный материал к реальным производственным ситуациям. Исходя из вышеперечисленного, анализ зарубежного опыта применения интерактивных методов обучения в условиях цифровизации образовательной среды приобретает особую актуальность.

Главной целью современного образования в США является концентрация усилий на организации самостоятельной работы

обучающимися, создание среды с применением практических знаний, использование гибких программ обучения, которые обеспечивают студентам свободу действий и мотивируют проявлять инициативу в изучаемом предмете. В высших учебных заведениях распространено применение интерактивных методов обучения, так как они повышают заинтересованность в будущей профессии, изучаемый материал становится доступнее для понимания, но, самое важное, они развивают сложные компетенции будущих специалистов. Суть учебного процесса с применением интерактивных методов состоит в том, чтобы обеспечить непрерывное, активное взаимодействия всех обучающихся. Такие методы обучения предусматривают моделирование производственных задач, практику ролевых игр, совместный анализ возникших обстоятельств, а также поиск путей решения поставленной проблемы. Сегодня исследование американского опыта в применении интерактивных методов обучения приобретает особую важность для отечественных вузов, поскольку проводимые эксперименты, а также разработанные пособия для преподавателей показывают высокие результаты в качестве предоставляемого образования и сохраняют лидирующие позиции США на рынке высшего образования во всем мире.

Материалы и методы исследования. В качестве методов исследования использован анализ и сопоставление трудов отечественных и зарубежных авторов в части современных методов, подходов, теорий и технологий обучения. В ходе исследования использованы такие американские издания, как “Education and Training”, “Educational Technology”, “American Journal of Education”, “Journal of Teacher Education”, в которых раскрывается опыт интерактивного обучения студентов в таких высших учебных заведениях США, как Гарвардская школа бизнеса, Стэнфордская высшая школа бизнеса, Колумбийская бизнес-школа. Также данные методы интерактивного обучения широко применяются в студенческих аудиториях по всей Колумбии, в кампусе Морнингсайд в Школе международных и общественных отношений (SIPA), Школе бизнеса, искусств и наук и в Медицинском кампусе Колумбийского университета в Ирвинге.

Результаты исследования. Согласно п. 7.3 ФГОС ВПО в университетах России при организации образовательного процесса требуется применять активные и интерактивные методы обучения. Данное требование выдвинуто с целью формирования нужных

профессиональных и социальных компетенций. На сегодняшний день обучение в высшей школе сориентировано на формирование специальных компетенций у студентов в контексте личностно-ориентированного подхода. Использование интерактивных методов обучения в вузах должно основываться на постоянном взаимодействии между студентами и преподавателем, а также между обучающимися внутри группы [1]. Подобное взаимодействие позволит оценить успех внедряемых методов и получить достоверную информацию, которая в последствие составит дополнения или изменения в методическом обеспечении учебного процесса.

На основе исследований Ривза Т.К. [2] было определено, что методы интерактивного обучения включают в себя набор учебных стратегий, которые могут быть включены в цифровую образовательную среду. То есть, существует три ключевых компонента, выступающих базой любого занятия с применением интерактивных методов обучения в условиях цифровизации высшего образования: вовлеченность, взаимодействие и обратная связь. Во-первых, мотивация студентов зависит как от внутренних, так и от внешних факторов, поэтому в современных условиях жизни, обучающимся важно взаимодействовать с цифровым контентом, выполнять задачи на тренажерах, решать реальные профессиональные проблемы, которые реализует интерактивная среда обучения. Во-вторых, обучающиеся обязаны уметь работать с соответствующими технологиями, поскольку большая часть жизни уже автоматизирована. В-третьих, решения и действия, принимаемые учащимися в ходе учебного процесса с использованием интерактивных методов, должны иметь обратную связь и оценку как от цифровых технологий, так и от преподавателя.

Таким образом, можно выделить четыре основных принципа для проведения эффективного занятия с применением интерактивных методов обучения в условиях цифровизации высшего образования: *принцип деятельности* (подразумевает учение как через личный опыт, так и через опыт, приобретенный с помощью интерактивных технологий); *принцип открытости* (основывается на моделировании вопроса или проблемы, а их решение находится за пределами предоставленных знаний во время лекции); *свобода выбора* (право выбора способа решения задачи, выбор любой вспомогательной литературы, право представить личную точку зрения в разнообразных вопросах и т.д.); *обратная связь* (делать акцент на положительном опыте, выдвигать рекомендации в позитивном

конструктивном русле во время промежуточной аттестации, регулярно контролировать процесс усвоения информации).

В высших учебных заведениях США лекции и семинары с применением интерактивных методов основываются на онлайн и офлайн взаимодействии участников учебного процесса. С учетом выявленных принципов были определены три способа взаимодействия:

1. *студент – изучаемый предмет*. Такой способ взаимодействия позволяет улучшить уровень подготовки студента и развить его интеллектуальные способности в рамках предмета обучения;

2. *студент – преподаватель*. Преподаватель моделирует производственные ситуации, подбирает специальный материал, выбирает наиболее подходящие интерактивные методы, что позволяет увеличить мотивацию студента;

3. *студент – студент* (взаимодействие внутри группы). Способ основывается на непрерывной работе обучающихся между собой, работа происходит как в паре, так и между группой людей.

При любом способе взаимодействия преподаватель оказывает непрерывную поддержку и полностью координирует ход занятия, что позволяет студентам самореализоваться в учебно-профессиональной деятельности. Итоговой целью является формирование у студентов специализированного, гибкого мышления и приобщение к трудовой активности [3]. Образовательная система США при интерактивном обучении создает такую среду, которая отвечает всем критериям профессиональной жизни, адаптирована под

конкретные цели и задачи, дает возможность студентам ощутить динамику настоящих процессов и почувствовать вкус успеха.

На основе анализа научной литературы [4;5] нами были выделены основные интерактивные методы обучения, используемые преподавателями в вузах США в условиях цифровизации: метод исследования, метод проекта, кейс-метод, метод обсуждения, мозговой штурм, игровые приемы.

Рассмотрим практический пример использования одного из интерактивных методов в вузах США. Кейс-метод активно используется в аудиториях по всей Колумбии, в кампусе Морнингсайд в Школе международных и общественных отношений (SIPA), Школе бизнеса, искусств и наук и в Медицинском кампусе Колумбийского университета в Ирвинге. В процессе анализа семинаров было обнаружено, что обучение с применением кейс-метода повышает активность студентов, улучшает восприятие учебного материала и способствует достижению целей занятия. Американские преподаватели отмечают: преимущество такого интерактивного метода состоит в том, что студенты активно вовлечены в процесс обучения, углубляются в корень изучаемого предмета, развивают навыки критического мышления и способны рассмотреть проблему с разных точек зрения [6]. В таблице 1 приведены несколько вариантов применения кейс-методов во время занятий. Независимо от выбранного варианта, важно создать такую атмосферу, в которой обучающиеся будут чувствовать себя комфортно и смогут полномасштабно реализовать свой потенциал.

Таблица 1. – Виды кейс-методов

Виды кейс-методов	Роль преподавателя	Роль студентов	Преимущества
Дебаты или судебное разбирательство	1. Координировать процесс, способствовать обсуждению двух диаметрально противоположных точек зрения. 2. Выделите время и попросите студентов поразмыслить над полученным опытом	1. Необходимо спорить (подготовить аргументы) с противоположной стороной. 2. Работать в группах, чтобы разрабатывать и представлять аргументы, а также подводить итоги дебатов	1. Развивает критическое мышление. 2. Углубляет в профессиональную область. 3. Способствует развитию правильно поставленной речи
Публичное слушание	1. Структурировать ролевую игру и конструктивно подвести итоги. 2. В конце занятия попросить учащихся поразмыслить над тем, что они узнали. 3. Описать точки зрения каждой вовлеченной заинтересованной стороны	1. Играть определенную роль. 2. Слышать точки зрения разных сторон	1. Способствует тому, чтобы слышать точки зрения других. 2. Развивает творческое мышление и эмпатию

Продолжение таблицы 1

Виды кейс-методов	Роль преподавателя	Роль студентов	Преимущества
«Случай кликером» (Системы реагирования)	1. Представляет кейс поэтапно, разбавляя его вопросами в форме опроса, на которые учащиеся отвечают с помощью мобильного устройства. 2. Оценивает уровень обучения студентов. 3. Просит всех студентов ответить на вопросы и расширяет обсуждение конкретного случая	1. Отвечают на вопросы с помощью мобильного устройства. 2. Формулируют свое понимание компонентов кейса	1. Подходит для промежуточной аттестации и проверки знаний. 2. Позволяет оценить уровень студентов. 3. Развивает у обучающихся реакцию и гибкость мышления

Выбор интерактивных методов обучения в условиях цифрового образования должен основываться на целях изучаемого курса и может быть адаптирован для офлайн, гибридных и онлайн-классов. Интерактивные технологии могут использоваться различными способами для предоставления информации, выполнения практических заданий и оценки результатов кейс-метода. Например, можно создать онлайн-модуль, чтобы структурировать изложение кейса. Это позволит студентам работать в своем собственном темпе, привлечет внимание всех обучающихся, даже тех, кто неохотно выступает на парах, а преподавателю упростит работу в оценке результатов и даст понимание уровня усвоения материала [7;8]. Модули могут включать текст, встроенные средства массовой информации (например, в американских вузах используют Raport или Mediathread), аудио и видео информацию. Студентов можно попросить прочитать кейс или посмотреть короткое видео, ответить на вопросы викторины и получить немедленную обратную связь, опубликовать вопросы для обсуждения и поделиться ресурсами.

В процессе исследования опыта использования интерактивных методов обучения студентов в вузах США, нами были выявлены три группы трудностей, с которыми сталкиваются американские преподаватели в ходе учебного процесса:

1. Многочисленные отвлекающие факторы. Студенты нуждаются в постоянном управлении, активность может создавать множество отвлекающих факторов. К ним относятся шумные разговоры в небольших группах, аудиозаписи с ноутбуков других учеников, меняющиеся проекции на видеоэкранах каждой из групп, занятия на интегративной доске и постоянное движение преподавателя.

2. Перегруженные интерактивными средствами классы часто характеризуются

незнакомыми технологиями, и это может подорвать доверие к преподавателю.

3. Проблемы личной адаптации. Интерактивный метод обучения не всегда позволяет адаптировать его к особенностям той или иной личности.

Заключение. Анализ исследований зарубежных авторов [9;10] позволил составить авторские рекомендации к решению вышеперечисленных проблем, которые также могут быть использованы в учебном процессе российских вузов. Во-первых, целесообразно поэтапно внедрять интерактивные методы. Будет полезным преобразовать вопросы, которые поднимаются в начале лекции, в проблемные вопросы для занятий на семинарах. На занятии с применением интерактивных методов важно не дать студентам сразу решить проблемные вопросы, преподавателю необходимо направлять мышление обучающихся, предлагать стратегии и варианты для поиска ответов. Таким образом, преподаватель и студенты привыкнут к совместной работе, основанной на поиске решения поставленной задачи. Во-вторых, перед занятием рекомендуется разработать ряд мероприятий, которые соответствуют целям обучения, используйте дополнительную информацию вне рамок учебного плана. В-третьих, заранее решите какую технологию вы будете использовать с учетом выбранного интерактивного метода, это даст вам время на освоение нового гаджета. Важно применять поэтапный подход к изменениям в преподавании, необходимо донести обучающимся философию в отношении ролей преподавателя и студента. Американские преподаватели часто формулируют ожидания от взаимодействия студент-преподаватель и студент-студент перед началом занятия с интерактивными методами.

По мнению авторов, рассмотренные интерактивные методы обучения в вузах США позволяют развивать личность обучающегося,

значительно повышают качество образования и помогают студенту самореализоваться в учебно-

профессиональной деятельности.

Литература:

1. Капранова Е.А. Интерактивное обучение: концептуальные подходы / Е.А. Капранова // Вестник Полоцкого государственного университета. - 2012. - № 14.
2. Ривз Т.К. Интерактивные методы обучения / Т.К. Ривз // Энциклопедия наук об обучении; ред. Сил Н.М. - В.: 2007. - 15 с.
3. Панфилова А.П. Игровое моделирование в деятельности педагога: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений; под общ. ред. В.А. Сластенина, И.А. Колесниковой. - М.: Изд. центр «Академия», 2006. - 368 с.
4. Лалли Дж., Миллер Р. Образование и информационные технологии / Дж. Лалли, Р. Миллер. - 2007. - С. 64-75.
5. Ступина С.Б. Технологии интерактивного обучения в высшей школе: учеб.-метод. пособие / С.Б. Ступина. - Саратов: Издательский центр «Наука», 2009. - 52 с.

6. Бабанский Ю.К. Оптимизация учебно-воспитательного процесса: метод. основы / Ю.К. Бабанский. - М.: Просвещение, 1982. - 192 с.
7. Беспалько В.П. Педагогика и прогрессивные технологии обучения / В.П. Беспалько. - Москва: Изд-во института проф. обр. Мин. Обр. Россия, 1995. - 336 с.
8. Садыков Т.М. История развития интерактивных технологий / Т.М. Садыков // Проблемы современного образования. - 2016. - № 4. - С. 158-161.
9. Андерсен Э. и Шиано Б. Обучение на примерах: практическое руководство. - 2014. - 58 с.
10. Гарвин Д.А. Аргументация: Профессиональное образование для мира практики / Д.А. Гарвин // Гарвардский журнал. - 2003. - С. 106-107.

References:

1. Kapranova E.A. Interactive learning: conceptual approaches / E.A. Kapranova // Bulletin of the Polotsk State University. - 2012. - № 14.
2. Reeves T.K. Interactive teaching methods / T.K. Reeves // Encyclopedia of Learning Sciences; ed. Sil N.M. - V.: 2007. - 15 p.
3. Panfilova A.P. Game modeling in the activities of the teacher: textbook. allowance for students of higher educational institutions; under total ed. V.A. Slasterina, I.A. Kolesnikova. - M.: Ed. center "Academy", 2006. - 368 p.
4. Lally J., Miller R. Education and information technology / J. Lally, R. Miller. - 2007. - S. 64-75.
5. Stupina S.B. Interactive learning technologies in higher education: manual / S.B. Stupina. - Saratov: Publishing Center "Nauka", 2009. - 52 p.

6. Babansky Yu.K. Optimization of the educational process: a method. basics / Yu.K. Babanskiy. - M.: Enlightenment, 1982. - 192 p.
7. Bepalko V.P. Pedagogy and progressive learning technologies / V.P. Bepalko. - Moscow: Publishing House of the Institute of prof. ed. Min. Ed. Russia, 1995. - 336 p.
8. Sadykov T.M. History of development of interactive technologies / T.M. Sadykov // Problems of modern education. - 2016. - № 4. - P. 158-161.
9. Andersen, E. & Shiano, B. Learning by Example: A Practical Guide. - 2014. - 58 p.
10. Garvin D.A. Argumentation: Vocational education for the world of practice / D.A. Garvin // Harvard Journal. - 2003. - S. 106-107.

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

Сведения об авторах:

Ирхина Ирина Витальевна (г. Белгород, Россия), доктор педагогических наук, профессор, Белгородский государственный национальный исследовательский университет, e-mail: irhina@bsu.edu.ru

Литовченко Мария Викторовна (г. Белгород, Россия), аспирант, Белгородский государственный национальный исследовательский университет, e-mail: litovchenko.ch@yandex.ru

УДК 377.4

Анализ зарубежных образовательных практик в подготовке инженеров для авиастроительной отрасли (на основе международных баз Scopus и Web of Science)

Analysis of foreign educational practices at engineers' training for aircraft industry (based on international databases Scopus and Web of Science)

Баянов Д.И., Казанский (Приволжский) федеральный университет; Казанский авиационный завод имени С.П. Горбунова (филиал ПАО «Туполев»), bayanov_daniyar@mail.ru

Закирова В.Г., Казанский (Приволжский) федеральный университет, zakirovav-2011@mail.ru

Bayanov D., Kazan (Volga Region) Federal University; Kazan Aviation Plant named after S.P. Gorbunov (a branch of PJSC Tupolev), bayanov_daniyar@mail.ru

Zakirova V., Kazan (Volga Region) Federal University, zakirovav-2011@mail.ru

DOI: 10.51379/KPJ.2022.153.3.017

Ключевые слова: зарубежный опыт, мировые тренды, подготовка кадров для авиастроительной отрасли, инженерное образование, цитатно-аналитические базы Scopus и Web of Science.

Keywords: foreign experience, international trends, training for the aircraft industry, engineering education, citation and analysis databases Scopus and Web of Science.

Аннотация. Авиастроительная отрасль всегда нуждалась и нуждается в решении фундаментальных проблем, связанных с подготовкой кадров для данной отрасли, формированием и непрерывным развитием их профессиональных компетенций в условиях возрастания требований к надежности, безопасности, экономичности и экологичности авиационной техники, что связано с различными видами не только внешних, но и внутренних рисков, предполагающих человеческий фактор, являющийся предметом исследования как педагогической, так и психологической науки. Согласно представленности публикаций по проблеме подготовки кадров для авиастроительной отрасли в качестве лидирующих стран выступают Китай, Америка и Великобритания. Соответственно, целью данного исследования явился анализ публикационной активности исследователей данных стран в цитатно-аналитических базах Scopus и Web of Science с 1990 по 2021 гг., который проводился нами в марте 2022 года. Ведущим методом в исследовании данной проблемы явился анализ зарубежных публикаций в данных базах, позволивший предоставить объективную оценку результатов научно-педагогических исследований по проблеме подготовки кадров для авиастроительной отрасли. В статье проведен качественный и количественный анализ научных трудов по данной проблеме высоко цитируемых зарубежных авторов, определены положительные зарубежные практики, представляющие адаптационный образовательный потенциал для отечественной системы инженерного образования в плане подготовки кадров для авиастроительной отрасли; выявлены мировые тренды в подготовке инженеров авиастроительной отрасли, требующие своего междисциплинарного решения в отечественной системе как инженерного образования, так и авиастроительной отрасли.

Abstract. The aviation industry has always needed to solve fundamental problems related to the training of personnel for this industry, formation and continuous development of their professional competences in the context of increasing requirements for reliability, safety, efficiency and environmental friendliness of aviation equipment, which is associated with various types of not only external but also internal risks, involving human factor, which is the subject of research in both pedagogical and psychological sciences. According to the publications' representation on the issue of personnel training for the aircraft industry, China, America and Great Britain are the leading countries. Accordingly, the purpose of this study was to analyze the publication activity of researchers from these countries in the Scopus and Web of Science databases from 1990 to 2021, which was conducted in March 2022. The leading method in the study of this issue was the analysis of foreign publications in these databases, which allowed providing an objective assessment of the results of scientific and pedagogical research on the problem of personnel training for the aircraft industry. The

article provides a qualitative and quantitative analysis of scientific works on the issue by highly cited foreign authors, determines positive international practices representing adaptive educational potential for the Russian system of engineering education in terms of personnel training for the aviation industry; identifies global trends in aircraft engineers training, requiring the interdisciplinary solution in the domestic system of both engineering education and the aircraft industry.

Введение. В современном инженерном образовании, несмотря на то, что традиционно российская инженерная школа считается одной из самых сильных в мире, существует ряд проблем, которые требуют своего решения как со стороны инженерной педагогики, так и инженерных отраслей. Система подготовки инженерных кадров не в полной мере отвечает глобальным вызовам; инженерная подготовка в вузах отстает от потребностей развивающейся экономики; необходимо осуществить переход от подготовки линейных инженеров к подготовке инженеров инновационного типа и др.

Российское инженерное образование предлагает огромный спектр направлений от авиастроения до биоинженерии. В рамках данного исследования представляет интерес одно из направлений инженерного образования, а именно подготовка кадров для авиастроительной отрасли, которая является междисциплинарной областью, интегрирующей педагогику, психологию, инженерию, рискологию и другие социально-гуманитарные науки.

Учитывая междисциплинарную уникальность и особенности авиастроительной отрасли в прошлом и в современный период, можно сделать вывод о том, что данная отрасль всегда нуждалась и нуждается в решении фундаментальных проблем, связанных с подготовкой кадров для авиастроительной отрасли, формированием и непрерывным развитием их профессиональных компетенций в условиях возрастания требований к надежности, безопасности, экономичности и экологичности авиационной техники, что связано с различными видами рисков.

Методы исследования. Для выявления мировых трендов в подготовке кадров для авиастроительной отрасли в рамках данного исследования был проведен анализ научных трудов и публикаций за последние 30 лет в цитатно-аналитических базах Scopus и Web of Science. В процессе данного анализа, по ключевому слову «aircraft education» (авиастроительное образование, подготовка кадров для авиастроительной отрасли) в базе Scopus нами было выявлено 1424 публикации, в базе Web of Science – всего 34 публикации за последние 30 лет. Следовательно, данная проблема несмотря на ее актуальность, слабо представлена в исследованиях ученых. В тройку стран лидеров по публикационной активности, посвященной проблеме подготовки кадров для авиастроительной отрасли на основе базы Scopus, попали Америка, Великобритания и Китай, см. таблицу 1.

Анализ публикаций в базе Web of Science, см. таблицу 2, который нам удалось провести еще в феврале 2022 года, позволил выявить тройку стран-лидеров по публикациям в области подготовки кадров для авиастроительной отрасли, к которым попали Америка, Великобритания и Россия. Однако следует отметить очень слабую представленность публикаций данных стран по исследуемой нами проблеме в базе Web of Science по сравнению с публикациями, посвященными организационным и технологическим особенностям авиастроительной отрасли, которые не входил в задачи нашего исследования.

Таблица 1. – Страны-лидеры по количеству публикаций в области подготовки инженеров для авиастроения согласно цитатно-аналитической базе Scopus за 1990–2021 гг.

	Страны, в которых представлено наибольшее количество публикаций	Количество публикаций
1	Америка	595
2	Великобритания	102
3	Китай	73
4	Германия	44
5	Канада	40
6	Нидерланды	30
7	Австралия	28
8	Франция	27
9	Италия	27
10	Япония	22

Таблица 2. – Страны-лидеры по количеству публикаций в области подготовки инженеров для авиастроения согласно цитатно-аналитической базе Web of Science за 1990-2021 гг.

	Страны, в которых представлено наибольшее количество публикаций	Количество публикаций
1	Америка	7
2	Великобритания	5
3	Россия	4
4	Италия	3
5	Чехия	2
6	Израиль	2
7	Китай	2
8	Швеция	2
9	Франция	1
10	Индонезия	1

В целом, количественный анализ публикаций по проблеме подготовки инженеров авиастроения (1424) из количества публикаций в целом по инженерному образованию (105157) за последние 30 лет позволяет констатировать что данная область занимает всего лишь 1,35% публикаций из общего количества по инженерному образованию. Следовательно, нами и была выбрана данная область для проведения дальнейших исследований, а именно – подготовка инженерных кадров для авиастроительной отрасли.

Результаты исследования.

Анализ зарубежных теорий и практик.

Проведенный анализ теорий и образовательных практик, предлагаемый зарубежными исследователями, занимающимися проблемами подготовки инженеров авиастроительной отрасли, позволяет выделить следующие методики и технологии.

Австралийский исследователь Г.А. Бёрд [1] приводит веские основания для некоторой рационализации курсов высшего образования поскольку в 80-х годах в авиационных предприятиях Австралии имелся спрос на инженеров авиастроения. В 1994 году академией австралийских сил обороны разработан трехлетний курс бакалавра технологии, ведущий к получению статуса инженера-технолога [2].

В авиационном университете Эмбри-Риддла, расположенный в США, одним из отличительных методов обучения студентов авиационных специальностей в начале XXI века являются курсы по безопасности систем и управлению операционными рисками [3]. Р.С. Рейнольдс приводит преимущества такого подхода, которые заключаются в том, что он позволяет членам экипажа получить достаточное представление о логических процессах и анализе, присущих системной безопасности, чтобы оперативно научиться решать проблемы в чрезвычайные ситуации, возникающие при фактической

эксплуатации самолета. В данной статье представлена одна из методик, с помощью которой обучение системе безопасности является принципиально полезным для экипажей самолетов, пилотирующих сложные системы.

В 2021 году, в одном из Государственных университет США было проведено сравнительное исследование, посвященное обучению и передаче навыков среди студентов авиационных вузов, использующих интерактивную технологию дополненной реальности (additional reality – AR) по сравнению с традиционным обучением. В эксперименте 36 студентов бакалавриата, зачисленных на университетскую программу авиационных инженерных технологий, были разделены на группы, использующие AR и использующие бумажные носители, и сравнили время выполнения первого задания по запуску вспомогательной силовой установки самолета (auxiliary power unit – APU). Использовался двухвыборочный тест Колмогорова-Смирнова, сравнивающий время выполнения задания. Время выполнения задания учащимися, использующими AR, было неизменно быстрее, что повторяет результаты аналогичных исследований AR, по сравнению с учащимися, использующими бумажные носители. К.Б. Борген, Т.Д. Ропп, У.Т. Уэлдон [4] считают, что именно данный метод способствует формированию инновационного типа мышления студентов.

Европейские ученые из Испании в своем исследовании предлагают разработать инновационную, гибкую программу обучения с использованием электронного и смешанного обучения. Они предоставляют доказательства эффективности инновационного подхода к смешанному обучению базовым знаниям, умениям и навыкам для получения лицензии на техническое обслуживание воздушных судов, чтобы его можно было предложить национальным и европейским регулирующим

органам. Проект сосредоточен на экспериментальной проверке интегрированной среды обучения, основанной на смешанном обучении. В данном исследовании авторами изложены вопросы, актуализирующие необходимость применения электронного и смешанного обучения при подготовке кадров для авиастроительной отрасли [5].

Исследователями из Греции предлагается общая модель программ бакалавриата и магистратуры в области авиации, которая должна быть адаптирована к требованиям греческой авиационной отрасли [6]. Для определения характеристик данной модели был проведен предварительный опрос в греческой авиационной отрасли в форме интервью, результаты которого свидетельствуют о необходимости инвестирования конкурентных сторон греческой авиационной промышленности (авиационные услуги и техническое обслуживание самолетов) и стратегических преимуществ стран (климат, благоприятный для летной подготовки и туристическую привлекательность). Греческие исследователи подчеркнули необходимость реализации программы последипломного образования в области авиации, в отличие от программы бакалавриата, которая оказалась менее желательной. Более того, ключевым наблюдением стала потребность в ориентированной на экспорт синергии между промышленностью и академическими кругами.

Многие исследователи подробно изучают феномен человеческого фактора в авиации. Ряд исследователей убеждены в том, что физическое и психологическое состояние и поведение (например, халатное отношение к своим обязанностям, несоблюдение стандартных операционных процедур и неадекватные действия) негативно влияют на авиационную безопасность [7-9]. Д. Вигманн и другие [10] задаются вопросом «Как уменьшить количество ошибок, связанных с навыками?». Авторы предполагают, что это возможно, через опыт и эффективное обучение. По их мнению, пилоты способны повысить свою компетентность о правилах, регулирующих полеты, и расширить свои знания обо всех аспектах своей сферы деятельности. Кроме того, в исследовании, предложенном авторами, было показано, что обучение на основе сценариев является эффективным методом улучшения процесса принятия решений в различных областях. Метод обучения включает в себя встраивание задач по оперативному принятию решений в контекст «реального мира», аналогичный задачам в оперативной обстановке. Это контрастирует с

традиционными методами обучения, которые разбивают на части или модулируют обучение, обучая стратегиям принятия решений изолированно или независимо от конкретного контекста. М. Коэн и др. (1997) [11] предложили метод обучения, который помогает практикам противодействовать чрезмерной уверенности в своих оценках. Концепция М. Коэна состояла в том, чтобы специалист пытался составить список различных опасений, на основе подтвержденных из которых, практики смогли бы пересмотреть свое понимание, чтобы учесть данные проблемы в будущем. В статье «Активный подход к обнаружению и идентификации человеческих ошибок в авиации и управлении воздушным движением» авторы Т. Контоянниса и С. Малакиса убеждают нас о том, что обучение различным навыкам может способствовать расширению кругозора и способствовать обнаружению ошибок другими членами команды [12]. С.М. Мьюлестейлер и К.П. Кнехт в своем исследовании представляют подробный план занятий для развития навыков в области управления человеческим фактором летного персонала [13]. Вопросами обучения, управлению задачами, распознаванию критических ситуаций, развитию понимания, прогнозированию, планированию, поиска информации и самопроверки занимались многие исследователи [14].

Мировые тренды в подготовке инженеров авиастроительной отрасли

Итак, анализ зарубежных научных трудов и публикаций, представленных в цитатно-аналитических базах Scopus и Web of Science за 1990–2021 гг., позволил выявить ряд актуальных направлений, представляющих адаптационный образовательный потенциал для отечественной системы подготовки кадров для авиастроительной отрасли и требующих своего междисциплинарного решения как на уровне образования, так и авиастроительной отрасли:

1. Проблема отсева студентов авиастроительных факультетов (качество абитуриентов, качество методик обучения).
2. Проблема мотивации студентов авиастроительных факультетов к решению сложных инженерных задач.
3. Командная работа студентов при решении плохо структурированных проблем в авиастроении, проектных и технических рисков.
4. Архитектура геймификации в неигровых контекстах инженерных дисциплин как фактор повышения мотивации и успеваемости студентов авиастроительных факультетов.

5. Сетевые профориентационные платформы, интегрирующие школьников-потенциальных абитуриентов, студентов и представителей авиастроительной отрасли, основанные на принципах геймификации.

6. Междисциплинарный подход в формировании инновационного мышления инженеров авиастроительной отрасли.

7. Формирование дизайн-мышления студентов авиастроительных факультетов в проектной деятельности.

8. Дезинтеграция академических и производственных методов решения проблем авиастроительной отрасли.

9. Обновление учебных планов подготовки инженеров авиастроительной отрасли на основе рискологического подхода.

Актуальность выявленных направлений в области подготовки кадров для авиастроительной отрасли позволяют сделать вывод о том, что многие из них тесно связаны не только с развитием профессиональных компетенций студентов, инженеров, но и с их рискологической компетенцией, так как авиастроительная отрасль больше всего подвержена различным непредсказуемым рискам. Выявленные мировые тренды в области инженерного образования, а именно в подготовке инженеров для авиастроительной отрасли, позволяют выявить адаптационный научно-исследовательский потенциал для конструктивного его использования в отечественной педагогической практике.

Заключение. Таким образом, сложность и многофункциональность современной авиастроительной отрасли требуют сверхкомпетентной подготовки кадров, готовых своевременно, гибко и очень оперативно реагировать не только на сложные, но и плохо

структурированные задачи в авиастроении, связанные не только с проектными и техническими рисками, но и человеческим фактором.

На основе анализа научных статей из цитатно-аналитических баз Scopus и Web of Science авторами выявлены следующие мировые тренды в подготовке инженеров авиастроительной отрасли: дизайн и модели сложных и плохо структурированных инженерных задач; командные проекты студентов при решении проектных, технических рисков и рисков, связанных с человеческим фактором; архитектура геймификации в неигровых контекстах инженерных дисциплин; сетевые профориентационные платформы на основе принципов геймификации для школьников-потенциальных абитуриентов, студентов и представителей авиастроительной отрасли; формирование и развитие инновационного и дизайн-мышления студентов авиастроительных факультетов; дезинтеграция академических и производственных методов обучения и др.

Выявленные в статье мировые тренды в области подготовки кадров для авиастроительной отрасли представляют практическую ценность при проектировании и отборе содержания учебных планов на основе рискоориентированного подхода, программ подготовки инженерных кадров с учетом сложившихся традиций отечественной системы инженерного образования, а также позволяют актуализировать тематику выпускных квалификационных работ студентов бакалавров, магистров, аспирантов, докторантов в рамках ведущих мировых трендов инженерной педагогики в области подготовки кадров для авиастроительной отрасли.

Литература:

1. Bird G.A. Future balance between education, research and industry [Электронный ресурс] // National Conference Publication - Institution of Engineers (pp. 84-85). Australia, 1985. - Режим доступа: https://www.scopus.com/record/display.uri?eid=2-s2.0-0022313412&origin=inward&txGid=867813171b6ac6bc9b74969733bb3858&featureToggles=feature_new_doc_details_export:1
2. Robert S.C., Shawler W.H. Flight test education for the 21st century [Электронный ресурс] // Biennial Flight Test Conference, 1994. - № AIAA-94-2181-CP. - Режим доступа: https://www.scopus.com/record/display.uri?eid=2-s2.0-85006992001&origin=inward&txGid=f36186fcdeab1cc2ef1dad3301048de8&featureToggles=feature_new_doc_details_export:1

3. Reynolds R.S. Applicability of system safety processes and operational risk management training for future pilots [Электронный ресурс] // SAE Technical Papers, 2001. DOI: 10.4271/2001-01-2636. - Режим доступа: https://www.scopus.com/record/display.uri?eid=2-s2.0-85072455133&doi=10.4271-2001-01-2636&origin=inward&txgid=442f73ffce018cdda580ae781b68b9ab&featureToggles=feature_new_doc_details_export:1
4. Borgen K.B., Ropp T.D., Weldon W.T. Assessment of Augmented Reality Technology's Impact on Speed of Learning and Task Performance in Aeronautical Engineering Technology Education [Электронный ресурс] // International journal of aerospace psychology, 2021. - №31(3). - P. 219-229. - Режим доступа:

<https://www.webof-science.com/wos/woscc/full-record/WOS:000621530500001>

5. Liston P.M., Cromie S. The development of an integrated learning environment for the training and certification of aircraft maintenance engineers: moving beyond the classroom [Электронный ресурс] // Edulearn12: 4th International conference on education and new learning technologies. Edulearn Proceedings, 2012. – P. 3247-3254. – Режим доступа: <https://www.webofscience.com/wos/woscc/full-record/WOS:000326239303045>

6. Malagas K., Fragoudaki A., Kourousis K., Nikitakos N. Higher Education Aviation Programs in Greece: A Missed Opportunity or a Challenge to Meet? [Электронный ресурс] // Journal of aerospace technology and management, 2017. – №9(4). – P. 510-518. – Режим доступа: <https://www.webofscience.com/wos/woscc/full-record/WOS:00041320860-0012>

7. Reason J. Human Error. – Cambridge: Cambridge University Press, 1990.

8. Peterson D. Safety Management: a Human Approach, third ed. – Park Ridge: American Society of Safety Engineers, 2001.

1. Bird G.A. Future balance between education, research and industry [Electronic resource] // National Conference Publication - Institution of Engineers (pp. 84-85). Australia, 1985. – from: https://www.scopus.com/record/display.uri?eid=2-s2.0-0022313412&origin=inward&txGid=867813171b6ac6bc9b74969733bb3858&featureToggles=feature_new_doc_details_export:1

2. Robert S.C., Shawler W.H. Flight test education for the 21st century [Electronic resource] // Biennial Flight Test Conference, 1994. – No.AIAA-94-2181-CP. – from: https://www.scopus.com/record/display.uri?eid=2-s2.0-85006992001&origin=inward&txGid=f36186fcdeab1cc2ef1dad3301048de8&featureToggles=feature_new_doc_detail_s_export:1

3. Reynolds R.S. Applicability of system safety processes and operational risk management training for future pilots [Electronic resource] // SAE Technical Papers, 2001. DOI: 10.4271/2001-01-2636. – from: https://www.scopus.com/record/display.uri?eid=2-s2.0-85072455133&doi=10.4271%2f2001-01-2636&origin=inward&txgid=442f73ffce018cdda580ae781b68b9ab&featureToggles=feature_new_doc_details_export:1

4. Borgen K.B., Ropp T.D., Weldon W.T. Assessment of Augmented Reality Technology's Impact on Speed of Learning and Task Performance in Aeronautical Engineering Technology Education [Electronic resource] // International journal of aerospace psychology, 2021. – № 31(3). – P. 219-229. – from: <https://www.webof-science.com/wos/woscc/full-record/WOS:000621530500001>

5. Liston P.M., Cromie S. The development of an integrated learning environment for the training and

9. Hawkins F.H., Orlady H.W. Human Factors in Flight, third ed. Avebury: Avebury technical university, 1993.

10. Wiegmann D.A., Shappell S., Boquet A., Detwiler C. Human Error and General Aviation Accidents [Электронный ресурс]. A Comprehensive, Fine-Grained Analysis Using HFACS, 2005. – Режим доступа: <http://purl.access.gpo.gov/GPO/LPS74697>

11. Cohen M., Freeman J., Thompson B.B. Training the naturalistic decision maker / In: Zsombok, C.E., Kein, G. (Eds.) // Naturalistic Decision Making. – Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates, 1997.

12. Kontogiannis T., Malakis S. A proactive approach to human error detection and identification in aviation and air traffic control // Safety Science, 2009. – № 47. – P. 693-706.

13. Muehlethaler C.M., Knecht C.P. Situation Awareness Training for General Aviation Pilots using Eye Tracking // IFAC-PapersOnLine, 2016. – № 49(19). – P. 66–71.

14. Endsley M.R., Robertson M.M. Training for Situation Awareness in Individuals and Teams / In Endsley, M.R., and Garland, D.J., (Eds.) // Situation Awareness Analysis and Measurement. Mahwah: Lawrence Erlbaum, 2000.

References:

certification of aircraft maintenance engineers: moving beyond the classroom [Electronic resource] // Edulearn12: 4th International conference on education and new learning technologies. Edulearn Proceedings, 2012. – P. 3247-3254. – from: <https://www.webofscience.com/wos/woscc/full-record/WOS:000326239303045>

6. Malagas K., Fragoudaki A., Kourousis K., Nikitakos N. Higher Education Aviation Programs in Greece: A Missed Opportunity or a Challenge to Meet? [Electronic resource] // Journal of aerospace technology and management, 2017. – № 9(4). – P. 510-518. – from: <https://www.webofscience.com/wos/woscc/full-record/WOS:000413208600012>

7. Reason J. Human Error. – Cambridge: Cambridge University Press, 1990.

8. Peterson D. Safety Management: a Human Approach, third ed. – Park Ridge: American Society of Safety Engineers, 2001.

9. Hawkins F.H., Orlady H.W. Human Factors in Flight, third ed. Avebury: Avebury technical university, 1993.

10. Wiegmann D.A., Shappell S., Boquet A., Detwiler C. Human Error and General Aviation Accidents [Electronic resource]. A Comprehensive, Fine-Grained Analysis Using HFACS, 2005. – from: <http://purl.access.gpo.gov/GPO/LPS74697>

11. Cohen M., Freeman J., Thompson B.B. Training the naturalistic decision maker / In: Zsombok, C.E., Kein, G. (Eds.) // Naturalistic Decision Making. – Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates, 1997.

12. Kontogiannis T., Malakis S. A proactive approach to human error detection and identification in aviation and air traffic control // Safety Science, 2009. – № 47. – P. 693-706.

13. Muehlethaler C.M., Knecht C.P. Situation Awareness Training for General Aviation Pilots using Eye Tracking // IFAC-PapersOnLine, 2017. – № 49(19). – P. 66–71.

14. Endsley M.R., Robertson M.M. Training for Situation Awareness in Individuals and Teams / In Endsley, M.R., and Garland, D.J., (Eds.) // Situation Awareness Analysis and Measurement. Mahwah: Lawrence Erlbaum, 2000.

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

Сведения об авторах:

Баянов Данияр Ильгамович (г. Казань, Россия), аспирант, Институт психологии и образования Казанского (Приволжского) федерального университета; инженер-конструктор отдела моделирования процессов сборки Казанского авиационного завода имени С.П. Горбунова (филиал ПАО «Туполев»), e-mail: bayanov_daniyar@mail.ru

Закирова Венера Гильмхановна (г. Казань, Россия), доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой начального образования Института психологии и образования Казанского (Приволжского) федерального университета, e-mail: zakirovav-2011@mail.ru



УДК 37.013.2

**Влияние управленческой деятельности командиров подразделений
на формирование профессиональной надежности курсантов
в высших военно-учебных заведениях**

**Influence of managerial activity of unit commanders on the formation of
professional reliability of cadets in higher military educational institutions**

Лежнев Д.С., Филиал ФГКОУ ВО «Военный учебно-научный центр Военно-воздушных сил «Военно-воздушная академия имени профессора Н.Е. Жуковского и Ю.А. Гагарина» (г. Челябинск), lezhnev.d.s@mail.ru

Lezhnev D., Branch of the Federal State Institution of Higher Education "Military Research and Training Center of the Air Force "Military Air Academy named after Professor N.E. Zhukovsky and Y.A. Gagarin" (Chelyabinsk city), lezhnev.d.s@mail.ru

DOI: 10.51379/KPJ.2022.153.3.018

Ключевые слова: профессиональная надежность, курсант, факторы, командир подразделения, военный специалист, формирование.

Keywords: professional reliability, cadet, factors, unit commander, military specialist, formation.

Аннотация. Актуальность статьи обусловлена тем, что в настоящее время акцент исследований направлен на проблему формирования профессионально-важных качеств у обучающихся. Именно поэтому целью данной статьи является рассмотрение всех факторов (внутренних и внешних), влияющих на сознание курсанта. Профессиональная надежность будущего военного специалиста является совокупностью свойств личности, отражающих его способность выполнять действия безошибочно. Автором сформулирована идея влияния руководителей на сознание подчиненных с целью повышения профессиональной надежности. Для определения возможности формирования у курсанта качеств, способствующих развитию особых навыков необходимо рассмотреть влияние командиров подразделений. В данном случае будет описываться постоянный контроль офицеров за подчиненными, а также их взаимодействие с педагогами в процессе становления военнотружущаго. В данном анализе предложено применение метода наблюдения за поведением будущих военных специалистов в повседневной деятельности. Именно оно наиболее полно позволяет понять структуру действий, которую командир планирует на основе прогнозирования будущих результатов. Таковыми являются формирование знаний, умений и навыков у военного специалиста и уверенность в его профессиональной надежности. Данный анализ позволяет понять важность качественной подготовки курсантов, а также акцентирует внимание на всестороннее развитие будущих военных специалистов. Новизна научных результатов состоит в выделении совместной деятельности курсантов внутри подразделения и установлении взаимосвязи этого фактора с будущей моделью его поведения. Доказано, что для достижения необходимого результата необходимо кооперирование трех элементов системы: командира, курсанта и педагога. Именно от уровня взаимодействия внутри данной структуры зависит качество подготовки военного специалиста, а именно степень его профессиональной подготовки. Статья предназначена для руководителей, стремящихся повысить уровень подготовки и надежности своих подчинённых.

Abstract. The relevance of the article is due to the fact that currently the emphasis of research is directed to the problem of formation of professionally-important qualities at students. That is why the aim of this article is to consider all the factors (internal and external) influencing cadet's consciousness. Professional reliability of a future military specialist is a set of personality properties reflecting his/her ability to perform actions without errors. The author formulated the idea of managers' influence on subordinates' consciousness in order to increase professional reliability. It is necessary to consider the influence of unit commanders to determine the possibility of the formation of the cadet qualities that contribute to the development of special skills. This will describe the constant control of officers over subordinates, as well as their interaction with teachers in the process of becoming a serviceman. This analysis proposes the use of the method of observing the behavior of future military specialists in daily activities. It is this method that

most fully allows us to understand the structure of actions that the commander plans on the basis of predicting future results. These are the formation of knowledge, skills and abilities in the military specialist and the confidence in his professional reliability. This analysis allows us to understand the importance of quality training of cadets, as well as emphasizes the comprehensive development of future military specialists. The novelty of the scientific results consists in singling out the cadets' joint activity within the unit and establishing the interrelation of this factor with the future model of its behavior. It is proved that in order to achieve the necessary result it is necessary to cooperate with three elements of the system: commander, cadet and teacher. It is the level of interaction within this structure that determines the quality of the military specialist's training, namely, the degree of his professional training. The article is intended for leaders seeking to improve the level of training and reliability of their subordinates.

Введение. Военный потенциал Российской Федерации неустанно растёт. Для решения задач, касающихся безопасности нашего государства необходимо обеспечивать Вооружённые Силы надёжными офицерскими кадрами. Стоит отметить, что военнослужащие должны постоянно служить примером высокой культуры, скромности и выдержанности, свято блюсти воинскую честь, защищать свое достоинство и уважать достоинство других [1]. Надёжность военного специалиста определяет его способность безошибочного выполнения поставленных ему задач. Рассматривая существо воинского долга, стоит отметить, что военнослужащие должны совершенствовать воинское мастерство. В настоящее время сформированы все необходимые условия для дальнейшего наращивания и развития военного потенциала нашей страны. Согласно опросу, который проводился социологическим центром Министерства обороны, 74% опрошенных лиц считают, что Вооружённые Силы Российской Федерации способны надёжно защитить страну [2].

Процесс обучения в военных образовательных организациях направлен на формирование и развитие будущего офицера. «Офицерский корпус будет всегда надёжно стоять на страже Родины» [3] – цитата Владимира Владимировича Путина на встрече с выпускниками военных ВУЗов, которая проходила 26 июня 2016 года. Надёжность военного специалиста основывается на его способности быть верным, решительным, быстро выполнять поставленные задачи. Обратимся к семантике слова «надёжность» – это способность человека-оператора сохранять определённую устойчивость в целях решения поставленных задач с соответствующим качеством и в течении заданного времени [4]. Понятие «надёжности» отражает характер энергоинформационной адаптации человека к процессу управления конкретным объектом. Человеком-оператором выступает любой военнослужащий, который в процессе организации своей деятельности манипулирует предметами, техникой, личным составом или иными объектами, необходимыми

для выполнения поставленной ему задачи. Профессиональная надёжность описывает способность человека безотказно, безошибочно и своевременно совершать действия для достижения определённой цели в рамках определённой системы, а также между специалистами. Подготовленность специалиста характеризуется по конечному результату его действий, по своевременности и точности действий при выполнении задачи.

Такое качество, как надёжность является совокупностью свойств человеческой личности, которые направлены на достижение результатов в своей деятельности. На этапе поступления в военное образовательное учреждение осуществляется профессиональный отбор кандидатов. Эта процедура выполняется с целью определения профессиональной пригодности военнослужащего. В каждой психологической квалификации воинских должностей имеется ряд качеств, таких как быстрота, точность, устойчивость внимания, концентрация и другие [12]. Надёжность же является их совокупностью.

Материалы и методы исследования. Большой вклад в исследование надёжности внес своими работами В.М. Крук. Он провел большой анализ военнослужащих армий мира и наиболее полно раскрыл проблему обеспечения личностной надёжности специалиста и др. Владимир Михайлович достиг некоторых результатов в своем исследовании, представляющих собой сформированную психологическую систему взглядов на особенности обеспечения индивидуальной надёжности специалиста [5]. Она основана на междисциплинарных исследованиях и соответствует реалиям практики. Огромную роль в становлении личности будущего профессионала играют «отцы-командиры». Именно они формируют в сознании молодых курсантов представление обо всех аспектах профессиональной деятельности. Работа командиров направлена на выработку у выпускников военных образовательных учреждений высокой нравственности, а также способностей к быстрой адаптации к реалиям войсковой жизни и эффективному выполнению

своих функциональных обязанностей. В теории В.М. Крука система обеспечения рассматривается как определенный комплекс мероприятий, которые заключаются в использовании всех внутренних и внешних факторов, влияющих на психологию будущего офицера. Деятельность руководителей и должностных лиц, связанных с подчиненным личным составом, направлена на реализацию большого количества требований (организационных, материально-технических, экономических и др.) с целью повышения текущего уровня надежности до необходимого уровня. Данные мероприятия формируют у будущего военного специалиста определенный образ норм и требований, которые будут необходимы ему в процессе будущей деятельности.

В текущих реалиях необходимо использовать новые педагогические технологии, которые будут опираться на фундаментальные исследования, и использоваться грамотными командирами-воспитателями в своей деятельности для предотвращения роста отрицательных проявлений в действиях будущих военных специалистов.

«Первостепенной задачей командира подразделения является регуляция службы и быта курсантов, корректировка и контроль их поведения в соответствии с установленными нормами и уставными требованиями» – данное суждение сформировал в своей работе В.М. Пронин [6]. Руководитель должен разумно руководить деятельностью подчиненных путем выдачи конкретных указаний на выполнения определенного списка действий, а также поддерживать высокий уровень дисциплинированности военнослужащих. Командиры вырабатывают и закрепляют у курсантов обычаи и традиции, которые оказывают влияние на надежность военного специалиста. Понимание суверенитета и независимости нашего государства, а также военной мощи Вооруженных Сил формирует в сознании курсанта ряд личностных установок, которые в процессе обучения помогают в развитии различных навыков [14]. Безотказность и безошибочность в работе достигается путем формирования понимания смысла своей деятельности. Военнослужащие оттачиваются от прогнозируемого ими результата своих действий и используют метод «от обратного» – генерируют определенный алгоритм, помогающий им продвинуться к своей цели.

Дисциплинированность военнослужащего играет большую роль в выработке у него такого качества, как профессиональная надежность [10].

Здесь также играет огромную роль командир. Он должен анализировать состояние воинской дисциплины, моральных, физических и психологических факторов, препятствующих совершению правонарушений. На этапе обучения необходимо предотвратить формирование в сознании курсанта негативных моделей поведения, которые могут повлиять в дальнейшем на качество выполнения поставленной задачи. Рассматривая данный фактор, стоит отметить, что авторитет офицера играет немаловажную роль в этом процессе. По его поведению курсанты могут неправильно понять свое предназначение. Данный аспект негативно сказывается на будущем военном специалисте, потому что не всегда деятельность командира можно назвать безошибочной или заслуживающей доверия.

Качества командира должны соответствовать установленным нормам и требованиям. Ему необходимо обладать определенной базой знаний, умений и навыков. Если руководитель компетентен и имеет такое профессиональное качество, как надежность, то это значит, что он сможет оказать влияние на его формирование у подчиненных по принципу «делай как я».

Командиры курсантских подразделений являются непосредственными организаторами повседневной деятельности личного состава, отвечают за воспитание, состояние воинской дисциплины и учебной работы курсантов и участвуют в организации образовательной деятельности в учебном заведении. Являясь руководителями большинства действий, уже в начале освоения профессии они вырабатывают качество надежности у курсантов при выполнении различных действий по организации и несению внутренней службы в образовательной организации.

Несение службы в суточном наряде требует от военнослужащих безошибочности в своих действиях. При возникновении какой-либо особой ситуации курсант должен четко, грамотно и в определенном порядке выполнять действия, прописанные в его специальных обязанностях. За подготовку к наряду отвечают командиры подразделений.

Негативное воздействие на личность курсанта оказывают как внутренние негативные факторы (усталость, разлука с семьей и др.), так и внешние (влияние отрицательных личностей, отягощающая обстановка и др.). Данный аспект отрицательно сказывается на формировании положительных качеств у военнослужащего. Деятельность командира направлена на противодействие негативному влиянию

неблагоприятных факторов. Важнейшей из функциональных обязанностей командира является активное, умелое и инициативное педагогическое воздействие. Характер действий командира зависит от задач внутренней службы, а также от требований, предъявляемых к будущим военным специалистам, а именно к наличию у них определенных профессионально важных качеств. Военнослужащий будет надежным, если при формировании его личности будет минимизировано отрицательное воздействие на его психику. Командиры всегда были призваны организовывать и контролировать учебную деятельность курсантов, а также поддерживать высокий уровень воинской дисциплины и правопорядка, обеспечивать личный состав всеми видами довольствия [7].

В процессе обучения и организации повседневной деятельности руководители организуют взаимодействие с психологами. Реализуя системный подход к управлению подчиненными подразделениями, командиры обязаны грамотно производить оценку качеств подчиненных по социальным, индивидуально-психологическим, демографическим и личностным критериям. Управленческий состав обязан использовать при организации повседневной деятельности разработанные методы психологической подготовки военнослужащих и учитывать при принятии решений психологические особенности каждого подчиненного, а также предусматривать при планировании по каждой поставленной задаче меры психологического обеспечения. Таким образом, психологическая работа с личным составом направлена на повышение эффективности бесперебойного функционирования психики военнослужащих в процессе выполнения ими задач военной деятельности.

Результаты исследования. Грамотная и всесторонняя управленческая работа командира является одним из важнейших условий продуктивной деятельности подразделений. Это имеет особенное значение на 1 курсе обучения в военно-учебном заведении, когда закладываются основные навыки, вырабатывается понимание целей, задач и особенностей военной службы, формируется дисциплина, субординация, иными словами формируется фундамент профессионально важных качеств военного специалиста [11].

В соответствии с Шелестом Р.М. «управленческая деятельность командира – это целеполагающее, организующее и регулирующее воздействие на подчиненных, проведение им

определенных мероприятий в целях выполнения ими различных задач» [9]. В процессе повседневной деятельности это выражается в виде принятия управленческих решений для достижения конкретных результатов. Командир ориентирован на организацию совместной деятельности военнослужащих подразделения, а также учитывает потребности и интересы подчиненных в процессе их взаимодействия. Повседневная учебная деятельность большее влияние оказывает на курсантов 1 курса обучения. Связано это с тем, что для большинства курсантов военная служба – это кардинально новый вид деятельности, сопряженный с повышенными физическими и психоэмоциональными нагрузками, с которыми на первом этапе не у всех получается справиться. Строгая регламентация служебной деятельности, увеличенные по сравнению со школьными требования к личной физической подготовленности, несение службы в различных видах нарядов, практически полное отсутствие личного пространства и отрыв от привычной жизни мешают сосредоточиться непосредственно на учебной деятельности. На этом этапе командирам курсантских подразделений важно научить своих подчиненных правильно выстраивать свою деятельность. При этом проводить такую работу необходимо во взаимодействии с педагогическими работниками образовательной организации.

В учреждениях военного профессионального образования обучение будущего военного специалиста направлено на формирование и развитие у него знаний, умений и навыков. В настоящее время качество подготовки оценивается через параметр «профессиональная компетентность», который выражается в готовности специалиста выполнять профессиональные обязанности в соответствии с установленными нормами и стандартами. Что подтверждают слова Э.Ф. Зеера о том, что «основные профессиональные компетенции определяют социально-профессиональную мобильность специалистов и профессионалов и позволяют им успешно адаптироваться в профессиональном сообществе» [8].

Особое внимание уделяется приведенным ниже компетенциям:

1. Социальная компетенция – это способность курсанта грамотно взаимодействовать с другими людьми, на основе этого воспринимать и анализировать собственное поведение, а также давать оценку деятельности других людей [15].

2. Социально-информационная

компетенция характеризует способность курсанта использовать современные информационные технологии в процессе повседневной деятельности в коллективе и стремление к постоянному повышению своей информационной грамотности.

3. Когнитивная компетенция – это способность курсантов применять полученные на учебных занятиях знания в процессе повседневной деятельности и тем самым решать поставленные перед ними задачи.

4. Специальная компетенция рассматривается как способность курсантов самостоятельно решать возникшие перед ними военно-профессиональные задачи и анализировать результаты их выполнения.

Для того чтобы сформировать профессионально важное качество у будущего военного специалиста в процессе обучения преподавательский состав и командиры курсантских подразделений должны сопровождать его на всех стадиях профессионального становления. Начальники курсов и курсовые офицеры тесно связаны с преподавателями, т.к. непосредственно организуют самостоятельную работу курсантов, которая является одним из основных видов учебной деятельности. От того, насколько правильно и грамотно будет выстроен процесс самостоятельной работы, зависит качество подготовки к учебным занятиям и усвоения пройденного учебного материала. Работа командира направлена на предотвращение возникновения возможности влияния внешних негативных факторов на курсанта. Преподаватель же своей деятельностью должен не допустить появления негативного суждения о будущей профессии.

При отработке заданий практического характера действия лица, обучающего военнослужащего, должны быть направлены на оттачивание всех его действий до автоматизма, что в будущем даст возможность военному специалисту организовывать свою работу на протяжении длительного времени безошибочно. В роли примера к данному суждению выступает подготовка к несению караульной службы в соответствии с Уставом гарнизонной и караульной служб Вооруженных сил Российской Федерации: «в день заступления в караул проводится практическое занятие с отработкой

действий всех лиц караула на постах в различных условиях обстановки» [1]. Подготовка организуется и проводится лично командиром подразделения. На основании вышеописанного управленческая деятельность командира является непрерывным процессом, направленным на воздействие на подчиненных в целях решения определенных задач, стоящих перед подразделением.

Одной из основных управленческих функций командира подразделения является организация и осуществление контроля деятельности подчиненных с целью выявления каких-либо негативных факторов и их дальнейшее устранение. При этом необходимо оказывать помощь подчиненным в процессе учебной и повседневной деятельности [13]. Изучение курсантами узконаправленных военно-прикладных дисциплин помогает формировать определенные личностные качества, характеризующие его как будущего высокопрофессионального офицера. Вследствие чего у курсантов вырабатываются конкретные целевые установки, что в дальнейшем делает их заинтересованными в том, чтобы стать профессионалами своего дела. Основными видами учебной деятельности курсантов являются: лекционные, групповые и практические занятия, лабораторные и курсовые работы, научно-исследовательская и выпускная квалификационная работы, а также практические подготовки и войсковые стажировки. Командирами подразделений организуется контроль выполнения поставленных преподавателями курсантам задач и выполняется работа с отчетными материалами по данным видам учебной деятельности. В свою очередь формирование у курсантов профессионально важных качеств, а конкретно профессиональной надежности, напрямую зависит от того насколько командиру удастся повысить заинтересованность обучаемых в получении знаний и приобретении навыков, а значит и их активность на занятиях. За счет взаимодействия профессорско-преподавательского состава и командиров подразделений обеспечивается требуемый уровень усвоения материала в процессе учебной деятельности. Благодаря этому у курсантов развиваются профессиональные навыки и умения квалифицированного офицера, который сможет в будущем четко, точно и безошибочно выполнять поставленные ему задачи.

Таблица 1. – Влияние деятельности командиров подразделений на формирование профессиональной надежности курсантов

Позитивное влияние	Негативное влияние
Формирование высокой нравственности	Деятельность командира не всегда является безошибочной и верной
Формирование правильного образа норм и требований	Ложный авторитет командира
Формирование способности к быстрой адаптации в меняющихся условиях	Неудовлетворительная организация контроля
Выработка и закрепление воинских обычаев и традиций	Неудовлетворительная работа по предотвращению влияния негативных факторов
Формирование понимания смысла своей деятельности	

Таким образом, можно выделить как позитивное, так и негативное влияние деятельности командиров подразделений на процесс формирования профессиональной надежности курсантов в высших военно-учебных заведениях, см. таблицу 1. При этом позитивное влияние управленческой деятельности командира превышает имеющиеся негативные факторы, а кроме того без грамотной и слаженной работы командиров и преподавателей невозможно полноценное формирование будущего высокопрофессионального военного специалиста.

Заключение. В процессе работы были определены внутренние и внешние факторы, влияющие на формирование профессионально важных качеств курсанта высшего военно-учебного заведения. Основным образом командиры подразделений воздействуют на подчиненных посредством контроля и взаимодействия с преподавателями, это достигается применением метода наблюдения за поведением и действиями обучаемого в процессе повседневной деятельности, и принятию управленческих решений по недопущению

отклонений. Научная новизна работы состоит в определении результатов влияния деятельности командиров подразделений на подчиненных и установлении степени воздействия на будущую модель поведения военного специалиста. Кроме того, особенности формирования профессиональной надежности будущих военных специалистов выражаются в большом количестве различных аспектов жизни военнослужащего. Внутренние и внешние факторы напрямую воздействуют на личность курсанта. Будущие офицеры в процессе становления проходят ряд определенных этапов, которые формируют у них представление о своей дальнейшей профессии. Большую роль в их жизни играют командиры курсантских подразделений, направляющие их на всех этапах профессионального становления в военно-учебном заведении, а также преподавательский состав, который отвечает за выработку у курсантов умений и навыков. Это происходит путем организации практической деятельности, в результате которой будущий военный специалист овладевает профессионально важными качествами.

Литература:

1. Об утверждении общевоинских уставов Вооруженных Сил Российской Федерации / Указ Президента РФ от 10.11.2007 N 1495 // Собрание законодательства. – 2002.
2. Социологический центр Министерства обороны [Электронный ресурс]: Министерство обороны. - 2021 –Режим доступа: https://ens.mil.ru/science/sociological_center/actual.htm
3. Лата В.Ф., Бурмакин А.Л. Методические подходы к обеспечению надежности персонала (сотрудников) ведомственных организаций в интересах государственной и общественной безопасности / В.Ф. Лата, А.Л. Бурмакин // Материалы междунауч.-практ. конф. - М., 2009. – С. 101.
4. Бодров В.А., Орлов В.Я. Психология и надежность: человек в системах управления техникой / В.А. Бодров, В.Я. Орлов. – М.: Институт психологии РАН, 1998. – 288 с.
5. Крук В.М. Психологическое обеспечение личностной надежности специалиста силовых структур: автореф. дис. ... д-ра психол. наук / В.М. Крук. – М., 2012. – 45 с.
6. Пронин В.М. Педагогические условия предупреждения отчисления и повышения качества подготовки офицеров в вузах ВВ МВД России: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Пронин Владимир Михайлович. – С.-Петерб. ун-т МВД РФ. – Санкт-Петербург, 2005. – 26 с.
7. Ефимов В.С. Воспитательная деятельность командиров курсантских подразделений вузов МВД по новым технологиям / В.С. Ефимов // Вестник Санкт-Петербургского университета МВД России. – 2006. – № 4(32). – С. 335-341.
8. Зеер Э.Ф. Психология личностно ориентированного профессионального образования / Э.Ф. Зеер. - Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. проф.-пед. ун-та, 2000. – 258 с.

9. Шелест Р.М. Решение командира подразделения [Электронный ресурс] / Р.М. Шелест // Молодой ученый. – 2017. – № 43(177). – С. 178-183. – Режим доступа: <https://moluch.ru/archive/177/46075/>

10. Никифоров Г.С. Психология самоконтроля / Г.С. Никифоров. – Санкт-Петербург: Скифия, 2020. – 232 с.

11. Леонтьев В.Г. Мотивация и психологические механизмы ее формирования: монография / В.Г. Леонтьев. – Новосибирск: Изд-во «Новосибирский полиграфкомбинат», 2002. – 264 с.

12. Об утверждении Руководства по профессиональному психологическому отбору в Вооруженных Силах Российской Федерации / Приказ Министра обороны РФ от 26.01.2000 № 50 // Собрание законодательства. – 2002.

13. Смагин О.В. Организация работы с личным составом в Вооруженных Силах Российской Федерации. Часть 2 / О.В. Смагин, Д.В. Марусов, А.В. Новиков, А.С. Прядкин // Военно-социальная, культурно-досуговая, психологическая работа и работа по поддержанию правопорядка и воинской дисциплины в подразделении (воинской части). – Санкт-Петербург, 2019.

14. Управление подразделениями в мирное время: учебное пособие / И.Ю. Лепешинский, В.В. Глебов, В.Б. Листков [и др.]. – Москва: ИНФРА-М, 2022. – 279 с. – (Военное образование).

15. Гришинов В.П. Изучение формирования навыков социального взаимодействия у курсантов военного вуза / В.П. Гришинов // Казанский педагогический журнал. – 2021. – № 4(147). – С. 107-112.

References:

1. On the approval of the general military charters of the Armed Forces of the Russian Federation / Order of President of Russian Federation from 10.11.2007 N 1495 // Collection of laws. - 2002.

2. Sociological Center of the Ministry of Defense [Electronic resource]: Ministry of Defense. - 2021 – Access mode: https://ens.mil.ru/science/sociological_center/actual.htm

3. Lata V.F., Burmakina A.L. Methodological approaches to ensure the reliability of personnel (employees) of departmental organizations in the interests of state and public security / V.F. Lata, A.L. Burmakina // International scientific-practical conference. - M., 2009. - S. 101.

4. Bodrov V.A., Orlov V.Ya. Psychology and reliability: a person in control systems of equipment / V.A. Bodrov, V.Ya. Orlov. - M.: Institute of Psychology of the Russian Academy of Sciences, 1998. - 288 p.

5. Kruk V.M. Psychological support of personal reliability of a specialist in law enforcement agencies: Ph.D. dis. ... Dr. Psychological Sciences / V.M. Crook. - M., 2012. - 45 p.

6. Pronin V.M. Pedagogical conditions for preventing expulsion and improving the quality of training of officers in universities of the Internal Troops of the Ministry of Internal Affairs of Russia: author. dis. ... Cand. pedagogical sciences: 13.00.01 / Pronin Vladimir Mikhailovich. - St. Petersburg. University of the Ministry of Internal Affairs of the Russian Federation. - St. Petersburg, 2005. - 26 p.

7. Efimov V.S. Educational activities of the commanders of cadet divisions of higher education institutions of the Ministry of Internal Affairs on new technologies / V.S. Efimov // Bulletin of Saint-Petersburg

university of MIA of Russia. - 2006. - № 4 (32). - S. 335-341.

8. Zeer E.F. Psychology of personality-oriented professional education / E.F. Zeer. - Yekaterinburg: Publishing house «Ural State prof.-ped. Univ», 2000. - 258 p.

9. Shelest R.M. The decision of the unit commander [Electronic resource] / R.M. Shelest // Young scientist. - 2017. - № 43(177). - S. 178-183. – Access mode: <https://moluch.ru/archive/177/46075/>

10. Nikiforov G.S. Psychology of self-control / G.S. Nikiforov. - St. Petersburg: Scythia, 2020. - 232 p.

11. Leontiev V.G. Motivation and psychological mechanisms of its formation: monograph / V.G. Leontiev. - Novosibirsk: Publishing house «Novosibirsk Polygraph Combine», 2002. - 264 p.

12. On the approval of the Guidelines for professional psychological selection in the Armed Forces of the Russian Federation / Order of Ministry of Defense of Russian Federation from 26.01.2000 № 50 // Collection of laws. - 2002.

13. Smagin O.V. Organization of work with personnel in the Armed Forces of the Russian Federation. Part 2 / O.V. Smagin, D.V. Marusov, A.V. Novikov, A.S. Pryadkin // Military-social, cultural-leisure, psychological work and work to maintain law and order and military discipline in a unit (military unit). - St. Petersburg, 2019.

14. Management of units in peacetime: manual / I.Yu. Lepeshinsky, V.V. Glebov, V.B. Listkov [i dr.]. - Moscow: INFRA-M, 2022. - 279 p. – (Military education).

15. Grishinov V.P. Studying the formation of social interaction skills among cadets of a military university / V.P. Grishinov // Kazan Pedagogical Journal. - 2021. - № 4 (147). - S. 107-112.

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

Сведения об авторе:

Лежнев Дмитрий Сергеевич (г. Челябинск, Россия), начальник курса 2 факультета филиала ФГКОУ ВО «Военный учебно-научный центр Военно-воздушных сил «Военно-воздушная академия имени профессора Н.Е. Жуковского и Ю.А. Гагарина» в г. Челябинске, e-mail: lezhnev.d.s@mail.ru

УДК 378.172

К проблеме профессиональной подготовки будущих специалистов электроснабжения железных дорог (результативная характеристика, средства, методы формирования)

On the problem of professional training of future electro-supply specialists of railways (effective characteristics, means, methods of formation)

Васельцова И.А., Самарский государственный университет путей сообщения, irina_vaseltsova@mail.ru

Белов Д.О., Самарский государственный университет путей сообщения, danilzaza@mail.ru

Vaseltsova I., Samara State Railway University, irina_vaseltsova@mail.ru

Belov D., Samara State Railway University, danilzaza@mail.ru

DOI: 10.51379/KPJ.2022.153.3.019

Ключевые слова: профессиональные риски, психофизическая надежность, профессионально-прикладная физическая подготовка.

Keywords: professional risks, psychophysical reliability, professional-applied physical training.

Аннотация. Актуальность статьи обусловлена необходимостью изучения условий формирования психофизической надежности специалистов электроснабжения на железнодорожном транспорте. Современный социальный заказ не ограничивает требования к модельным характеристикам специалистов хозяйства электроснабжения железных дорог критериями полноты специализированных знаний и навыков, а включает также показатели физиологической, физической, психологической пригодности, позволяющие поддерживать нормативно необходимый уровень эффективности профессиональной деятельности. Контент-анализ текстов нормативных документов, которые являются основными критериями качества профессиональной подготовки специалистов выявил недостаточную представленность показателей, отражающих субъектные, деятельностные и коммуникативные аспекты профессиональной пригодности, степень адаптивности или устойчивости специалистов условиях комплексного воздействия факторов профессионального риска. Многофакторный анализ «надежности» как педагогической категории, изучение условий реализации профессиональной деятельности специалистов электроснабжения железных дорог, позволили определить сущностные характеристики и структуру психофизической надежности специалистов хозяйства электроснабжения железных дорог как интегративного свойства личности, структура которого может быть представлена совокупностью мотивационно-ценностного, когнитивного и рефлексивно-деятельностного компонентов. Обоснован выбор спортивной дисциплины «атлетическая гимнастика» в качестве основного средства профессионально-прикладной физической подготовки студентов специализации «Электроснабжение железных дорог». Статья предназначена для работников системы образования, исследователей.

Abstract. The relevance of the article is due to the need to study the conditions for the formation of psychophysical reliability of electro-supply specialists in railway transport. The modern social order does not limit the requirements for the model characteristics of specialists of the railway power supply industry to the criteria of completeness of specialized knowledge and skills, but also includes indicators of physiological, physical, psychological fitness, allowing to maintain the required level of efficiency of professional activity. Content analysis of the texts of normative documents, which are the main criteria for the quality of professional training of specialists, revealed an insufficient representation of indicators that reflect the subjective, activity and communicative aspects of professional suitability, the degree of adaptability or stability of specialists under the complex impact of occupational risk factors. A multivariate analysis of "reliability" as a pedagogical category, (the study of the conditions for the implementation of professional activities of railway electro-supply specialists) made it possible to determine the essential characteristics and structure of the psychophysical reliability of railway electro-supply specialists as an integrative personality trait, the structure of which can be represented by a combination of motivational-value, cognitive and reflexive-activity components. The choice of the sports discipline "athletic gymnastics" as the main means of professional and applied physical training of students of the specialization "Electro-supply of railways" is substantiated. The article is intended for employees of the education system, researchers.

Введение. Модификация рыночных отношений, высокий темп изменений экономических, структурных, организационных, технико-технологических основ транспортного производства задают условия неопределенности, альтернативности, хаотичности и опасности развития профессиональной среды, тем самым увеличивая уровень влияния профессиональных рисков. Данный вызов определяет требования социального заказа к качественным характеристикам модели личности специалиста, диктуя необходимость формирования способностей, позволяющих оптимально быстро адаптироваться к изменяющимся условиям профессионального мира.

Профессиональная деятельность специалистов железнодорожного транспорта развивается в логике сложно интегрированных социотехнических систем, осуществляя цепочку взаимодействий «человек – техника – производственная среда» и имеет высокую социально-технологическую значимость в организации безаварийного и бесперебойного движения, сохранности грузов и пассажиров. Развитие скоростного и высокоскоростного движения, постоянно увеличивающиеся потоки информации, нарастающий объем обслуживаемых технических средств, интенсивность трудовых процессов требуют системного диагностического анализа, направленного на раскрытие резервных и узких мест, выработку профессиональных решений, необходимых для устранения обнаруженных недостатков при безусловном обеспечении безопасности и снижении уровня влияния профессиональных рисков.

Исследуя проблему реализации опасности ученые отмечают ее скрытый или потенциальный характер, который проявляется при определенных условиях. Базовые виды деятельности специалистов электроснабжения железных дорог направлены на решение задач по эксплуатации, ремонту, техническому обслуживанию и контролю технических устройств; организацию действий коллектива; поддержание трудовой, технологической дисциплины, в том числе и в условиях внештатных ситуаций. Анализ нормативных документов (квалификационные и корпоративные требования к специалистам с высшим профессиональным образованием по специальности «Электроснабжение железных дорог»), прикладных исследований позволили конкретизировать условия реализации профессиональной деятельности, которые потенциально могут продуцировать ситуации риска. Действия по эксплуатации, техническому

обслуживанию и ремонту, где особое место занимает деятельность в условиях сбоев, отказов и аварийных ситуаций, подчинены графикам движения поездов и планам по предоставлению «технологических окон». В следствие чего ситуация опасности для работника задается совокупным негативным воздействием факторов внешней и производственной среды (температурные, шумовые, химические, электромагнитные и др. воздействия), высоким физическим напряжением, воздействующим на функциональные системы организма, опорно-двигательный аппарат. Последствия реализации технологических видов риска могут приводить к возникновению фаз некомпенсированного утомления, развитию хронических профессионально обусловленных заболеваний, нарушению техники безопасности, травматизму и, в особо тяжелых случаях, к полной или частичной потере трудоспособности. Данные утверждения подтверждаются цифрами официальной статистики, отражающими достаточно высокий процент обращения специалистов железнодорожного транспорта в медицинские учреждения с заболеваниями дыхательной, нервной, сердечно-сосудистой и пищеварительной систем, выбраковывания специалистов по показателям профпригодности при прохождении плановых осмотров, а совмещение двух и более хронических профессионально обусловленных заболеваний встречается в 10% зафиксированных случаев [1].

Для обеспечения надежного распределения электроэнергии по сети железных дорог необходима энергодиспетчерская система руководства, требующая отслеживания и обработки большого количества информации; отражения и удержания в мозгу пространственно-временной динамической модели состояния технических систем, представленной в виде мнемосхем; принятия решений в условиях неопределенности (ограниченные временные режимы, уровень личной ответственности, аварийные и нестандартные ситуации). Условия реализации данных профессиональных действий характеризуются высоким уровнем влияния психологических рисков, последствия которых могут проявляться в нарушениях сенсомоторики, психологических сдвигах, тревожности, снижении показателей эмоциональной и психологической устойчивости в следствии воздействия стресс-факторов.

Административное управление трудовыми ресурсами связано с необходимостью выбора порядка действий по организации эффективного взаимодействия коллектива, основанного на

оценке условий и анализе текущей ситуации, принятии управленческих решений, позволяющих максимально эффективно решать профессиональные задачи. Необходимый уровень процессуальной самостоятельности и персонифицированной ответственности определяется не только объемом специализированных знаний, гностических умений, но и актуализируется личным опытом проигрывания профессиональных ролей в конкретных условиях разрешения профессиональных ситуаций. Для данного вида деятельности характерными являются факторы социального риска, последствия реализации которых могут выражаться для руководителя в утрате контроля, развитии ситуаций профессионального кризиса или профессионального выгорания. Для коллектива в эскалации конфликта и дисциплинарных нарушениях.

Обеспечение безопасности профессиональной деятельности специалистов электроснабжения железных дорог требует снижения частоты реализации опасностей, задающих ситуации риска, до социально-приемлемого уровня. Таким образом актуализируется проблема профессиональной подготовки специалистов электроснабжения железных дорог, направленной на обеспечение соответствия физических, психологических и личностных качеств субъекта

профессиональной деятельности специфическим условиям ее реализации [1].

Материалы и методы исследования. В контексте исследуемой проблемы был проведен анализ образовательной программы (ОП) направления подготовки «Электроснабжение железных дорог» и корпоративных требований ОАО «РЖД» к знаниям, умениям и навыкам специалиста с высшим профессиональным образованием по специальности по данной специальности. Метод контент-анализа текстов позволил осуществить процедуры формализации единиц анализа. В качестве которых использовались словосмыслы, отражающие субъектные, деятельностные и коммуникативные аспекты профессиональной пригодности; степень адаптивности или устойчивости специалистов условиях комплексного воздействия факторов профессионального риска. Высчитывалась встречаемость единиц (словосмыслов): надежность (Н), риск (Р), нормы здоровья (НЗ), психофизические качества (ПФК), функция внимания (ФВ), функциональная устойчивость организма (ФУО), ответственность (О), психическая саморегуляция (ПС), профессиональные значимые физические качества (ПЗФК), безопасность (Б).

Обобщенные результаты эксперимента приведены в таблице 1.

Таблица 1. – Результаты контент-анализа текстов корпоративных требований и рабочих программ дисциплин ОП (Специальность 23.05.05 направление подготовки «Электроснабжение железных дорог»)

	Число единиц	Частота встречаемости									
		Н	Р	НЗ	ПФК	ФВ	ФУО	О	ПС	ПЗФК	Б
Корпоративные требования	4965	14	0	0	2	0	0	4	0	0	22
Рабочие программы дисциплин	11972	26	3	14	3	7	5	4	2	12	52

Контент-анализ изучаемых текстов, которые являются основными критериями качества профессиональной подготовки специалистов, показал, не высокую встречаемость единиц анализа. В содержание ОП направления подготовки «Электроснабжение железнодорожного транспорта» входят 66 учебных дисциплин соотношение встречаемости анализируемых словосмыслов представлено в десяти дисциплинах, относящихся к общепрофессиональной области знания, имеющих универсальный характер. Как ранее установлено одним из авторов статьи показатели личностных адаптационных проявлений психологического, деятельностного, психофизиологического и физического

взаимодействия с изменяющимися технико-технологическими и природными условиями профессиональной среды в данных документах отражены недостаточно. Это позволило выявить противоречие между объективными требованиями профессионального отбора ОАО «РЖД» к качествам специалистов электроснабжения железных дорог, позволяющим оптимально адаптироваться и эффективно развиваться в условиях комплексного влияния профессиональных рисков и недостаточной представленностью соответствующих педагогических средств их формирования. Учитывая, что результативной характеристикой профессиональной подготовки (в соответствии с компетентностным подходом)

является профессиональная компетентность в ее структуре необходимо наличие функционального потенциала специалиста (основа и ресурс), который будет позволять нивелировать уровень влияния профессиональных рисков. Воздействие факторов риска на элементы любых социотехнических систем приводят к нарушению ее оптимальных состояний и возникновению ошибок, травм, нарушений технологических процессов, сбоев, обусловленных «человеческим фактором». Способность системы сохранять качество функционирования при совокупном воздействии неблагоприятных факторов отражает понятие «надежность». Многофакторный анализ «надежности» как педагогической категории (О.Л. Осадчук, В.Б. Капустин, Г.С. Никифоров и др.) позволил определить его сущностную характеристику как интегративное свойство личности, содержательные показатели которого детерминированы опытом практической деятельности, качеством профессиональной подготовки и спецификой профессиональной деятельности [6;10]. В рамках деятельностного подхода в содержании надежности специалиста исследователи выделяли: поведенческие стратегии; форму доминирующей активности; работоспособность; своевременность в деятельности [4;7]. С позиций акмеологического подхода: индивидуальный стиль деятельности; моральную нормативность; профессиональную направленность [8]. В соответствии с субъектным подходом надежность специалиста является персонифицированной характеристикой и включает в себя мотивы, ценностные установки; профессиональный опыт и его синтез с

функциональными организма и резервами здоровья [10]. Отличительная черта надежности проявляется в ее основной функции (сохранение устойчивости). Устойчивость в данном контексте рассматривается не как статичная характеристика, а как свойство системы и ее элементов к поддержанию или целенаправленному изменению своих параметров в процессе противодействия негативным влияниям производственной и социальной среды для оптимально эффективного решения профессиональных задач [5]. Идеи системно-функционального подхода позволили рассматривать надежность как разноразрядную (иерархичную) систему, меняющую состав структурных элементов и их взаимосвязей при сохранении ведущей функции [2]. Мотивационно-ценностное звено, актуализирующее способности, является запусковым механизмом, позволяющим мобилизовать внутренние ресурсы для достижения цели. Самоактуализация и саморегуляция позволяют гибко реагировать в ситуациях риска (регуляторный механизм). К инструментам самоактуализации и саморегуляции ученые относят не только интеллектуально-психические характеристики, но и немаловажную роль отводят физическим и физиологическим показателям (уровень развития профессионально значимых психологических и физических качеств, работоспособность, состояние функциональных систем организма, показатели, характеризующие состояние здоровья). Результаты анализа представлены на рисунке 1.

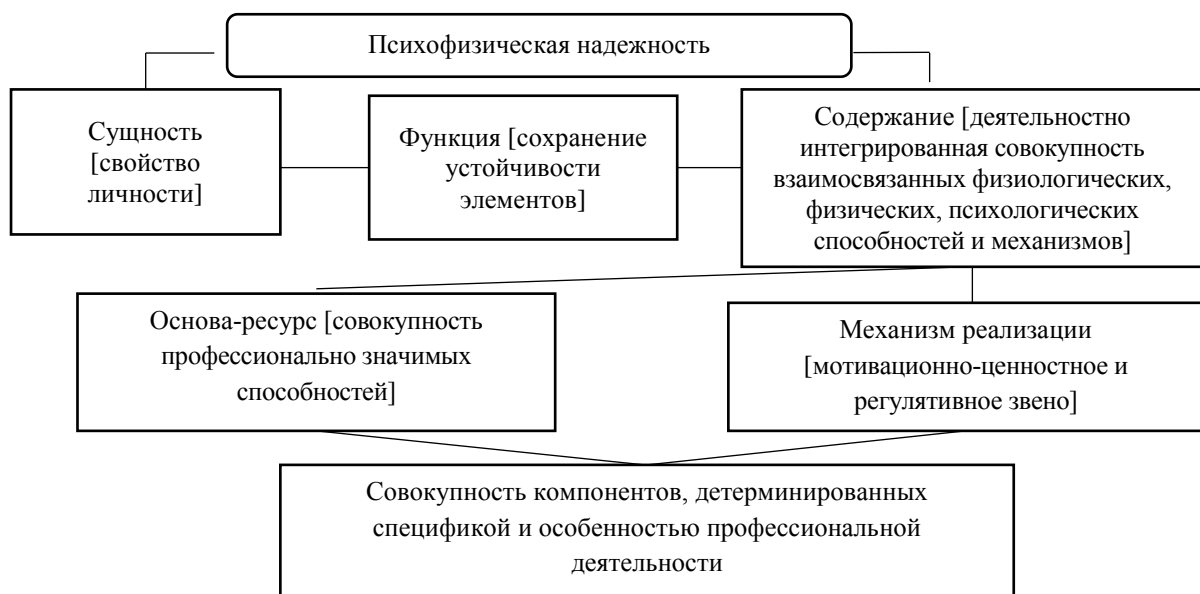


Рисунок 1. – Логика определения сути и структуры психофизической надежности

Результаты исследования. Условия, в которых реализуются виды профессиональной деятельности специалистов электроснабжения железных дорог, продуцируют ситуации рисков и определяют содержательное наполнение компонентов психофизической надежности. Противостояние ситуации опасности, заключающейся в комплексном воздействии негативных факторов производственной среды, функциональной и физической напряженности деятельности, требует наличия профессиональной направленности личности (устойчивых мотивов выбора профессиональной деятельности, осознание ее личной и социальной значимости). В данном аспекте профессионально значимой можно считать способность человека предвидеть результаты своей деятельности, организовывать ее, исходя из того, какую пользу или вред она может принести личности и обществу. Проблему направленности характеризуют динамические тенденции, которые в качестве мотивов определяют деятельность, вместе с тем сами тенденции определяются целями и задачами данной деятельности. Процессуальная самостоятельность, высокий уровень личной ответственности при принятии организационно-управленческих решений предполагает наличие устойчивой мотивации на достижение успеха в деятельности, оценки и корректировке наиболее эффективных способов достижения целей деятельности [3]. Ситуация неопределенности при решении профессиональных задач, как фактор психологического риска, сопряжена с требованиями разрешения проблемной ситуации и требует наличия познавательной мотивации, которая первично порождается в проблемной ситуации. Основным свойством познавательных мотивов является их не насыщение, что определяет тип и уровень активности обучающихся и вызывает необходимость реализации проблемного подхода в обучении студентов.

Когнитивный компонент способствует интеллектуальному освоению собственных показателей физического и функционального развития через генерацию новых знаний (оздоровительных, лечебно-профилактических, рекреационных, коммуникативных способов действий) трансформируя их в реальную деятельность, что предполагает практически неограниченные возможности для самокоррекции и саморазвития наиболее актуальных свойств личности в условиях высокого влияния профессиональных рисков.

Работая по данной теме одним из авторов установлено, что механизмы регуляции

адаптивности в поддержании нормативно уровня работоспособности имеют физиологическое (устойчивость функциональных систем организма) и физическое (наличие общей и специальной выносливости) основания и формируются в процессе реализации преобразовательной функции профессионально-прикладной физической подготовки. Необходимость выполнения и совмещения сложно скоординированных действий в процессе эксплуатации и ремонта сложных технических систем требуют наличия доведенных до автоматизма двигательных навыков и заложенных в их основании психомоторных качеств (физических способностей). В соответствии с теорией гомеостатического регулирования сохранение постоянства (адаптации) физических и физиологических систем организма и осуществление их функций достигается непрерывным поддержанием стабильности путем противостояния нарушающим эту стабильность внешним и внутренним факторам. Компенсируя недостаточно развитые профессионально значимые качества организм увеличивает нагрузку на функциональные системы, что приводит к физиологическим сдвигам неблагоприятного характера и развитию профессионально обусловленных заболеваний. Что требует наличия рефлексивно-деятельностного компонента в структуре психофизической надежности.

Таким образом, психофизическую надежность специалистов электроснабжения на железнодорожном транспорте можно определить, как интегративное свойство личности, системообразующее мотивационно-ценностный, когнитивный, рефлексивно-деятельностный компоненты.

Для обоснования основного средства профессионально-прикладной физической подготовки (базового вида спорта) использовали универсальную морфологическую матрицу-классификатор деятельности, разработанную Я.В. Чуб, которая позволит сопоставить структуру и характер профессиональной деятельности специалистов электроснабжения железных дорог по степени совпадения существенных признаков со спортивными направлениями, которые реализуются в элективных дисциплинах (модули) по физической культуре и спорту» Самарского государственного университета путей сообщения [9]. Степень тождественности определяется по количеству совпадающих признаков. Обобщая результаты предыдущих исследований авторами конкретизированы концептуальные основания:

соотнесение функций профессионально-прикладной физической подготовки со спецификой профессиональной деятельности специалистов электроснабжения железных дорог; теория переноса (психофизической тождественности) в соответствии с которой освоение определенных двигательных навыков, развитие психологических и физических способностей в рамках одного вида деятельности, способствует освоению других видов деятельности, совпадающих по основным признакам; поиск новых профессиональных решений (технологических, операционных, управленческих) в ситуациях опасности, неопределенности, альтернативности требует условий профессионально-прикладной физической подготовки, направленных на активизацию творческого мышления.

Универсальная морфологическая матрица-классификатор деятельности содержит семь классификационных признаков (П), которые конкретизируются вариантами их проявления (В). Профессиональная деятельность специалистов электроснабжения железных дорог представляется следующей формулой: $P1 -$

(субъект деятельности) – $B1*B2$ – (человек, коллектив); $P2$ – (объект воздействий) – $B3*B4*B5*B6$ – (человек, информация, техника, технология); $P3$ – (средство воздействия на объект) – $B3*B4*B5*B6$ (техника, знаковая система, речь, человек); $P4$ (способ - метод воздействия) – $B1*B3*B4*B5$ – (исполнительский, познавательный, преобразовательный, управленческий); $P5$ – (время (длительность) принятия решения) – $B1*B2$ – (оперативное, тактическое); $P6$ – (среда взаимодействия) – $B1*B2*B4$ – (техногенная, социальная, специальная); $P7$ – (условия межличностного взаимодействия) – $B2*B5$ – внутри группы (в команде), над группой. Выделяем композиционные формулы для видов спорта, представленных в рабочих программах (игровые: волейбол, футбол, баскетбол; циклические: легкая атлетика, плавание; ациклические: атлетическая гимнастика) и определяем степень совпадения признаков. Обобщенные результаты анализа представлены в таблице 2.

Таблица 2. – Тождественность признаков деятельности и форм их проявления

Виды спорта (средства подготовки)	Профессиональная деятельность инженеров-электрификаторов $P1(B1*B2); P2(B3*B4*B5*B6); P3(B3*B4*B5*B6); P4(B1*B3*B4*B5); P5(B1*B2); P6(B1*B2*B4); P7(B2*B5)$	
Формула		Совпадения
Игровые (волейбол, футбол, баскетбол)	$P1(B1*B2); P2(B2*B5*B6); P3(B4*B6); P4(B1*B4*B5*B6); P5(B1*B2); P6(B1*B2); P7(B2*B4*B5)$	15
Циклические (легкая атлетика, плавание)	$P1(B1*B2); P2(B1*B2*B5); P3(B2*B6); P4(B1*B4*B5*B6); P5(B2); 6(B1*B2); P7(B1*B2*B3)$	11
Ациклические (атлетическая гимнастика)	$P1(B1*B2); P2(B2*B4*B5*B6); P3(B2*B3*B6); P4(B1*B3*B4*B5*B6); P5(B1*B2); P6(B1*B2); P7(B1*B2*B5)$	17

Результаты проведенного анализа выявили максимальное совпадение вариативных проявлений сущностных признаков профессиональной деятельности специалистов электроснабжения железных дорог с содержательным наполнением учебно-тренировочной деятельности спортивной дисциплины – атлетическая гимнастика. Это позволяет выбрать ее в качестве основного средства профессионально-прикладной физической подготовки студентов специализации «Электроснабжение железных дорог».

Педагогические средства формирования психофизической надежности включают комплексы физических упражнений; методы поэтапного проектирования основы двигательного действия, задачно-проблемный,

моделирования, игровой, соревновательный. Что позволит целенаправленно развивать профессионально значимые психомоторные качества; комбинировать способы решения двигательных задач; формировать функциональную устойчивость организма; осваивать максимально возможный фонд двигательных умений и навыков, максимально приближенных к рабочим динамическим стереотипам; формировать психологическую устойчивость, оперативное мышление и качества внимания.

Заключение. Проблема профессиональной реализации специалистов электроснабжения железных дорог в условиях комплексного влияния профессиональных рисков (технологических, психологических, социальных)

требует наличия функционального потенциала, ориентированного на активную профессиональную динамику и личностную модификацию. Психофизическая надежность, как резульативная характеристика профессионально-прикладной физической подготовки, представленная интегративным свойством личности в структуре, которого выделяются мотивационно-ценностный, когнитивный и рефлексивно-деятельностный компоненты будет способствовать решению данной задачи. Адекватность содержательного наполнения профессиональной деятельности данных специалистов с прикладным потенциалом спортивной дисциплины «атлетическая

гимнастика» обуславливает ее выбор в качестве основного инструментария формирования психофизической надежности. Эффективность применения активных методов обучения и специализированных комплексов физических упражнений будет выражаться ростом показателей в структуре психофизической надежности, что становится возможным, когда дидактическая система проектируется на корректной методологической основе, включающей современные подходы и принципы, с учетом специфики профессиональной деятельности, требований работодателя, профессиональных и образовательных стандартов.

Литература:

1. Белов Д.О. Профессиографический анализ деятельности специалистов хозяйства электроснабжения на железнодорожном транспорте / Д.О. Белов // Вестник Самарского университета. – 2018. – Т. 24. – № 1. – С. 54- 59.
2. Васельцова И.А. Системно-функциональный подход в практике профессионально-прикладной физической подготовке студентов / И.А. Васельцова // Вестник Самарского государственного университета. Гуманитарная секция. - 2009. - № 7. - С. 174–181.
3. Васельцова И.А., Тепляков В.Б., Белов Д.О. Контекстно-компетентностный подход в проектировании педагогических образовательных технологий обучения / И.А. Васельцова, В.Б. Тепляков, Д.О. Белов // Наука и образование транспорту / Материалы XI Международной научно-практической конференции (Самара 25-26 октября 2018 г.). – Самара: СамГУПС, 2018. - С. 245-247.
4. Гefeле О.Ф. Личность в ситуации риска: социально-философский анализ: дис. ... канд. философ. наук: 09.00.11 / Гefeле Ольга Фридриховна. – М., 2004. - 151 с.
5. Дондуков С.Ц. Потребность в безопасности как условие психологической готовности личности к деятельности. На примере студентов

- железнодорожного вуза: автореф. дис. ... канд. психол. наук / С.Ц. Дондуков. – Хабаровск, 2009. – 23 с.
6. Осадчук О.Л., Максименко Л.А. Понятие «надежность» в различных сферах жизнедеятельности человека: философские и этико-психологические аспекты // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. – 2016. – № 3-1. – С. 167-173.
7. Руднева Т.И. Коммуникативная компетентность: фактор готовности к профессиональным рискам / Т.И. Руднева // Вестник Тверского государственного университета. Серия: Педагогика и психология. – 2016. – № 3. – С. 76–84.
8. Руднева Т.И. Профессиональная деятельность в ситуациях риска: коллективная монография / Т.И. Руднева, М.Н. Овсянникова, А.В. Огородников // Ваш Взгляд. - Сызрань. - 2014. – 323 с.
9. Чуб Я.В. Формирование общепрофессиональной компетентности студентов средствами учебной дисциплины «Физическая культура» / Я.В. Чуб, В.П. Овечкин // Вестник высшей школы. – 2015. – № 3. – С. 79-82.
10. Vasetsova I., Belov D., Zolkin A. [et al.]. Essence and Structure of Professional Reliability of Railway Transport Specialists // Transportation Research Procedia: 12. 2021. P. 234-239. – DOI: 10.1016/j.trpro.2022.01.039

References:

1. Belov D.O. Professigraphic analysis of the activities of specialists in the economy of electricity supply in railway transport / D.O. Belov // Bulletin of the Samara University. - 2018. - T. 24. - № 1. - S. 54-59.
2. Vasetsova I.A. System-functional approach in the practice of professional-applied physical training of students / I.A. Vasetsova // Bulletin of the Samara State University. Humanitarian section. - 2009. - № 7. - S. 174–181.
3. Vasetsova I.A., Teplyakov V.B., Belov D.O. Context-competence-based approach in designing pedagogical educational learning technologies / I.A. Vasetsova, V.B. Teplyakov, D.O. Belov // Science and education in transport / Proceedings of the XI International

- Scientific and Practical Conference (Samara, October 25-26, 2018). - Samara: SamGUPS, 2018. - S. 245-247.
4. Gefele O.F. Personality in a risk situation: socio-philosophical analysis: dis. ... cand. philosoph. Sciences: 09.00.11 / Gefele Olga Fridrikhovna. - M., 2004. - 151 p.
5. Dondukov S.Ts. The need for security as a condition for the psychological readiness of a person for activity. On the example of students of a railway university: author. dis. ... cand. psychol. Sciences / S.Ts. Dondukov. - Khabarovsk, 2009. - 23 p.
6. Osadchuk O.L., Maksimenko L.A. The concept of "reliability" in various spheres of human life: philosophical and ethical-psychological aspects // International Journal of

Applied and Fundamental Research. - 2016. - № 3-1. - S. 167-173.

7. Rudneva T.I. Communicative competence: a factor of readiness for professional risks / T.I. Rudneva // Bulletin of the Tver State University. Series: Pedagogy and psychology. - 2016. - № 3. - P. 76-84.

8. Rudneva T.I. Professional activity in risk situations: a collective monograph / T.I. Rudneva, M.N. Ovsyannikova, A.V. Ogorodnikov // Your View. - Sizran. - 2014. - 323 p.

9. Chub Ya.V. Formation of general professional competence of students by means of the discipline "Physical culture" / Ya.V. Chub, V.P. Ovechkin // Higher School Bulletin. - 2015. - № 3. - S. 79-82.

10. Vaseltsova I., Belov D., Zolkin A. [et al.]. Essence and Structure of Professional Reliability of Railway Transport Specialists // Transportation Research Procedia: 12. 2021. P. 234-239. – DOI: 10.1016/j.trpro.2022.01.039

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

Сведения об авторах:

Васельцова Ирина Александровна (г. Самара, Россия), кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой физического воспитания и спорта Самарского государственного университета путей сообщения, e-mail: irina_vaseltsova@mail.ru

Белов Даниил Олегович (г. Самара, Россия), старший преподаватель кафедры физического воспитания и спорта Самарского государственного университета путей сообщения, e-mail: danilzaza@mail.ru



Школьное образование

УДК 37.01

Эмоциональный интеллект как предиктор академической успеваемости

Emotional intelligence as a predictor of academic performance

Мухаметзянов И.Ш., ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО», г. Москва, ishm@inbox.ru

Mukhametzyanov I., FSBSI "Institute for Strategy of Educational Development, Russian Academy of Education", Moscow, ishm@inbox.ru

DOI: 10.51379/KPJ.2022.153.3.020

Статья подготовлена в рамках государственного задания № 073–00058-22-04 от 08.04.2022 на 2022 год по теме «Теоретико-методологические подходы и научно-методическое обеспечение формирования эмоционального интеллекта обучающихся на уровнях начального общего и основного общего образования».

Ключевые слова: Эмоциональный интеллект, успеваемость учащихся, дистанционное и смешанное обучение, психологическая коррекция, информатизация образования.

Keywords: Emotional intelligence, students' academic performance, distance and blended learning, psychological correction, informatization of education.

Аннотация. Эмоции и их генеральная совокупность в форме эмоционального интеллекта оказывают значимое влияние на жизнь и деятельность человека. Эмоциональный интеллект позволяет личности распознать собственные эмоции, управлять ими. Кроме того, он позволяет и распознавать эмоции других людей, и обеспечивать позитивную межличностную коммуникацию. Значение эмоционального интеллекта для учебной деятельности обусловлено его влиянием на ее результаты, на успеваемость учащихся, позволяет не только получать знания, но и демонстрировать их окружающим с учетом их эмоционального состояния. Достаточно большое число работ, особенно в последние три года, подтверждают значимость учета эмоционального интеллекта в деятельности образовательных организаций. Программы развития его до пандемии носили точечный, индивидуальный характер. В период пандемии и после нее, с учетом стремительного роста психических проблем данные программы должны носить массовый характер. И только система образования позволяет сделать это с учетом психологии детей и подростков, в оптимальный для формирования личности возраст и для всех учащихся одновременно.

Abstract. Emotions and their integrity in the form of emotional intelligence have a significant impact on human life and activity. Emotional intelligence allows a person to recognize their own emotions, manage them. In addition, it allows them to recognize the emotions of other people and provide positive interpersonal communication. The significance of emotional intelligence for educational activities is due to its influence on their results, on the academic performance of students, it allows not only to gain knowledge, but also to present it to others, considering their emotional state. Quite considerable amount of works, especially in the last three years, confirm the importance of considering emotional intelligence in the activities of educational organizations. Its development programs before the pandemic were of an individual nature. During the pandemic and after it, considering the rapid growth of mental problems, these programs should be of a widespread and universal nature. And only the education system allows to do this, considering the psychology of children and adolescents, at the optimal age for the formation of personality and for all students at the same time.

Введение. Эмоциональный интеллект играет жизненно важную роль в достижении определенных целей человека и повышении успеваемости учащихся. Впервые психологи Дж.

Мэйер, П. Сэловей ввели и использовали термин «Эмоциональный интеллект» и определили его как способность индивида воспринимать, обрабатывать, знать и эффективно регулировать

эмоциональную информацию, используя внутренние и внешние способности, чтобы направлять свое мышление для внесения определенных изменений в других людей [1]. Пандемия COVID-19 представляет собой серьезную проблему для психического здоровья и эмоционального благополучия населения. Обучение навыкам развития эмоционального интеллекта (ЭИ) проводилось и до пандемии, но условия деятельности изменились настолько кардинально, что и проявления ЭИ, и его развитие также изменились. Возможные проблемы с психическим здоровьем усилились в условиях самоизоляции. Но те лица, которые прошли программы развития ЭИ, характеризуются более низким уровнем депрессии, суицидальных мыслей и тревожности. Вместе с тем, те программы развития, что практиковались до пандемии, реализовывались очно, в условиях прямой коммуникации. Пандемия изменила и это, обучение стало реализовываться в дистанционном формате [2].

Материалы и методы исследования. Теоретико-методологической базой данной работы, прежде всего, стали концепция эмоционального и социального интеллекта и его влияние на успешность личностно-ориентированного обучения.

Результаты исследования. Различные составляющие ЭИ имеют разную степень влияния на успеваемость. Самоэффективность наименее значима из всего спектра ЭИ. Более значимы понимание причин и следствий тех или иных эмоций и навыки управления эмоциональными состояниями. ЭИ дает преимущества учащемуся, при равных условиях добросовестности в обучении и усидчивости через понимание и управление эмоциями в межличностной коммуникации.

Пандемия изменила традиционные формы организации и реализации учебной деятельности, повлияла на текущую и итоговую аттестацию учащихся, значительно изменила значение социальных и межличностных коммуникаций, оказала негативное влияние на социальную и психологическую стабильность общества. Коммуникации приняли исключительно удаленный формат даже в рамках одной семьи, исключив возможности прямой коммуникации разновозрастных членов семьи. Естественно, в этих условиях окончательно сформировался новый формат реализации обучения – дистанционное обучение (ДО) во всех его формах и видах, и комбинация очного и ДО – смешанное обучение. Повлияла пандемия и на успеваемость учащихся. Если не брать крайние ситуации, когда

учащиеся просто не принимали участие в таком формате обучения из-за отсутствия доступа в интернет или технических средств доступа (техничко-технологическая компонента цифрового неравенства) и неумения работать с цифровыми технологиями и образовательными платформами (компонента цифровых компетенций в цифровом неравенстве), то учащиеся в той или иной степени участвовали в учебной деятельности. В начальной школе многое определялось уровнем компетенций родителей учащихся в части организации и сопровождения обучения в дистанционном формате.

Основным техническим средством доступа к учебе был смартфон и мобильный интернет. Хотя использование смартфонов в ряде стран для целей любой деятельности в рамках обучения не разрешено. И основным форматом реализации ДО явилось синхронное последовательное обучение, крайне негативное для здоровья его участников [3].

Наряду со значимым влиянием на успешность ДО инфраструктуры и уровня развития базовых цифровых компетенций на успеваемость учащихся влиял и уровень их ЭИ. Чаще всего в исследованиях ЭИ рассматривался через два основных аспекта – саморегуляция и самосознание, показавшие значительное положительное влияние на успеваемость [4]. Хотя и отмечается рядом авторов то, что уровень ЭИ влияет, в большей степени, на успеваемость у старших учащихся. Чем ниже уровень обучения, тем ниже и влияние ЭИ на результаты деятельности [5].

Саморегуляция обуславливала наличие мониторинга и контроля собственной когнитивной деятельности до, во время и после эпизода обучения. Вместе с тем, необходимо отметить, что значение саморегуляции значимо, в большей степени, для уровня высшего образования и менее значимо на уровнях начального и общего образования. На уровне высшего образования саморегулируемые стратегии обучения оказывают наибольшее влияние на естественнонаучные дисциплины (включая математику и физику). Самоэффективность, стратегии выполнения задач и самооценка были ключевыми саморегулируемыми стратегиями обучения. Фаза успеваемости и фаза саморефлексии сыграли важную роль в процессе саморегулируемого обучения [6]. Рядом авторов показано и положительное влияние саморегуляции, самосознания и социальных навыков на социальные коммуникации учащихся в академических социальных сетях. Отмечено и

косвенное положительное влияние компонент ЭИ (саморегуляции, самосознания и социальных навыков) на успеваемость [7]. Значение социальных коммуникаций нельзя недооценивать при рассмотрении ЭИ, поскольку многочисленные исследования прямо указывают на положительную корреляцию между социально-эмоциональным интеллектом и успеваемостью. Особенно характерно это для профессий с высокой долей коммуникативной активности [8]. Но даже при неоптимальном уровне ЭИ у учащихся общего образования использование соответствующих программ развития ЭИ однозначно обуславливают не только рост ЭИ, но и значительный рост успеваемости учащихся. Развитие навыков самоуправления, таких как адаптивность, контроль темперамента и снижение напряженности позволяет учащимся не только более активно интегрироваться в жизнь общества, но и позволяет выделять целевые группы учащихся, нуждающихся в целенаправленном коррекционном вмешательстве [9].

Не менее значимо опосредованное влияние ЭИ через успеваемость и межличностные коммуникации на позитивное сосуществование между подростками в средних школах и создание здоровой среды для профилактики девиантного поведения, буллинга и прочих соответствующих данному возрасту социальных проблем. Активная диагностика уровня ЭИ и программы его развития для уязвимых групп учащихся показывает улучшения в учебной среде образовательной организации. Отмечается снижение числа и выраженности конфликтов и улучшение отношений между членами образовательного сообщества [10].

Несомненно, влияние ЭИ и на ситуацию внешней и внутренней успешности. При рассмотрении вопросов прогностической и инкрементной значимости ЭИ для создания ситуации успешности показана значимость этой компоненты в удовлетворенности определенной деятельностью [11].

При рассмотрении влияния типов мышления и личностных черт учащихся на успеваемость рядом исследований показано влияние выразительности творческого мышления учащихся на результативность обучения. Показано и положительное влияние на эффективность учебной деятельности доброжелательности, добросовестности и открытости новому опыту [12].

Вместе с тем, говоря об успеваемости учащихся рядом авторов показана связь между креативностью и успеваемостью в значительно

большей степени, чем с ЭИ. Было показано, что креативность может привести к повышению успеваемости, но коррелирует она в большей степени с IQ, и именно этот показатель является основным предиктором успеваемости в школе [13].

Надо отметить, что ЭИ является не единственным предиктором успеваемости, а занимает в числе прочих третье место по значимости после интеллекта и добросовестности. Как уже отмечалось, значение ЭИ более подчеркнуто в профессиях гуманитарного профиля со значимым числом социальных коммуникаций. И именно у этих учащихся высоко значение самооценки. Некоторые авторы склонны связывать влияние ЭИ на успеваемость с регулированием эмоций, связанных с учебной деятельностью; построением более адекватных условиям форматов обучения вертикальных и горизонтальных коммуникаций; реализацией учебной деятельности в социально значимых и коммуникативно активных предметных зонах. В зависимости от конкретного предмета и формата обучения доминируют те или иные приоритетные способы поддержания ЭИ [14].

Дистанционно обучающиеся, при новом для них в части представления содержания обучения формате коммуникации, сталкиваются с эмоционально сложными ситуациями как технологического (организация коммуникации), так и содержательного (исключительно новый формат представления учебного материала) характера. В этих условиях наличие навыков саморегуляции и управления эмоциями, восприятием и действиями позволяют учащемуся поддерживать адекватную целям обучения мотивацию [15].

Развитие эмоционального интеллекта у учащихся в процессе личностных коррекционных программ. Использование различных дополнительных программ развития человеческого капитала достаточно давно показало свою эффективность. Особенно характерно это в случаях расширения возможностей людей, формирования у них новых компетенции и развития ЭИ [16].

В основе межличностной коммуникации находятся эмоции. И они неразрывно связаны с интеллектом и его развитием в процессе обучения. Положительный эмоциональный фон в процессе обучения может увеличить и оптимизировать результат обучения. Вместе с тем, зачастую познание рассматривается как самоцель в обучении, отрывая развитие учащегося от эмоциональной компоненты, от

активного вовлечения учащегося в деятельность посредством позитивного и приятного опыта обучения. Информатизация обучения и использование современных цифровых образовательных ресурсов обеспечивает большее вовлечение учащегося в более захватывающий и активный учебный контекст, который ставит вовлечение и человеческие эмоции в центр учебного взаимодействия. Особенно активно это происходит при положительном опыте геймификации обучения. Применение искусственного интеллекта и больших данных позволяет отслеживать эмоции учащегося на основе анализа его выражения лица, измерения частоты сердечных сокращений, цифровых следов учащегося [17]. Это не только обеспечивает персонализацию обучения, но и адаптацию к эмоциональным и когнитивным потребностям отдельного учащегося [18].

В некоторых случаях лицам с низким уровнем ЭИ рекомендуется использование методики аутогенной тренировки и медитации. Отмечается, что медитация с использованием ярких образов может вызвать характерные изменения в психологическом и социальном стилях, а также повысить способность к эмоциональному регулированию. Практикующие медитацию имеют более высокие показатели по интуиции. При этом глубокие связи между ЭИ и личностными чертами помогают развитию учащегося с учетом психологических особенностей подросткового возраста [19].

Иным вариантом развития ЭИ у учащихся может служить использование программ практики обучения и развития социально-эмоциональных навыков. Положительные результаты подобных программ известны достаточно давно и в период пандемии получили характер непрерывных программ. Особую значимость в условиях новых форматов коммуникаций им придает учет гендерного и межкультурного разнообразия в полиэтнических классах [20]. Программы развития ЭИ не только улучшают психическое здоровье, социальные навыки и влияют на успеваемость, но и имеют значимый пролонгированный характер. Обучение навыкам распознавания своих и чужих эмоций позволяет сопереживать, принимать решения, строить и поддерживать отношения в любом коллективе. Рядом авторов показано, что участие учащихся в подобных программах значительно ускоряет обучение и повышает его результаты. Преимуществом диагностики уровня ЭИ именно в период обучения в образовательной организации является то, что в данном случае все дети с негативным эмоциональным фоном

сконцентрированы в одном месте, по месту обучения [21].

Влияние эмоционального интеллекта учителя на успеваемость учащихся. В учебной коммуникации значение эмоционального фона учителя имеет приоритетное значение. Значительные перегрузки как профильной, так и непрофильными для педагогической деятельности нагрузками значительно изменяют эмоциональный уровень и ЭИ учителя, в крайне форме изменения приводят к эмоциональному выгоранию. В основной массе учительство характеризуется высоким уровнем ЭИ, высокими уровнями чувств эффективности, общности и профессионального интереса. При этом отмечается прямая корреляция между уровнем ЭИ и эффективностью педагогической деятельности. Рядом исследований показано влияние возраста учителя на ЭИ и прогноз его дальнейшего профессионального развития. Вместе с тем уровень ЭИ учителя действительно имеет прямое влияние на успеваемость учащихся [22].

Наряду с этим, уровень ЭИ влияет и на показатели субъективного благополучия учителя. В исследованиях показана их прямая зависимость. Для учителей с высоким уровнем ЭИ характерно понимание и управление своими эмоциями, что позволяет им быстрее справляться со стрессами и вести более позитивную коммуникацию с администрацией, коллегами и учащимися. Для них характерно просоциальное поведение, что учитывается администрацией при организации учебного процесса. Дисбаланс между усилиями и вознаграждением снижает значение ЭИ и приводит к когнитивной переоценке эмоций. Но надо учитывать, что по сравнению с негативным аффектом позитивный аффект сильнее [23].

Особую сложность в условиях ДО представляло начальное обучение. И обусловлено оно было, кроме традиционных проблем, сложностями в организации и реализации обучения детей при их удаленном нахождении. Вместе с тем организация профильных для данной группы учителей программ развития ЭИ показала возможность формирования у них способностей по преодолению стресса, профилактике эмоционального выгорания, освоению базовых цифровых компетенций и обеспечению адекватной коммуникации с родителями учащихся [24].

Одним из вариантов программ развития ЭИ у учителей могут служить программы дистанционной поддержки. Эти программы ориентированы на формирование у учителей

навыков повышения успеваемости учащихся начальной школы; обеспечения их значимой социальной интеграции; навыков развития собственного ЭИ у себя, коллег и учащихся; позитивной оценки учебных достижений. Хотя больший эффект, особенно для учителей начальной школы, имеют курсы, где происходит сочетание развития ЭИ и геймификации обучения. В последующем их учащиеся показывают более высокую успеваемость [25].

Эмоциональный интеллект у учащихся с трудностями в обучении. Для данной категории учащихся со сложностями в ЭИ и поведенческими особенностями эмоциональная окраска любой деятельности имеет приоритетное значение. В условиях ДО у некоторых из них, особенно с демонстративным поведением, в условиях удаленной коммуникации исчезли привычные стимулы. В этих условиях использование информационных и коммуникационных технологий как новой для учащегося, виртуальной среды коммуникации оказало влияние и на ЭИ. Это подтверждается данными объективного контроля с применением средств искусственного интеллекта (ИИ) по выражению их лица. В ходе исследований анализировались следующие основные выражения эмоций на лице (гнев, отвращение, страх, радость, грусть, удивление и безразличие). Показано, что данная группа детей характеризуется меньшим числом негативных эмоций чем в очном формате обучения [26].

Заключение. Вопросы эмоционального интеллекта и путей его развития существовали с

момента появления самого этого термина. Но истинное значение эмоционального интеллекта определилось только в период пандемии. Наше общество впервые достаточно длительный период времени существовало в условиях самоизоляции и дистанционных коммуникаций. Впервые прямая межличностная коммуникация была опосредована информационными и коммуникационными технологиями. Значительно изменились горизонтальные и вертикальные связи как в рамках семьи, так и в рамках общества. Все это обусловило значительное обеднение эмоционального фона жизни людей и изменение восприятия бытия и деятельности в новых условиях. Рассматривая учебную деятельность, как и до пандемии, можно отметить прямое влияние эмоционального интеллекта на успеваемость учащихся. Особенно характерно это для предметных областей с высоким уровнем межличностной коммуникации. Вместе с тем, ранее программы развития эмоционального интеллекта носили эпизодический характер. Изменение условий деятельности в пандемию и массовое дистанционное обучение потребовали не только адаптации программ развития эмоций к новым условиям обучения, но и распространения их на всех участников учебной деятельности: и учителей, и учащихся. И именно эти программы и станут основой повышения успеваемости учащихся в новых условиях деятельности образовательных организаций, в условиях смешанного обучения.

Литература:

1. Salovey P., Mayer J.D. (1990). Emotional Intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9(3), 185–211. <https://doi.org/10.2190/DUGG-P24E-52WK-6CDG>.
2. Persich, M.R., Smith, R., Cloonan, S.A., Woods-Lubbert, R., Strong, M., Killgore, W.D.S. (2021). Emotional intelligence training as a protective factor for mental health during the COVID-19 pandemic. *Depression and Anxiety*, 38(10), 1018–1025. <https://doi.org/10.1002/da.23202>
3. Mukhametzyanov I. Screen time and health of children and adolescents / I. Mukhametzyanov // *Proceedings - 2021 1st International Conference on Technology Enhanced Learning in Higher Education, TELE 2021: 1, Lipetsk, 24–25 июня 2021 года. – Lipetsk, 2021. – P. 252–255. – DOI 10.1109/TELE52840.2021.9482573*.
4. Sahranavard S., Miri M.R., & Salehiniya H. (2018). The relationship between self-regulation and educational performance in students. *Journal of education and health promotion*, 7, 154. https://doi.org/10.4103/jehp.jehp_93_18
5. Altwijri S., Alotaibi A.A., Alsaeed M., Alsalm A., Alatiq A., Al-Sarheed S., Agha S., & Omair A.A. (2021). Emotional Intelligence and its Association with Academic Success and Performance in Medical Students. *Saudi Journal of Medicine & Medical Sciences*, 9, 31–37.
6. Li J., Ye H., Tang Y., Zhou Z., & Hu X. (2018). What Are the Effects of Self-Regulation Phases and Strategies for Chinese Students? A Meta-Analysis of Two Decades Research of the Association Between Self-Regulation and Academic Performance. *Frontiers in psychology*, 9, 2434. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.02434>
7. Iqbal J., Qureshi N., Ashraf M.A., Rasool S.F., Asghar M.Z. The Effect of Emotional Intelligence and Academic Social Networking Sites on Academic Performance During the COVID-19 Pandemic. *Psychol Res Behav Manag.* 2021; 14:905-920. <https://doi.org/10.2147/PRBM.S316664>

8. Turi J.A., Ghani M.F., Javid Y., & Sorooshian S. (2020). The impact of socio-emotional intelligence on academic performance. <https://doi.org/10.17509/earr.v2i2.22478>
9. Rehman R., Tariq S., & Tariq S. (2021). Emotional intelligence and academic performance of students. *JPM A. The Journal of the Pakistan Medical Association*, 71(12), 2777–2781. <https://doi.org/10.47391/JPM A.1779>
10. Vila S, Gilar-Corbí R, Pozo-Rico T. Effects of Student Training in Social Skills and Emotional Intelligence on the Behaviour and Coexistence of Adolescents in the 21st Century. *International Journal of Environmental Research and Public Health*. 2021; 18(10):5498. <https://doi.org/10.3390/ijerph18105498>
11. Urquijo I., Extremera N., & Azanza G. (2019). The Contribution of Emotional Intelligence to Career Success: Beyond Personality Traits. *International journal of environmental research and public health*, 16(23), 4809. <https://doi.org/10.3390/ijerph16234809>.
12. Афанасьев В.Я., Воронцов Н.В. Влияние типов мышления и личностных качеств студентов на академическую успеваемость при дистанционном обучении в цифровой среде / В.Я. Афанасьев, Н.В. Воронцов // Цифровая социология. - 2022. - Т. 5. - № 1. - С. 76–86. DOI 10.26425/2658-347X-2022-5-1-76–86.
13. Hansenne Michel; Legrand Jessica (2012). Creativity, emotional intelligence, and school performance in children. *International Journal of Educational Research*, 53(0), 264–268. doi: 10.1016/j.ijer.2012.03.015.
14. MacCann C., Jiang Y., Brown L., Double K.S., Bucich M., Minbashian A. (2020). Emotional intelligence predicts academic performance: A meta-analysis. *Psychological bulletin*, 146(2), 150–186. <https://doi.org/10.1037/bul0000219>.
15. Teoh G.B.S., & Liao A.W.L. (2021). Emotional Intelligence in Distance Learning: A Case Study of English as a Second Language via Distance Learning. *Journal of Language and Education*, 7(3), 151–165. <https://doi.org/10.17323/jle.2021.12624>.
16. Gary A Yukl & Wendy S Becker (2006) Effective Empowerment in Organizations, *Organization Management Journal*, 3:3, 210-231, DOI: 10.1057/omj.2006.20.
17. Мухаметзянов И.Ш. Цифровая трансформация образования (большие данные, кибербезопасность, цифровой след учащегося) / И.Ш. Мухаметзянов // Педагогическая информатика. – 2020. – № 4. – С. 180–191.
18. Foutsitzi S. Asteriadis S. Caridakis G. "An overview of Affective Models and ICT in Education," 2019 10th International Conference on Information, Intelligence, Systems and Applications (IISA), 2019, pp. 1-8, doi: 10.1109/IISA.2019.8900783.
19. Choi S.H., An S.C., Lee U.S., Yun J.Y., Jang J.H., & Kang D.H. (2018). In-Depth Relationships between Emotional Intelligence and Personality Traits in Meditation Practitioners. *Clinical psychopharmacology and neuroscience: the official scientific journal of the Korean College of Neuropsychopharmacology*, 16(4), 391–397. <https://doi.org/10.9758/cpn.2018.16.4.391>.
20. Gómez-Díaz, Magdalena; Delgado-Gómez, María Soledad; Gómez-Sánchez, & Rosario (2017). Education, Emotions and Health: Emotional Education in Nursing. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 237(0), 492–498. doi: 10.1016/j.sbspro.2017.02.095.
21. University of British Columbia. (2017, July 12). Programs that teach emotional intelligence in schools have lasting impact. *ScienceDaily*. Retrieved May 23, 2022 from www.sciencedaily.com/releases/2017/07/170712072752.htm.
22. Jimenez E.C. (2020). Emotional quotient, work attitude and teaching performance of secondary school teachers. *Journal of Pedagogical Sociology and Psychology*, 2(1), 25-35. <https://doi.org/10.33902/JSPS.2020161079>.
23. Sha J., Tang T, Shu H, He K and Shen S (2022) Emotional Intelligence, Emotional Regulation Strategies, and Subjective Well-Being Among University Teachers: A Moderated Mediation Analysis. *Front. Psychol.* 12:811260. doi: 10.3389/fpsyg.2021.811260.
24. Pozo-Rico T., Gilar-Corbí R., Izquierdo A., Castejón J.L. (2020). Teacher Training Can Make a Difference: Tools to Overcome the Impact of COVID-19 on Primary Schools. An Experimental Study. *International journal of environmental research and public health*, 17(22), 8633. <https://doi.org/10.3390/ijerph17228633>.
25. Pozo-Rico T., Sandoval I. (2020). Can Academic Achievement in Primary School Students Be Improved Through Teacher Training on Emotional Intelligence as a Key Academic Competency? *Frontiers in psychology*, 10, 2976. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02976>.
26. Ouherrou N., Elhammoumi O., Benmarrakchi F. et al. Comparative study on emotions analysis from facial expressions in children with and without learning disabilities in virtual learning environment. *Educ Inf Technol* 24, 1777–1792 (2019). <https://doi.org/10.1007/s10639-018-09852-5>.

References:

1. Salovey P., Mayer J.D. (1990). emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9(3), 185–211. <https://doi.org/10.2190/DUGG-P24E-52WK-6CDG>.
2. Persich, M.R., Smith, R., Cloonan, S.A., Woods-Lubbert, R., Strong, M., Killgore, W.D.S. (2021). Emotional intelligence training as a protective factor for mental health during the COVID-19 pandemic. *Depression and Anxiety*, 38(10), 1018–1025. <https://doi.org/10.1002/da.23202>
3. Mukhametzyanov I. Screen time and health of children and adolescents / I. Mukhametzyanov // *Proceedings - 2021 1st International Conference on Technology Enhanced Learning in Higher Education, TELE 2021: 1, Lipetsk, June 24–25, 2021. - Lipetsk, 2021. - P. 252-255. - DOI 10.1109/TELE52840.2021.9482573*.
4. Sahranavard S., Miri M.R., & Salehiniya H. (2018). The relationship between self-regulation and educational performance in students. *Journal of education and health promotion*, 7, 154. https://doi.org/10.4103/jehp.jehp_93_18
5. Altwijri S., Alotaibi A.A., Alsaeed M., Alsalam A., Alatiq A., Al-Sarheed S., Agha S., & Omair A.A. (2021). Emotional Intelligence and its Association with Academic

Success and Performance in Medical Students. Saudi Journal of Medicine & Medical Sciences, 9, 31–37.

6. Li J., Ye H., Tang Y., Zhou Z., & Hu X. (2018). What Are the Effects of Self-Regulation Phases and Strategies for Chinese Students? A Meta-Analysis of Two Decades Research of the Association Between Self-Regulation and Academic Performance. *Frontiers in psychology*, 9, 2434. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.02434>

7. Iqbal J., Qureshi N., Ashraf M.A., Rasool S.F., Asghar M.Z. The Effect of Emotional Intelligence and Academic Social Networking Sites on Academic Performance During the COVID-19 Pandemic. *Psychol Res Behav Manag.* 2021; 14:905-920. <https://doi.org/10.2147/PRBM.S316664>

8. Turi J.A., Ghani M.F., Javid Y., & Sorooshian S. (2020). The impact of socio-emotional intelligence on academic performance. <https://doi.org/10.17509/earr.v2i2.22478>

9. Rehman R., Tariq S., & Tariq S. (2021). Emotional intelligence and academic performance of students. *JPMA. The Journal of the Pakistan Medical Association*, 71(12), 2777–2781. <https://doi.org/10.47391/JPMA.1779>

10. Vila S, Gilar-Corbi R, Pozo-Rico T. Effects of Student Training in Social Skills and Emotional Intelligence on the Behavior and Coexistence of Adolescents in the 21st Century. *International Journal of Environmental Research and Public Health*. 2021; 18(10):5498. <https://doi.org/10.3390/ijerph18105498>

11. Urquijo I., Extremera N., & Azanza G. (2019). The Contribution of Emotional Intelligence to Career Success: Beyond Personality Traits. *International journal of environmental research and public health*, 16(23), 4809. <https://doi.org/10.3390/ijerph16234809>.

12. Afanasiev V.Ya., Vorontsov N.V. Influence of types of thinking and personal qualities of students on academic performance in distance learning in a digital environment / V.Ya. Afanasiev, N.V. Vorontsov // *Digital Sociology*. - 2022. - V. 5. - No. 1. - S. 76–86. DOI 10.26425/2658-347X-2022-5-1-76–86.

13. Hansenne Michel; Legrand Jessica (2012). Creativity, emotional intelligence, and school performance in children. *International Journal of Educational Research*, 53(), 264–268. doi: 10.1016/j.ijer.2012.03.015.

14. MacCann C., Jiang Y., Brown L., Double K.S., Bucich M., Minbashian A. (2020). Emotional intelligence predicts academic performance: A meta-analysis. *Psychological bulletin*, 146(2), 150–186. <https://doi.org/10.1037/bul0000219>.

15. Teoh G.B.S. & Liao A.W.L. (2021). Emotional Intelligence in Distance Learning: A Case Study of English as a Second Language via Distance Learning. *Journal of Language and Education*, 7(3), 151–165. <https://doi.org/10.17323/jle.2021.12624>.

16. Gary A Yukl & Wendy S Becker (2006) Effective Empowerment in Organizations, *Organization Management Journal*, 3:3, 210-231, DOI: 10.1057/omj.2006.20.

17. Mukhametzyanov I.Sh. Digital transformation of education (big data, cybersecurity, student's digital footprint) / I.Sh. Mukhametzyanov // *Pedagogical informatics*. - 2020. - № 4. - P. 180–191.

18. Foutsitzi S. Asteriadis S. Caridakis G. "An overview of Affective Models and ICT in Education," 2019 10th International Conference on Information, Intelligence, Systems and Applications (IISA), 2019, pp. 1-8, doi: 10.1109/IISA.2019.8900783.

19. Choi S.H., An S.C., Lee U.S., Yun J.Y., Jang J.H., & Kang D.H. (2018). In-Depth Relationships between Emotional Intelligence and Personality Traits in Meditation Practitioners. *Clinical psychopharmacology and neuroscience: the official scientific journal of the Korean College of Neuropsychopharmacology*, 16(4), 391–397. <https://doi.org/10.9758/cpn.2018.16.4.391>.

20. Gomez-Díaz, Magdalena; Delgado-Gómez, María Soledad; Gomez-Sánchez, & Rosario (2017). Education, Emotions and Health: Emotional Education in Nursing. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 237(), 492–498. doi: 10.1016/j.sbspro.2017.02.095.

21. University of British Columbia. (2017, July 12). Programs that teach emotional intelligence in schools have lasting impact. *ScienceDaily*. Retrieved May 23, 2022 from www.sciencedaily.com/releases/2017/07/170712072752.htm.

22. Jimenez E.C. (2020). Emotional quotient, work attitude and teaching performance of secondary school teachers. *Journal of Pedagogical Sociology and Psychology*, 2(1), 25-35. <https://doi.org/10.33902/JPSP.2020161079>.

23. Sha J., Tang T, Shu H, He K and Shen S (2022) Emotional Intelligence, Emotional Regulation Strategies, and Subjective Well-Being Among University Teachers: A Moderated Mediation Analysis. *front. Psychol.* 12:811260. doi: 10.3389/fpsyg.2021.811260.

24. Pozo-Rico T., Gilar-Corbi R., Izquierdo A., Castejón J.L. (2020). Teacher Training Can Make a Difference: Tools to Overcome the Impact of COVID-19 on Primary Schools. An Experimental Study. *International journal of environmental research and public health*, 17(22), 8633. <https://doi.org/10.3390/ijerph17228633>.

25. Pozo-Rico T., Sandoval I. (2020). Can Academic Achievement in Primary School Students Be Improved Through Teacher Training on Emotional Intelligence as a Key Academic Competency? *Frontiers in psychology*, 10, 2976. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02976>.

26. Ouherrou N., Elhammoumi O., Benmarrakchi F. et al. Comparative study on emotions analysis from facial expressions in children with and without learning disabilities in virtual learning environment. *Educ Inf Technol* 24, 1777–1792 (2019). <https://doi.org/10.1007/s10639-018-09852-5>.

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

Сведения об авторе:

Мухаметзянов Искандар Шамилевич (г. Москва, Россия), доктор медицинских наук, профессор, ведущий научный сотрудник лаборатории теории и методики информатизации образования, Федеральное государственное бюджетное научное учреждение «Институт стратегии развития образования Российской академии образования», e-mail: ishm@inbox.ru

УДК 372.881.1

Виртуальные лингводидактические сообщества: сущностные характеристики и особенности организации в условиях школы

Virtual linguo-didactic communities: essential characteristics and features of the organization at school

Дубаков А.В., ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет»,
rain.22@rambler.ru

Dubakov A., Shadrinsk State Pedagogical University, rain.22@rambler.ru

DOI: 10.51379/KPJ.2022.153.3.021

Ключевые слова: обучение иностранному языку, информационно-коммуникационные технологии, социальные сети, виртуальные лингводидактические сообщества.

Keywords: foreign language teaching, information and communication technologies, social networks, virtual linguo-didactic communities.

Аннотация. Актуальность статьи обусловлена использованием в процессе обучения иностранному языку как информационно-коммуникационных технологий в общем, так и непосредственно Интернет-ресурсов, которые позволяют создать обучающие сообщества, функционирующие виртуально и помогающие организовать дистанционное обучение. Учитель иностранного языка должен знать характеристики виртуальных лингводидактических сообществ, уметь создавать их в условиях различных Интернет-платформ. Цель статьи заключается в раскрытии характеристик виртуальных лингводидактических сообществ, определении и выявлении их возможностей в обучении иностранному языку в условиях школы. Автор уточняет особенности понятия «виртуальное обучающее сообщество», раскрывает сущность виртуальных лингводидактических сообществ, детализирует их возможности и организационные особенности. Практическим ядром исследования является разработка авторского виртуального лингводидактического сообщества «ExamHelp», определение его структуры и содержания. Статья адресована учителям школ, преподавателям вузов, студентам и аспирантам факультетов иностранных языков, обучающимся по направлению подготовки «Педагогическое образование».

Abstract. The relevance of the article is justified by the use of information and communication technologies in the process of teaching a foreign language in general, and directly Internet resources that allow to create learning communities that function virtually and help organize distance learning. A foreign language teacher should know the characteristics of virtual linguo-didactic communities, be able to create them in the framework of various Internet platforms. The purpose of the article is to reveal the characteristics of virtual linguo-didactic communities, identify their functions in teaching a foreign language at school. The author clarifies the features of the concept "virtual learning community", reveals the essence of virtual linguo-didactic communities, details their possibilities and organizational features. The practical core of the research is the creation of the author's virtual linguo-didactic community "ExamHelp", the definition of its structure and content. The article is addressed to school teachers, University- teachers, students and post-graduates of foreign language faculties studying in the field of "Pedagogical education".

Введение. Информатизация языкового образования стала первопричиной интенсивной интеграции в процесс обучения различных видов информационно-коммуникационных технологий [4]. Сегодня те или иные информационно-коммуникационные продукты использует большая часть учителей иностранного языка, а компьютерная лингводидактика становится одним из актуальных направлений методики

преподавания иностранных языков. Отдельно следует отметить возможности Интернет-ресурсов в организации обучения иностранному языку. Их значимость стала особенно очевидной в связи с вызовами современной реальности. Пандемия COVID-19 позволила по-иному взглянуть на дистанционное обучение, выявить его достоинства и недостатки, обозначить возможные пути развития и совершенствования.

В данном ключе целесообразным будет поиск результативных организационных форм дистанционного обучения. В последнее время популярными становятся так называемые *виртуальные обучающие сообщества*, которые положительно зарекомендовали себя в обучении иностранному языку. Принимая во внимание предметную сферу виртуальных сообществ в данном случае, мы оперируем понятием «*виртуальное лингводидактическое сообщество*». Целью статьи является раскрытие характеристик виртуальных лингводидактических сообществ и особенностей их организации и функционирования в условиях школы.

Материалы и методы исследования. Теоретической основой исследования стали работы, посвященные: использованию информационно-коммуникационных технологий в обучении иностранному языку (О.О. Джигоева) [4]; проектированию виртуальной обучающей среды (А.И. Горожанов, А.Л. Назаренко) [3;8]; использованию возможностей социальных сетей в обучении (С.А. Золотухин, М.Д. Полякова) [6;9]; непосредственной организации виртуальных обучающих сообществ (И.А. Авдеева, Т.А. Бутняков, М.Г. Евдокимова, Д.В. Моглан, А.Н. Сергеев, М.Ю. Чадра) [1;2;5;7;10]. В качестве магистральных методов были использованы анализ психолого-педагогической и методической литературы, анализ информационно-коммуникационных обучающих Интернет-продуктов по иностранному языку, классификация, обобщение, наблюдение за деятельностью обучающихся.

Результаты. В ходе исследования мы, прежде всего, уточнили особенности виртуальных обучающих сообществ в общем виде и пришли к выводу, что не существует их однозначной трактовки. Характеристики понятия совпадают по некоторым позициям, однако, точки зрения исследователей в некоторых отношениях могут отличаться. Известно, что впервые понятие было введено в научный обиход в 1993 году социологом Г. Рейнгольдом. Сегодня виртуальные сообщества обладают междисциплинарным статусом и рассматриваются в рамках философии, социологии, лингвистики, педагогики.

Т.А. Бутняков отмечает, что под виртуальным сообществом понимается социальное образование, построенное на основе коммуникации посредством компьютера и сети Интернет, при помощи которых люди в течение определенного временного периода ведут публичную дискуссию с присущими им

чувствами и впоследствии создают цепочки личных взаимоотношений в виртуальном пространстве [2].

Д.В. Моглан позиционирует виртуальное обучающее сообщество как организационную форму обучения, группу, созданную конкретным образовательным учреждением, в котором субъекты образовательного процесса общаются и ведут активную учебную деятельность посредством информационно-коммуникационных технологий, реализуя поставленные учебные цели [7].

М.Г. Евдокимова полагает, что виртуальное обучающее сообщество — это группа людей, состоящая из участников образовательного процесса, объединенная специальной учебной средой, посредством которой участники данного сообщества осуществляют взаимодействие и учебный информационный обмен. Участниками такого сообщества могут являться преподаватели, студенты, администраторы и координаторы сообщества. Участников виртуального обучающего сообщества объединяет ряд факторов. Во-первых, все участники единогласно разделяют общие целевые установки и интересы. Во-вторых, они готовы делиться учебной информацией с другими представителями сообщества. Участники виртуального сообщества также могут принимать участие в определенных мероприятиях, принимая во внимание его интересы и правила [5].

Транспонировав всё обозначенное выше на область преподавания иностранного языка, под виртуальным лингводидактическим сообществом мы понимаем целенаправленно спроектированное Интернет-пространство, реализующее ряд функций обучения иностранному языку. Практика показывает, что виртуальное лингводидактическое сообщество может функционировать на формальном и неформальном уровне. Формальное виртуальное лингводидактическое сообщество может быть создано для организации дистанционного обучения в период, когда очное обучение не является возможным. Кроме того, оно поможет реализовать принцип дополнительности и организовать проведение элективных и факультативных курсов по иностранному языку. Что касается неформальных виртуальных лингводидактических сообществ, то они помогают обеспечить функционирование клубов и кружков иностранного языка, обучающих групп и др. Виртуальные лингводидактические сообщества обладают рядом функций, к которым относятся: обучающая, воспитательная, интерактивная, контрольно-оценочная. Таким

образом, данные сообщества обладают всеми возможностями организационных форм обучения иностранному языку и могут использоваться в рамках школьного языкового образования. Современные школьники хорошо знакомы с современными компьютерными технологиями, и формат работы в рамках виртуальных сообществ не только не представляет для них трудностей, но и вызывает интерес.

В результате обучения в рамках виртуального сообщества, обучающиеся приобретают как новые знания, так и опыт совместной деятельности.

Лингвопознавательная деятельность школьников включает: извлечение и анализ учебной информации, организацию полученной информации, поиск взаимосвязей для применения собственного опыта на основе учебной информации и применение информации на практике. При организации обучения в виртуальном сообществе все эти этапы также соблюдаются. Для того, чтобы обучение в таком сообществе было эффективным, необходимо соблюдение нескольких условий:

1. Знания и практические навыки обучающихся должны относиться непосредственно к сфере применения приобретенных знаний, умений и навыков.

2. Полученная информация должна быть привязана к конкретному этапу обучения.

3. В основе образовательного процесса должен лежать принцип социализации [7].

А.Н. Сергеев и М.Ю. Чандра выделяют несколько принципов организации виртуальных обучающих сообществ и способов их реализации:

1. *Принцип ценностных оснований.* Данный принцип предполагает поддержание внутри виртуального обучающего сообщества общих образовательных целей. Для успешной реализации принципа необходимо, чтобы школьники приняли личное участие в их формировании. Каждый участник сообщества будет чувствовать личную причастность к созданным целям и ценностям, образу единый коллектив. Таким образом, совместное создание сообщества обеспечивает включенность всех участников в ценностно-ориентированную образовательную деятельность, гарантируя мотивацию участников на достижение поставленных целей.

2. *Принцип интерактивности.* Данный принцип означает активное участие всех школьников в активной деятельности виртуального сообщества, организации многостороннего общения в реальном времени, в том числе, иноязычного. При реализации принципа коммуникация между участниками

сообщества осуществляется посредством информационно-коммуникационных технологий, в процессе которой участники ведут обсуждение, обмениваясь учебной информацией, личными мнениями и идеями. В результате в сообществе происходит процесс взаимообучения и осуществляется обратная связь.

3. *Принцип субъектности.* Согласно данному принципу, каждый участник виртуального образовательного сообщества самостоятельно контролирует и организует свою образовательную деятельность. Индивидуальный образовательный путь и возможность автономно выбирать способы достижения целей с учетом учебных потребностей и интересов, мотивирует участников сообщества к самостоятельной учебной деятельности, так как учащиеся чувствуют личную причастность к получению знаний. Реализация принципа субъектности предполагает, что участники виртуального сообщества, используя ресурсы, предоставленные администратором и другими участниками сообщества, делают собственный выбор в пользу какой-либо информации, помогающей ему в достижении цели [10].

Опираясь на сказанное выше, можно выделить характерные черты виртуальных лингводидактических сообществ:

1. Виртуальные лингводидактические сообщества обладают действенными возможностями для организации внеклассной работы по иностранному языку.

3. Активное взаимодействие в рамках виртуального лингводидактического сообщества способствует обмену языковой информацией и приобретению новых знаний, что приводит к более широкому погружению в изучаемый предмет.

4. Участники виртуального лингводидактического сообщества приобретают опыт совместной онлайн деятельности.

5. Виртуальные лингводидактические сообщества способны обеспечить мотивационную составляющую процесса обучения иностранному языку.

6. Обучающиеся виртуального лингводидактического сообщества не подвержены чувству одиночества, так как приобретают чувство принадлежности определенной группе лиц, объединенных единой целью.

7. Интерактивное взаимодействие участников виртуального лингводидактического сообщества может осуществляться не только в виртуальной сети, но и в реальной среде (комбинированный формат).

8. Участники виртуального лингводидактического сообщества приобретают новые языковые знания посредством получения информации в сообществе как от авторов сообщества, так и от других участников.

9. Продолжительность деятельности виртуального лингводидактического сообщества связана с наличием общих целей, задач и ценностей.

10. Виртуальные обучающие сообщества могут иметь разные цели и задачи и быть рассчитанными на разный образовательный уровень обучающихся.

11. Тематика виртуального лингводидактического сообщества, как правило, соответствует интересам участников.

Итак, виртуальные лингводидактические сообщества представляют собой учебную среду, целенаправленно спроектированную на основе определенных технологий [3;8]. Наиболее часто виртуальные лингводидактические сообщества создаются в рамках социальных сетей [6;9]. Сегодня учитель иностранного языка может использовать образовательные возможности нескольких отечественных социальных сетей. В исследовании мы остановились на их аналитическом обзоре.

1. *Одноклассники*. Полифункциональность социальной сети позволяет использовать «Одноклассники» в обучении иностранным языкам. В рамках соцсети возможно создание открытых и закрытых сообществ по иностранному языку. В сообществе имеются все возможности для размещения самих публикаций и комментариев к ним. В качестве примера можно отметить следующий формат работы: в рамках изучения темы “Travelling” учитель размещает монолог о нескольких наиболее популярных туристических направлениях в нашей стране. Школьники, в свою очередь, размещают собственные монологические высказывания и отвечают на вопросы. При достаточном уровне владения иностранным языком возможна организация виртуальной социокультурной или лингвострановедческой дискуссии.

2. *ВКонтакте*. Наиболее популярная отечественная социальная сеть, где представлены всевозможные сообщества по изучению иностранного языка. Сеть является Интернет-пространством, объединяющим специалистов в области языкового дистанционного образования. «ВКонтакте» обладает как маркетинговыми, так и обучающими возможностями. Наличие видеосвязи позволяет проводить занятия, не прибегая к помощи сторонних мессенджеров.

Создавая образовательную группу в данной соцсети, учитель создает образовательное виртуальное пространство с характерными функциями. Социальная сеть может стать платформой для реализации международных лингвострановедческих проектов.

3. *ЯRUS*. Является новой социальной сетью для создания и ведения блогов. В соцсети имеется персонализированная лента, предлагающая пользователям публикации, основанные на их предпочтениях. Аналогично ранее указанным сетям, одноклассники могут размещать публикации на изучаемом языке, записывать собственные видеосюжеты. Учителя могут создавать собственные обучающие видеоролики, размещая их для выполнения определенных заданий.

4. *Now*. Новая социальная сеть, прежде всего предназначенная для публикации фото и видео. В условиях социальной сети возможно целенаправленное формирование различных структурных компонентов коммуникативной компетенции обучающихся. Так, учитель может разместить фотографию в своем аккаунте и попросить учащихся высказать свое мнение в комментариях. Учитель также может дать задание разместить в Now наиболее запоминающееся фото своего любимого фильма и написать, почему данный фильм является любимым. Так осуществляется формирование навыков чтения и письма.

Для подтверждения обозначенных выше теоретических положений мы остановились на разработке проекта авторского виртуального лингводидактического сообщества “ExamHelp”, которое создано в социальной сети «ВКонтакте».

Каждое виртуальное образовательное сообщество имеет свои цели. Мы остановились на создании виртуального сообщества, ориентированного на помощь в подготовке обучающихся к Единому государственному экзамену по английскому языку. Данное виртуальное сообщество функционирует на старшем этапе обучения английскому языку и является закрытым. В сообщество могут вступать только те, кто подаст заявку на вступление и ее одобрит администратор сообщества или по ссылке, которую также распространяет администратор сообщества. Прежде чем разработать учебный материал, мы кодификатор ЕГЭ (Федеральный институт педагогических измерений).

На главной странице учитель иностранного языка публикует записи и истории, создает беседы и обсуждения, отслеживает комментарии, публикует аудио- и видеозаписи и просматривает

списки участников. Для упрощения навигации по странице сообщества используются хэштеги, принадлежащие сообществу.

На странице виртуального лингводидактического сообщества публикуется лексико-грамматический материал. Публикация может включать изображения, видео- и аудиозаписи, текстовые файлы. В созданном сообществе публикации состоят из серии иллюстраций, созданных в специальном редакторе. В текстовом формате предоставляется теоретический материал в полном объеме. Иллюстрации кратко резюмируют содержание текста. Обучающиеся могут делиться этими записями друг с другом.

Кроме того, материал может включать ссылки на другие сайты, на которых учитель создает заметки для обучающихся. Созданная на сайте Miro интерактивная онлайн-доска позволит участникам сообщества повторить грамматические темы. При необходимости учащиеся, совместно с учителем, могут внести дополнения и корректировки в опубликованный материал. Также посредством онлайн-доски учитель может давать разъяснения относительно грамматики английского языка или лексического аспекта.

В рамках виртуального лингводидактического сообщества представлены интерактивные тренировочные упражнения. Часть заданий взята из открытого банка заданий к Единому государственному экзамену по английскому языку с официального сайта Федерального института педагогических измерений. Другие упражнения создаются с принятием во внимание всех необходимых требований на различных платформах, таких как *LearningApps* (интерактивные тренировочные упражнения), *Quizlet* (семантизация лексических единиц) и *Miro* (интерактивная онлайн-доска). Учитель предоставляет различные возможности для ответов на задания: на сайте, где было создано упражнение, в комментариях к записи и в личных сообщениях сообщества. У всех вариантов для ответа есть свои особенности. При ответе на предоставленных сайтах обучающиеся видят сделанные ошибки и при необходимости могут задать вопросы учителю в личных сообщениях или в сообщениях сообщества. При ответе в комментариях их ответы видят все участники сообщества. Следовательно, обсуждать эти ответы могут не только учитель и обучающийся, но и другие участники сообщества. Также участники сообщества в ходе обсуждения в комментариях могут отмечать понравившиеся им ответы, нажав на кнопку «Нравится» или

отправлять ссылку другим участникам сообщества на понравившийся комментарий. При ответе в личных сообщениях сообщества учитель и обучающийся ведут только личный диалог, который способствует более детальному разбору ответа, так как другие участники сообщества не участвуют в обсуждении. Данная форма учебного дискурса позволяет ученику преодолеть коммуникативные барьеры и более детально разобрать ошибки.

В сообществе имеется возможность публиковать истории – небольшие публикации, которые видны в верхней части новостной ленты и в правой части сообщества в социальной сети «ВКонтакте» и доступны в течение 24 часов. Участники виртуального лингводидактического сообщества могут оставлять ответы к публикации. Администратор сообщества может видеть список людей, просмотревших историю и их ответы. В таком формате учитель может публиковать краткий грамматический и лексический материал и размещать небольшие тренировочные упражнения, как в самой истории, так и прикреплять ссылки с заданиями на других сайтах. Указанный способ взаимодействия ограничивает обучающихся во времени ответа. Таким образом, учителю не ждет ответа несколько дней, так как они будут получены в течение одного дня. Используя истории, учитель может организовывать небольшие проверочные работы по грамматическому материалу, который он недавно опубликовал.

В разделе «Альбомы» учитель иностранного языка, будучи администратором сообщества, имеет возможность создавать альбомы – коллекции фотографий и изображений, ранжированных по темам. Также администратор сообщества может как разрешить, так и запретить загружать участникам сообщества изображения в альбом и оставлять комментарии к опубликованным в альбоме изображениям. Учитель может публиковать тематические подборки с лексико-грамматическим материалом и размещать упражнения с возможностью отвечать в комментариях к изображениям альбома. Учитель может создать отдельный альбом для участников сообщества, в который они будут самостоятельно загружать фотографии выполненных упражнений. Оценивание и обсуждение выполненных заданий в таком случае может осуществляться в комментариях к опубликованной фотографии.

В разделе «Видеозаписи» учитель самостоятельно записывает и загружает видео, а также предоставляет ссылки на аналогичный видеоконтент. Кроме того, в видеозаписях можно

создавать плейлисты – коллекции видеозаписей по определенной теме. Учитель может изменить название прикрепленных видео и добавить к ним описание. Также здесь учитель может начать прямую трансляцию. Тема для прямой трансляции может быть отражена в названии трансляции и её описании. Обратная связь с обучающимися во время прямой трансляции осуществляется посредством комментариев. Обучающийся пишет комментарий, учитель видит его у себя на экране и отвечает. В течение прямого эфира учитель может обсудить с обучающимися интересующие их вопросы и обсудить задания единого государственного экзамена.

В разделе «Беседа» учитель создает групповые чаты от имени сообщества, в которых ведёт обсуждения о заданиях Единого государственного экзамена, разбирает задания, обсуждает имеющиеся модификации в формате и информирует обучающихся о различной информации, касающейся подготовки к экзамену. Особенностью бесед является возможность записывать голосовые сообщения. Таким образом, можно организовать отработку устной части экзамена. Целесообразно создать отдельную беседу для каждого задания устной части, так как в данном случае учителю будет более удобно оценивать ответы обучающихся.

Необходимо отметить, что у социальной сети ВКонтакте есть не только сайт, предназначенный для пользователей компьютера, но и приложение для мобильных устройств. Приложение имеет такой же функционал, что и основной сайт. То есть, учитель, являясь администратором сообщества, также имеет возможность публиковать записи, прикрепляя к ним текст, иллюстрации, видео- и аудиозаписи, выкладывать и прикреплять видео в разделе «Видеозаписи», вести дискуссии в обсуждениях сообщества, создавать и курировать групповые чаты, публиковать изображения в альбомах сообщества, истории и проводить прямые эфиры.

Опираясь на изложенное, можно сделать

вывод, что виртуальные лингводидактические сообщества, созданные в социальной сети ВКонтакте, являются достаточно мобильными, так как обучающимся и учителю нет необходимости использовать только компьютер или ноутбук для взаимодействия с сообществом. Здесь могут применяться также смартфоны и планшеты, что существенно упрощает взаимодействие с сообществом как учителю, так и обучающимся.

Заключение.

Виртуальные лингводидактические сообщества обладают комплексными возможностями в обучении иностранному языку. Данные сообщества можно обозначить в качестве императива современного языкового образования. Виртуальные лингводидактические сообщества позволяют реализовать дистанционное обучение, а также использоваться в комбинированном формате на формальном или неформальном уровне. В рамках сообществ возможно проведение уроков иностранного языка, организация консультаций и реализация международных проектов. Виртуальные лингводидактические сообщества позволяют реализовать принцип дополнительности, модернизировать процесс обучения, сделать его более интенсивным и гибким. Таким образом, новизна проведенного исследования состоит в выявлении и обосновании возможностей виртуальных лингводидактических сообществ в условиях школьного образования. Теоретическая значимость определяется расширением терминологического поля проблемы за счет раскрытия сущностных характеристик обозначенных сообществ. Авторский вклад заключается в разработке и содержательно-структурном описании виртуального лингводидактического сообщества для подготовки к Единому государственному экзамену. Результаты работы могут использоваться в практике преподавания иностранных языков в школе, в процессе организации подготовки к итоговой аттестации по иностранному языку.

Литература:

1. Авдеева И.А. Особенности виртуальной коммуникации и организации виртуальных сообществ в пространстве глобальной сети / И.А. Авдеева // Философия и общество. – 2016. - № 4(81). – С. 20-33.
2. Бутняков Т.А. Виртуальное сообщество как понятие социологии / Т.А. Бутняков // Современный город: социальность, культуры, жизнь людей / Материалы XVII Международной научно-практической конференции. - Издательство: Автономная некоммерческая организация высшего

- образования "Гуманитарный университет". – Екатеринбург, 2014. – С. 298–301.
3. Горожанов А.И. Виртуальная обучающая среда: от термина к явлению / А.И. Горожанов // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Гуманитарные науки. – 2015. - № 27(738). – С. 26-31.
4. Джигоева О.О. ИКТ в современной системе образования / О.О. Джигоева // Научные исследования и образование – 2015. – № 1(19). – С. 308-311.

5. Евдокимова М.Г. Виртуальные сообщества – это реальность / М.Г. Евдокимова // Crede experto: транспорт, общество, образование, язык. – 2014. – № 3. – С. 296–303.
6. Золотухин С.А. Роль социальных сетей в информатизации образования / С.А. Золотухин // Дискуссия. – 2013. – № 5-6 (35-36) – С. 152-157.
7. Моглан Д.В. Познавательная деятельность студентов в образовательном сетевом сообществе / Д.В. Моглан // Ученые записки Орловского государственного университета. Серия: Гуманитарные и социальные науки. – 2015. – № 3(66). – С. 242–244.
8. Назаренко А.Л. Технология Wiki для создания виртуальной обучающей среды

дистанционного культурологического курса «The World of Britain» / А.Л. Назаренко // Язык и культура. – 2017. – № 40. – С. 244-253.

9. Полякова М.Д. Языковые социальные сети в обучении английскому языку / М.Д. Полякова // Инновационная наука. – 2017. – № 3. – С. 220-222.

10. Сергеев А.Н., Чадра М.Ю. Педагогические принципы организации образовательных онлайн-сообществ учащихся подросткового возраста / А.Н. Сергеев, М.Ю. Чадра // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. – 2021. – № 8(161). – С. 78–82.

References:

1. Avdeeva I.A. Features of virtual communication and organization of virtual communities in the space of the global network / I.A. Avdeeva // Philosophy and Society. - 2016. - № 4 (81). - P. 20-33.
2. Butnyakov T.A. Virtual community as a concept of sociology / T.A. Butnyakov // Modern city: sociality, cultures, people's lives / Proceedings of the XVII International Scientific and Practical Conference. - Publisher: Autonomous non-profit organization of higher education "Humanitarian University". - Yekaterinburg, 2014. - P. 298-301.
3. Gorozhanov A.I. Virtual learning environment: from term to phenomenon / A.I. Gorozhanov // Bulletin of the Moscow State Linguistic University. Humanitarian sciences. - 2015. - № 27 (738). - P. 26-31.
4. Dzhioeva O.O. ICT in the modern system of education / O.O. Dzhioeva // Scientific research and education - 2015. - № 1 (19). - P. 308-311.
5. Evdokimova M.G. Virtual communities are reality / M.G. Evdokimova // Crede experto: transport, society, education, language. - 2014. - № 3. - P. 296–303.

6. Zolotukhin S.A. The role of social networks in the informatization of education / S.A. Zolotukhin // Discussion. - 2013. - № 5-6 (35-36) - P. 152-157.

7. Moglan D.V. Students' cognitive activity in the educational network community / D.V. Moglan // Scientific notes of the Oryol State University. Series: Humanities and social sciences. - 2015. - № 3 (66). – P. 242–244.

8. Nazarenko A.L. Wiki technology for creating a virtual learning environment for the remote cultural course "The World of Britain" / A.L. Nazarenko // Language and culture. - 2017. - № 40. - P. 244-253.

9. Polyakova M.D. Language social networks in teaching English / M.D. Polyakova // Innovative science. - 2017. - № 3. - P. 220-222.

10. Sergeev A.N., Chadra M.Yu. Pedagogical principles of organizing educational online communities of adolescent students / A.N. Sergeev, M.Yu. Chadra // Proceedings of the Volgograd State Pedagogical University. - 2021. - № 8 (161). – P. 78–82.

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

Сведения об авторе:

Дубаков Артем Викторович (г. Шадринск, Россия), кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и практики германских языков ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет», e-mail: rain.22@rambler.ru



УДК 373.33

Результаты изучения исследовательских умений у детей младшего школьного возраста

The results of the study of research skills at children of primary school age

Киргизова А.В., Сургутский педагогический университет, kirgizowa.a@mail.ru

Филиппова А.Р., Сургутский педагогический университет, aksana.filippova.2016@mail.ru

Kirgizova A., Surgut State Pedagogical University, kirgizowa.a@mail.ru

Filippova A., Surgut State Pedagogical University, aksana.filippova.2016@mail.ru

DOI: 10.51379/KPJ.2022.153.3.022

Ключевые слова: умение учиться, исследовательские умения, дети младшего школьного возраста, диагностические методики, результаты исследования.

Keywords: ability to learn, research skills, children of primary school age, diagnostic methods, research results.

Аннотация. В данной статье акцентируется внимание на значимости формирования исследовательских умений у обучающихся начальной школы, которые составляют базис для формирования самостоятельного умения учиться в последующей жизни. Раскрывая подходы ученых к трактовке понятия «исследовательские умения», авторы статьи выделяют компоненты исследовательских умений и предлагают их рассмотрение с позиции: умения определять цель, умение сравнивать и устанавливать причинно-следственные связи, умение формулировать вывод и обосновывать свою позицию.

Цель статьи заключается в выявлении особенностей и проблем формирования исследовательских умений у детей младшего школьного возраста. Авторами предлагается критериально-оценочный аппарат исследования, позволяющий оценить уровень сформированности каждого исследовательского умения у обучающихся в отдельности и в целом.

С помощью модифицированных диагностик были получены и описаны результаты сформированности исследовательских умений у обучающихся младшего школьного возраста, свидетельствующие о необходимости решения выявленных проблем педагогами на этапе начального общего образования.

Статья адресована исследователям в сфере образования и педагогам, реализующим образовательные программы уровня начального общего образования.

Abstract. This article focuses on the importance of the formation of research skills at elementary school students, which form the basis for the formation of an independent ability to study in later life. Revealing the approaches of scientists to the interpretation of the concept of "research skills", the authors of the article highlight the components of research skills and offer their consideration from the stand point: the ability to determine the goal, the ability to compare and establish cause-and-effect relationships, the ability to formulate a conclusion and justify one's position.

The purpose of the article is to identify the features and problems of the formation of research skills in children of primary school age. The authors propose a criteria-evaluative research apparatus that allows assessing the level of formation of each research skill in students individually, and as a whole.

With the help of modified diagnostics, the results of the formation of research skills among students of primary school age were obtained and described, indicating the need to solve the identified problems by teachers at the stage of primary general education.

The article is intended for researchers in the field of education and teachers implementing educational programs at the level of primary general education.

Введение. Современная образовательная политика России ориентирована на повышение качества образования в начальной школе. Совершенствуются требования к учителям

начальных классов: осуществляется переход к формированию у обучающихся исследовательских умений, способствующих эффективному формированию навыков

самообразования, то есть «умения учиться». Обращаясь к требованиям Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования (от 31.05.2021 № 286) отметим содержание требований к результатам освоения образовательной программы, в рамках которых отражены метапредметные результаты обучения, регламентирующие деятельность по формированию базовых исследовательских действий: умение формулировать цель, умение сравнивать несколько вариантов решения задачи и выбирать наиболее подходящие, умение устанавливать связи между объектами по типу причина-следствие, умение формулировать выводы, умение прогнозировать возможное развитие событий [6, с.33-34]. Данные требования позволяют констатировать необходимость своевременного формирования соответствующих исследовательских умений у детей младшего школьного возраста.

Психолого-педагогические подходы к содержанию понятия «исследовательские умения» позволяют выделить некоторые характеристики исследуемого понятия. Так, в рамках исследовательского подхода А.И. Савенкова исследовательские умения рассматриваются как «совокупность качеств личности обучающегося, которые формируются, а затем проявляются в осознанной деятельности, обеспечивающей достижение поставленной цели» [8, с.44]. В монографическом исследовании Э.Г. Сабировой и В.Г. Закировой данное понятие трактуется как «способность обучающихся сознательно выполнять умственные и практические действия, в строгой последовательности этапов научного исследования» [7, с.19]. Общий интерес к рассматриваемому понятию представляют взгляды А.П. Гладковой и Н.А. Семеновой, которые в рамках своих исследований определяют исследовательские умения как «способность совершать интеллектуальные и практические действия по самостоятельному поиску решений конкретной проблемы, выбору и применению адаптированных методов и приемов, соответствующих этапам исследования, с целью получения новых знаний для формирования соответствующих учебных действий» [3, с.10; 9, с.13].

Анализ современных научных исследований и сравнительный обзор авторских подходов позволяет нам определить исследовательские умения как поэтапную поисковую деятельность способов изучения явлений и объектов окружающего мира, выраженную в планомерном

выполнении целенаправленных практических действий через систему решения нестандартных задач. Результаты анализа диссертационных исследований и нормативных документов, регламентирующих образовательный процесс в инновационной начальной школе за период 2007–2021 гг., позволил выделить компоненты исследовательских умений: умение ставить цель, умение сравнивать варианты решения, умение устанавливать причинно-следственные связи, умение формулировать вывод. Данный компонентный состав исследовательских умений является объективной оценкой для проведения качественной диагностики, анализа и обработки результатов исследовательских умений детей младшего школьного возраста.

Важной составляющей обучения в процессе формирования соответствующего круга умений является последовательность работы педагога, обеспечивающая эффективность и качество достижения конечного результата. Изучением данного вопроса занималась Е.А. Юлпатова [10, с.7-8], которая выделяет этапы формирования исследовательских умений у обучающихся в начальной школе.

Диагностически-ознакомительный этап предназначен для активизации умственной деятельности учеников на основе уже имеющихся знаний и способов действий. Обучающиеся на данном этапе учатся ставить цель и определять план предстоящей работы, а так же осуществляют пробное действие в ходе выполнения практического задания.

Процессуально-обучающий этап ориентирует обучающихся на усвоение программного материала через выполнение типичных исследовательских заданий.

Содержательно-преобразующий этап направляет обучающихся на самостоятельное овладение умениями в процессе получения знаний в новых нестандартных условиях.

Считаем правомерным представить результаты диагностической работы, проведенной с целью изучения уровня сформированности исследовательских умений у детей младшего школьного возраста.

Материалы и методы исследования. В рамках исследования применялись следующие методы:

– *теоретические:* теоретико-методологический, понятийно-терминологический, нормативно-правовой анализ, который позволил обозначить проблему, уточнить объект и предмет исследования. Основными методами на этапе выдвижения гипотезы являлись: синтез, обобщение,

сравнение, моделирование, классификация, ранжирование;

— *эмпирические*: наблюдение, анкетирование, беседа, анализ документации, анализ продуктов деятельности.

В апробации приняли участие обучающиеся 2 класса МБОУ «Перспектива» г. Сургут. В исследовании принимали участие 50 обучающихся, 15 педагогов.

Сформированность исследовательских умений у детей младшего школьного возраста оценивалась по следующим критериям:

— умение ставить цель;

— умение сравнивать варианты решения;
— умение устанавливать причинно-следственные связи;
— умение формулировать выводы.

На основе исследований Ф.Н. Алипхановой нами были определены такие показатели сформированности исследовательских умений, как самостоятельность выполнения заданий, стойкость проявления интереса, оригинальность выполнения заданий [2, с.8].

Каждый выделенный нами критерий изучался с помощью соответствующего диагностического инструментария, см. таблицу 1.

Таблица 1. – Компоненты оценки сформированности исследовательских умений у обучающихся младшего школьного возраста

Критерии	Уровни			Методики
	Адаптивный (Низкий)	Продуктивный (Средний)	Творческий (Высокий)	
Умение ставить цели	Обучающийся затрудняется самостоятельно поставить цель урока, проявляет неустойчивый интерес к работе, ученик пассивен, отказывается от автономности в определении и формулировании цели урока, (работает по образцу)	Обучающийся демонстрирует владение отдельными умениями ставить цель урока, проявляет стойкий интерес в процессе работы, проявляет оригинальность в формулировании цели, но нередко нуждается в помощи со стороны педагога	Обучающийся владеет комплексом умений ставить цель, демонстрирует доминирование внутренних познавательных мотивов к выполнению задания, проявляет своеобразность, самостоятельность при постановке цели	«Модифицированная диагностика целеполагания» Н.П. Клещеногонова [4, с.36]
Умение сравнивать варианты решения	Обучающийся испытывает трудности в самостоятельном сравнении вариантов решения задания, проявляет неустойчивый интерес к деятельности, отказывается от автономности в поиске сходств и отличий вариантов сравнения, требует систематичной помощи педагога	Обучающийся частично владеет отдельными умениями сравнивать вариант решения задания, выражает устойчивый интерес в ходе сравнения, проявляет оригинальность в выделении критериев сравнения заданий и выборе правильного ответа, но при помощи педагога	Обучающийся владеет кругом умений сравнивать варианты решения задания, полностью заинтересован к выполнению работы, проявляет уникальность в самостоятельном сравнении вариантов решения заданий	«Модифицированная диагностика умения определять сравнение» О.Н. Крылова [5, с.75]

Продолжение таблицы 1

Критерии	Уровни			Методики
	Адаптивный (Низкий)	Продуктивный (Средний)	Творческий (Высокий)	
Умение устанавливать причинно-следственные связи	Обучающийся не способен самостоятельно устанавливать простейших связей между объектами, не заинтересован выполнять задание качественно, отказывается от автономности в установлении причинно-следственных связей, работает исключительно по предложенному шаблону	Обучающийся демонстрирует владение отдельными умениями устанавливать причинно-следственные связи, заинтересован в качественном выполнении работы, проявляет оригинальность в установлении причинно-следственных связей при систематичной помощи учителя	Обучающийся способен самостоятельно устанавливать причинно-следственные связи, демонстрирует высокую мотивацию в процессе деятельности, проявляет творческий подход при установлении причинно-следственных связей	«Диагностика умений обнаруживать простейшие взаимосвязи в живой природе» Л.Л. Алексеева, М.З. Биболетова, А.А. Вахрушев [1, с.32-33]
Умение формулировать вывод	Обучающийся испытывает трудности в самостоятельном формулировании вывода, не проявляет устойчивого интереса к деятельности, отказывается от автономности в формулировании вывода, работает при помощи педагога	Обучающийся фрагментарно владеет умениями формулировать вывод, проявляет устойчивый интерес в ходе выполнения работы, проявляет оригинальность в непосредственном изложении вывода, но часто нуждается в помощи со стороны педагога	Обучающийся в полной мере владеет умением формулировать выводы, автономен в проявлении интереса к правильному выполнению задания, представляет нестандартный ответ в формулировке вывода	«Диагностика умений формулировать вывод» О.Н. Крылова [5, с.37]

Результаты исследования. Диагностическое исследование с целью определения уровня сформированности умения ставить цель детьми младшего школьного возраста проводилось с помощью модифицированной диагностики Н.П. Клещенко. В рамках данного задания дети должны были ответить на вопрос: «Почему низкорослую чернику называют кустарником, а высокий василек травой?». Результаты изучения данного критерия сформированности исследовательских умений у обучающихся показали, что 53,85% (ЭГ) и 62,5% (КГ) детей имеют низкий уровень сформированности умения определять цель предстоящей деятельности на уроке. Большинство обучающихся затрудняются самостоятельно увидеть проблему и сформулировать цель урока, испытывают неустойчивый интерес к работе, отказываются от выполнения задания. В большей мере полагаются на систематичную помощь педагога. Ответы

школьников содержали следующие формулировки: «Узнать чернику и цикорий», «Научиться находить чернику и цикорий».

У 34,62% (ЭГ) и 29,17% (КГ) обучающихся преобладает средний уровень сформированности умения ставить цель. Учащиеся демонстрируют заинтересованность в постановке цели, стараются при помощи педагога проявить элементы творчества в описании цели урока. Приведем в качестве примера формулировки детей со средним уровнем сформированности изучаемого критерия: «Узнать, сходство и отличие черники и цикория», «Научиться сравнивать группы растений».

Только 11,54% (ЭГ) и 8,33% (КГ) обучающихся в ходе исследования продемонстрировали высокий уровень сформированности умения ставить цель. Данные обучающиеся владеют умением самостоятельно ставить цель урока на основе проблемного

вопроса, имеют устойчивый интерес к предстоящей деятельности в ходе выполнения задания, проявляют творчество в формулировке темы и цели урока. Отметим ответы обучающихся: «Выделить отличительные признаки кустарников и травянистых растений, сравнить их и выделить особенности», «Определить, что в окружающем мире называют кустарниками, а что травами».

Следующий этап исследования – изучение уровня сформированности умения сравнивать варианты решения задания. В основу была положена диагностическая методика О.Н. Крыловой, в ходе выполнения которой обучающимся необходимо определить главную мысль или основной сюжет прочитанного рассказа.

Результаты изучения показали, что 57,69% (ЭГ) и 58,33% (КГ) обучающихся обладают низким уровнем сформированности умения сравнивать варианты решения задания и выбирать наиболее точный. Данные обучающиеся способны сравнивать предложенные варианты только при помощи педагога, испытывают трудности в выделении отличительных особенностей предложенных иллюстраций к тексту, отмечают несоответствующую картинку или отказываются от нестандартных ответов в ходе выполнения работы. При этом ученики часто ориентируются на вспомогательные вопросы или подсказки учителя.

У 30,77% (ЭГ) и 29,16% (КГ) обучающихся доминирует средний уровень сформированности умения сравнивать. Результаты исследования позволяют утверждать, что обучающиеся способны выполнять большинство заданий самостоятельно, проявляют достаточно стойкий учебный интерес к деятельности с осуществлением логических операций. При помощи подсказок учителя способны проявить нестандартность мышления в обосновании выбора ответа.

Показатели высокого уровня сформированности соответствующих умений в 11,54% (ЭГ) и 12,5% (КГ) находятся в близких значениях, количество обучающихся равнозначно. Мы можем утверждать, что обучающиеся в полной мере владеют умением самостоятельно сравнивать варианты решений задания и выбирать адекватный вариант ответа. В ходе работы обучающиеся мотивированы, заинтересованы в качественном результате выполненной работы, проявляют уникальность при ответах на предложенные задания.

Далее, с целью изучения уровня сформированности умения устанавливать причинно-следственные связи у детей младшего школьного возраста была применена диагностическая методика Л.Л. Алексеевой, М.З. Биболетовой, А.А. Вахрушева. Обучающимся предлагалось рассмотреть картинку с цаплей и ответить самостоятельно на вопрос «Где и чем питается эта птица?». Детям необходимо было определить причинно-следственные связи, существующие в природе. Например, как связаны между собой длинные ноги цапли в воде и берег реки с веткой дерева, а также определить взаимосвязь длинного клюва с видами ее корма.

Низкий уровень сформированности умения устанавливать причинно-следственные связи продемонстрировали 50% (ЭГ) и 58,33% (КГ) обучающихся, что может свидетельствовать о том, что обучающиеся испытывают трудности в самостоятельном установлении причинно-следственных связей и обосновании верного ответа. Дети часто проявляли неустойчивый интерес в ходе работы, не могли определить название птицы, отвечали на вопросы не по содержанию, испытывали трудности даже с подсказками педагога. В результате заданий были получены следующие трактовки детей: «Она питается червяками... ягодами... мелкими зверьками», «Эта птица обитает в Африке и питается хлебом».

34,62% (ЭГ) и 33,33% (КГ) обучающихся продемонстрировали средний уровень сформированности умения устанавливать причинно-следственные связи. В данном случае ученики владеют отдельными видами умений, верно описывают только место обитания или только вид питания птицы, проявляют стойкий интерес к работе посредством определения названия птицы, с учетом того факта, что этого не требовалось в задании, демонстрируют оригинальность при ответе. Доказательством может служить способность ученика определять вид птицы – зимующие или перелётные. Наиболее частые ответы детей: «Перелётная птица, она питается лягушками, рыбками», «Обитает на болоте».

У 15,38% (ЭГ) и 8,33% (КГ) обучающихся преобладает высокий уровень сформированности умения устанавливать причинно-следственные связи. Дети в полной мере владеют умением устанавливать причинно-следственные связи, позволяющим верно описать место обитания и конкретный вид птицы, объяснить, чем она питается и почему. Демонстрируют полный, самостоятельный ответ, проявляют

неповторимость ответа в доказательном оформлении полного предложения. Пр продемонстрируем пример ответа: «Эта длинноногая птица живет на болоте и питается лягушками, мелкой рыбой».

Важным этапом в формировании исследовательских умения является развитие умений формулировать вывод, аргументировать свою позицию, выражать собственное мнение и оценочные суждения. С целью изучения уровня сформированности умений формулировать вывод у детей младшего школьного возраста нами была проведена диагностика О.Н. Крыловой, в рамках которой обучающимся было предложено прочитать текст, в выводе которого содержится главная мысль в виде пословицы «Какое спасибо Мишке ни скажи – всё мало». Критически осмысливая прочитанный текст, детям необходимо интерпретировать своими словами смысл пословицы и обосновать свой ответ.

Результаты исследования показали, что 69,23% (ЭГ) и 75% (КГ) обучающихся имеют низкий уровень сформированности умений формулировать вывод. Отметим, что обучающиеся испытывают трудности в самостоятельном объяснении смысла пословицы, проявляют неустойчивый интерес к деятельности, тем самым не доказывают свой ответ, демонстрируют заурядность ответов, нуждаются в постоянной помощи педагога. Приведем

пример ответа обучающегося с низким уровнем сформированности умения формулировать вывод: «Не говори Мишке спасибо, ему не хватит».

19,23% (ЭГ) и 16,67%(КГ) обучающихся фрагментарно владеют умением формулировать вывод, способны самостоятельно объяснить смысл пословицы, но излагают мысли неполным ответом. Они заинтересованы в качественном выполнении задания, но при выполнении задания опираются на помощь педагога. Дети проявляют оригинальность в предложенных аргументах из жизни ученика. Приведем примеры ответа: «Людам, как и медведям нужно говорить спасибо за добрые дела».

У 11,54% (ЭГ) и 8,33% (КГ) обучающихся преобладает высокий уровень сформированности умения формулировать вывод. Обучающиеся в полной мере способны самостоятельно проанализировать текст, определить главную мысль рассказа и сформулировать собственное суждение, правильно интерпретируя смысл выражения. Это отражается в соответствующих аргументах в ответах школьников: «Благодарить нужно не словом, а делом».

Итоговые результаты изучения уровня сформированности исследовательских умений у обучающихся младшего школьного возраста представлены в таблице 2.

Таблица 2. – Результаты изучения уровня сформированности исследовательских умений у обучающихся

Уровни	Группы	Умение ставить цель		Умение сравнивать варианты решений задания		Умение устанавливать причинно-следственные связи		Умение формулировать вывод		Исследовательские умения	
		Абс.зн.	%	Абс.зн.	%	Абс.зн.	%	Абс.зн.	%	Абс. зн	%
Низкий	ЭГ	14	53,85	15	57,69	13	50	18	69,23	15	57,69
	КГ	15	62,5	14	58,33	14	58,33	18	75	15	62,5
Средний	ЭГ	9	34,62	8	30,77	9	34,62	5	19,23	8	30,77
	КГ	7	29,17	7	29,16	8	33,33	4	16,67	7	29,16
Высокий	ЭГ	3	11,54	3	11,54	4	15,38	3	11,54	3	11,54
	КГ	2	8,33	3	12,5	2	8,33	2	8,33	2	8,33

Детальный анализ ответов показал, что обучающиеся осознанно подходят к анализу и переработке полученной информации, имеют навык работы с текстом. Несмотря на это, испытывают трудности в самостоятельной постановке цели, сравнении объектов и явлений посредством выделения существенных признаков, затрудняются самостоятельно

устанавливать причинно-следственные связи, ориентируются на подсказки и помощь педагога при выражении собственных суждений.

Для установления причин, полученных в ходе исследования результатов, нами было проведено анкетирование учителей начальных классов на параллели. В анкетировании приняли участие 15 учителей начальных классов с педагогическим

стажем работы от 1,5 до 27 лет. Педагогам предлагалось определенное количество вопросов, среди которых были закрытые, открытые, с выбором нескольких вариантов ответов, а также вопросы на ранжирование.

100% педагогов считают проблему формирования исследовательских умений у обучающихся начальной школы актуальной, требующей соответствующей подготовки. Так, большая часть респондентов рассматривают исследовательские умения детей младшего школьного возраста с позиции формирования группы логических умений – ранжировать, устанавливать причинно-следственные связи, выдвигать гипотезы, сравнивать, сопоставлять, классифицировать и группировать изучаемые объекты и явления. На основании ранжирования учебных предметов по степени значимости формирования у детей исследовательских умений, педагоги отводят главенствующую роль урокам по предметам «Математика», «Окружающий мир», «ИЗО». Большая часть учителей отмечает, что условия формирования исследовательских умений отражены во внутренней мотивации и подготовке учителя, заинтересованности предметом, умении осуществлять самостоятельную учебную деятельность, создании образовательной развивающей среды, в рамках которой важными компонентами являются системность, целенаправленность, психологический комфорт,

учет возрастных особенностей и творческая среда.

Заключение. Обобщая полученные результаты изучения уровня сформированности исследовательских умений у детей младшего школьного, необходимо констатировать, что 60% (ЭГ и КГ) обучающихся имеют низкий уровень сформированности исследовательских умений, включающих в себя умение определять цель, сравнивать варианты решения заданий, устанавливать причинно-следственные связи и формулировать соответствующие выводы.

Считаем, что педагоги уделяют недостаточное внимание потенциалу уроков для формирования у детей младшего школьного возраста соответствующих исследовательских умений. Это проявляется в тривиальном использовании способов работы на уроках, вследствие чего обучающиеся отрабатывают навык работы со стандартным выполнением заданий, работая исключительно по шаблону, без творческого подхода. Тем самым, при работе с усложненным видом задания или с использованием отличного от типичных способов работы, обучающиеся испытывают значительные трудности.

Выявленные в ходе исследования проблемы могут лечь в основу методических рекомендаций для педагогов по формированию и развитию исследовательских умений у детей младшего школьного возраста на уроках по разным предметам.

Литература:

1. Алексеева Л.Л. Оценка достижения планируемых результатов в начальной школе. Система заданий: в 3 ч. / Л.Л. Алексеева, М.З. Биболетова, А.А. Вахрушев и др.; под ред. Г.С. Ковалёвой, О.Б. Логиновой. - Москва: Просвещение, 2011. - 240 с.
2. Алипханова Ф.Н. Уровни и средства формирования умений исследовательской деятельности учащихся / Ф.Н. Алипханова // Современные педагогические технологии профессионального образования / Материалы IV-й международной заочной научно-практической конференции. – Москва-Берлин: Директ-Медиа, 2020. – С. 7-11.
3. Гладкова А.П. Формирование исследовательских умений младшего школьника во внеурочной деятельности: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / А.П. Гладкова. - Волгоград, 2013. - 26 с.
4. Клешеногова Н.П. Создание проблемных ситуаций в начальной школе / Н.П. Клешеногова. – Кемерово: НМЦ, 2013. - 68 с.
5. Крылова О.Н. Чтение. Работа с текстом: 2 класс. ФГОС / О.Н. Крылова. – Москва: Экзамен, 2017. – 109 с.
6. Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 31.05.2021 № 286 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования», 2021 – 59 с.
7. Сабирова Э.Г. Формирование исследовательских умений учащихся в информационно-образовательной среде начальной школы: монография / Э.Г. Сабирова, В.Г. Закирова. – Казань: КФУ. – 2015. – 167 с.
8. Савенков А.И. Педагогика. Исследовательский подход: учебник и практикум для академического бакалавриата: в 2 ч. / А. И. Савенков. - Москва: Юрайт, 2019. - Ч. 1. - 232 с.
9. Семенова Н.А. Формирование исследовательских умений младших школьников: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Н.А. Семенова. - Томск, 2007. - 22 с.
10. Юлпатова Е.А. Формирование исследовательских умений старшеклассников в системе профильного обучения: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Е.А. Юлпатова. - Волгоград, 2007. - 23 с.

References:

1. Alekseeva L.L. Evaluation of the achievement of planned results in primary school. Task system: in 3 hours / L.L. Alekseeva, M.Z. Biboletova, A.A. Vakhrushev and others; ed. G.S. Kovaleva, O.B. Loginova. - Moscow: Education, 2011. - 240 p.
2. Aliphanova F.N. Levels and means of forming the skills of students' research activity / F.N. Aliphanova // Modern pedagogical technologies of vocational education / Proceedings of the IV-th international correspondence scientific and practical conference. - Moscow-Berlin: Direct-Media, 2020. - P. 7-11.
3. Gladkova A.P. Formation of research skills of a junior schoolchild in extra-curricular activities: author. diss. ... cand. ped. Sciences: 13.00.01 / A.P. Gladkova. - Volgograd, 2013. - 26 p.
4. Kleschenogova N.P. Creation of problematic situations in elementary school / N.P. Kleschenogova. - Kemerovo: NMC, 2013. - 68 p.
5. Krylova O.N. Reading. Working with text: Grade 2. GEF / O.N. Krylova. - Moscow: Exam, 2017. - 109 p.
6. Order of the Ministry of Education of the Russian Federation dated May 31, 2021 No. 286 "On Approval of the Federal State Educational Standard for Primary General Education", 2021 – 59 p.
7. Sabirova E.G. Formation of research skills of students in the information and educational environment of elementary school: monograph / E.G. Sabirova, V.G. Zakirova. – Kazan: KFU. - 2015. - 167 p.
8. Savenkov A.I. Pedagogy. Research approach: textbook and workshop for academic baccalaureate: in 2 hours / A. I. Savenkov. - Moscow: Yurayt, 2019. - Part 1. - 232 p.
9. Semenova N.A. Formation of research skills of younger schoolchildren: autoref. dis. ... cand. ped. Sciences: 13.00.01 / N.A. Semenova. - Tomsk, 2007. - 22 p.
10. Yulpatova E.A. Formation of research skills of high school students in the system of specialized education: autoref. dis. ... cand. ped. Sciences: 13.00.01 / E.A. Yulpatova. - Volgograd, 2007. - 23 p.

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

Сведения об авторах:

Киргизова Анастасия Викторовна (г. Сургут, Россия), учитель начальных классов МБОУ «Перспектива», магистрант, Сургутский государственный педагогический университет, e-mail: kirgizowa.a@mail.ru

Филиппова Аксана Равильевна (г. Сургут, Россия), кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и методики дошкольного и начального образования, Сургутский государственный педагогический университет, e-mail: aksana.filipova.2016@mail.ru



УДК 304.2

Об актуальных практиках развития мотивации у школьников к изучению родного языка и литературы и перспективах вовлечения в них родителей

On current practices of developing motivation among school-children to study their native language and literature and perspectives for involving parents in them

Ядровская Е.Р., РГПУ им. А.И. Герцена, director@alfa-dialog.ru

Гусев А.В., Координационный совет общероссийской общественной организации «Национальная родительская ассоциация социальной поддержки семьи и защиты семейных ценностей», gusev-75@bk.ru

Yadrovskaya E., Herzen University St. Petersburg, director@alfa-dialog.ru

Gusev A., Executive Secretary of the Coordinating Council of the All-Russian public organization "National Parental Association for Social Support of the Family and Protection of Family Values", gusev-75@bk.ru

DOI: 10.51379/KPJ.2022.153.3.023

Ключевые слова: родной язык, родная литература, проектно-исследовательская и конкурсная деятельность, социально значимый проект, межкультурный диалог, родители (законные представители).

Keywords: Native language, native literature, design, research and competition activities, socially-significant project, intercultural dialogue, parents (legal representatives).

Аннотация. В статье представлен системный опыт реализации всероссийских социально значимых проектов, направленных на приобщение школьников и педагогов, родителей к изучению и сохранению родного языка и литературы, развитие межкультурного диалога. В работе рассматриваются проблемы развития мотивации школьников к чтению и изучению текстов литературы народов России. В качестве эффективного механизма достижения цели предлагается проектная и конкурсная деятельность, выделяются особенности ее содержания, принципы организации и пути развития. Особое внимание уделено перспективам вовлечения родителей (законных представителей) в процессы формирования у детей мотивации к родному языку и культуре. Статья адресована педагогическим работникам, специалистам в области литературы народов России, методистам, организаторам социально значимых проектов в области межнационального согласия, родителям.

Abstract. The article presents a systematic experience in the implementation of all-Russian socially significant projects aimed at involving school-children, teachers, parents in the study and preservation of their native language and literature, and the development of intercultural dialogue. The article deals with the problems of developing the motivation of school-children to read and study the texts of the literature of the Russian nations. As an effective mechanism for achieving the goal, project-research and competitive activities are considered, the features of its content, principles of organization and development paths are highlighted. Special attention should be paid to the perspectives of involving parents (legal representatives) in the processes of formation of children's motivation for their native language and culture. The article is intended for teachers, specialists in the field of literature of the Russian nations, methodologists, organizers of socially-significant projects in the field of interethnic harmony, and parents.

Введение. Любовь к Родине у каждого человека начинается с любви к родному языку, семье, дому – своей малой родине.

Россия – многонациональное государство, в котором в настоящее время около 2 миллионов

детей обучаются по образовательным программам по 76 языкам (в рамках предметных областей «Родной язык и литературное чтение на родном языке» и «Родной язык и родная

литература»). При этом в России существует более 290 языков и более 70 литератур.

В статье представлен многолетний опыт реализации социально значимых проектов Автономной некоммерческой организации «Центр дополнительного профессионального образования – «Альфа-Диалог». За годы работы в проектах приняли участие представители 83 субъектов Российской Федерации.

В своей работе мы исходим из следующих позиций.

«Сегодня важно восприятие феномена образования как практики, позволяющей человеку учиться «быть Человеком». Возникает вопрос о соответствующей среде, которая способна раскрывать, питать, поддерживать сущностные силы растущей личности» [1, с.35]. Изучение родной литературы способствует сохранению национальной идентичности, а обращение к текстам литературы народов России – лучше узнать и понять тех, с кем живем в одной многонациональной стране. Потребность в этом закладывается в школе и в семье.

В постсоветский период произошло вытеснение из школьного и вузовского курсов произведений знаковых писателей, представлявших многообразие национальностей, проживавших в Советском Союзе. Тема взаимоотношений внутри многонациональной общности россиян долгие годы находилась вне пространства российского образования. Появление предметов в российской школе «Родной язык» и «Родная литература» отчасти решает эту проблему, но возникают и новые сложности, связанные как с полиэтническим составом классов, в котором в качестве «родной» на практике выступает литература большинства, так и с отсутствием методической базы и диалога национальных литератур с русской – основополагающего принципа в изучении национальных литератур, о котором писала автор учебников для национальных школ М.В. Черкезова.

Большой проблемой является отстранённость от этих процессов родительского сообщества. Несмотря на кажущуюся очевидность связи семьи и родного языка, многие родители руководствуются утилитарными целями, не уделяют внимания темам родного языка и родной культуры.

Участие родителей (законных представителей) обучающихся в процессах, направленных на формирование у детей мотивации к изучению родной культуры, имеет основополагающее значение. А взаимодействие образовательных организаций, общественных

организаций, НКО и семей обучающихся играет большую роль для сохранения и развития языков народов Российской Федерации.

При этом «важнейшее требование, которому должна сегодня отвечать современная образовательная организация, чтобы обеспечить целостное развитие личности ребёнка, – это взаимодействие с семьёй, обладающей... способностью передачи и поддержки присвоения личностью основ материальной и духовной культуры человечества» [2, с.4].

Материалы и методы. Анализ действующих УМК по литературе свидетельствует о том, что литература народов России крайне скупо представлена в школьном курсе, а многолетний опыт общения с учителями и родителями убеждает нас в том, что на данном этапе межкультурный диалог не налажен ни в профессиональной сфере, ни в среде родителей школьников. Нередко учителя, родители, сами школьники гораздо больше знают о культуре зарубежных стран, чем о жизни, традициях и обычаях тех, с кем вместе живем в одной стране. Когда-то известные каждому школьнику имена Расула Гамзатова, Юрия Рытхэу, Мустая Карима, Давида Кугультинова, Мусы Джалиля и многих других поэтов и писателей народов России сегодня не входят в круг чтения и культурное поле современного подростка и семьи.

В период кризиса школьного литературного образования, которое «отвечает» за духовный и эстетический рост человека, и обостряющихся межэтнических противоречий в стране одной из сложных и актуальных задач является воспитание взаимопонимания и взаимоуважения между представителями разных народов нашей страны. Современные обучающиеся как средних, так и старших классов не знают (или имеют очень размытые представления) вершинных произведений писателей и поэтов, представляющих разные национальные литературы России. При этом речь идет как о традиционных (фольклорных) и классических текстах литературы народов России (например, «Сказание о Юсуфе» Кул Гали, осетинские сказания о нартах, башкирский эпос «Урал-батыр», поэма К. Иванова «Нарспи»), так и произведениях новейшей литературы.

Научное, учебно-методическое сопровождение предметов «Родной язык и литературное чтение на родном языке» и «Родной язык и родная литература», кадровые проблемы и отстранённость родителей (законных представителей) от приобщения к родной национальной культуре – ключевые задачи, которые сегодня, в разной степени успешности,

постепенно решаются в каждом регионе. Весомый вклад в решение этих проблем вносят мероприятия в рамках ведомственной целевой программы «Научно-методическое, методическое и кадровое обеспечение обучения русскому языку и языкам народов Российской Федерации» государственной программы Российской Федерации «Развитие образования» (2019–2025 гг.) [3].

Помимо внешних задач, есть задачи-проблемы внутренние, одна из которых – развитие мотивации у школьников к изучению родного языка и родной литературы, приобщение педагогов, родителей к культуре народов нашей страны.

Способом решения таких задач является социальное проектирование в сфере межнационального взаимодействия и этнокультурной коммуникации. Отметим, что в настоящее время именно проектно-исследовательская и конкурсная деятельность становится ключевым механизмом для достижения поставленных задач.

В рамках проектов мы ищем пути решения проблемы межнационального согласия, усвоения ценностей родной и чужой культуры, создания условий для межкультурного диалога, актуализируя потенциал родного языка и родной литературы, родного слова, семейных ценностей.

Обратимся к анализу результатов проведения образовательных и культурно-познавательных проектов Центра «АЛЬФА-ДИАЛОГ» (2010–2017 гг.) и социально значимых проектов в области литературы народов России (2018–2021) с точки зрения создания условий для достижения межнационального согласия в стране. Целевой аудиторией наших проектов являются школьники, родители, педагогические работники.

Первый этап: этап накопления организацией опыта работы в полиэтнической среде в рамках реализации образовательных и культурно-познавательных проектов для учащихся, педагогов и родителей – представителей разных регионов нашей страны. Здесь ключевыми методами исследования стали наблюдение и педагогический эксперимент.

Проект «Школа межкультурного диалога» появился уже на этапе становления Центра «Альфа-Диалог» и прошел путь развития от локальных межкультурных проектов в нашей стране и за рубежом, на которые к нам приезжали ребята из разных регионов страны, до масштабных социально значимых проектов, реализованных при поддержке президентских грантов.

Процессы глобализации и цифровой технологизации все больше ведут к унификации жизни во всех ее проявлениях – от бытовых до бытийных задач. «Отключению» человека от живительных источников родного языка и родной литературы способствует и отдаление человека от природы, что неизменно влечет за собой эмоциональное и духовное обеднение. Если в начале 2000-х годов родителям школьников казалось, что знание английского языка – есть чуть ли не единственный ключ к успеху (и зачем вообще в этом случае знать родной язык, если он не русский), то в нашу эпоху таким «ключом к финансовому благополучию» стали цифровые компетенции, и тогда зачем читать художественную литературу?

Опыт проведения занятий по литературе с детьми из разных регионов России – представителей разных национальностей – показывает, что восприятие литературного произведения напрямую связано не только с литературным опытом читателя, но и опытом общения с природой – неизменным источником эмоциональных переживаний, а потому эти ребята более эмоционально восприимчивы к художественному образу.

Проект «Школа межкультурного диалога» был прежде всего направлен на выстраивание уважительного отношения к другому языку, другой национальности, другой стране, другой культуре. Опыт проведения таких образовательных проектов межкультурной направленности создаёт базу для целенаправленной работы по развитию межнационального согласия на основе диалога культур.

На втором этапе работы мы поставили задачу актуализации потенциала родного языка и родной литературы как источника духовной связи поколений, сохранения семейных ценностей и развития межкультурного диалога. Этот этап реализуется в рамках социально значимых проектов при поддержке Фонда Президентских грантов и в партнерстве с Федеральным институтом родных языков, Ассоциацией учителей литературы и русского языка, Национальной родительской ассоциацией и другими организациями.

На этом этапе в центре нашего внимания стали поиск инструментов для развития мотивации у целевой аудитории к изучению родного языка и родной литературы, а также создание условий для приобщения учащихся, родителей, педагогов к чтению текстов литературы народов России. Этот этап представляет собой мегапроект, состоящий из

отдельных по содержанию социально значимых проектов: «Школа диалога народов России» (2018), «Литературно-историческое путешествие: Дайджест литературы народов России» (2021) и «Голос России: родная поэзия» (2022).

Проекты были призваны усилить диалогические отношения между читателем и текстами, отдаленными определенной культурно-исторической дистанцией. В то же время, с точки зрения М.В. Черкезовой, именно «через призму другой («чужой») культуры, языка, литературно-художественных традиций лучше раскрывается и понимается национальное своеобразие родной литературы» [5], а М.М. Бахтин был убежден в том, что «при такой диалогической встрече культур они не сливаются и не смешиваются, каждая из них сохраняет свое единство и открытую целостность, но они взаимообогащаются» [4, с.335].

Важно не только создавать условия для межкультурного диалога, но и помнить о том, что его основой является знание человеком родного языка, родной культуры: «Чтобы приобщение к другой культуре не отчуждало человека от родной, не ослабляло национального чувства, оно должно базироваться на твердой основе родной национальной культуры. Только опираясь на эту основу, можно сделать следующий шаг – заставить пережить «другое» как свое, когда возникает эффект идентификации, при котором сопереживание «другому» делает это «другое» своим» [5].

Выделим проблемы, которые решаются в каждом из проектов:

- актуализировать проблему изучения литературы народов России;
- развивать интерес к изучению родной литературы во взаимосвязи с русской литературой;
- создать среду для межнационального общения;
- активизировать творческий потенциал целевой аудитории и разработать цифровой медиаконтент, представляющий литературу народов России;
- масштабировать идеи и привлечь внимание максимально широкой аудитории к проблематике проекта, опираясь на уникальный живительный источник вдохновения, поддержки в радости и печали, – национальное поэтическое творчество.

Основной идеей проекта «Школа диалога народов России: литература и жизнь» стала идея диалога культур через пробуждение интереса и развитие мотивации у подростков к своей родной литературе в диалоге с русской литературой. На конкурсном этапе проекта участникам были

предложены темы и направления творческих работ, связанные с представлениями о добре и зле в русском и национальном фольклоре; о взаимоотношения человека и природы, о духовных ценностях и нравственном выборе человека и другие. Жанры работ: эссе, сопоставительный анализ переводов, сценарная заявка на фильм, собственный перевод текста.

Более 600 работ из 66 регионов России страны было получено в ходе конкурса. Все предложенные темы привлекли внимание школьников, а особый интерес вызвала тема, связанная с киноискусством.

По итогам проекта была издана книга, в которую вошли более 100 работ победителей и лауреатов конкурса [6]. В предисловии к ней мы писали: «В творческих работах учащихся особое внимание было уделено «первой встрече» – событию, с которого началось чтение произведений национальных авторов. Кому-то любовь к национальному фольклору прививалась в семье с детства. Для кого-то интерес к чтению произведений национальной литературы пробудили уроки в школе. Кто-то из ребят с детства листал журнал «Дружба народов», который «мама-библиотекарь приносила домой», кого-то привел случай (*«...однажды в школьном кабинете я случайно наткнулась на пожелтевшую от времени книгу, на обложке которой было написано «Литература народов СССР», дома открыла её и уже не могла оторваться... Как же бесконечно богата и разнообразна наша разноречивая литература!»*)» [6;10]. Безусловно, важнейшее место и значение для «первой встречи» имеет обстановка в семье, настроение и интересы родителей, их повседневная и досуговая деятельность.

В рамках этого проекта учащиеся школ изучали и анализировали тексты фольклора, а также произведения национальной классической литературы (Г. Тукая, С. Стальского, К. Хетагурова, С. Юлаева и других) и произведения поэтов и писателей XX века (М. Карима, Ю. Рытхэу, М. Джалиля, В. Санги, Р. Гамзатова, С. Данилова, К.И. Беляева, Ф. Исангулова, Ш. Еникеева, Р. Гарипова, Д. Улзытуева и многих других); знакомились с творчеством современных национальных авторов: чеченского писателя Канты Ибрагимова, ингушского журналиста и писателя Мурата Картоева, чувашского писателя В. Енш, эскимосской поэтессы Зои Ненлюмкиной, коми поэта Нины Обрезковой и многих других. «В творческих работах отражался мир мыслей и чувств современного читателя-подростка, живущего в Бурятии, Мордовии, Хакасии, Дагестане, Удмуртии, Якутии, Марий

Эл, Татарстане... в больших городах и маленьких селеньях нашей многонациональной страны. Через призму другой культуры, языка, литературно-художественных традиций современные подростки пытались осознать не только своеобразие национальной литературы в контексте русской культуры, но и лучше узнать и понять самих себя» [6;10]. Лучшие работы были опубликованы в журнале «Дружба народов» [7]. Подробный анализ работ представлен в отдельной публикации [8].

В ходе проекта «Многонациональная Россия: литературно-историческое путешествие» проводился командный конкурс лонгридов и уроков по родной литературе. В проекте приняли участие более 1000 школьников, педагогов, родителей – представители разных национальностей.

Для командного конкурса были выбраны актуальные, современные формы творческих работ: создание лонгрида, представляющего национальную литературу, и проведения занятия (урока). В ходе реализации проекта были организованы циклы просветительских и учебных занятий, которые не только расширили представление участников о литературе народов России, но и помогли справиться с конкурсными заданиями. Итогом проекта стал «Дайджест литературы народов России» – цифровой ресурс, представляющий работы 15 команд-победителей и медиатеку материалов проекта [9]. Дайджест литературы народов России // Альфа-Диалог. URL: <http://digest.alfa-dialog.tilda.ws/all>. Отметим, что при выполнении заданий наставниками были не только взрослые, но и школьники: ведь взрослым участникам необходимо было серьезно повысить цифровые компетенции. Праздничным финальным аккордом проекта стал Фестиваль в Санкт-Петербурге, на который собрались победители конкурса и гости. Представление лонгридов, чтение стихов на разных языках, рассказы о быте и традициях своего народа, живой, искренний интерес друг к другу – настоящий диалог культур.

Такие мероприятия проектов, интересные и яркие по содержанию, теплые по дружеской атмосфере, актуальны для вовлечения родителей в процессы изучения родного языка, они позволяют найти для родителей реальную организационную «нишу», собрать и презентовать лучший педагогический опыт в преломлении семейного воспитания.

Проект «Голос России: родная поэзия» [10] стартует в июле 2022 года и ставит своей целью открыть участникам мир родной поэзии и прецедентных поэтических текстов другой

культуры – народов нашей страны. Ключевой механизм – организация масштабного межнационального диалога на основе приобщения к поэзии народов России, в которой на разных языках утверждаются вечные общечеловеческие ценности. Цели и задачи проекта направлены на развитие у подростков, родителей, педагогов чуткости к поэтическому слову, эмоций, воображения, чувства эмпатии; навыков выразительного чтения и потребности узнавать другую культуру, на воспитание чувства гордости за свою большую многонациональную страну. Формат конкурсных заданий (поэтический флешмоб, ведение блогов, создание подкастов и др.) современен и органичен содержанию и цели проекта. Лейтмотивом проекта является идея возрождения феномена «громкой поэзии»: особой поэтической эпохи в культурной жизни нашей страны, когда не развлекательные шоу собирали тысячи людей (как сейчас), а стихи, культура.

Результаты. Выделим ключевые принципы организации проектно-исследовательской и конкурсной деятельности, которые подтверждены многолетним практическим опытом и научно осмыслены:

1. Принцип достижения цели проекта через организацию самостоятельной деятельности участников.

В современной образовательной парадигме системно-деятельностный подход является основополагающим, а организация самостоятельной деятельности обучающихся – одной из главных задач педагога. Сама природа проектной деятельности предполагает активную позицию участника проекта, самостоятельный поиск, решение проблемы (задачи). Так, например, если проект направлен на развитие мотивации у школьников к чтению и изучению родной литературы, нам необходимо организовать деятельность таким образом, чтобы поставленная нами цель стала внутренней потребностью участников и выражалась бы в открытии ими для себя новых имен, текстов, осознании себя частью своей национальной культуры, желании поделиться своими мыслями и чувствами о прочитанном с другими людьми. Этого нельзя добиться, если участники проекта были бы в роли пассивных зрителей наших просветительских циклов о литературе народов России. Тогда эта форма работы становится *мероприятием*, в котором есть *ведущие* (организаторы, лекторы, педагоги) и *аудитория*, которая в разной степени вовлеченности воспринимает эту информацию. Просветительский компонент как составная часть

проекта помогает расширить культурное поле участников, а проектно-исследовательская и конкурсная – помогает открыть новое самостоятельно.

2. Принцип вариативности заданий и органичного соответствия содержания, материала, формы, способов деятельности – целям и задачам проекта.

В каждом из проведенных проектов конкурсные задания были непосредственно связаны с литературными (фольклорными) текстами и разнообразны по тематике и жанрам; активизировали познавательную деятельность и творческие способности участников. В каждом из проектов содержание заданий отражало ключевую идею проекта. В проекте «Школе диалога народов России: литература и жизнь» – идею диалогического взаимодействия русской и национальной литератур, воплощенную в работах разных жанровых систем (научной, критико-публицистической, художественной). В проекте «Многонациональная Россия: литературно-историческое путешествие» – идею путешествия в мир национальной литературы, описанного в форме лонгрида. В проекте «Голос России: родная поэзия» – идею возрождения звучащего поэтического слова, воплощенную в таких жанрах творческих работ как выразительное чтение, создание подкаста, интервью, проведению поэтического флешмоба и других.

3. Принцип развития мотивации к деятельности (*создание мотивационных установок на всех этапах деятельности*).

Как любой вид деятельности проектно-исследовательская работа имеет трехчастную структуру: введение в деятельность, развитие деятельности, создание продукта деятельности. И на каждом этапе реализации проекта мы старались заинтересовать участников: яркой увлекательной темой просветительских циклов, новыми современными формами работы. При этом именно конкурсный элемент деятельности являлся эффективным стимулом для развития мотивации к участию в проекте. Так, например, одним из мотивационных инструментов для наших участников стала установка на участие победителей конкурса в очном этапе проекта в Петербурге; другим мотивационным ресурсом – возможность публикации работы и пополнения своего творческого портфолио, третьим – научиться новому.

4. Принцип педагогического сопровождения проектно-исследовательской и конкурсной работы на протяжении всех этапов (*установочная встреча, создание условий для развития требуемых компетенций, анализ*

работ, завершающая встреча-событие).

5. Принцип наставничества и взаимообучения, взаимоуважения и поддержки в командной работе.

Предлагая командные конкурсы (школьники, педагоги, родители), мы исходили не только из важных организационных моментов проекта (школьники-победители как несовершеннолетние участники проекта могли приехать на очный этап только в сопровождении взрослых), но и, прежде всего, из педагогических: сегодня не только мы учим ребят, но и они могут научить нас новому, особенно в сфере использования цифровых технологий. Так, например, школьники самостоятельно осваивали форму лонгридов и учили этому своих наставников.

6. Принцип воплощения результата деятельности в творческом социально значимом продукте.

Каждый проведенный проект рассматривается нами как деятельность, по завершении которой остается то, что будет жить и будет социально востребовано: книга (печатная или медиакнига), лонгрид, медиаресурс, подкаст.

7. Принцип установки на дальнейшее развитие идеи проекта.

Каждый проект после его реализации, с одной стороны, является завершенным, с другой стороны – открывает новые пути и возможности дальнейшего решения социально значимой проблемы. Заявленный принцип обусловлен как сложностью самой проблемы, которая не может быть решена в рамках одного проекта, так и пониманием необходимости системной работы в выбранном направлении.

Определяя перспективу развития проектной деятельности в сфере родного языка и родной литературы, отметим, что качественного и устойчивого результата можно достичь только в тесной взаимосвязи в такой работе ученика, педагога и семьи. Родители не должны находиться на позиции пассивных наблюдателей за процессом, ощущать себя зрителями культурно-просветительских постановок. При планировании информационно-методических и практических мероприятий должно предусматривать как самостоятельную позицию привлечение внимания родительской общественности к процессу изучения родного языка как основы формирования гармонично развитой личности ребёнка.

Заключение. Работа с родителями и педагогическими работниками должна быть направлена на разъяснение значения родного языка и знаний о родной литературе в становлении личности ребёнка, формировании

его внутреннего мира. Необходимо преодолевать и своеобразный родительский нигилизм, когда право выбора языка изучения и языка обучения используется только для решения сиюминутных задач по сдаче итоговой аттестации, и отстраненность педагогического коллектива в целом от решения этих задач. Организаторы проектно-исследовательской и конкурсной деятельности, направленной на приобщение школьников к изучению родного языка и родной литературы, должны создавать условия, в которых раскрывается творческий потенциал ребенка, актуализируется потребность в межкультурном диалоге.

Планируя проектную деятельность в области приобщения к родному языку и родной литературе с участием родителей, необходимо опираться на следующие положения:

- историко-культурная память является важнейшей чертой менталитета российского народа, важно пробуждать эту память;
- работать с родителями не как с пассивными наблюдателями, предусматривать специальные «родительские блоки» и «родительские тематики»;

– вовлечение родителей в проект должно быть самостоятельным целевым направлением работы организаторов;

– важно создавать педагогические ситуации освоения, усвоения и присвоения ценности родного языка, превращения его в часть внутреннего мира каждого из нас;

– через языковую и литературную тематику необходимо учить детей совместно с родителями видеть великое в малом, красивое в повседневном, значимое в окружающем, поскольку именно эти качества составляют базовую основу для любви к Родине;

– необходимость сделать родителей своими единомышленниками и соратниками, членами команды в проектной-исследовательской и конкурсной деятельности.

Опыт реализации социально значимых проектов подтверждает, что целенаправленная, системная, совместная работа педагогического сообщества, родителей и детей по сохранению, развитию родного языка и родной литературы является одним из ключевых условий жизни в большом многонациональном государстве в мире и согласии.

Литература:

1. Ценностный потенциал взаимодействия в образовательной среде: коллективная монография / В.И. Панов и др. – Волгоград, 2016. – С. 35.
2. Развитие взаимодействия педагогов и родителей в пространстве современного образования: коллективная монография / Е.С. Евдокимова и др. – М., 2019. – С. 4.
3. Научно-методическое, методическое и кадровое обеспечение обучения русскому языку и языкам народов Российской Федерации [Электронный ресурс] / Государственная программа Российской Федерации «Развитие образования» - Режим доступа: <https://docs.edu.gov.ru/document/945997ac798972c086b17a4e4ec0e126/download/1512/>
4. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества / М.М. Бахтин. – М.: Искусство, 1979. – С. 335.
5. Черкезова М.В. Русская литература в системе литературного образования в школах с русским (неродным) и родным (нерусским) языком обучения / М.В. Черкезова // ВЕСТНИК ТГПУ. Психолого-педагогические науки: педагогика. – 2011. – № 3(25). – С. 281-286. – 284 с.

6. Школа диалога народов России: литература и жизнь: сборник творческих работ; под общей ред. Е.Р. Ядровской. – Санкт-Петербург, Свое издательство, 2018. – 652 с.

7. Дружба народов / Независимый литературно-художественный и общественно-политический журнал. – 2018. – № 4. – С. 234-252.

8. Целикова Е.И., Ядровская Е.Р. Литературное творчество современного читателя-школьника как воспитательная и методическая проблема (по материалам конкурсных работ всероссийского социально значимого проекта «Школа диалога народов России: литература и жизнь») / Е.И. Целикова, Е.Р. Ядровская // Вестник РГПУ им. А.И. Герцена. – 2018. – № 188. – С. 165-173.

9. Голос России: родная поэзия [Электронный ресурс] // Альфа-Диалог. Центр дополнительного профессионального образования. – Режим доступа: <http://www.alfa-dialog.ru/golosrossii>

10. Дайджест литературы народов России [Электронный ресурс] // Альфа-Диалог. – Режим доступа: <http://digest.alfa-dialog.tilda.ws/all>

References:

1. Value potential of interaction in the educational environment: a collective monograph / V.I. Panov, and etc. – Volgograd, 2016. – P. 35.
2. Development of interaction between teachers and parents in the space of modern education: a collective monograph / E.S. Evdokimova, and etc. – M., 2019. – P. 4.

3. Scientific, methodological, methodological and staffing support for teaching the Russian language and the languages of the peoples of the Russian Federation [Electronic resource] / State Program of the Russian Federation "Development of Education" - Access mode:

[https://docs.edu.gov.ru/document](https://docs.edu.gov.ru/document/945997ac798972c086b17a4e4ec0e126/download/1512/)

[/945997ac798972c086b17a4e4ec0e126/download/1512/](https://docs.edu.gov.ru/document/945997ac798972c086b17a4e4ec0e126/download/1512/)

4. Bakhtin M.M. Aesthetics of verbal creativity / M.M. Bakhtin. - M.: Art, 1979. - S. 335.

5. Cherkezova M.V. Russian literature in the system of literary education in schools with Russian (non-native) and native (non-Russian) teaching languages / M.V. Cherkezova // BULLETIN of TGGPU. Psychological and pedagogical sciences: pedagogy. - 2011. - № 3(25).

6. School of dialogue of the peoples of Russia: literature and life: a collection of creative works; under the general editorship. E.R. Yadrovskaya. - St. Petersburg, Own publishing house, 2018. - 652 p.

7. Friendship of nations / Independent literary, artistic and socio-political magazine. - 2018. - № 4. - S. 234-252.

8. Tselikova E.I., Yadrovskaya E.R. Literary creativity of the modern reader-student as an educational and methodological problem (based on the materials of the competitive works of the All-Russian socially significant project "The School of Dialogue of the Peoples of Russia: Literature and Life") / E.I. Tselikova, E.R. Yadrovskaya // Bulletin of the Russian State Pedagogical University im. A.I. Herzen. - 2018. - № 188. - P. 165-173.

9. Voice of Russia: native poetry [Electronic resource] // Alpha Dialog. Center for additional professional education. - Access mode: <http://www.alfa-dialog.ru/golosrossii>

10. Digest of Literature of the Peoples of Russia [Electronic resource] // Alpha Dialogue. - Access mode: <http://digest.alfa-dialog.tilda.ws/all>

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

Сведения об авторах:

Ядровская Елена Робертовна (г. Санкт-Петербург, Россия), доктор педагогических наук, профессор кафедры образовательных технологий в филологии РГПУ им. А.И. Герцена, директор АНО ЦДПО «Альфа-Диалог», e-mail: director@alfa-dialog.ru

Гусев Алексей Владимирович (г. Москва, Россия), кандидат исторических наук, ответственный секретарь Координационного совета общероссийской общественной организации «Национальная родительская ассоциация социальной поддержки семьи и защиты семейных ценностей», e-mail: gusev-75@bk.ru



УДК 37.04

Результаты апробации модели формирования ключевых компетенций обучающихся в условиях центра образования цифрового и гуманитарного профилей «Точка роста» (на примере ценностно-смысловых компетенций)

The results of approbation of the model for the formation of students' key competencies in the conditions of the center for education of digital and humanitarian profiles "Growth Point" (on the example of value-semantic competencies)

Бажук О.В., Филиал Омского государственного педагогического университета в г. Таре, kaf_pro@omgpu.ru

Бажук В.В., Филиал Омского государственного педагогического университета в г. Таре, bazhukvv1979@mail.ru

Пузеп Л.Г., Филиал Омского государственного педагогического университета в г. Таре, puzep@mail.ru

Bazhuk O., Branch of the Omsk State Pedagogical University in Tara, kaf_pro@omgpu.ru

Bazhuk V., Branch of the Omsk State Pedagogical University in Tara, bazhukvv1979@mail.ru

Puzep L., Branch of the Omsk State Pedagogical University in Tara, puzep@mail.ru

DOI: 10.51379/KPJ.2022.153.3.024

Ключевые слова: здоровьесберегающая среда, здоровье, ключевые компетенции, обучающиеся, внеурочная деятельность, центры образования цифрового и гуманитарного профилей «Точка роста».

Keywords: health-saving environment, health, key competencies, students, extracurricular activities, educational centers for digital and humanitarian profiles "Point of Growth".

Аннотация. Актуальность статьи обусловлена необходимостью формирования у обучающихся ценностно-смысловых компетенций. Цель статьи заключается в формировании ключевых компетенций (на примере ценностно-смысловых компетенций) у старшеклассников во внеурочной деятельности на базе МБОУ «Завьяловская СОШ» в рамках центра образования цифрового и гуманитарного профилей «Точка роста». Проведенный анализ литературных источников позволил обосновать и апробировать модель центра образования цифрового и гуманитарного профилей «Точка роста», основными компонентами которой являются: целевой, структурно-содержательный, результативный. В статье представлены результаты реализации каждого компонента: анализ диагностических методик, разработка и внедрение программы внеурочной деятельности. Статья предназначена для работников системы образования, руководителей образовательных организаций, педагогов дополнительного образования, психологов, студентов и всех заинтересованных исследователей.

Abstract. The relevance of the article is due to the need to form value-semantic competencies of students. The purpose of the article is to form key competencies (on the example of value-semantic competencies) of high school students in extra-curricular activities on the basis of the MBEI "Zavyalovskaya secondary school" within the center for education of digital and humanitarian profiles "Point of Growth". The analysis of literary sources made it possible to substantiate and test the model of the center for education of digital and humanitarian profiles "Growth Point", the main components of which are: targeted, structural-content, and effective. The article presents the results of the implementation of each component: analysis of diagnostic methods, development and implementation of an extra-curricular activity program. The article is intended for employees of the education system, heads of educational organizations, teachers of additional education, psychologists, students and all interested researchers.

Введение. Изучение проблемы здоровья молодёжи является приоритетным направлением в отечественной педагогике и психологии, в рамках которого здоровье выступает как интегративный показатель и результат эффективности образовательной и воспитательной деятельности образовательной организации. В отношении детей и молодежи можно выделить два аспекта обозначенной проблемы: тенденция снижения состояния здоровья; потенциал обозначенной социальной группы для формирования ценностного отношения к своему здоровью и здоровью окружающих.

Именно в подростковом возрасте необходимо на основе возникающего чувства взрослости расширять смысловое содержание ценности здоровья, включая обучающихся, в различные виды деятельности в процессе создания здоровьесберегающей среды. Новые возможности в организации такого пространства на базе образовательной организации предоставляет центр цифрового и гуманитарного профилей «Точка роста» в котором в процессе организации внеурочной деятельности можно включать во взаимодействие всех субъектов образовательных отношений [4;7]. Содержательная составляющая занятий соотносится с наполнением категории здоровья в соответствии с традиционными представлениями, сложившимися в обществе. Новым является применение различных интерактивных форм работы с подростками. Обозначенные формы работы, с одной стороны, вызывают интерес у ребят и укрепляют здоровый образ жизни, а с другой – позволяют привлекать в этот процесс всех субъектов образовательных отношений (родителей, психологов, педагогов, медиков). В качестве таких форм работы, учитывая особенности подросткового возраста, мы выделили тренинги, интеллектуальные игры, волонтерские акции, практикоориентированные семинары [9].

При построении занятий с подростками в ходе проведенного исследования мы исходили из того, что у ребят – 8 – 9 класса уже имеются основы знаний по здоровому образу жизни и нам было важно, чтобы эти знания проявлялись в их поведении, в том числе и при взаимодействии в группах сверстников. Поэтому в основе представленной модели Центра цифрового и гуманитарного профилей «Точка роста» лежит образовательная программа внеурочной деятельности «Основы безопасности жизнедеятельности» [10].

Анализ литературы показывает, что само понятие здоровьесберегающей среды не имеет

единообразного толкования (Вайнер Э.Н., Колесников К.А., Слесарева Г.Д. и др.), а тем более вопрос об ее наполнении [2;6]. При организации здоровьесберегающей среды мы опирались на определение, данное С.А. Улановой, которая отмечает, что об ее наличии «... можно говорить только тогда, когда создаваемые в образовательном учреждении условия здоровьесбережения опосредуются в индивидуальном сознании и деятельности учащихся, когда стратегический акцент ставится на становлении у них мотивов здорового образа жизни, на умении рефлексировать наличное состояние собственного здоровья» [8]. Такой подход позволяет рассматривать не только физическое здоровье, но акцентировать внимание на психическом и социальном благополучии человека, что позволит формировать ценностное отношение к своему состоянию у подростков.

Материалы и методы исследования. Базой научного исследования и педагогического эксперимента явился Центр образования цифрового и гуманитарного профилей «Точка роста», расположенный в БОУ «Завьяловская средняя школа» Знаменского муниципального района Омской области. Объем выборки составил 25 человек – обучающиеся 8 – 9 класса, посещающие внеурочные занятия в рамках центра.

Педагогический эксперимент включал в себя три этапа: констатирующий, формирующий и контрольный.

Для изучения уровня сформированности ключевых компетенций были использованы следующие диагностические методики:

- методика изучения уровня сформированности учебно-познавательной компетенции учащихся В.А.Кошиной;
- анкета «Умею ли я? А.В. Пашкевич, позволяющая оценить уровень сформированности информационной компетенции обучающихся;
- методика изучения участия школьников в совместной деятельности Л.В. Байбородовой, направленная на изучение коммуникативной компетенции обучающихся;
- методика «Самоанализ (анализ личности)» И.А. Ушаковой, направленная на изучение уровня сформированности социально-трудовых компетенций личности;
- анкета для учащихся по выявлению уровня сформированности общекультурной компетенции В.А. Кошиной;
- адаптированный вариант теста «Размышляем о жизненном опыте» В.М. Ивановой, Т.В. Павловой, Е.Я. Степанова,

позволяющего оценить уровень сформированности ценностно-смысловой компетенции;

– методика «Репка» И.А. Ушаковой, определяющая уровень сформированности

компетенции личностного самосовершенствования [5].

Результаты, полученные в ходе проведения констатирующего этапа исследования ключевых компетенций, представлены в таблице 1.

Таблица 1. – Распределение обучающихся по уровням сформированности ключевых компетенций

Уровень развития	Высокий	Средний	Низкий
<i>Учебно-познавательная компетенция</i>			
Абсолютный показатель	5 человек	8 человек	12 человек
Процентный показатель	20%	32%	48%
<i>Информационная компетенция</i>			
Абсолютный показатель	5 человек	10 человек	10 человек
Процентный показатель	20%	40%	40%
<i>Коммуникативная компетенция</i>			
Абсолютный показатель	5 человек	10 человек	10 человек
Процентный показатель	20%	40%	40%
<i>Социально-трудовая компетенция</i>			
Абсолютный показатель	5 человек	15 человек	5 человек
Процентный показатель	20%	60%	20%
<i>Общекультурная компетенция</i>			
Абсолютный показатель	5 человек	15 человек	5 человек
Процентный показатель	20%	60%	20%
<i>Ценностно-смысловая компетенция</i>			
Абсолютный показатель	3 человека	10 человек	12 человек
Процентный показатель	12%	40%	48%
<i>Компетенция личностного самосовершенствования</i>			
Абсолютный показатель	3 человека	10 человек	12 человек
Процентный показатель	12%	40%	48%

По результатам диагностических методик по каждому обучающемуся была составлена карта сформированности компетенций, включающая в себя список компетенций и соответствующий каждой компетенции перечень умений обучающегося.

Результаты исследования. Анализ психолого-педагогической, методической литературы, а также комплексные результаты первичной диагностики обучающихся позволили определить ключевые компетенции, на которые в первую очередь должна быть направлена работа субъектов образовательного процесса: учебно-познавательные, ценностно-смысловые, компетенции личностного самосовершенствования [1].

Таким образом, на базе центра цифрового и гуманитарного профилей «Точка роста» необходимо создать и апробировать модель развития ключевых компетенций, объединяющую здоровьесберегающую деятельность всех субъектов образовательного процесса и включающую в себя три компонента: целевой, структурно-содержательный и результативный.

В своем исследовании мы представляем деятельность, осуществляемую в рамках Центра

относительно развития ценностно-смысловых компетенций, где в качестве ключевой ценности была определена ценность «здоровье». Поэтому для ее диагностики нами дополнительно были проведены две методики:

1) методика М. Рокича «Ценностные ориентации», анализ результатов которой показал, что обучающиеся, посещающие занятия центра «Точка роста», не называют здоровье в числе основных ценностей (она занимает у них 8 место). Анализ групповой иерархии ценностных ориентаций обучающихся 8 – 9 классов позволил выявить следующее:

Первое место в списке значимых ценностей для 40% испытуемых (10 человек) занимает ценность – развлечения; второе место для 64% респондентов (16 человек) занимает материально обеспеченная жизнь и на третьем месте находится активная деятельная жизнь (полнота и эмоциональная насыщенность жизни), эта ценность стала значимой для 40% испытуемых (10 человек).

2) методика С. Дерябо и В. Ясвина, позволяющая оценить исходный уровень и особенности отношения к здоровью у обучающихся, см. рисунок 1.

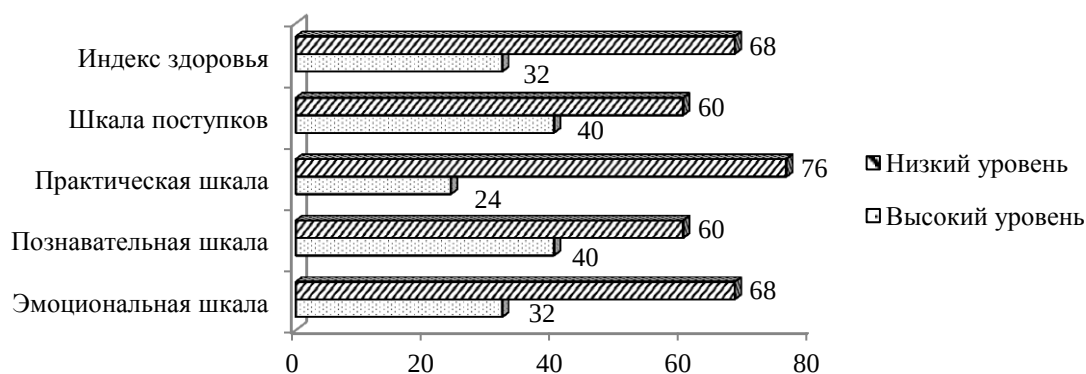


Рисунок 1. – Отношение обучающихся к собственному здоровью

Полученные результаты говорят о том, что 17 человек (68%), находятся в «зоне риска», когда, несмотря на понимание значимости здоровья для человека и общества в целом, несмотря на знание теоретических и практических основ здоровьесберегающей деятельности, обучающиеся не стремятся вести здоровый образ жизни.

Поэтому образовательная организация и действующий на ее базе центр цифрового и гуманитарного профилей «Точка роста» должны обеспечить сквозное сопровождение процесса здоровьесбережения со стороны педагогов, психологов, родителей, представителей спортивных организаций на разных ступенях образования, способствующего активизации внутренних и внешних ресурсов человека, направленных на сохранение здоровья.

Формирующий этап эксперимента включал в себя разработку и реализацию дополнительной общеобразовательной общеразвивающей программы гуманитарной направленности для обучающихся «Экстремальная медицина», которая включает 2 раздела.

В рамках первого раздела представлены структурные компоненты программы: пояснительная записка, цель и задачи, учебный план, содержание программы и планируемые результаты.

Второй раздел включает в себя комплекс организационно-педагогических условий, а именно: календарный учебный график, условия реализации программы, формы аттестации, оценочные материалы, методическое обеспечение и аннотацию программы.

Данная программа ориентирована на детей 14 – 15 лет.

Цель программы – подготовка обучающихся к оказанию первой помощи, к четким и быстрым действиям в случае происшествия с наличием пострадавших.

Особенностью данной программы является то, что она способствует овладению обучающимися знаниями, умениями и практическими навыками, позволяющими эффективно оказывать помощь пострадавшему в определенной ситуации. Программа может быть использована в образовательных учреждениях и в центрах образования цифрового и гуманитарного профилей «Точка роста».

При организации занятий для обучающихся 8 – 9 классов по развитию ценностно-смысловых компетенций нужно руководствоваться следующими требованиями.

Построение каждого занятия имеет свои особенности. Оно включает в себя мотивацию, наглядность, соревновательный момент, так как обучающиеся должны видеть результаты своей работы.

Занятия для обучающихся должны длиться от 40 до 45 минут.

Каждое занятие – комплексное и включает в себя 3 этапа:

Подготовительный – погружение в сюжет занятия, подготовка к работе (10 – 15 мин.);

Основной – изучение новой информации, её закрепление в решении практических заданий. (15 – 20 мин.);

Заключительный – подведение итогов, рефлексия (5 – 10 мин.).

Кроме реализации данной программы на базе центра осуществлялась постоянная работа интерактивных площадок, проводились научные исследования по проблемам здоровьесбережения, разрабатывались творческие и волонтерские проекты [3].

Арсенал интерактивных методов обучения разнообразен. Каждый из используемых методов оригинален, направлен на решение конкретных обучающих задач, обеспечивает выработку и применение определенной стратегии, призванной

помочь школьнику усвоить набор знаний, приобрести умения и навыки в области безопасного и ответственного поведения, сохранить и укрепить здоровье, стать лидером среди сверстников.

Так, например, среди основных и результативных форм работы можно определить следующие:

1) серия мастер классов «Способы укрепления здоровья обучающихся».

Данная форма проведения ряда обучающих тренингов-семинаров выбрана для отработки практических навыков по различным здоровьесберегающим методикам и технологиям с целью обмена передовым опытом между участниками мастер-класса, а также расширения кругозора и приобщения обучающихся к здоровьесберегающей деятельности;

2) психолого-педагогические тренинги «Возможности современных технологий в здоровьесбережении субъектов образовательного процесса».

Тренинг определяется как способ перепрограммирования имеющейся у человека модели поведения, и является самой распространенной интерактивной технологией. Данная форма работы выбрана потому, что в процессе тренинга у обучающихся формируются практические умения, необходимые в повседневной работе над собой, наиболее продуктивные приемы и способы взаимодействия в процессе здоровьесберегающей деятельности, а также осуществляется интенсивная обратная связь, закрепляющая достигнутые результаты.

3) интеллектуальные игры «Основы здорового образа жизни».

Одним из распространенных средств формирования представлений о здоровом образе жизни у обучающихся являются интеллектуальные (дидактические) игры, которые используются как на занятиях, так и в свободной деятельности. Школьники имеют возможность проявить себя в мероприятиях игрового плана,

позволяющих глубже ознакомиться с теорией применения разнообразных техник и приемов профилактической деятельности в области здоровьесбережения, закрепить полученную информацию и организовать процесс самостоятельного получения знаний, формирования определенных умений и навыков;

4) волонтерские акции «Здоровье глазами современной молодежи».

Волонтерская деятельность предполагает предоставление различных услуг на добровольной основе и охватывает большинство молодежных инициатив посредством участия в которых обучающимся прививается модель «здорового поведения». В рамках центра создаются благоприятные условия для разработки и внедрения профилактических программ волонтерским отрядом школы, стимулируется проведение диагностических исследований по выявлению интересов и потребностей молодежи в аспектах здоровья. Данные мероприятия помогают обучающимся осознанно выстраивать индивидуальную траекторию развития, опираясь на принципы здорового образа жизни, выступая примером таких идей и поведения среди сверстников, тем самым вовлекая их в профилактические программы здоровьесберегающей направленности.

Подводя итоги формирующего эксперимента нашего исследования, мы провели контрольный срез с целью определения уровня результативности формирующего эксперимента по развитию ценностно-смысловых компетенций обучающихся 8 – 9 классов. Результаты контрольного этапа эксперимента показали, что количество обучающихся с низким уровнем развития ценностно-смысловых компетенций снизилось.

Количество обучающихся, у которых зафиксирован высокий индекс здоровья увеличилось. Изменения общего уровня сформированности отношения к своему здоровью представлено в таблице 3.

Таблица 2. – Результаты уровня сформированности ценностно-смысловой компетенции у обучающихся 8 – 9 классов

Констатирующий этап			Общий уровень сформированности	Контрольный этап		
В	С	Н	Уровень развития	В	С	Н
3 чел.	10 чел.	12 чел.	Абсолютный показатель	8 чел.	15 чел.	2 чел.
12%	40%	48%	Процентный показатель	32%	60%	8%

Таблица 3. – Результаты уровня сформированности и интенсивности отношения к своему здоровью у обучающихся 8 – 9 классов

Констатирующий этап		Общий уровень сформированности отношения к здоровью	Контрольный этап	
Высокий	Низкий	Уровень развития	Высокий	Низкий
8 человек	17 человек	Абсолютный показатель	17 человек	8 человек
32%	68%	Процентный показатель	68 %	32%

Полученные результаты доказывают эффективность разработанной программы внеурочной деятельности «Экстремальная медицина» и всей здоровьесберегающей деятельности, осуществляемой в рамках центра.

Выводы. Результаты опытно-экспериментальной работы подтверждают несоответствие между потребностью обучающихся в здоровье и усилиями, направленными на его сохранение. В связи с этим, необходимо осуществлять здоровьесберегающую деятельность, подтверждающую важность и ценность физического и духовного здоровья для достижения других жизненно важных ценностей (например, быть красивым, занять определенное положение в обществе и др.).

Таким образом, особая миссия Центра цифрового и гуманитарного профилей «Точка роста» заключается в формировании здорового образа жизни не только у субъектов образовательного процесса (обучающихся, педагогов, родителей), но и формировании ценностного и ответственного отношения к своему здоровью у всего регионального сообщества. Все это будет способствовать расширению параметров «территории здоровья» через интеграцию здоровьесберегающей среды

школы в социально-культурную среду района и региона в целом.

Научная новизна и теоретическая значимость исследования заключается в том, что в ходе работы проанализированы подходы к понятию «ключевые компетенции»; разработана и апробирована модель развития ключевых компетенций обучающихся; внедрена в центр образования цифрового и гуманитарного профилей «Точка роста» программа внеурочной деятельности для развития ключевых компетенций обучающихся (на примере ценностно-смысловых компетенций); представлена диагностика результативности процесса развития ключевых компетенций обучающихся в условиях центра образования цифрового и гуманитарного профилей «Точка роста».

Практическая значимость исследования заключается в возможности применения разработанной программы внеурочной деятельности педагогами центра цифрового и гуманитарного профилей «Точка роста».

Полученные результаты могут быть использованы педагогами, психологами и другими заинтересованными лицами в процессе учебной и внеурочной работы с обучающимися.

Литература:

1. Бажук О.В. К вопросу о формировании ключевых компетенций обучающихся в условиях центра образования цифрового и гуманитарного профилей «Точка роста» / О.В. Бажук, В.В. Бажук, Л.Г. Пузеп // Казанский педагогический журнал. - 2021. - № 1(144). - С. 195-201.
2. Вайнер Э.Н. Методология и практика формирования безопасной здоровьесберегающей образовательной среды / Э.Н. Вайнер, Т.С. Анисимова, Л.М. Пашкова. - Славянск на Кубани: Изд. центр СГПИ, 2005. - 207 с.
3. Внеурочная деятельность: теория и практика. 1-11 классы; сост. А.В. Енин. – 2-е изд. – М.: ВАКО, 2017. – 288 с.
4. Малыгина Л.Б. Справочник по внеурочной деятельности для руководителей и педагогов.

- Организационно-методическое сопровождение / Л.Б. Малыгина. – Волгоград: Учитель. – 118 с.
5. Полякова О.Б. Общий психологический практикум: сборник диагностических процедур / О.Б. Полякова. – М.: НОУ ВПО Московский психолого-социальный университет, 2014. – 448 с.
6. Слесарева Г.Д. Здоровьесберегающая деятельность образовательного учреждения / Г.Д. Слесарева // Психологопедагогическое обеспечение как здоровьесберегающий ресурс субъектов образовательного процесса. - Киров: Изд-во ВятГГУ, 2011. - С. 9–11.
7. Технология развития универсальных учебных действий учащихся в урочной и внеурочной деятельности: учебно-методическое пособие; под общ. ред. С.С. Татарченковой. – СПб: КАРО, 2015. – 112 с.

8. Уланова С.А. Здоровьесбережение школьников в условиях современной образовательной среды: проблемы и перспективы [Электронный ресурс] / С.А. Уланова. – Режим доступа: chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://lib.h erzen.spb.ru/media/magazines/contents/1/164/ulanova_164_211_218.pdf

9. Штроо В.А. Методы активного социально-психологического обучения: учебник и практикум для

академического бакалавриата / В.А. Штроо. – М.: Издательство Юрайт, 2015. – 277 с.

10. Федеральный государственный образовательный стандарт Основного общего образования [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://fgos.ru/fgos/fgos-ooo/ (дата обращения: 09.06.2022).

References:

1. Bazhuk O.V. To the question of the formation of key students' competencies in the conditions of the center for education of digital and humanitarian profiles "Point of Growth" / O.V. Bazhuk, V.V. Bazhuk, L.G. Puzep // Kazan Pedagogical Journal. - 2021. - № 1 (144). - S. 195-201.

2. Weiner E.N. Methodology and practice of forming a safe health-saving educational environment / E.N. Weiner, T.S. Anisimova, L.M. Pashkov. - Slavyansk in the Kuban: Ed. center SGPI, 2005. - 207 p.

3. Extra-curricular activities: theory and practice. 1-11 grades; comp. A.V. Enin. - 2nd ed. – M.: VAKO, 2017. – 288 p.

4. Malykhina L.B. Handbook of extra-curricular activities for leaders and teachers. Organizational and methodological support / L.B. Malykhina. - Volgograd: Teacher. - 118 p.

5. Polyakova O.B. General psychological workshop: a collection of diagnostic procedures / O.B. Polyakova. - M.: NOU VPO Moscow Psychological and Social University, 2014. - 448 p.

6. Slesareva G.D. Health-saving activity of an educational institution / G.D. Slesareva // Psychological and

pedagogical support as a health-saving resource for the subjects of the educational process. - Kirov: Publishing house of VyatGGU, 2011. - S. 9–11.

7. Technology for the development of universal educational activities of students in classroom and extra-curricular activities: teaching aid; under total ed. S.S. Tatarchenkova. - St. Petersburg: KARO, 2015. - 112 p.

8. Ulanova S.A. Health saving of school-children in the conditions of the modern educational environment: problems and perspectives [Electronic resource] / S.A. Ulanova. – Access mode: chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://lib.h erzen.spb.ru/media/magazines/contents/1/164/ulanova_164_211_218.pdf

9. Shtroo V.A. Methods of active socio-psychological education: textbook and workshop for academic bachelor's degree / V.A. Shtroo. – M.: Yurayt Publishing House, 2015. – 277 p.

10. Federal State Educational Standard for Basic General Education [Electronic resource]. – Access mode: https://fgos.ru/fgos/fgos-ooo/ (date of access: 06/09/2022).

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

Сведения об авторах:

Бажук Оксана Владимировна (г. Тара, Россия), кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой педагогики и развития образования, Филиал Омского государственного педагогического университета в г. Таре, e-mail: kaf_pro@omgpi.ru

Бажук Владимир Владимирович (г. Тара, Россия), старший преподаватель кафедры психологии и специального (дефектологического) образования, Филиал Омского государственного педагогического университета в г. Таре, e-mail: bazhukvv1979@mail.ru

Пузеп Любовь Геннадьевна (г. Тара, Россия), кандидат психологических наук, доцент, заведующий кафедрой психологии и специального (дефектологического) образования, Филиал Омского государственного педагогического университета в г. Таре, e-mail: puzep@mail.ru



Общие вопросы педагогики

УДК 37.035.6

Этнопедагогические аспекты культурно-образовательной деятельности современных музеев

Ethno-pedagogical aspects of cultural and educational activities of modern museums

Алексеева Л.Л., почетный работник науки и техники Российской Федерации, фрилансер, klara63@list.ru

Alekseeva L., Honorary Worker of Science and Technology of the Russian Federation, freelance, klara63@list.ru

DOI: 10.51379/KPJ.2022.153.3.025

Ключевые слова: образование, этнопедагогика, культура, народные традиции, этнографический музей, приоритеты содержания, формы деятельности.

Keywords: education, ethno-pedagogy, culture, folk traditions, ethnographic museum, priorities of content, forms of activity.

Аннотация. Актуальность предлагаемой статьи обусловлена непреходящей значимостью отечественной народной педагогики и необходимостью более широкой трансляции имеющегося опыта этнографических музеев в приобщении молодого поколения к традиционным ценностям, культурному достоянию народов России. На примере Российского этнографического музея, Этнографического музея Казанского (Приволжского) федерального университета, Этнографического парка-музея – ЭТНОМИР показаны основные формы деятельности («в сети» и «вне сети»), приоритеты содержания в этнопедагогическом контексте. На основе выполненного рассмотрения автор предпринимает попытку обобщения с целью дальнейшего продвижения и активного применения эффективных этнопедагогических практик в различных учреждениях образования и культуры.

Статья предназначена для преподавателей высшей школы, студентов и аспирантов, педагогических работников и научных сотрудников музеев, а также исследователей, заинтересованных в изучении и распространении этнопедагогического знания, народной культуры и отечественных традиций обучения и воспитания.

Abstract. The relevance of the proposed article is due to the persistent importance of Russian folk pedagogy and the need for a wider translation of the existing experience of ethnographic museums in introducing the younger generation to traditional values, the cultural heritage of the peoples of Russia. Based on the example of the Russian Ethnographic Museum, the Ethnographic Museum of the Kazan (Volga Region) Federal University, the Ethnographic Park-Museum – ETNOMIR, the main forms of activity («online» and «offline»), the priorities of the content in the ethno-pedagogical context are shown. On the basis of the analysis completed, the author draws general conclusions relevant to further promoting and actively applying the effective ethno-pedagogical practices in various educational and cultural institutions.

The article is intended for University-teachers, students and post-graduate students, teachers and researchers of museums, as well as researchers interested in the study and dissemination of ethno-pedagogical knowledge, folk culture and Russian traditions of teaching and upbringing.

Введение. Стремительное развитие информационных технологий в известной мере изменило возможности коммуникации и социализации, образования и приобщения к отечественной культуре современного человека,

как растущего, так и взрослого. При этом в научной и педагогической среде сохраняется глубокая заинтересованность к историческому наследию народной педагогики, обычаям, ценностям народного воспитания, значению и

потенциалу традиций в формировании личности. Продолжаются активные научные изыскания в области становления и развития российской этнопедагогике как науки [7;8], определения ее предмета, а также функций, основных категорий и их детального анализа [10;14] и др.; разрабатываются учебники и учебно-методические пособия [3;5;11]; детально рассматривается сущность и содержание этнопедагогической культуры личности и иные вопросы [1;6]. Вместе с тем, безграничный и ничем незаменимый духовный потенциал народной педагогики, сложившиеся традиции воспитания и обучения находят свое отражение в широкой культурно-образовательной деятельности современных отечественных музеев, чем обусловлено изучение этнопедагогических аспектов для обобщения и широкого распространения имеющегося позитивного опыта.

Материалы и методы исследования. Материалами для рассмотрения стала культурно-образовательная деятельность, ее основные формы и приоритеты содержания в этнопедагогическом контексте ряда отечественных музеев. В числе таковых учреждений: Российский этнографический музей (г. Санкт-Петербург), Этнографический музей Казанского (Приволжского) федерального университета (Республика Татарстан, г. Казань), Этнографический парк-музей – ЭТНОМИР (Калужская область, Боровский район, д. Петрово).

Результаты исследования. Современным исследователям, практическим работникам известен теоретический фундамент, на основе которого развивается этнопедагогика как отрасль науки. Скажем о вкладе известного педагогического деятеля, исследователя, писателя и публициста Г.Н. Волкова в становление и дальнейшее развитие этнопедагогике как области научного знания. Именно Геннадий Никандрович является автором первого учебного издания по этнопедагогике для высшей школы, где обозначает предмет данной области науки, излагает сущность традиций, средства, цели и пути, идеалы и важнейшие факторы воспитания, и все то, что неразрывно связано с исторически сложившимся уникальным отечественным народным опытом [2]. Приведем определение, данное Г.Н. Волковым, и являющееся основополагающим для современных и будущих ученых: «Этнопедагогика – наука об эмпирическом опыте этнических групп в воспитании и образовании детей, о морально-этических и эстетических воззрениях на

исконные ценности семьи, рода, племени, народности, нации» [2, с.4]. В логике этого определения подчеркнем непреходящую важность целенаправленных педагогических воздействий в деле воспитания обучающихся на основе исторически сложившихся традиций для формирования у детей и юношества уважительного отношения к родному краю, народной мудрости и этнокультуре в целом.

Исключительная роль в приобщении растущего поколения к отечественным обычаям и традициям, историческим и культурным ценностям отводится этнографическим музеям. Скажем также и о возможном пополнении, углублении знаний о народных культурных традициях среди взрослых в просветительских целях. *Российский этнографический музей* (г. Санкт-Петербург) обладает уникальными экспонатами, отражающими богатейшую историю, культуру и традиции, неповторимый уклад жизни, этнические духовные ценности нашей страны и мира. В экспозициях музея, коллекциях и выставках онлайн, виртуальных турах и т.д. во всей полноте и своеобразии раскрываются особенности национального характера и самосознания, обобщенные эстетические идеалы и верования, специфика коллективного творческого труда. Важное место в деятельности музея занимают передвижные выставки. Отметим в первую очередь те, которые непосредственно связаны с многоликим миром детства. Например, «Дети России: взгляд через столетие. Выставка факсимильных фотографий», «Детство в старой русской деревне», «Волшебный мир куклы (игра, ритуал, театр)» [13]. Каждая из предлагаемых выставок логично и последовательно показывает разнообразные картины детства в исторической ретроспективе, раскрывает неповторимость духовного портрета каждого ребенка, его увлечения и интересы, неразрывно связанные с жизнью своей семьи, своего народа, своей страны.

Экскурсионная деятельность музея отличается впечатляющим разнообразием тематики предлагаемых программ для обучающихся разного возраста. При знакомстве детей с традиционными памятниками культуры имеет место быть органичное сочетание *этнографического знания и творчества*, т.е. теоретической и практической деятельности в процессе экскурсии. Так, скажем о программе для обучающихся средней школы «Познаем народы России и мира – познаем себя», где в процессе постижения нового знания (от общего к частному), реализуется и крайне важная педагогическая задача – всемерно способствовать

пониманию растущим человеком культуры разных народов, духовных традиций нашей страны и всего мира, изучение самого себя в многообразии культуры. Показательна предлагаемая игровая экскурсия для семейной аудитории «Покорители пространства – 2021» для детей с девяти лет. С одной стороны, детям предоставлена возможность познакомиться с культурным многообразием на примерах музыкального фольклора, устного народного творчества, изучить, рассмотреть и «разобраться». С другой стороны, в логике современных компьютерных игр, занимающих немалое место в жизни ребенка нашего времени, в ходе игры и познания предложено также «пройти испытание», «получить пропуск на следующий этап», увидеть «верхний и нижний мир» и т.д. [13]. Но самое главное, что и в этой экскурсии у детей есть возможность проявить себя в самостоятельной творческой деятельности с помощью искусства слова, изобразительного искусства и создать «собственную картину мира» на основе увиденного и услышанного об этнических традициях и культуре, жизни разных народов.

Наглядной иллюстрацией пристального внимания к воспитательной тематике реализуемых программ этого музея является Центр ремесленных традиций с «Лабораторией живых ремесел», эксклюзивными занятиями, специально разработанными курсами и предлагаемыми культурно-творческими практиками для содержательного досуга. Показательна игровая экскурсия для детей 5 – 7 лет и их родителей «Крошка-этнограф». Здесь также уделяется внимание освоению нового этнознания через игру, «введению» в народную культуру, знакомству с жизненным укладом и художественными событиями календаря народа, рассмотрению растущими детьми родного края с его неповторимыми обычаями и традициями. Игровая экскурсия «Учиться – всегда пригодится», предлагаемая детям 7 – 11 лет, в полной мере отражает идеи русской народной педагогики, воплощенные в пословицах и поговорках. «Урок в сельской школе», игры и «задачки», «погружение» в опыт обучения детей в далеком прошлом – это еще один наглядный образец деятельности музея в отношении непосредственной взаимосвязи традиций и современности, воплощения народного опыта прошлого в настоящем для будущего. Приведенные примеры воспитательного и обучающего характера при освоении традиций и культуры в практике работы музея с детьми разного возраста («в сети» и «вне сети») далеко не единственные, достаточно обратиться к

официальному сайту Российского этнографического музея [13].

Скажем и о других важнейших направлениях деятельности и формах работы этого музея с растущей и взрослой аудиторией. Так, «ЭтноЛекторий» во всей полноте раскрывает эстетические идеалы народов нашей страны, специфику традиционных ремесел, обогащая тем самым представления посетителей музея о художественных образах, различных изделиях и способах их изготовления, предметах интерьера и многом другом. В ряду форм работы выделим особо лекции и игровые экскурсии. Предлагаемые содержательные информационные ресурсы одного из разделов официального сайта («Экспедиции») показывают глубину и масштаб, всю многоаспектность осуществляемой сотрудниками музея исследовательской деятельности как в разных регионах нашей страны (к примеру, Республика Марий Эл), так и за ее пределами (Республика Беларусь и др.). Это «Путевые очерки», «Проекты» (например, «Разная земля»); предлагаемые для всеобщего обозрения выставки «в сети» фотоискусства по итогам проведенных исследовательских работ («Почитаемые места на Северо-Западе России» и т.д.); «Подкасты. В экспедицию с этнографом» («К оленеводам Чукотки», «Как технический прогресс «подружился с традицией», «Хранители родной истории» и многие другие, не менее содержательные). Широко показан «в сети» народный календарь в виде весенне-летних, зимних, осенних и многих других русских народных праздников и обрядов. Подчеркнем, что только лишь весенне-летних – более девяти десятков, что дает целостное представление о сложившихся культурно-исторических традициях во всей совокупности характерных черт, отличительных свойств и качеств [13].

Содержание одного из приоритетных направлений деятельности Российского этнографического музея со всей полнотой раскрыто в разделе «Русская народная педагогика». Выделим содержательные акценты, сделанные на исключительной важности первого года жизни ребенка для его дальнейшего гармоничного развития, формирования у маленького человека целостной картины мира; подчеркнем пристальное внимание к родственным связям и основам нравственного воспитания в семье (милосердие и доброта, честь, уважение, почтительное отношение к старшим, любовь к родному краю, и не только); отметим и наличие информации о приобщении к труду как важнейшей потребности растущих детей, а также о роли и значении игры и игрушек в жизни

каждого ребенка для его разностороннего развития [13]. Раздел, по сути, показывает во всей полноте и своеобразии отечественную традиционную систему народного воспитания и обучения детей. В целом при обозрении культурно-образовательной деятельности этого музея, основных форм и этноприоритетов содержания с присущим разнообразием тематики, очевидна ведущая идея – *представление народного опыта, коллективной мудрости прошлого с позиции концепта «единство в многообразии»*.

Этнографический музей Казанского (Приволжского) федерального университета (Республика Татарстан, г. Казань) уникален многим. В первую очередь, это более чем двухсотлетняя история с момента основания имеющегося музейного собрания, художественная ценность экспонатов не только нашей страны, но и всего мира, включая артефакты народной культуры [12]. Отметим и разновекторную направленность всей деятельности научных сотрудников Этнографического музея при успешно решаемых целях и задачах. Например, организация и проведение разнообразных тематических выставок, многолетнее активное участие в реализации социальных программ и культурных инициатив, непрерывная динамичная деятельность по этнографическому просвещению, а также продвижению и широкой трансляции культурно-исторических традиций, народного достояния в образовательном пространстве самого университета, в городе Казани и Республике Татарстан, во всей нашей стране и в мире. И, на взгляд автора, самое показательное во всех отношениях, это то, что музей, являясь в настоящее время структурным подразделением учреждения высшего образования, органичен как в приоритетах своего развития в плане науки, образования, культуры, так и в отношении теснейшей взаимосвязи форм и содержания всей деятельности, в том числе «в сети» и «вне сети».

Достаточно сказать о разработке и дальнейшей апробации образовательных программ так называемых «лекций-визуализаций», которые дополняют, расширяют содержание программ для обучающихся основного общего и среднего общего образования. Кроме того, этнопедагогические аспекты деятельности музея очевидны на примере тематики реализуемых экскурсий (к примеру, «Мой дом – Татарстан», «Многообразие культур мира», «Традиции и современность», «Радуга культур» и ряд других), лекций для

посетителей («Многонациональная Казань», «Этнографические открытия», «Я и другие»), различных по тематике мастер-классов («Народная игрушка», «Сказки народов», «День семьи», «В гостях у ...») и т.д. Экспозиции Этнографического музея включают все своеобразие народов Казанского Поволжья, чутко и бережно освещают характерные особенности духовной культуры, идеалы и обычаи, специфику и разные грани всего имеющегося материального культурного наследия. Отметим «Выставки одного экспоната» («Татарские сапоги», «Подголовник у народов Африки», «Щит зулусов»), где обучающиеся разного возраста, взрослые могут почерпнуть много нового и интересного о культуре, традициях своего края и своей страны, других стран [12].

Особого упоминания в контексте проблематики данной статьи заслуживает Казанская этнографическая школа, основательно представленная в разделе «Персоналии». Обозревая в целом деятельность всех выдающихся ученых, внесший свой вклад в развитие этой научной школы, отметим тот факт, что научные интересы не только в области собственно этнографии, но и в сфере этнологии, истории и педагогики, археологии, антропологии и музейного дела, геологии, географии и астрономии, музыкального искусства, востоковедения и краеведения стали той самой благодатной почвой для организации и проведения многолетних комплексных исследований, достижения значительных результатов. Отдельно скажем и о деятельности этнографического кружка, созданного в свое время по инициативе этнографа, профессора Казанского университета Евгения Прокопьевича Бусыгина, а также этнографа и историка, доцента Казанского университета Николая Владимировича Зорина [12]. В настоящее время кружок называется «Этнофорум» и объединяет всех заинтересованных студентов и аспирантов, деятелей науки и образования с целью обсуждения актуальных вопросов этнологии и социальной антропологии, а также итогов проведенных исследований, перспектив развития этнографического знания и т.д. Подчеркнем главное: неповторимое, самобытное собрание традиционных духовных и материальных ценностей данного Этнографического музея, его деятельность и само существование в структуре Казанского (Приволжского) федерального университета, позволяет говорить о специфике подготовки – *профессиональном образовании в пространстве этнокультуры при сохранении*

исторических традиций в их непрерывном развитии.

Этнографический парк-музей – ЭТНОМИР (Калужская область, Боровский район, д. Петрово) в настоящее время является самым большим в нашей стране не только по занимаемой площади [4]. Главное – это многофункциональность деятельности во всей совокупности ее основных видов (просветительской, познавательной и коммуникативной, игровой, творческой и др.). Традиции разных народов мира, их быт, художественные ремесла и национальные костюмы, архитектура – все это и многое другое находит свое отражение как в реальном воплощении, так и в виртуальном. Особенностью данного парка-музея является его интерактивность, то есть возможность непосредственного («здесь и сейчас»), активного участия юных и взрослых посетителей в коммуникации, обогащении и пополнении личного творческого опыта при освоении насыщенной экспонатами культурно-образовательной среды парка-музея. Многообразие тематических фестивалей и культурных мероприятий, экскурсий и мастер-классов, предлагаемые для обозрения «этнодворы», к примеру, «Север, Сибирь и Дальний Восток», «Страны Южной Азии» и иные так называемые «культурные заповедники» [4], проведение праздников с играми и забавами и мн. др., позволяет рассмотреть в деталях уклад жизни народов нашей страны и разных народов мира, их национальные обычаи и традиции. И что крайне важно – увидеть и в определенной мере понять, осознать посетителями всю многоликость ЭТНОМИРА нашей планеты, почувствовать себя неотъемлемой частью и хранителями своей уникальной народной культуры как национального достояния нашей страны.

Скажем о разнообразии предлагаемых форм и тематического содержания всего традиционного культурного пространства парка-музея. Например, мастер-классы и творческие мастерские для детей («Народные промыслы», «Сотворение хлеба», «Смальтийская мозаика», «Хамса», «Ткачество», «Декупаж» и др.); «Музей кукол народов мира», «Татарское подворье», Музей под открытым небом «Парк народов Сибири и Дальнего Востока» и т.д.; «Улица мира» с многочисленными павильонами выставочного комплекса, что дает обобщенное представление о самобытной архитектуре и ландшафте нашей страны и многих других стран; летопись в камне, это «Памятники» выдающимся мыслителям, представителям разных народов

мира прошлого и современности; Анимационные программы для детей («Легенды Востока», «День оленевода», «Русский игромикс», «Навстречу солнцу» и др.); Выставки «Мировые архитектурные шедевры», «Великие учителя человечества», а также «Галерея каменных скульптур», где художественные образы, воплощенные в камне, по замыслу разработчиков являют собой «ключ к пониманию народов Земли» [4].

Обозначим и реализуемый проект «Россия в ЭТНОМИРе», который по праву можно назвать мультипроектом. Именно здесь сопряжены самые разные сферы деятельности современного человека, включая образование и науку, культуру и искусство, социальное обслуживание, информационные и коммуникационные технологии и т.д., объединенные общим замыслом – продвижение традиционных отечественных ценностей в реальном и виртуальном пространстве. Подчеркнем и тот факт, что в данном парке-музее имеет место быть и общеобразовательная школа с одноименным названием, открытая не так давно. Образовательная модель школы сфокусирована на культуре, семье и школе, иностранных языках, экологии, что безусловно будет способствовать формированию гармонично развитой, глубоко духовной и социально ответственной личности, уважающей традиции и ценности своего Отечества и народов разных стран мира. Как известно, данный парк-музей существует не более двух десятилетий, и в масштабах истории всего человечества – это весьма небольшой срок. Однако концептуальный посыл – «Пространство синтеза и диалога культур», – придает всему имеющемуся разнообразию форм и содержания парка-музея очевидную целостность, гармоничность, и предопределяет его перспективное устойчивое развитие как «города будущего» [4].

Предпринятое рассмотрение на примере отличных друг от друга учреждений по функциям, взаимосвязанных своей единой содержательной *этноосновой* (при различной классификации по существующим профилям [9]), включая этнографический в контексте исторического профиля, ведомственный музей учреждения высшего образования и комплексный, многопрофильный и многофункциональный парк-музей, позволяет обобщить и представить содержательные приоритеты и оптимальные формы культурно-образовательной деятельности под углом зрения этнопедагогики, см. таблицу 1.

Таблица 1. – Этнопедагогические аспекты культурно-образовательной деятельности музеев: основные формы и приоритеты содержания

Этнографический музей Казанского (Приволжского) федерального университета		Российский этнографический музей	Этнографический парк-музей – ЭТНОМИР	
Культурно-образовательная деятельность				
Основные формы («в сети» и «вне сети»)				
Экскурсии (познавательные, игровые, включая виртуальные туры)	Лекции (этнолектории, лекции-визуализации и иные)	Творческие лаборатории (эксклюзивные занятия, мастер-классы, этнофорумы, студии и др.)	Тематические выставки народного искусства (в т. ч. передвижные, этнодворы, культурные заповедники)	Этнокультурные мероприятия (народные праздники, экспедиции и т.п.)
Приоритеты содержания				
Постижение духовного и материального народного наследия в неразрывном единстве	Взаимосвязь знания и творчества, традиций и современности	Воплощение многообразия традиций при педагогической целесообразности	Интерактивность и интенсивность в освоении народного мастерства	Отражение этнических традиций прошлого в настоящем для будущего

Можно констатировать, что в разноплановой культурно-образовательной деятельности названных музеев сложились особые этнопедагогические практики с многообразием форм деятельности, сохранением приоритетов содержания и применением исторически сложившихся народных педагогических средств.

Заключение. В результате выполненного рассмотрения этнопедагогических аспектов культурно-образовательной деятельности ряда отечественных современных музеев, сделаны следующие выводы. Целостное этнознание, многообразие этнокультурных практик для гармоничного введения, глубокого «погружения в традиции», широкий спектр используемых форм деятельности предопределяет приобщение молодого поколения к историко-культурному наследию своего народа. Отечественное, народное во всей своей многогранности для растущих детей и взрослых – устное, музыкальное, декоративно-прикладное и другие виды творчества, обычаи и обряды, детские игры и игрушки, самобытная культура праздника и искусство его представления, а также важность труда как особой ценности и смысла жизни каждого человека, являет собой духовное и

материальное достояние непреходящей значимости.

Народное достояние – это и уникальные педагогические средства, средоточие гуманности и эмоционально-ценностного отношения к миру, что позволяет через наглядный показ и пример предыдущих поколений, тактичное пояснение и наставление, деликатное приучение, одобрение и внушение, исподволь способствовать формированию мировоззрения у детей и юношества. Накопленный опыт «воспитания и обучения традицией», приобщение к народной культуре и продуктивному творчеству посетителей разного возраста «вместе и рядом» с отечественными традиционными ценностями, вся неделимая совокупность нравственных норм и эстетических идеалов, своеобразия языка и художественных достижений являются приоритетными содержательными акцентами всей культурно-образовательной деятельности рассмотренных этнографических музеев и парка-музея ЭТНОМИР, показательным примером для перспективной реализации в различных учреждениях образования и культуры в масштабах всей страны.

Литература:

1. Алексеева Л.Л. Национальное культурное наследие и воспитание человека: противодействие вызовам информационной эпохи [Электронный ресурс] / Л.Л. Алексеева // Традиционное прикладное искусство и образование: сетевое научное издание. –

2020. – № 4. – С. 93–105. – Режим доступа: http://dpio.ru/stat/2020_4/2020-04-12.pdf

2. Волков Г.Н. Этнопедагогика: учебник для студентов средних и высших педагогических учебных заведений / Г.Н. Волков. – Москва: Издательский центр «Академия», 1999. – 168 с.

3. Кукушин В.С. Этнопедагогика и этнопсихология: для студентов вузов / В.С. Кукушин, Л.Д. Столяренко. – Ростов-на-Дону: Феникс, 2000. – 448 с. (Серия: Учебники, учебные пособия).

4. Культурно-образовательный туристический центр «ЭТНОМИР» – Этнографический парк-музей: О парке; Интересные экскурсии по этнодворам парка; Творческие мастер-классы для детей в парке; Этнографические музеи; Выставочный комплекс «Улица мира» в парке отдыха; Памятники и скульптуры Калужской области в парке; Анимационные программы для детей в парке; Выставки в Подмоскowie в парке отдыха; Концепция парка – Основная цель развития проекта «ЭТНОМИР»; Проект «Россия в ЭТНОМИРе»; Официальный сайт школы «ЭТНОМИР»; Перспективы развития. «ЭТНОМИР 2030» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://ethnomir.ru/o-parke/>; <https://ethnomir.ru/posetiteliyam/etnodvory/>; <https://ethnomir.ru/posetiteliyam/master-class/>; <https://ethnomir.ru/posetiteliyam/muzei/>; <https://ethnomir.ru/posetiteliyam/ulitca-mira/>; <https://ethnomir.ru/posetiteliyam/skulpturnye-kompozicii/>; <https://ethnomir.ru/posetiteliyam/animation/>; <https://ethnomir.ru/posetiteliyam/vystavki/>; <https://ethnomir.ru/etno/concept/>; <https://ethnomir.ru/rf/>; <https://ethnomir.ru/shkola/>; <https://ethnomir.ru/etno/ethnomir-2030/>

5. Латышина Д.И. Этнопедагогика: учебник для среднего профессионального образования [Электронный ресурс] / Д.И. Латышина, Р.З. Хайруллин. – 2-е изд., перераб. и доп. – Москва: Издательство Юрайт, 2018. – 394 с. – (Профессиональное образование). – Режим доступа: <https://urait.ru/bcode/414875>

6. Магомедов А.М. Сущность и содержание этнопедагогической культуры личности / А.М. Магомедов // Известия Дагестанского государственного педагогического университета. Психолого-педагогические науки. – 2010. – № 1(10). – С. 43–49.

7. Недземковская Г.В. Становление этнопедагогики в России / Г.В. Недземковская // Вестник Томского государственного университета. – 2009. – № 326. – С. 186–193.

8. Петрова Т.Н. Основные положения развития этнопедагогики как науки в условиях новой парадигмы образования / Т.Н. Петрова // Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И.Я. Яковлева. – 2017. – № 2(94). – С. 103–110.

9. Современная типология и классификация музеев [Электронный ресурс] / Искусствоед.ру – сетевой ресурс об искусстве и культуре. – 2018. – Режим доступа: <https://iskusstvoed.ru/2018/08/19/sovremennaja-tipologija-i-klassifikac/>

10. Тхакушинов А.К. Этнопедагогика как наука: анализ основных категорий / А.К. Тхакушинов // Вестник Майкопского государственного технологического университета. – 2016. – № 2. – С. 119–122.

11. Фахрутдинова Г.Ж., Фахрутдинова А.В. Этнопедагогика: учебно-методическое пособие / Г.Ж.

Фахрутдинова, А.В. Фахрутдинова. – Казань: Издательство «Отечество», 2019. – 100 с.

12. ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет»: Главная: Образование: Институт международных отношений: Этнографический музей; Этнография и этнографические коллекции Казанского университета; Экспозиции; Экскурсии; Выставки одного экспоната; Персоналии; Этнографический кружок/Кружки, научные и учебные центры [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://kpfu.ru/>; <https://kpfu.ru/imoiv/>; <https://kpfu.ru/imoiv/etnograficheskij-muzej/>; <https://kpfu.ru/imoiv/etnograficheskij-muzej/ekspozicii/etnografiya-i-etnograficheskie-kollekcii/>; <https://kpfu.ru/imoiv/etnograficheskij-muzej/ekspozicii/etnografiya-narodov-kazanskogo-povolzhya/>; <https://kpfu.ru/imoiv/etnograficheskij-muzej/ekskursii/>; <https://kpfu.ru/imoiv/etnograficheskij-muzej/o-muzee/>; <https://kpfu.ru/imoiv/etnograficheskij-muzej/personalii/>; <https://kpfu.ru/imoiv/struktura/otdeleniya/vysshaya-shkola-inostrannyh-yazykov-i-perevoda/kafedra-istorii-tatarstana-arheologii-i-etnologii/etnograficheskij-kruzhok>

13. ФГБУК «Российский этнографический музей»: Музей; Передвижные выставки «Дети России: взгляд через столетие. Выставка факсимильных фотографий», «Детство в старой русской деревне», «Волшебный мир куклы (игра, ритуал, театр)»; Абонемент «Познаем народы России и мира – познаем себя»; Игровая экскурсия для семейной аудитории «Покорители пространства – 2021» 9+; Центр ремесленных традиций; Игровая экскурсия для детей и их родителей «Крошка-этнограф» 5–7 лет; Игровая экскурсия «Учиться – всегда пригодится» 7–11 лет; ЭтноЛекторий; Экспедиции; Русские народные праздники и обряды: Весенне-летние праздники и обряды; Русская народная педагогика [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://ethnomuseum.ru/muzej/>; <https://ethnomuseum.ru/kollekcii/vystavochnyj-portfel/deti-rossii-vzglyad-cherez-stoletie-vystavka-faksimilnyh-fotografij/>; <https://ethnomuseum.ru/kollekcii/vystavochnyj-portfel/detstvo-v-staroj-russkoj-derevne/>; <https://ethnomuseum.ru/kollekcii/vystavochnyj-portfel/volshebnyj-mir-kukly-igra-ritual-teatr/>; <https://ethnomuseum.ru/vystavki-i-sobytiya/ekskursii-i-programmy/abonement-poznaem-narody-rossii-i-mira-poznaem-sebya/>; <https://ethnomuseum.ru/vystavki-i-sobytiya/ekskursii-i-programmy/igrovaya-ekskursiya-dlya-semejnoj-auditorii-pokoriteli-prostranstva-2021-9/>; <https://ethnomuseum.ru/vystavki-i-sobytiya/centr-remeslennyh-tradicij/>; <https://ethnomuseum.ru/vystavki-i-sobytiya/ekskursii-i-programmy/cikl-igrovyyh-ekskursij-dlya-detej-i-ih-roditelej-kroshka-etnograf-57-let1/>; <https://ethnomuseum.ru/vystavki-i-sobytiya/ekskursii-i-programmy/igrovaya-ekskursiya-uchiysya-vsegda-prigoditsya-711-let/>; <https://ethnomuseum.ru/vystavki-i-sobytiya/etnolektorij/>; <https://ethnomuseum.ru/umaterialy-po-etnografii/ekspedicii/>; <https://ethnomuseum.ru/umaterialy-po-etnografii/ekspedicii/#virtualnye-vystavki/>; <https://ethnomuseum.ru/umaterialy-po-etnografii/russkie->

narodnye-prazdniki-i-obryady/#vesenne-letnie-prazdniki-i-obryady; <https://ethnomuseum.ru/umaterialy-po-etnografii/ekspedicii/#podkasty-v-ekspediciyu-s-etnografom>; <https://ethnomuseum.ru/umaterialy-po-etnografii/deti-i-i-narodnaya-pedagogika-russkie/>

14. Хакимов Э.Р. Этнопедагогика как наука: предмет, функции, основные категории / Э.Р. Хакимов // Вестник Удмуртского университета. Серия Философия. Психология. Педагогика. – 2007. – № 9. – С. 39–52.

References:

1. Alekseeva L.L. National cultural heritage and human education: countering the challenges of the information age [Electronic resource] / L.L. Alekseeva // Traditional applied art and education: online scientific edition. – 2020. – No. 4. – P. 93–105. – Access mode: http://dpio.ru/stat/2020_4/2020-04-12.pdf

2. Volkov G.N. Ethno-pedagogy: a textbook for students of secondary and higher pedagogical educational institutions / G.N. Volkov. – Moscow: Publishing Center "Academy", 1999. – 168 p.

3. Kukushin V.S. Ethno-pedagogy and ethnopsychology: for university students / V.S. Kukushin, L.D. Stolyarenko. – Rostov-on-Don: Phoenix, 2000. – 448 p. (Series: Textbooks, tutorials).

4. Cultural and educational tourist center "ETNOMIR" – Ethnographic park-museum: About the park; Interesting excursions to the ethnic courtyards of the park; Creative workshops for children in the park; ethnographic museums; Exhibition complex "Street of Peace" in the recreation park; Monuments and sculptures of the Kaluga region in the park; Animation programs for children in the park; Exhibitions in the suburbs in the recreation park; The concept of the park is the main goal of the development of the ETNOMIR project; Project "Russia in ETHNOMIR"; Official website of the school "ETNOMIR"; Development prospects. "ETNOMIR 2030" [Electronic resource]. – Access mode: <https://ethnomir.ru/o-parke/>; <https://ethnomir.ru/posetitelyam/etnodvory/>; <https://ethnomir.ru/posetitelyam/master-class/>; <https://ethnomir.ru/posetitelyam/muzei/>; <https://ethnomir.ru/posetitelyam/ulitca-mira/>; <https://ethnomir.ru/posetitelyam/skulpturnye-kompozicii/>; <https://ethnomir.ru/posetitelyam/animation/>; <https://ethnomir.ru/posetitelyam/vystavki/>; <https://ethnomir.ru/etno/concept/>; <https://ethnomir.ru/rf/>; <https://ethnomir.ru/shkola/>; <https://ethnomir.ru/etno/ethnomir-2030/>

5. Latyshina D.I. Ethno-pedagogy: a textbook for secondary vocational education [Electronic resource] / D.I. Latyshina, R.Z. Khairullin. – 2nd ed., revised. and additional – Moscow: Yurayt Publishing House, 2018. – 394 p. – (Professional education). – Access mode: <https://urait.ru/bcode/414875>

6. Magomedov A.M. The essence and content of the Ethno-pedagogy culture of personality / A.M. Magomedov // News of Dagestan state pedagogical university. Psychological and pedagogical sciences. – 2010. – № 1(10). – P. 43–49.

7. Nedzemkovskaya G.V. Establishment of ethno-pedagogy in Russia / G.V. Nedzemkovskaya // Bulletin of Tomsk state university. – 2009. – № 326. – P. 186–193.

8. Petrova T.N. The main provisions of the development of ethno-pedagogy as a science in a new paradigm of education / T.N. Petrov // Bulletin of Chuvash

state pedagogical university named after I.Ya. Yakovlev. – 2017. – № 2 (94). – P. 103–110.

9. Modern typology and classification of museums [Electronic resource] / Iskusstvoed.ru – a network resource about art and culture. – 2018. – Access mode: <https://iskusstvoed.ru/2018/08/19/sovremennaja-tipologija-i-klassifikac/>

10. Tkhakushinov A.K. Ethno-pedagogy as a science: an analysis of the main categories / A.K. Tkhakushinov // News of Maykop state technological university. – 2016. – № 2. – P. 119–122.

11. Fakhrutdinova G.Zh., Fakhrutdinova A.V. Ethno-pedagogy: manual / G.Zh. Fakhrutdinova, A.V. Fakhrutdinova. – Kazan: Fatherland Publishing House, 2019. – 100 p.

12. Kazan (Volga Region) Federal University: Main: Education: Institute of International Relations: Ethnographic Museum; Ethnography and ethnographic collections of Kazan University; Exposure; Excursions; Exhibitions of one exhibit; personalities; Ethnographic circle / Circles, scientific and educational centers [Electronic resource]. – Access mode: <https://kpfu.ru/>; <https://kpfu.ru/imoiv/>; <https://kpfu.ru/imoiv/etnograficheskij-muzej/>; <https://kpfu.ru/imoiv/etnograficheskij-muzej/ekspozicii/etnografiya-i-etnograficheskie-kollekcii/>; <https://kpfu.ru/imoiv/etnograficheskij-muzej/ekspozicii/etnografiya-narodov-kazanskogo-povolzhya/>; <https://kpfu.ru/imoiv/etnograficheskij-muzej/ekskursii/>; <https://kpfu.ru/imoiv/etnograficheskij-muzej/o-muzee/>; <https://kpfu.ru/imoiv/etnograficheskij-muzej/personalii/>; <https://kpfu.ru/imoiv/struktura/otdeleniya/vyshshaya-shkola-inostrannyh-yazykov-i-perevoda/kafedra-istorii-tatarstana-arheologii-i-etnologii/etnograficheskij-kruzhok>

13. FGBUK "Russian Ethnographic Museum": Museum; Traveling exhibitions "Children of Russia: a look through a century. Exhibition of facsimile photographs", "Childhood in an old Russian village", "Magical world of a doll (game, ritual, theater)"; Subscription "Knowing the peoples of Russia and the world – knowing ourselves"; Game tour for the family audience "Conquerors of space – 2021" 9+; Center for Craft Traditions; Game tour for children and their parents "Little Ethnographer" 5-7 years old; Game excursion "Learning is always useful" 7-11 years; EthnoLectorium; Expeditions; Russian folk holidays and rituals: Spring-summer holidays and rituals; Russian folk pedagogy [Electronic resource]. – Access mode: <https://ethnomuseum.ru/muzej/>; <https://ethnomuseum.ru/kollekcii/vystavochnyj-portfel/deti-rossii-vzglyad-cherez-stoletie-vystavka-faksimilnyh-fotografij/>; <https://ethnomuseum.ru/kollekcii/vystavochnyj-portfel/detstvo-v-staroj-russkoj-derevne/>; <https://ethnomuseum.ru/kollekcii/vystavochnyj->

portfel/volshebnyj-mir-kukly-igra-ritual-teatr/;
<https://ethnomuseum.ru/vystavki-i-sobytiya/ekskursii-i-programmy/abonement-poznaem-narody-rossii-i-mira-poznaem-sebya/>; <https://ethnomuseum.ru/vystavki-i-sobytiya/ekskursii-i-programmy/igrovaya-ekskursiya-dlya-semejnoj-auditorii-pokoriteli-prostranstva-2021-9/>;
<https://ethnomuseum.ru/vystavki-i-sobytiya/centr-remeslennyh-tradicij/>; <https://ethnomuseum.ru/vystavki-i-sobytiya/ekskursii-i-programmy/cikl-igrovyyh-ekskursij-dlya-detej-i-ih-roditelej-kroshka-etnograf-57-let1/>;
<https://ethnomuseum.ru/vystavki-i-sobytiya/ekskursii-i-programmy/igrovaya-ekskursiya-uchitsya-vsegda-prigoditsya-711-let/>; <https://ethnomuseum.ru/vystavki-i-sobytiya/etnolektorij/>; <https://ethnomuseum.ru/umaterialy-po-ehtnografii/ekspedicii/>;

<https://ethnomuseum.ru/umaterialy-po-ehtnografii/ekspedicii/#virtualnye-vystavki/>;
<https://ethnomuseum.ru/umaterialy-po-ehtnografii/russkie-narodnye-prazdniki-i-obryady/#vesenne-letnie-prazdniki-i-obryady/>; <https://ethnomuseum.ru/umaterialy-po-ehtnografii/ekspedicii/#podkasty-v-ekspediciyu-s-etnografom/>; <https://ethnomuseum.ru/umaterialy-po-ehtnografii/deti-i-i-narodnaya-pedagogika-russkie/>

14. Khakimov E.R. Ethnopedagogy as a science: subject, functions, main categories / E.R. Khakimov // Bulletin of the Udmurt University. Series Philosophy. Psychology. Pedagogy. - 2007. - № 9. - P. 39-52.

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

Сведения об авторе:

Алексеева Лариса Леонидовна (г. Москва, Россия), доктор педагогических наук, доцент, фрилансер, e-mail: klara63@list.ru



ПСИХОЛОГИЯ

Педагогическая психология

УДК 159.9.01

История становления темы влияния искусства на психическое развитие детей в российской психологии

Formation History of the Subject of the Influence of Art on the Mental Development of Children in Russian Psychology

Баянова Л.Ф., Федеральное государственное бюджетное научное учреждение «Психологический институт Российской академии образования», balan7@yandex.ru

Бухаленкова Д.А., Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова, Федеральное государственное бюджетное научное учреждение «Психологический институт Российской академии образования», d.bukhalenkova@inbox.ru

Долгих А.Г., Федеральное государственное бюджетное научное учреждение «Психологический институт Российской академии образования», ag.dolgikh@mail.ru

Чичинина Е.А., Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова, alchichini@gmail.com

Bayanova L., Psychological Institute, Russian Academy of Education, balan7@yandex.ru

Bukhalenkova D., Lomonosov Moscow State University, Psychological Institute, Russian Academy of Education, d.bukhalenkova@inbox.ru

Dolgikh A., Psychological Institute, Russian Academy of Education, ag.dolgikh@mail.ru

Chichinina E., Lomonosov Moscow State University, alchichini@gmail.com

DOI: 10.51379/KPJ.2022.153.3.026

Работа выполнена при финансовой поддержке гранта РНФ № 21-78-10153.

Ключевые слова: искусство, теоретико-методологический, педагогический, экспериментально-психологический этапы, психоэстетическая концепция, восприятие музыки, психическое развитие.

Keywords: art, theoretical and methodological, pedagogical, experimental and psychological stages, psycho-esthetic conception, perception of music, mental development.

Аннотация. Актуальность исследования влияния искусства на психическое развитие детей обусловлена тем, что в последние годы в рамках средового подхода пересматриваются предикторы, определяющие развитие личностных и эмоциональных свойств, когнитивных процессов. В статье представлен обзор исследований влияния искусства на психическое развитие детей в российской психологии. Цель статьи заключается в выявлении логики развития исследований влияния искусства на психические процессы, личностные свойства и эмоциональную сферу детей.

Последовательность изложения отражает хронологию возникновения теоретических и эмпирических работ в данной предметной области. Анализ работ российских ученых, специализирующихся на изучении детей в условиях воздействия искусства, показал, что существуют три этапа становления данной темы: теоретико-методологический, педагогический, экспериментально-психологический.

Abstract. The relevance of studying the influence of art on the mental development of children is due to the fact that in recent years, within the framework of the environmental approach, the predictors that determine the development of personal and emotional properties, cognitive processes have been revised. The article presents an overview of studies

of the influence of art on the mental development of children in Russian psychology. The purpose of the article is to identify the logic of the development of research on the influence of art on mental processes, personal properties and the emotional sphere of children. The sequence of presentation reflects the chronology of the emergence of theoretical and empirical works in this subject area. Analysis of the works of Russian scientists specializing in the study of children under the influence of art, showed that there are three stages in the formation of this topic: theoretical-methodological, pedagogical, experimental-psychological. At the theoretical-methodological stage, a psychoaesthetic concept was created and the principle of the relationship between the artistic means of world culture and methods of symbolization in children's artistic creativity was formulated, the methodological foundations of the psychology of abilities were laid. At the pedagogical stage the research on the development of methodological aspects of teaching and the study of the influence of art on the formation of personality was dominated. At the experimental-psychological stage, a series of studies was carried out on the influence of classes in different genres of arts on cognitive development, psychophysiological parameters of the body, the corrective effect of classes during working with children. Independent areas of art research concerning the mental development of children in Russian psychology focused around the problems of the psychology of abilities, the psychology of music perception and its impact on the genesis of cognitive functions in childhood.

Введение. Влияние искусства на психическое развитие детей в российской психологии рассматривается с разных позиций: во-первых, проблематику влияния искусства на психику можно анализировать в исторической ретроспективе как становление разных теорий и формирование научных обобщений на основе исследовательского опыта в разные годы. Во-вторых, можно говорить о влиянии разных видов искусства – живописи, музыки, танцев, театра с точки зрения инструментального ресурса (знакового, образного) указанных жанров. И наконец, в-третьих, влияние искусства может рассматриваться как интервенция в разные области психических функций – в восприятие, мышление, память, воображение. Все три обозначенных подхода к оценке влияния искусства на психическое развитие представляются и автономными, и в то же время взаимопроникающими областями психологического знания. При всем многообразии исследований влияния искусства на психическое развитие нет системного и последовательного изложения данной темы в российской психологической науке. Здесь важно не просто эклектично перечислить работы по данной теме, а гораздо важнее выстроить логику развития проблемы в исторической ретроспективе российской психологической науки. В нашем исследовании доминирующим будет хронологический подход, отсчет которого берет начало с двадцатых годов XX века. В истории становления темы влияния искусства на психическое развитие детей в российской психологии выделяются три этапа: теоретико-методологический, педагогический, экспериментально-психологический.

Материалы и методы. Методом исследования стал критический анализ источников по проблеме влияния искусства на психическое развитие детей. Исследованы работы

ученых в области психологии и образования, начиная с первой трети XX века.

Результаты исследования. В результате изучения источников, посвященных проблеме влияния искусства на психическое развитие детей, выделены самостоятельные этапы. Данные этапы представляются автономными хронологическими периодами, в которых показаны работы исследователей как в области психологии и образования, так и искусствоведения.

Теоретико-методологический этап (20-е – 40-е гг. XX века)

Впервые влияние искусства на психическое развитие детей системно начали изучать в созданном в январе 1922 года физико-психологическом отделении Государственной академии художественных наук (ГАХН). В данной структуре велись исследования по выявлению влияния разных жанров искусства на детское развитие. Множество семинаров и заседаний данного отделения, как показывают материалы, сохранившиеся в Российском государственном архиве литературы и искусства, обсуждали именно проблему влияния искусства на детей [35].

Наиболее ценным, с точки зрения обсуждения проблемы влияния искусства на психическое развитие детей, является творчество А.В. Бакушинского. Ученый – искусствовед проводит параллели в развитии детского творчества и мирового искусства. А.В. Бакушинский пишет, что для него «становилась все более ясной, прежде всего, функциональная связь способов восприятия мира и его творческого оформления с художественной формой и художественным содержанием в искусстве» [3, с.125]. В современных психологических исследованиях нашли подтверждение идеи Бакушинского об особенностях художественного восприятия в разные возрастные периоды [1]. Концепцию

Бакушинского называют психоэстетической, поскольку в ней показано то, как связаны моторика, осязание, зрение и мышление при художественном восприятии в разные возрастные периоды и как откликается параллель мирового искусства в художественных приемах ребенка.

В этот же исторический период – в двадцатые годы прошлого столетия, написана работа Л.С. Выготского «Психология искусства», в которой автор предлагает свою трактовку психологических проблем влияния искусства. Для Выготского очевидна двойственность воздействия художественного произведения – формы и сюжета: есть эмоции, вызываемые материалом, и эмоции от формы произведения. Соотношение этих двух видов эмоциональных переживаний составляют закон эстетической реакции, описанный в «Психологии искусства» [6].

Если произведения по исследованию влияния изобразительного искусства изучались Бакушинским, то влияние музыки на психическое развитие в этот исторический период начал исследовать Б.М. Теплов [41]. Современные исследователи психологии музыки в качестве методологии своих исследований принимают тезис Б.М. Телова о том, что основным содержанием музыкального произведения являются эмоции, чувства и настроения. Этот тезис в первой трети XX века был неоднозначным и противоречивым. Немецкий музыковед Э. Ганслик высказывал мнение о том, что у музыки нет содержания, это лишь сочетание звуков [7]. Теплов Б.М., возражая, утверждает, что «эмоциональное содержание подлинно большого произведения совершенно определено. «Неопределенным» является лишь его словесное описание» [41, с.12].

В 30-е – 40-е гг. проводились массовые социологические исследования, связанные с эстетическими предпочтениями детей, с изучением художественных интересов [8;11]. К примеру, было обнаружено, что прикладное искусство в большей степени привлекает сельских жителей, а графика и скульптура – горожан. Бессюжетная живопись и натюрморты привлекают молодых людей с высшим образованием, а пейзажи и анималистическую живопись предпочитают пожилые и малообразованные люди. Однако некоторые из социологических выводов были опровергнуты в исследованиях психолога Якобсона П.М., проведенных уже в 60-е годы, где автору удалось показать, что нет механической связи между уровнем образования человека и его художественным восприятием [45]. В 20-е годы в

связи с трансформацией образования и началом массового обучения населения в школе встала задача формирования единых основ эстетического воспитания, что создало предпосылки для дальнейших исследований влияния искусства на детское развитие [40].

Педагогический этап (40-е – 80-е гг. XX века)

В дискурсе обсуждения идей влияния искусства на развитие ребенка наиболее устоявшимися в 40-х – 80-х гг. являются выражения «художественное воспитание» и «эстетическое воспитание». Оба этих словосочетания мультиплицируют идею формирования у детей способности видеть, переживать и понимать произведения искусства. В одних работах используется концепт «художественное воспитание», в которых искусство рассматривают как инструмент формирования тех или иных личностных качеств [2], в других исследованиях используется выражение «эстетическое воспитание» [25;34;40]. Важнейшим итогом в художественном воспитании во второй половине XX века явился новый подход, разработанный композитором Д.Б. Кабалевским [14] и художником Б.М. Неменским [33]. На основе критического переосмысления эстетического воспитания в школе, сводимого к урокам пения и рисования в предыдущие годы [13], деятели культуры отмечают, что этих уроков недостаточно для развития полноценного восприятия искусства. В 1970-х – 1980-х гг. в научно-исследовательском институте художественного воспитания АПН СССР при широчайшем сотрудничестве с музыкантами, художниками, деятелями культуры и искусства стали создаваться программы по музыке и изобразительному искусству в школе. В дальнейшем эта линия была продолжена и достигла разработок в области дидактики, доказывающей влияние музыки на успешность овладения основами наук у детей [10;16;21;39].

В русле педагогических идей воздействия искусства на личность следует выделить ряд работ, посвященных формированию художественного сознания. В педагогических исследованиях художественное сознание и его формирование связывалось в большинстве работ с влиянием литературного художественного слова [15;18;19].

В 80-е гг. была продолжена линия социологических исследований художественных интересов школьников. Данные масштабные исследования были проведены под руководством Ю.У. Фохта-Бабушкина. Автор подчеркивает важность междисциплинарных исследований в изучении роли искусства в повседневной жизни

различных социальных групп, в том числе и в детском сообществе [12].

Среди крупных работ 80-х годов, посвященных взаимодействию искусства и ребенка, следует назвать монографию В.С. Мухиной [30]. Автор провела ряд оригинальных экспериментальных исследований, которые выявили различия в изобразительной деятельности детей и взрослых, показали семиотический аспект детского рисунка.

Экспериментально-психологический этап (90-е гг. – по настоящее время)

Дальнейшее изучение влияния искусства на детское развитие шло по пути более тонкой дифференциации. Е. Крупник в конце 80-х годов отмечает, что воздействие искусства на личность осуществляется главным образом на трех уровнях: психофизиологическом, психологическом, социально-психологическом [17]. В своих дальнейших работах Е. Крупник сосредоточился на исследовании художественного сознания личности с точки зрения психологии [18]. Об опосредованном влиянии искусства на личность говорит сравнительное исследование личностных особенностей детей и художников-профессионалов, проведенное Адаскиной А.А. Оно показало, что существует ряд общих психологических черт между ними, таких как «свежесть восприятия», «острота взгляда», «непредвзятость», «яркость впечатлений» [1, с.100].

От исследований личностных особенностей и их формирования, отчасти носивших междисциплинарный (психолого-педагогический) характер, проблема влияния искусства на психику транслировалась в собственно-психологические исследования, отличающиеся конкретикой предметной области, использованием аппаратных методов, количественной статистики и верифицируемостью данных [20;22;26;31;36;38].

В работах Леер Е.И. показано, что разные направления музыки имеют специфическую психофизиологическую детерминацию. Так, в исследовании выявлена факторная структура психологических и психофизиологических особенностей восприятия музыки разных направлений у мальчиков и девочек 7 – 8 лет, обнаружены корреляционные связи динамических характеристик музыкальных произведений и особенностей регуляции активности сердца в процессе их прослушивания у детей 7 – 8 лет и подростков 14 – 16 лет [22]. В работе Кураева Г.А., Громаковой В.Г., Соболевой И.В., Менджерицкого А.М. изучалось влияние

систематических занятий музыкой на активизацию межполушарного взаимодействия [20]. Исследования Малиаренко Т.Н. показывают ресурс занятий музыкой в ускорении образования межнейронных связей и закреплении условных рефлексов, развитии речевых зон, интеграционных процессов мозга у детей [26]. Работы Рыльковой В.А. доказывают, что занятия музыкой гармонизируют эмоциональный фон, понижают тревожность, снимают психоэмоциональное напряжение, способствуя обучению и развитию разных когнитивных функций [39].

Одним из направлений экспериментально-психологического этапа является исследование влияния искусства на когнитивное развитие ребенка. Ж.М. Глозман и А.Е. Павлов изучали влияние музыки на формирование высших психических функций в младшем школьном возрасте. Диагностика включала шесть основных сфер психического функционирования: общую характеристику ребенка, праксис, гнозис, речь, память и интеллект. Выводы по исследованию таковы, что установлено положительное влияние музыкальных занятий на большинство сфер когнитивного развития детей младшего школьного возраста, ускоряющее нормативное развитие высших психических функций [9].

Влияние занятий музыкой на когнитивное развитие детей с гиперактивностью в младшем возрасте исследовано М.Е. Пермяковой и Е.С. Ткаченко [37]. После года занятий диагностика когнитивных функций у детей с СДВГ был обнаружен положительный эффект влияния музыки на функцию программирования и контроль произвольной деятельности, кинетические функции, реципрокную координацию, способность к восприятию и воспроизведению ритмов по образцу; дети, занимающиеся музыкой, достоверно лучше выполнили пробу на слухоречевую память.

Коррекционный эффект занятий музыкой показан в работе Т.Б. Юдовиной-Гальпериной [44]. Автор занималась с детьми, имеющими разные патологии, включая нарушения опорно-двигательного аппарата, гипотонию мышц. Занятия музыкой позволили детям освоить мелкую моторику, улучшить координацию последовательных движений. В работе Киричека К.А., Чибисовой А.Е., Кисличко Т.Р., Бейч А.Е., Шепелевой О.В. доказано, что занятия рисованием и декоративно-прикладным искусством, эффективно улучшают мелкую моторику и тактильное восприятие, что развивает общий интеллект детей дошкольного возраста [16]. Применение танцевально-двигательных

техник в процессе коррекции заикания доказано в работах Бегловой О.А. [4].

Выделяя теоретико-методологический, педагогический и экспериментально-психологический этапы в развитии темы влияния искусства на психику ребенка, следует отметить, что такое хронологическое разделение не означает, что внутри каждого из этапов не было взаимопроникновения теоретических, экспериментальных и методических идей. Внутри этих трех этапов анализ источников выявил доминирующие тенденции в характере изучения влияния искусства на детей. Более того, есть ряд проблем, перманентно пролонгированных во всей хронологии изучения данной темы в силу своей особой актуальности. К числу таковых востребованных тем относится проблематика творческих способностей, поскольку влияние искусства на развитие детей непременно обращает фокус исследований к особенностям одаренных детей. Известной работе Б.М. Теплова «Психология музыкальных способностей», изданной в 1947 году, предшествовало сотрудничество с ГАХН, теоретико-методологическое исследование автором соотношения способностей и задатков, структуры музыкальных способностей [41]. Концепция Теплова объясняет способности через успешность деятельности, т.е. в определенной степени способности обезличиваются, выводятся в техническое исполнение действий. В данной трактовке способности сводятся к суммированию определенных качеств, обеспечивающих деятельность. Лейтес Н.С., изучая детскую одаренность, также связывает ее с деятельностью, которая, по его мнению, является результатом потребности в таковой [23].

Оппонентом инструментальной трактовки оценки способностей выступает известный отечественный ученый А.А. Мелик-Пашаев. Акцент в оценке способностей в подходе Мелик-Пашаева обращен к самому исполнителю. Главное интегральное свойство художественно одаренной личности автор обозначает термином «эстетическое отношение к действительности», называя его при этом единой основой «способностей ко всем видам художественного творчества» [29]. В данной трактовке мы видим, что инструментальный компонент выступает лишь как часть художественных способностей, это инициирует иные подходы и принципы в изучении влияния искусства на детей, где не менее важными, а скорее доминирующими выступают задачи развития художественного воображения и эстетического отношения к действительности.

Перманентно развивающейся на всех трех этапах развертывания проблемы влияния искусства на ребенка является и тема художественного восприятия. Так, в 20-е гг. художественное восприятие как предмет исследования был обозначен Бакушинским А.В. [3]. Далее, в 40-е гг. конкретизирован Тепловым Б.М. в аспекте музыкального восприятия, выделенного как вид деятельности, наряду с музыкальным исполнением и сочинением музыки [41]. В 70-е гг. Белобородова В.В., Ригина Г.С., Алиев Ю.Б. провели исследование музыкального восприятия школьников и выявили ряд особенностей, связанных с условиями музыкального образования [5]. В эти же годы Назайкинский Е.В. обнаружил, что психология музыкального восприятия определяется жанровыми особенностями музыкального произведения [32]. В 80-е гг. художественное восприятие изучалось Кудиной Г.Н., Мелик-Пашаевым А.А., Новлянской З.Н. [19]. В новейшей истории российской психологии исследования музыкального восприятия описаны Г.Ю. Маляренко [27].

Теоретико-методологические проблемы влияния искусства, сформулированные в двадцатые годы прошлого столетия [3;6], оставались актуальными в последующие годы [24], обсуждаются и в сегодняшнее время. Так, Марцинковская Т.Д. отмечает влияние искусства как феномена массовой культуры, восприятие которой, по мнению автора, не подразумевает просвещения. В данном исследовании обсуждается одна из ключевых теоретических проблем влияния искусства как особого символического мира, что подтверждает условность предложенной нами хронологии, где культурно-исторический подход инициирует новые ракурсы оценок классических идей [28]. Условность хронологических границ показывает и разработка новых педагогических подходов, оптимизирующих влияние искусства на становление психики детей в современных исследованиях. Исследования 80-х годов, связанные с влиянием художественного слова, сегодня по-новому открывают ресурсы междисциплинарного подхода со ссылкой на музыкально-культурологический контекст [42].

Заключение. История проблемы влияния искусства на психическое развитие ребенка показывает, что процесс этот носил дедуктивный характер, где общий теоретико-методологический подход, сформулированный в трудах А.В. Бакушинского, Л.С. Выготского, М.М. Рубинштейна, Б.М. Теплова, в дальнейшем был реализован в доказательной базе педагогических

и психологических исследований. Обозначенные этапы становления темы влияния искусства на психическое развитие детей в российской психологии не представляются строгими временными интервалами, в рамках которых авторы имеют исключительные права либо на теоретические, либо на экспериментальные исследования данной предметной области. Есть ряд тем, которые являются удерживаемыми во времени и перманентно изучаемыми в разных аспектах на протяжении длинного времени в истории российской психологии XX – XI вв. Известны темы, инициированные, к примеру, в 30-х годах [8;11], а исследования развернуты спустя несколько десятилетий [18;43].

Новизна исследования заключается в том, что в нем впервые показана роль эстетических средств как предикторов формирования личностных свойств, когнитивных процессов и эмоциональных состояний. Теоретическая значимость обзора источников заключается в том, что сформулирована логика становления темы влияния искусства на психическое развитие детей, состоящая из трех самостоятельных этапов.

На теоретико-методологическом этапе была создана психоэстетическая концепция и сформулирован принцип взаимосвязи художественных средств мировой культуры и способов символизации в детском художественном творчестве, заложены методологические основы психологии

способностей. На педагогическом этапе доминировали исследования по разработке методических аспектов преподавания и изучения влияния искусства на формирование личности. На экспериментально-психологическом этапе проведена серия исследований по влиянию занятий разными жанрами искусств на когнитивное развитие, психофизиологические параметры организма, коррекционного эффекта занятий при работе с детьми. Самостоятельные направления исследований искусства в связи с психическим развитием детей в российской психологии сфокусировались вокруг проблематики психологии способностей, психологии восприятия музыки и ее влияния на генезис когнитивных функций в детском возрасте.

В условиях поиска оптимальных условий социализации детей, их гармоничного личностного и когнитивного становления тема влияния искусства на психическое развитие ребенка имеет научные перспективы. Прежде всего, перспективы исследований по данной тематике связаны с оценкой роли знаково-символических средств искусства в условиях цифровизации образовательной среды детей, существенным образом трансформирующей основополагающие факторы онтогенеза. Влияние искусства становится востребованной практикой, обновляющей классические тезисы культурно-исторической психологии об инструментальной составляющей становления психики ребенка.

Литература:

1. Адашкина А.А. Особенности проявления эстетического отношения при восприятии действительности / А.А. Адашкина // Вопросы психологии. - 1999. - № 6. - С. 100–110.
2. Апраксина О.А. Очерки по истории художественного воспитания в советской школе / О.А. Апраксина. - М.: Изд-во АПН РСФСР, 1956. - 224 с.
3. Бакушинский А.В. Художественное воспитание. Опыт исследования на материале пространственных искусств / А.В. Бакушинский. - М.: Новая Москва, 1925. - 286 с.
4. Беглова О.А. Возможности применения танцевально-двигательных техник в процессе коррекции заикания у подростков и взрослых / О.А. Беглова // Культурно-историческая психология. - 2007. - Т. 3. - № 3. - С. 84–89.
5. Белобородова В.В., Ригина Г.С., Алиев Ю.Б. Музыкальное восприятие школьников / В.В. Белобородова, Г.С. Ригина, Ю.Б. Алиев. - М., 1975. - 159 с.
6. Выготский Л.С. Психология искусства / Л.С. Выготский. - М.: Искусство, 1968. - 576 с.
7. Ганслик Э. О прекрасном в музыке: Доп. к исследованию эстетики музыкального искусства / Э. Ганслик; пер. с нем. М.М. Иванова. - М.: Юргенсон, 1885. - 172 с.
8. Гельмонт А.М. Изучение влияния кино на детей (Проблемы и методы) / А.М. Гельмонт // Кино и культура. - 1929. - № 4. - С. 38–46.
9. Глозман Ж.М., Павлов А.Е. Влияние занятий музыкой на развитие пространственных и кинетических функций у детей младшего школьного возраста / Ж.М. Глозман, А.Е. Павлов // Психологическая наука и образование. - 2007. - Т. 12. - № 3. - С. 35–46.
10. Гуружапов В.А. Смыслорождающие системы понимания искусства детьми младшего школьного возраста: дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.13 / Гуружапов Виктор Александрович. - М., 2002. - 255 с.
11. Жинкин Н.И. Изучение детского отношения к кинематографической картине / Н.И. Жинкин // Язык - речь - творчество: Исследования по семиотике, психолингвистике, поэтике (Избранные труды); сост. С.И. Гиндин. - М., 1998. - С. 182–183.
12. Искусство как фактор интеллектуально-творческого развития школьников: сб. науч. тр.; под ред. Ю.У. Фохта-Бабушкина, Е.К. Чухман. - М.: АПН СССР НИИОП, 1980. - 122 с.

13. Искусство в эстетическом воспитании детей различных возрастных групп. - М.: АПН СССР НИИОП, 1978. - 95 с.
14. Кабалевский Д.Б. Педагогические размышления / Д.Б. Кабалевский. - М.: Педагогика, 1986. - 189 с.
15. Каневская М.Е., Фирсова Л.М. О связи успешности художественного творчества с направленностью личности у детей / М.Е. Каневская, Л.М. Фирсова // Вопросы психологии. - 1990. - № 3. - С. 63–75.
16. Киричек К.А., Чибисова А.Е. Развитие элементарных математических представлений дошкольников средствами изобразительной деятельности / К.А. Киричек, А.Е. Чибисова, Т.Р. Кисличко, А.Е. Бейч, О.В. Шепелева // Санкт-Петербургский образовательный вестник. - 2018. - № 3(19). - С. 60–65.
17. Крупник Е.П. Психологические проблемы воспитательного воздействия искусства / Е.П. Крупник // Вопросы психологии. - 1988. - № 4. - С. 102–109.
18. Крупник Е.П. Психологическое воздействие искусства / Е.П. Крупник. - М.: Изд-во РАН, 1999. - 240 с.
19. Кудина Г.Н., Мелик-Пашаев А.А. Как развивать художественное восприятие школьников / Г.Н. Кудина, А.А. Мелик-Пашаев, З.Н. Новлянская. - М.: Знание, 1988. - 79 с.
20. Кураев Г.А., Громакова В.Г. Психофизиологическое развитие детей семи лет, обучающихся игре на клавишном музыкальном инструменте / Г.А. Кураев, В.Г. Громакова, И.В. Соболева, А.М. Менджерицкий // Валеология. - 2005. - № 2. - С. 39–44.
21. Лаптева В.А. Музыкальная математика для детей 4-7 лет / В.А. Лаптева. - М.: Сфера, 2003. - 47 с.
22. Леер Е.И. Влияние музыки разных направлений на физиологические характеристики активности сердца у детей 7 - 8 лет и подростков 14 - 16 лет / Е.И. Леер // Научное мнение. - 2013. - № 10. - С. 250–266.
23. Лейтес Н.С. Умственные способности и возраст / Н.С. Лейтес. - М.: Педагогика, 1971. - 277 с.
24. Леонтьев А.А. Психологический подход к анализу искусства / А.А. Леонтьев // Эмоциональное воздействие массовой коммуникации: педагогические проблемы. - М., 1978. - С. 26–57.
25. Лихачев Б.Т. Теория эстетического воспитания школьников / Б.Т. Лихачев. - М.: Просвещение, 1985. - 176 с.
26. Маляренко Т. Развитие электрической активности мозга у детей 4-х лет при пролонгированном усилении сенсорного притока с помощью музыки / Т. Маляренко // Физиология человека. - 1996. - Т. 22. - № 1. - С. 82–87.
27. Маляренко Г.Ю. Формирование музыкального восприятия в онтогенезе / Г.Ю. Маляренко // Музыкальная психология и психотерапия. - 2009. - № 2. - С. 46–72.
28. Марцинковская Т.Д. Искусство в современном мире — новые формы и новые старые механизмы воздействия / Т.Д. Марцинковская // Культурно-историческая психология. - 2007. - Т. 3. - № 2. - С. 56–61.
29. Мелик-Пашаев А.А. Педагогика искусства и творческие способности / А.А. Мелик-Пашаев. - М.: Знание, 1981. - 96 с.
30. Мухина В.С. Изобразительная деятельность ребенка как форма усвоения социального опыта / В.С. Мухина. - М.: Педагогика, 1981. - 239 с.
31. Мясичев В.Н., Готсдинер А.Л. Влияние музыки на человека по данным электроэнцефалографических и психологических показателей / В.Н. Мясичев, А.Л. Готсдинер // Вопросы психологии. - 1975. - № 1. - С. 54–67.
32. Назайкинский Е.В. О психологии музыкального восприятия / Е.В. Назайкинский. - М.: Музыка, 1972. - 383 с.
33. Неменский Б.М. Мудрость красоты / Б.М. Неменский. - М.: Просвещение, 1987. - 253 с.
34. Общие вопросы эстетического воспитания в школе; под ред. В.Н. Шацкой. - М.: Изд-во АПН РСФСР, 1955. - 184 с.
35. Отчет ГАХН 2021-2025. - М., 1926. - 160 с.
36. Панюшева Т.Д. Музыкальный мозг: обзор отечественных и зарубежных исследований / Т.Д. Панюшева // Асимметрия. - 2008. - Т. 2. - № 2. - С. 41–54.
37. Пермякова М.Е., Ткаченко Е.С. Влияние занятий музыкой на когнитивное развитие детей младшего школьного возраста / М.Е. Пермякова, Е.С. Ткаченко // Образование и наука. - 2016. - № 4. - С. 155–170.
38. Полякова В.Б. К вопросу о влиянии музыки на мышечную и сердечную деятельность человека / В.Б. Полякова // Экспериментальные исследования по физиологии, биофизике и фармакологии. - 1967. - № 7. - С. 111–114.
39. Рылкова В.А. Дидактические основы исполнения музыкальной деятельности при обучении детей 4-7 лет чтению, письму и математике: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Рылкова Виктория Анатольевна. - М., 2004. - 17 с.
40. Рубинштейн М.М. Эстетическое воспитание детей / М.М. Рубинштейн. - М.: Изд-во т-ва В.В. Думнов, 1924. - 119 с.
41. Теплов Б.М. Психология музыкальных способностей / Б.М. Теплов. - М.: Изд-во АПН РСФСР, 1947. - 335 с.
42. Френкель Н.В. О роли музыкально-культурологического контекста в литературном образовании школьников / Н.В. Френкель // Культурно-историческая психология. - 2008. - Т. 4. - № 1. - С. 97–100.
43. Шариков А.В., Айгистова Ю.В. Место анимации в жизни младших дошкольников / А.В. Шариков, Ю.В. Айгистова // Культурно-историческая психология. - 2014. - Т. 10. - № 4. - С. 72–79.
44. Юдовина-Гальперина Т.Б. За роялем без слез, или я — детский педагог / Т.Б. Юдовина-Гальперина. - СПб.: Союз художников, 2002. - 112 с.
45. Якобсон П.М. Психология художественного восприятия / П.М. Якобсон. - М.: Искусство, 1964. - 86 с.

References:

1. Adaskina A.A. Peculiarities of manifestation of aesthetic attitude in the perception of reality / A.A. Adaskina // Questions of psychology. - 1999. - № 6. - S. 100–110.
2. Apraksina O.A. Essays on the history of artistic education in the Soviet school / O.A. Apraskina. - M.: Publishing House of the APN RSFSR, 1956. - 224 p.
3. Bakushinsky A.V. Artistic education. Research experience on the material of spatial arts / A.V. Bakushinsky. - M.: New Moscow, 1925. - 286 p.
4. Beglova O.A. Possibilities of using dance-motor techniques in the process of correcting stuttering at adolescents and adults / O.A. Beglova // Cultural-historical psychology. - 2007. - T. 3. - № 3. - S. 84–89.
5. Beloborodova V.V., Rigina G.S., Aliev Yu.B. Musical perception of schoolchildren / V.V. Beloborodova, G.S. Regina, Yu.B. Aliev. - M., 1975. - 159 p.
6. Vygotsky L.S. Psychology of art / L.S. Vygotsky. - M.: Art, 1968. - 576 p.
7. Ganslik E. On the beautiful in music: Add. to the study of the aesthetics of musical art / E. Hanslik; per. with him. M.M. Ivanova. - M.: Yurgenson, 1885. - 172 p.
8. Gelmont A.M. Studying the influence of cinema on children (Problems and methods) / A.M. Gelmont // Cinema and culture. - 1929. - № 4. - S. 38–46.
9. Glozman Zh.M., Pavlov A.E. Influence of music lessons on the development of spatial and kinetic functions at children of primary school age / Zh.M. Glozman, A.E. Pavlov // Psychological science and education. - 2007. - T. 12. - № 3. - S. 35–46.
10. Guruzhapov V.A. Sense-generating systems of understanding art by children of primary school age: dis. ... Dr. psych. Sciences: 19.00.13 / Guruzhapov Viktor Aleksandrovich. - M., 2002. - 255 p.
11. Zhinkin N.I. The study of children's attitude to the cinematic picture / N.I. Zhinkin // Language - speech - creativity: Studies in semiotics, psycholinguistics, poetics (Selected works); comp. S.I. Gindin. - M., 1998. - S. 182–183.
12. Art as a factor in the intellectual and creative development of schoolchildren: Sat. scientific tr.; ed. Yu.U. Fokht-Babushkina, E.K. Chukhman. - M.: APN USSR NIIOP, 1980. - 122 p.
13. Art in the aesthetic education of children of different age groups. - M.: APN USSR NIIOP, 1978. - 95 p.
14. Kabalevsky D.B. Pedagogical reflections / D.B. Kabalevsky. - M.: Pedagogy, 1986. - 189 p.
15. Kanevskaya M.E., Firsova L.M. On the connection between the success of artistic creativity and the orientation of personality in children / M.E. Kanevskaya, L.M. Firsova // Questions of psychology. - 1990. - № 3. - S. 63–75.
16. Kirichek K.A., Chibisova A.E. Development of elementary mathematical representations of pre-school children by means of visual activity / K.A. Kirichek, A.E. Chibisova, T.R. Kislichko, A.E. Beich, O.V. Shepeleva // St. Petersburg Educational Bulletin. - 2018. - № 3(19). - S. 60–65.
17. Krupnik E.P. Psychological problems of the educational impact of art / E.P. Krupnik // Questions of psychology. - 1988. - № 4. - S. 102–109.
18. Krupnik E.P. Psychological impact of art / E.P. Krupnik. - M.: Publishing House of the Russian Academy of Sciences, 1999. - 240 p.
19. Kudina G.N., Melik-Pashaev A.A. How to develop the artistic perception of school-children / G.N. Kudina, A.A. Melik-Pashaev, Z.N. Novlyanskaya. - M.: Knowledge, 1988. - 79 p.
20. Kuraev G.A., Gromakova V.G. Psychophysiological development of seven-year-old children learning to play a keyboard musical instrument / G.A. Kuraev, V.G. Gromakova, I.V. Soboleva, A.M. Mendzheritsky // Valeology. - 2005. - № 2. - S. 39–44.
21. Lapteva V.A. Musical mathematics for children 4–7 years old / V.A. Laptev. - M.: Sphere, 2003. - 47 p.
22. Leer E.I. Influence of music of different directions on the physiological characteristics of the activity of the heart in children aged 7–8 years and adolescents 14–16 years old / E.I. Leer // Scientific opinion. - 2013. - № 10. - S. 250–266.
23. Leites N.S. Mental abilities and age / N.S. Leites. - M.: Pedagogy, 1971. - 277 p.
24. Leontiev A.A. Psychological approach to the analysis of art / A.A. Leontiev // Emotional impact of mass communication: pedagogical problems. - M., 1978. - S. 26–57.
25. Likhachev B.T. The theory of aesthetic education of school-children / B.T. Likhachev. - M.: Enlightenment, 1985. - 176 p.
26. Malyarenko T. Development of the electrical activity of the brain in 4-year-old children with a prolonged increase in sensory input with the help of music / T. Malyarenko // Human Physiology. - 1996. - T. 22. - № 1. - S. 82–87.
27. Malyarenko G.Yu. Formation of musical perception in ontogeny / G.Yu. Malyarenko // Musical psychology and psychotherapy. - 2009. - № 2. - S. 46–72.
28. Martsinkovskaya T.D. Art in the modern world - new forms and new old mechanisms of influence / T.D. Martsinkovskaya // Cultural-historical psychology. - 2007. - T. 3. - № 2. - S. 56–61.
29. Melik-Pashaev A.A. Pedagogy of art and creative abilities / A.A. Melik-Pashaev. - M.: Knowledge, 1981. - 96 p.
30. Mukhina V.S. Visual activity of a child as a form of assimilation of social experience / V.S. Mukhin. - M.: Pedagogy, 1981. - 239 p.
31. Myasishchev V.N., Gotsdiner A.L. The influence of music on a person according to electroencephalographic and ps data ichological indicators / V.N. Myasishchev, A.L. Gotsdiner // Questions of psychology. - 1975. - № 1. - S. 54–67.
32. Nazaikinsky E.V. On the psychology of musical perception / E.V. Nazaikinsky. - M: Music, 1972. - 383 p.
33. Nemensky B.M. The wisdom of beauty / B.M. Nemensky. - M.: Enlightenment, 1987. - 253 p.
34. General issues of aesthetic education at school; ed. V.N. Shatskaya. - M.: Publishing House of the APN

RSFSR, 1955. - 184 p.

35. GACHN Report 2021-2025. - M., 1926. - 160 p.

36. Panyusheva T.D. Musical brain: a review of Russian and foreign studies / T.D. Panyusheva // Asymmetry. - 2008. - V. 2. - № 2. - S. 41–54.

37. Permyakova M.E., Tkachenko E.S. The influence of music lessons on the cognitive development of children of primary school age / M.E. Permyakova, E.S. Tkachenko // Education and Science. - 2016. - № 4. - S. 155–170.

38. Polyakova V.B. To the question of the influence of music on the muscular and cardiac activity of a person / V.B. Polyakova // Experimental research in physiology, biophysics and pharmacology. - 1967. - № 7. - S. 111–114.

39. Rylkova V.A. Didactic bases of performance of musical activity in teaching children 4-7 years old to read, write and mathematics: author. dis. ... cand. ped. Sciences: 13.00.01 / Rylkova Victoria Anatolyevna. - M., 2004. - 17 p.

40. Rubinstein M.M. Aesthetic education of children /

M.M. Rubinstein. - M.: Publishing house of V.V. Dumnov, 1924. - 119 p.

41. Teplov B.M. Psychology of musical abilities / B.M. Teplov. - M.: Publishing House of the APN RSFSR, 1947. - 335 p.

42. Frenkel N.V. On the role of the musical and cultural context in the literary education of schoolchildren / N.V. Frenkel // Cultural-historical psychology. - 2008. - T. 4. - № 1. - S. 97–100.

43. Sharikov A.V., Aigistova Yu.V. The place of animation in the life of younger preschoolers / A.V. Sharikov, Yu.V. Aigistova // Cultural-historical psychology. - 2014. - T. 10. - № 4. - S. 72–79.

44. Yudovina-Galperina T.B. At the piano without tears, or I am a children's teacher / T.B. Yudovin-Galperin. - St. Petersburg: Union of Artists, 2002. - 112 p.

45. Yakobson P.M. Psychology of artistic perception / P.M. Jacobson. - M.: Art, 1964. - 86 p.

5.3.4. Педагогическая психология, психодиагностика цифровых образовательных сред
(19.00.07 – Педагогическая психология)

Сведения об авторах:

Баянова Лариса Фаритовна (г. Москва, Россия), доктор психологических наук, старший научный сотрудник, Федеральное государственное бюджетное научное учреждение "Психологический институт Российской академии образования", e-mail: balan7@yandex.ru

Бухаленкова Дарья Алексеевна (г. Москва, Россия), кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии образования и педагогики, Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова; научный сотрудник, Федеральное государственное бюджетное научное учреждение "Психологический институт Российской академии образования", e-mail: d.bukhalenkova@inbox.ru

Долгих Александра Георгиевна (г. Москва, Россия), кандидат психологических наук, старший научный сотрудник лаборатории психологии детства и цифровой социализации, Федеральное государственное бюджетное научное учреждение "Психологический институт Российской академии образования", e-mail: ag.dolgikh@mail.ru

Чичинина Елена Алексеевна (г. Москва, Россия), психолог, кафедра психологии образования и педагогики, факультет психологии, Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова, e-mail: alchichini@gmail.com



УДК 37.013.77

Учебная автономия обучающихся как проблема познания

Learners' autonomy as a cognitive problem

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

Хуснутдинова Р.Р., ФГБОУ ВО «Набережночелнинский государственный педагогический университет», rezida.81@mail.ru

Федекин И.Н., Институт психологии и образования Казанского федерального университета (КФУ), INFedekin@int.kpfu.ru

Khusainova S., Institute of Pedagogy, Psychology and Social Problems, sv_husainova@mail.ru

Khusnutdinova R., Naberezhnochelninsk State Pedagogical University, rezida.81@mail.ru

Fedekin I., Institute of Psychology and Education, Kazan Federal University (KFU) INFedekin@int.kpfu.ru

DOI: 10.51379/KPJ.2022.153.3.027

Ключевые слова: учебная автономия, познание, обучающийся, проектный метод, самостоятельность.

Keywords: learning autonomy, cognition, learner, project method, independence.

Аннотация. Актуальность статьи обусловлена необходимостью изучения учебной автономии обучающихся в современных условиях, а сама автономия рассматривается авторами как проблема познания и часть учебного процесса. Цель статьи заключается в определении основных критериев развития учебной автономии – самостоятельности и концентрации внимания. Авторы дают новое определение учебной автономии, под которой понимают способность обучающегося к удержанию внимания на программе планируемой деятельности, включающей осознанную активность в процесс ее осуществления для получения заданного результата. Показано существование потенциала удержания внимания на исполнительской активности обучающегося в деятельности. Выявлены уровневые проявления исследовательских умений обучающихся экспериментальной и контрольной групп. Раскрыта сущность проектной деятельности в развитии учебной автономии через решение проектных задач. Доказано, что испытуемые с «автономным» и «частично автономным» типом личностно-субъектной саморегуляции способны свободно ставить гипотезы, проводить анализ и решать задачи, но ввиду своей развитости (младший школьный возраст) не могут длительно удерживать внимание на изучаемом объекте и выделять его существенные детали.

Также было установлено, что обучающиеся, сделавшие ошибки в задании, не могут проводить коррекцию результата выполненного задания и определять программу дальнейших действий для выполнения новых задач.

Статья предназначена для психологов, педагогов, аспирантов и исследователей в области психологии и педагогики.

Abstract. The relevance of the article is due to the need to study the educational autonomy of students in modern conditions, and the autonomy itself is considered by the authors as a problem of cognition and part of the educational process. The purpose of the article is to determine the main criteria for the development of educational autonomy - independence and concentration of attention. The authors give a new definition of learning autonomy, which is understood as the ability of a student to keep attention on the program of planned activities, including conscious activity in the process of its implementation to obtain a given result. The existence of the potential to keep attention on the performing activity of the student in the activity is shown. The level manifestations of the research skills of students in the experimental and control groups were revealed. The essence of project activity in the development of educational autonomy through the solution of project tasks is revealed. It has been proven that subjects with an "autonomous" and "partially autonomous" type of personal-subjective self-regulation are able to put forward hypotheses for free, analyze and solve problems, but due to their development (primary school age) they cannot keep their attention on the object under study for a long time and highlight its essential details.

It was also found that students who made mistakes in the task cannot correct the result of the completed task and determine the program of further actions to complete new tasks.

The article is intended for psychologists, teachers, graduate students and researchers in the field of psychology and pedagogy.

Введение. В условиях развития современного общества, когда процессы глобализации охватывают практически все сферы, активно совершенствуются обучающие и когнитивные технологии, а объем информационных потоков постоянно увеличивается, нельзя недооценивать роль автономии человека как условия его развития и совершенствования.

В настоящее время Федеральный государственный образовательный стандарт обозначил в задачах основного общего образования формирование самостоятельной, познающей, заинтересованной, обучаемой и самообучающейся личности. Опираясь на данное представление о результатах образования, заметим, что формирование автономии человека, в том числе в учебной сфере, можно считать одной из главных задач современного образования: учебная автономия облегчает достижение всевозможных целей, регулирует пути их достижения и модерирует контекст, в котором человек идет к целям.

На начальном этапе исследования мы рассмотрели несколько десятков исследований педагогов, психологов образования и выявили большое разнообразие понимания учебной автономии, различные подходы к определению ее критериев и сущности. Дадим краткий экскурс в историю становления понятия «автономия».

Еще в XVIII веке Жан Жак Руссо исходил из идеализации детской природы и рассуждал о необходимости создать социальные условия для развития природных задатков ребенка. Знаменитый педагог-философ отмечал, что каждый учитель должен создавать такие условия для обучения и воспитания, в которых ребенок будет вынужден выстраивать логику естественного хода вещей, выполняя правильные и неправильные действия по достижению результата самостоятельно [8]. Взрослый педагог находится в стороне и наблюдает за происходящими процессами, давая время от времени необходимые подсказки, корректируя путь, анализируя ошибки и достижения.

Другой не менее великий педагог, И. Песталоцци, утверждал, что учитель не должен подавлять естественную природу развития детей, его задача – направлять процесс по тому пути, где ребенок сможет развиваться как разносторонняя и гармоничная личность. Ученый писал, что воспитание формирует человека, развивая его природные задатки и умение ставить цели, удерживать их и достигать. Он одним из первых

выявил характерологические признаки учебной автономии [5].

Нельзя не оценить вклад и великого русского педагога К.Д. Ушинского в формирование научного понимания сознательности, активности и самостоятельности детей в обучении. Он утверждал, что обучение должно проходить в виде сотрудничества учителя и учеников, в ходе которого происходит осознанное достижение поставленных целей обучения, а в процессе самостоятельной работы должна проводиться творческая переработка полученных знаний ребенком и их применение [2;6]. Среди последователей К.Д. Ушинского были те, кто выделял в качестве основной деятельности по формированию самостоятельности одну ведущую. Так, О.Я. Савченко рассматривала организацию игровых ситуаций на уроке как важное средство активизации обучающихся в младшем школьном возрасте: в процессе игры у обучающихся формируются необходимые для развития самостоятельности мыслительные приемы [10].

Впервые определение понятию «учебная автономия» дал А. Холек в 1981 г. в работе «Автономия и изучение иностранного языка». Исследователь описал ее как «способность брать на себя ответственность за свою учебную деятельность относительно всех компонентов данной деятельности» [17]. Это определение перекликается с тем, что дал Ч. Диккенс чуть ранее, показав, что «учебная автономия» есть «ответственность обучающегося за изучение нового и распределение этой ответственности в учебном процессе» [1].

Ирландский ученый Д. Литтл рассматривал учебную автономию чуть шире: это не только ответственность за протекание и результативность процесса обучения, но и «способность дистанцироваться, самостоятельно принимать решения и критически оценивать результаты проделанной работы» [4]. Д. Литтл впервые предложил ввести критерий «дистанции»: он предложил ученику временами примерять роль учителя, наставника.

И все же отметим, что большинство авторов, занимающихся проблемами автономии в учебном процессе, говорят о сообразности понятий «учебная автономия» и «собственная ответственность» в процессе получения результата обучения. К примеру, такое определение мы можем встретить в работе Е.Н. Солововой [11]. В работах ряда авторов

отмечается значимость развития познавательной активности и ответственности за собственной прогресс у учеников младшего школьного возраста – такая осознанная регуляция деятельности позволяет им самостоятельно овладеть методами, умениями и навыками приобретения знаний [3;12;13;15;16], что важно для последующих этапов обучения и овладения профессией.

Некоторые же ученые под учебной автономией понимают интеллектуальные способности и умения, делая акцент на умении учащихся самостоятельно учиться. Другая часть авторов видят в учебной автономии готовность обучающихся продвигаться в получении навыков по новым способам деятельности. Однако заметим, что все же мнение большинства ученых совпадает в том, что автономия не является врожденной способностью человека, а формируется в процессе правильно организованной учебной деятельности – то есть является умением. А основу данной регулирующей способности составляет исполнительская активность обучающегося, направленная на программирование собственных действий в контексте плана, достижения цели [14].

Разобравшись с тем, как понимается учебная автономия в современном гуманитарном знании, отметим, что нерешенным остается вопрос ее обеспечения ввиду слабой проработки проблемы с позиции развивающихся технологий в образовании, требований самостоятельной регуляции учебной деятельности со стороны обучающегося.

Этот круг проблем и определил задачи настоящего исследования. Под учебной автономией мы понимаем способность обучающегося к удержанию внимания на программе планируемой деятельности, включающей осознанную активность в процесс ее осуществления в целях получения заданного результата. Иначе говоря, это необходимый потенциал удержания внимания на исполнительской активности обучающегося. Проблема познания в рамках такого понимания автономии заключается в поиске технологий и механизмов развития учебной автономии обучающихся в образовательном процессе. В связи с такой постановкой задач нами было проведено исследование по выявлению критериев, позволяющих развить учебную автономию обучающихся.

Материалы и методы исследования. Для проведения исследования были использованы следующие методики: опросники Г.С. Прыгина

«Автономность» и «Зависимость» для младших школьников [7]; метод проектов, проводимых во внеурочной деятельности в начальной школе в соответствии с требованиями ФГОС; методика «Уровень развития исследовательских умений» А.И. Савенкова [9].

Выборку для исследования составили 60 обучающихся СОШ № 48 г. Набережные Челны, которые были разделены на контрольную и экспериментальную группы.

Результаты исследования. В начале исследования нами было сделано предположение (гипотеза) о том, что основными критериями развития учебной автономии выступают самостоятельность и умение обучающимися концентрировать внимание при включении в планируемую проектную деятельность.

Анализ собранных результатов показал, что испытуемые, которых можно охарактеризовать как «автономные» и «частично автономные», способны свободно ставить гипотезы и проводить анализ задачи в поисках ее решения, но ввиду уровня своей развитости (младший школьный возраст) они не могут длительно удерживать внимание на изучаемом объекте и выделять существенные его детали. Нами было определено, что обучающиеся так называемого зависимого типа («неавтономные») делали ошибки в задании, не были способны проводить коррекцию результата выполненной деятельности и устанавливать причинную связь для выполнения последующих задач. Не все обучающиеся из фокус-группы оказались способными продумать и спланировать эксперимент, а некоторые и вовсе не показали заинтересованность в его проведении. В то же время основная часть обучающихся проявляла интерес к выполняемой деятельности и смогла самостоятельно справиться с поставленными задачами.

По завершении эксперимента нами был проведен опрос родителей обучающихся для получения обратной связи и формулирования сущностных критериев самостоятельности детей. Результаты опроса показали следующее: больше половины родителей считают, что формирование самостоятельности младших школьников безусловно влияет на процесс формирования личности ребёнка. Из 34 родителей 27 человек обратили внимание на важность проявления самостоятельности детьми: по их мнению, она должна проявляться в умении детей самостоятельно собираться в школу, готовить уроки, содержать в чистоте свое рабочее место и комнату. Однако лишь 9 родителей из 34 дают позитивную оценку развитию уровня

самостоятельности своих детей в рамках учебного школьного процесса.

В ходе того же опроса большинство родителей (28 человек) отметили, что учащиеся неохотно посещают школьные занятия, при этом ни один из них не смог назвать конкретные приёмы мотивации к познанию и творчеству,

которые они используют в общении со своими детьми. 19 родителей сообщили о том, что водят детей на дополнительные кружки, чтобы помочь им «развиваться», «пробовать новое», «найти себя».

Результаты первого опроса родителей представлены на рисунке 1.

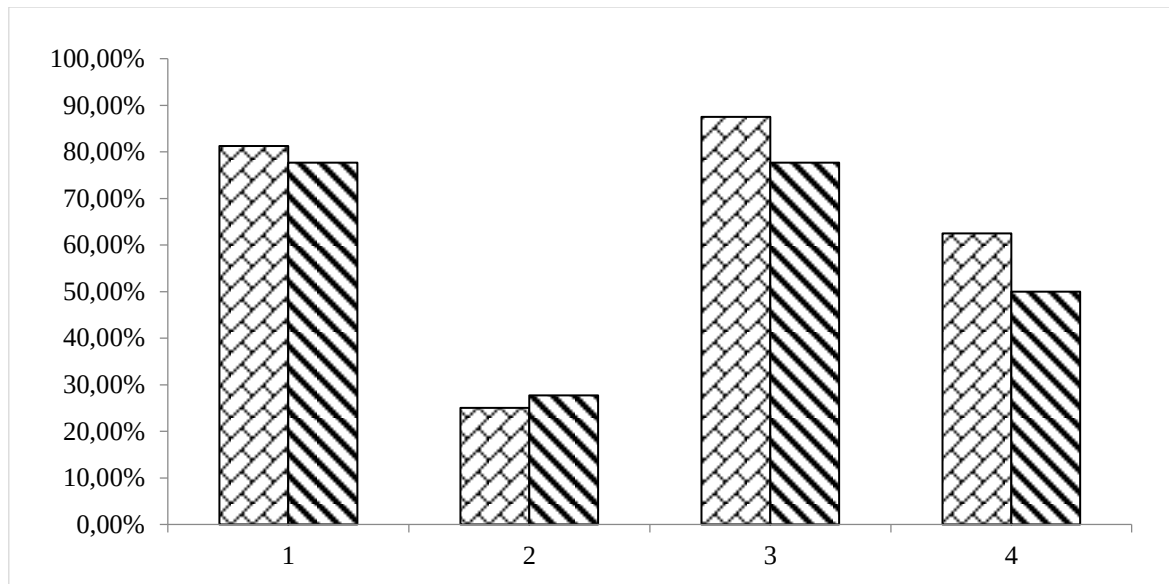


Рисунок 1. – Результаты первого опроса родителей контрольной и экспериментальной групп исследования (*черный цвет – экспериментальная группа, *серый цвет – контрольная). 1. Количество родителей, заинтересованных в развитии самостоятельности их детей. 2. Родители, отмечающие положительную динамику в развитии самостоятельности их детей. 3. Родители, отмечающие, что их дети неохотно посещают школьные занятия. 4. Родители, которые водят детей на дополнительные кружки.

На следующем этапе исследования была проведена работа по формированию самостоятельности обучающихся экспериментальной группы через решение проектных задач в исследовательской деятельности. В учебно-воспитательный процесс целенаправленно были включены следующие мероприятия:

- включение учащихся во внутриклассные проекты, которые организовывались учителем в декабре и были связаны с подготовкой и оформлением кабинета к празднованию Нового года;
- включение учащихся во внутришкольный проект, посвященный детскому школьному самоуправлению;
- создание и реализация учащимися внутришкольного социального проекта «Дари добро».

Вторым значительным этапом включения обучающихся экспериментальной группы в проектную деятельность можно считать работу учителя по формированию небольших проектных групп внутри класса, каждая из которых

сформулировала идею своего проекта празднования Нового года, оформления кабинета к празднику. Было получено четыре внутриклассных проекта:

- «Праздник к нам приходит» – изготовление мишуры, игрушек и прочей атрибутики для оформления кабинета к праздникам;
- «Узоры дедушки Мороза» – нанесение рисунков на окна классного кабинета;
- «Поздравь товарища по парте» – мотивация учащихся класса к оригинальному поздравлению одноклассников;
- «Мы – таланты!» – подготовка театрально-музыкального номера к праздничному чаепитию в классе.

Следующим важным этапом включения обучающихся экспериментальной группы в проектную деятельность стало создание и реализация внутришкольного социального проекта «Дари добро». Уже в середине второго учебного года обучающиеся под руководством классного руководителя проявили инициативу в создании собственного общешкольного проекта,

посвященного помощи бездомным животным. Обучающимися были придуманы, организованы и проведены благотворительные акции по привлечению и реализации задач проекта в рамках всей школы.

Заметим, что обучающиеся контрольной группы нашего исследования не были целенаправленно привлечены ни в один из указанных проектов как целостная группа. Хотя отдельные обучающиеся класса могли принимать участие в мероприятиях, проводимых в рамках общешкольных проектов, и это, конечно, могло повлиять на формирование у них самостоятельности. Однако данный критерий не показывает связи (Спирмен $r \geq 0,02$) с результатами всей контрольной группы участников эксперимента.

Перейдем к описанию результатов контрольного этапа исследования по изучению типа автономной саморегуляции школьников, уровня форсированности исследовательских умений и данных опроса родителей. Мы зафиксировали рост показателей развития самостоятельности обучающихся обеих групп, однако результаты испытуемых экспериментальной группы оказались значительно выше результатов участников контрольной группы.

Таблица 1. – Развитие исследовательских умений обучающихся экспериментальной группы (методика А.И. Савенкова)

Уровни	Процентная составляющая обучающихся на контрольном и констатирующем этапе		
	Первый этап Хср.	Второй этап Хср.	Значимость (ϕ – угловое преобразование Фишера)
Высокий	50%	75%	3,15 при $\alpha \leq 0,05$
Средний	25%	25%	2,76 при $\alpha \leq 0,05$
Низкий	25%	0%	2,52 при $\alpha \leq 0,05$

Анализ результатов показал, что гипотеза об основных критериях развития учебной автономии, которыми выступают самостоятельность и концентрация внимания в исследовательской деятельности при включении обучающихся в проектную деятельность, была подтверждена.

Следующим этапом нашего исследования стал опрос родителей испытуемых по теме развития самостоятельности их детей. На этот раз было опрошено больше родителей – 41 человек, из них 22 родителя обучающихся экспериментальной группы и 19 родителей обучающихся контрольной группы.

Результаты опроса родителей показали, что все родители считают, что формирование самостоятельности их детей, безусловно, влияет

Так, в экспериментальной группе было выявлено: 83,1% обучающихся с высоким уровнем самостоятельности; 8,9% обучающихся со средним уровнем; 8% – с низким уровнем развития самостоятельности.

В контрольной группе было выявлено: 64,1% обучающихся с высоким уровнем развития самостоятельности; 22% – со средним и 14,8% – с низким.

Результаты анкетирования показали схожие результаты развития самостоятельности обучающихся контрольной и экспериментальной групп. Однако в экспериментальной группе на 18,9% выше показатель уровня самостоятельности. Данный факт свидетельствует о том, что проектная деятельность способствует развитию учебной автономии обучающихся.

Кроме того, по методике А.И. Савенкова были получены следующие результаты: обучающиеся обнаружили навыки проектной деятельности, в которой в основном были задействованы навыки самостоятельной работы обучающихся. Выявлены высокие показатели в развитии учебной автономии экспериментальной группы при выполнении проектной деятельности и определены уровни исследовательских умений обучающихся, см. таблицу 1.

на процесс формирования личности ребёнка. Все родители также обращают внимание на проявление самостоятельности детьми, которая должна проявляться, по их мнению, в умении детей самостоятельно собираться в школу, готовить уроки, содержать в чистоте рабочее место дома и в школе. Теперь большая часть родителей (39 человек) отметила, что замечает, как формируется самостоятельность их детей.

В ходе того же опроса большинство родителей (40 человек) сказали, что дети стали охотнее посещать школьные занятия, при этом снова ни один из них не смог назвать конкретные приёмы мотивации, которые они используют в общении с детьми. В связи с этим можно отметить, что если родители целенаправленно не мотивировали детей к познанию, значит,

основную роль в мотивации школьников сыграл учитель, школа. Однако теперь уже 34 родителя сообщили нам о том, что водят своих детей на дополнительные кружки, что также могло

повлиять на формирование самостоятельности и уровень успеваемости детей в школе.

Рассмотрим результаты второго опроса родителей, см. рисунок 7.

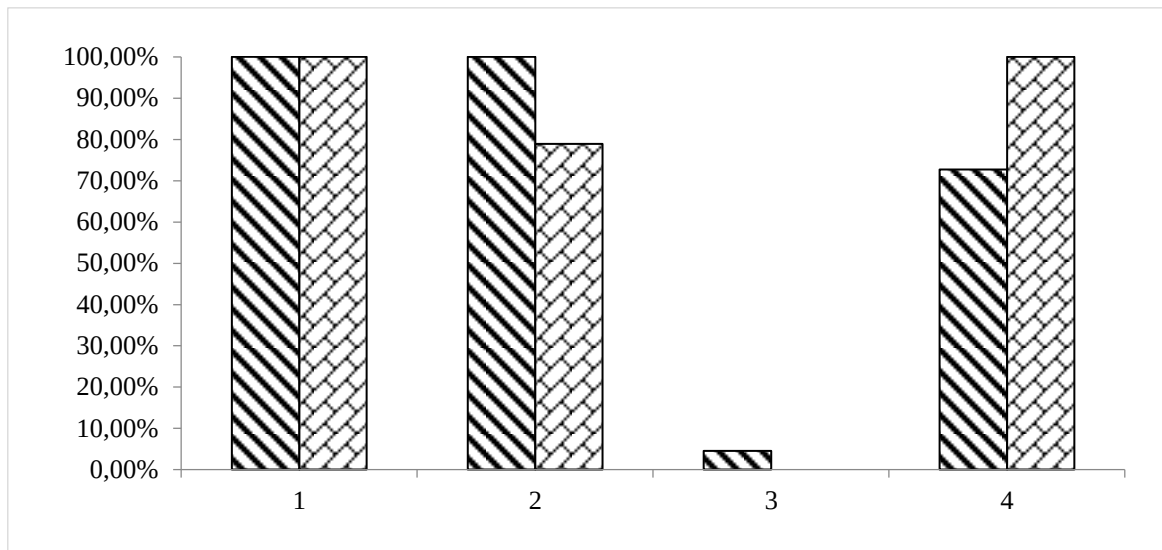


Рисунок 2. – Результаты второго опроса родителей контрольной и экспериментальной групп исследования (*черный цвет – экспериментальная группа, *серый цвет – контрольная). 1. Количество родителей, заинтересованных в развитии самостоятельности их детей. 2. Родители, отмечающие положительную динамику в развитии самостоятельности. 3. Родители, отмечающие, что их дети неохотно посещают школьные занятия. 4. Родители, которые водят детей на дополнительные кружки.

Таким образом, по результатам нашего исследования выявлено значительное уменьшение количества зависимых испытуемых, что произошло, по нашему мнению, за счет увеличения количества испытуемых среднего, смешанного типа («частично автономные»). Именно данная группа представляет наибольший интерес для проведения экспериментальных исследований, поскольку в ней отмечена высокая обучаемость детей при целенаправленной работе учителя. Именно такой подход может определять основной акцент развития учебной автономии обучающихся в младшей школе.

Заключение. По результатам диагностики уровня автономной саморегуляции деятельности, самостоятельности в деятельности, а также по результатам опроса родителей обучающихся контрольной и экспериментальной групп были выявлены большие сдвиги в развитии автономности, самостоятельности у обучающихся экспериментальной группы в ходе эксперимента. При этом в контрольной группе были выявлены лишь незначительные изменения. Это значит, что анализ результатов нашего исследования дает нам основание говорить о том, что проектная деятельность, использование ее элементов в процессе обучения способствует

развитию такого критерия, как самостоятельность учебной автономии младших школьников.

Завершая анализ, необходимо отметить и важность критерия внимания, который в проектной деятельности проявляется как ресурс познания. Внимание, обладая направленностью, способствует поддержанию уровня концентрации, а высокая степень концентрации активизирует мыслительные акты обучающегося, помогает ему генерировать идеи, решать поставленные задачи. Концентрация внимания дает возможность на протяжении длительного времени оперировать информацией по намеченной задаче. В процессе поступления нужной информации обучающимся принимается верное решение о занятии определенной деятельностью, о необходимости исключить другие виды. Отметим, что управление вниманием при развитии учебной автономии является одной из проблем, так как младшие школьники еще не имеют навыка исключения реагирования на внешние раздражители и иногда не способны сконцентрироваться на конкретном задании. Ввиду их физиологической незрелости потенциал внимания узок (часто фиксируется отвлечение, рассеянность), а фокус внимания требует изоляции от отвлекающих факторов. Для того чтобы самостоятельность стала

привлекательной для обучающихся, учителю необходимо включать в процесс развития учебной автономии поиск «зажимов» информационного потока и помнить о принципе управления вниманием, который заключается в его конечности. Самое сложное для обучающегося – это возвращение фокуса внимания к выбранному объекту деятельности несколько раз в процессе выполнения задачи.

Нами был использован проектный метод, приводящий к удержанию внимания обучающегося на определенном проекте длительное время. Планирование такого проекта во временном отрезке позволяет удерживать внимание на отдельных деталях проекта и двигаться по задачам, его реализующим. В данную деятельность включаются чередующиеся задания, такие как чтение, решение задач, рисование. Это дает возможность обучающемуся сосредоточить внимание, управлять интересом в деятельности и фиксироваться на нужных объектах. Современность изобилует факторами, диссоциирующими внимание обучающихся, снижающими его способность к учебной автономии, а потому необходимость изучения вопросов снижения таких факторов также стоит

достаточно остро. Но часть из них могут быть рассеяны за счет усиления автономии обучающихся.

Итак, необходимость изучения учебной автономии обучающихся как проблемы познания, остается актуальной и будет идти со временем развития образования. Основными критериями изучения и развития учебной автономии нами обозначены, как самостоятельность и концентрация внимания. Сформулирована новая дефиниция, касающаяся учебной автономии, которая понимается, как способность обучающегося к удержанию внимания на программе планируемой деятельности, включающей осознанную активность в процесс ее осуществления, до получения заданного результата. Это своеобразный и необходимый потенциал удержания внимания на исполнительской активности, обучающегося в деятельности. Сущность проектной деятельности может иметь место в развитии учебной автономии, через решение проектных задач, а также и в исследовательской деятельности. Данный вопрос необходимо решать с позиции учебной автономии, требующей постоянного внимания для ее развития.

Литература:

1. Диккенс Ч. Собрание сочинений: в 30 т. / Ч. Диккенс; общ. ред. А.А. Аникст. – М.: Худож. лит., 1957-1963.
2. Днепров Э.Д. Ушинский и современность / Э.Д. Днепров; Гос. ун-т. – Высшая школа экономики. – М.: Издательский дом ГУ ВШЭ, 2007. – 232 с.
3. Каневская Н.Г. Дидактические условия совершенствования эвристической беседы в начальных классах: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Н.Г. Каневская. – Киев, 1981. – 205 с.
4. Литтл Д. Микрооснования, метод и причинность: к философии социальных наук / Д. Литтл. – Нью Джерси, 1998. – 202 с.
5. Наторп П. Песталотти: Его жизнь и его идеи / П. Наторп; пер. с нем. М.А. Энгельгардта. – СПб., 1912. – 104 с.
6. Педагогика и психология высшей школы: учебное пособие. – Ростов н/Д: Феникс, 2020. – 544 с.
7. Прыгин Г.С. Психология самостоятельности / Г.С. Прыгин. – Ижевск, Набережные Челны: Изд-во Института управления, 2009. – 408 с.
8. Руссо Ж.-Ж. Pro et Contra [Идеи Жан-Жака Руссо в восприятии и оценке русских мыслителей и исследователей (1752-1917). Антология]; сост. А.А. Златопольская и др. – СПб.: Издательство РХГА, 2005. – 798 с.
9. Савенков А.И. Теория и практика применения исследовательских методов обучения в дошкольном образовании / А.И. Савенков // Детский сад от А до Я. – 2004. – № 2. – С. 22-56.
10. Савченко О.Я. Дидактика початкової школи: Підручник для вузів / О.Я. Савченко. – Київ: Генеза, 2002. – 38 с.
11. Соловова Е.Н. Методика обучения иностранным языкам / Е.Н. Соловова. – М.: АСТ, Астрель, 2008. – 192 с.
12. Федекин И.Н. Проблемы теории обучения и воспитания младших школьников: история и современность (учебное пособие) / И.Н. Федекин, А.Г. Мухаметшин, А.А. Галиакберова, И.Н. Федекин. – Набережные Челны, 2019.
13. Федекин И.Н. Соотношение типа действия планирования и стилевых особенностей мышления / И.Н. Федекин // Вестник Самарского государственного технического университета. Серия: Психолого-педагогические науки. – 2019. – № 1(41). – С. 127-138.
14. Хусаинова С.В. Концепция психологической устойчивости обучающегося в учебно-профессиональной деятельности / С.В. Хусаинова // Казанский педагогический журнал. – 2018. – № 5(130). – С. 219-223.
15. Хусаинова С.В. Теоретические предпосылки развития когнитивного капитала личности / А.Ш. Габдуллина, С.Ю. Грузкова, А.Р. Камалеева, Е.Ю. Левина, Л.Ю. Мухаметзянова, Т.И. Хайруллина, С.Ю. Хусаинова, Р.Р. Шархемуллина // Когнитивное моделирование в профессиональном образовании: формы, методы, технологии: научно-методическое пособие; под ред. д-ра пед. наук, доцента А.Р. Камалеевой. – Казань: Данис, 2018. – С. 6-20.

16. Хуснутдинова Р.Р., Мансурова Ч.Т. Методы коррекции внимания гиперактивных детей / Р.Р. Хуснутдинова, Ч.Т. Мансурова // Вестник Набережночелнинского государственного

педагогического университета. – 2021. – № S2-2 (31). – С. 61-62.

17. Holec H. Autonomy in Foreign Language Learning. – Oxford: Pergamon, 1981. – 87 p.

References:

1. Dickens C. Collected works: in 30 volumes / C. Dickens; total ed. A.A. Anixt. – M.: Artist. lit., 1957-1963.

2. Dneprov E.D. Ushinsky and modernity / E.D. Dneprov; State. un-ty. - High School of Economics. - M.: Publishing House of the State University Higher School of Economics, 2007. - 232 p.

3. Kanevskaya N.G. Didactic conditions for improving the heuristic conversation in elementary grades: dis. ... cand. ped. Sciences: 13.00.01 / N.G. Kanevskaya. - Kyiv, 1981. - 205 p.

4. Little D. Micro-foundations, method and causality: towards the philosophy of social sciences / D. Little. - New Jersey, 1998. - 202 p.

5. Natorp P. Pestalozzi: His life and ideas / P. Natorp; trans. from German M.A. Engelhardt. - St. Petersburg, 1912. - 104 p.

6. Pedagogy and psychology of higher education: textbook. - Rostov n / D: Phoenix, 2020. - 544 p.

7. Prygin G.S. Psychology of independence / G.S. Prygin. - Izhevsk, Naberezhnye Chelny: Publishing House of the Institute of Management, 2009. - 408 p.

8. Rousseau J.-J. Pro et Contra [The ideas of Jean-Jacques Rousseau in the perception and evaluation of Russian thinkers and researchers (1752-1917). Anthology]; comp. A.A. Zlatopolskaya and etc. - St. Petersburg: RKHGA Publishing House, 2005. - 798 p.

9. Savenkov A.I. Theory and practice of research methods of teaching in pre-school education / A.I. Savenkov // Kindergarten from A to Z. - 2004. - No. 2. - P. 22-56.

10. Savchenko O.Ya. Didactics of the pochatkovo school: A handbook for universities / O.Ya. Savchenko. - Kiev: Geneza, 2002. - 38 p.

11. Solovova E.N. Methods of teaching foreign languages / E.N. Solovova. - M.: AST, Astrel, 2008. - 192 p.

12. Fedekin I.N. Problems of the theory of training and education of younger schoolchildren: history and modernity (textbook) / N.G. Khakimova, A.G. Mukhametshin, A.A. Galiakberova, I.N. Fedekin. – Naberezhnye Chelny, 2019.

13. Fedekin I.N. Correlation between the type of planning action and style features of thinking / I.N. Fedekin // Bulletin of the Samara State Technical University. Series: Psychological and pedagogical sciences. - 2019. - № 1 (41). - S. 127-138.

14. Khusainova S.V. The concept of psychological stability of a student in educational and professional activities / S.V. Khusainova // Kazan Pedagogical Journal. - 2018. - № 5 (130). – S. 219-223.

15. Khusainova S.V. Theoretical prerequisites for the development of the cognitive capital of the individual / A.Sh. Gabdullina, S.Yu. Gruzskova, A.R. Kamaleeva, E.Yu. Levina, L.Yu. Mukhametzyanova, T.I. Khairullina, S.Yu. Khusainova, R.R. Sharhemullina // Cognitive modeling in vocational education: forms, methods, technologies: scientific and methodological manual; ed. Dr. ped. Sciences, Associate Professor A.R. Kamaleeva. - Kazan: Danis, 2018. - S. 6-20.

16. Khusnutdinova R.R., Mansurova Ch.T. Methods for correcting the attention of hyperactive children / R.R. Khusnutdinova, Ch.T. Mansurova // Bulletin of the Naberezhnye Chelny State Pedagogical University. - 2021. - № S2-2 (31). - S. 61-62.

17. Holec H. Autonomy in Foreign Language Learning. - Oxford: Pergamon, 1981. - 87 p.

5.3.1. Общая психология, психология личности, история психологии (19.00.01 – Общая психология, психология личности, история психологии)

Сведения об авторах:

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

Хуснутдинова Резида Рустамовна (г. Набережные Челны, Россия), кандидат психологических наук, доцент кафедры психолого-педагогического и специального дефектологического образования Набережночелнинского государственного педагогического университета, e-mail: rezida.81@mail.ru

Федекин Игорь Николаевич (г. Казань, Россия), кандидат психологических наук, доцент, и.о. заведующего кафедрой педагогической психологии Института психологии и образования Казанского федерального университета, e-mail: INFedekin@int.kpfu.ru

УДК 159.9.07

Вовлеченность в учебную деятельность как познавательное психическое состояние: опыт исследования

Engagement in learning activities as a cognitive mental state: research experience

Абитов И.Р., Казанский (Приволжский) федеральный университет, ildar-abitov@yandex.ru

Устин П.Н., Казанский (Приволжский) федеральный университет, pavust@mail.ru

Артищева Л.В., Казанский (Приволжский) федеральный университет, ladylira2013@yandex.ru

Abitov I., Kazan (Volga Region) Federal University, ildar-abitov@yandex.ru

Ustin P., Kazan (Volga Region) Federal University, pavust@mail.ru

Artishcheva L., Kazan (Volga Region) Federal University, ladylira2013@yandex.ru

DOI: 10.51379/KPJ.2022.153.3.028

Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ в рамках научного проекта «Психологическая модель вовлеченности субъектов учебной деятельности на основе нейросетевого анализа в цифровой образовательной среде», № 20-04-60201.

Ключевые слова: вовлеченность, образовательный процесс, учебная деятельность, познавательное психическое состояние, участники учебной деятельности, цифровая образовательная среда.

Keywords: engagement, educational process, learning activity, cognitive mental state, participants of learning activity, digital educational environment.

Аннотация. Актуальность исследования обусловлена расширением масштабов применения цифровых средств в образовании. Особенно остро проблема вовлеченности студентов в учебную деятельность в цифровой среде встала в период пандемии коронавирусной инфекции, когда все российские вузы перешли на дистанционный формат обучения. Цель работы заключается в исследовании субъективной (переживание) и объективной (проявления в поведении) сторон вовлеченности студентов при обучении в цифровой образовательной среде. Вовлеченность понимается авторами как познавательное психическое состояние, которое включает в себя когнитивную, эмоциональную, а также поведенческую готовность проявлять усилия, интенсивно работать и вкладываться в различные виды активности, включаться в образовательный процесс. Вовлечённость отражает стремление, желание студента работать и реализовываться в учебном процессе максимально эффективно, прилагать усилия, заинтересованность в самом процессе и в результате своей деятельности.

В результате исследования установлены корреляции между показателями субъективного и объективного аспектов вовлеченности, а также индивидуальные особенности динамики состояния вовлеченности студентов в учебную деятельность в условиях цифровой образовательной среды.

Abstract. The relevance of the study is due to the expansion of the use of digital tools in education. The problem of students' engagement in educational activities in the digital environment was particularly actual and up-to-date during the coronavirus pandemic, when all Russian universities switched to a distance learning format. The purpose of the work is to study the subjective (experience) and objective (manifestations in behavior) aspects of students' engagement in learning in a digital educational environment. Engagement in this research is understood as a cognitive mental state, which includes cognitive, emotional and behavioral readiness to make efforts, work intensively and to be involved in the educational process. Engagement reflects student's desire to work and be realized in the educational process as efficiently as possible, to make efforts, interest in the process itself, and as a result of their activities.

As a result of the study, correlations between indicators of subjective and objective aspects of engagement, as well as individual characteristics of the dynamics of the state of student engagement in educational activities in a digital educational environment were established.

Введение. Пандемия COVID-19 привела к усилению процессов цифровизации в образовании и переводу занятий в российских вузах на такие платформы, как Microsoft Teams, Zoom. Если переход на дистанционную форму обучения в школах сделал очевидной проблему недостаточной их технической оснащённости (в первую очередь, это касается малых городов, поселков и деревень), то в вузах обнаружилась другая проблема – проблема мотивации студентов при дистанционном обучении. По результатам ряда социологических исследований, проведенных в период пандемии, 57% студентов отметили, что их мотивация снизилась, 40,3% студентов отметили снижение эффективности своей работы в учебном процессе [1]. Анализ различных теоретических источников показывает, что снижение эффективности учебной деятельности студентов в цифровой среде связано с проблемой их вовлеченности в образовательный процесс в новых и необычных для них условиях.

В научной литературе обнаруживается большое количество трактовок понятия «вовлеченность». Н.В. Киселева выделяет 9 основных категорий, описывающих вовлеченность: состояние; отношение; установка (аттитюд); идентификация/самосознание; концентрация внимания; активность; деятельность; эмоция; личностная особенность [2]. Так, например, М. McAllister определяет вовлеченность, как когнитивное и эмоциональное участие индивида в деятельности. W.B. Schaufeli и A.B. Bakker конкретизируют подобное понимание и раскрывают вовлеченность как эмоционально-когнитивное и мотивационное состояние, которое детерминирует различные психические процессы. Данное состояние, по их мнению, отражает общее отношение человека к учебной или профессиональной деятельности, а не фокусируется только на отдельно взятых объектах, людях, ситуациях [2].

Исследователи выделяют следующие виды вовлеченности: интенсивную, независимую, совместную, пассивную (Н. Coates, 2006) [2]; осознанную, вынужденную псевдововлеченность, пассивную вовлеченность и невовлеченность (Н.В. Киселева, 2017) [3]; академическую, научную и внеучебную вовлеченность (И.А. Щеглова, Ю.Н. Корешникова, О.А. Паршина, 2019) [4].

На настоящее время в работах зарубежных и отечественных авторов представлен ряд моделей вовлеченности. В зарубежных исследованиях одной из наиболее известных и популярных является трехкомпонентная модель вовлеченности обучающихся в учебную деятельность, предложенная Дж. Фредрикс, Ф. Блуменфелд и А. Пэрис [5]. Она включает в себя поведенческую, когнитивную и эмоциональную вовлеченность, которые выступают в качестве независимых характеристик. Поведенческая вовлеченность проявляется в соблюдении норм и правил, включённостью в различные образовательные и внеаудиторные (спорт, художественная самодеятельность, проекты) практики и т.д. Когнитивная вовлеченность, по их мнению, определяется уровнем усердия, а эмоциональная – эмоциональными реакциями обучающихся на преподавателя, формат занятия и пр. [2]. Среди отечественных авторов следует выделить работы Н.В. Киселевой, которая на основе анализа различных подходов к проблеме вовлеченности, предлагает пятикомпонентную модель, включающую в себя поведенческий, эмоциональный, когнитивный, мотивационный и ценностный компоненты [2].

В предлагаемом исследовании мы исходим из определения вовлеченности, как многомерного конструкта, включающего в себя следующие компоненты: мотивационно-поведенческий, направленный на реализацию на высоком уровне деятельности; эмоциональный, отражающий эмоциональные реакции, возникающие при реализации деятельности; когнитивный компонент, отражающий протекание познавательных процессов, при ее реализации.

Н.В. Киселева показала, что вовлеченность является многомерным теоретическим конструктом, и не поддается прямому измерению [2]. Н.Г. Малошонок, выделяет два метода изучения студенческой вовлеченности: объективный и субъективный. К объективным методам автор относит заполнение дневников и наблюдение, к субъективным – экспертный опрос преподавателей, самооценку студентами своей деятельности в университете и глубинное интервью со студентами [6]. В литературе описана методология и технология измерения студенческой вовлеченности с использованием опросников [6;7], и с помощью обработки видеозаписей с камер, установленных в учебных аудиториях [8]. С.Р. Рэсе измеряет

вовлеченность, используя самооценку студентами своей включенности в разные виды учебной деятельности [2]. Е. Pascarella и Р.Т. Terenzini для измерения вовлеченности использовали опросник, включающий в себя 34 пункта. Ими выделены следующие составляющие вовлеченности: отношение со сверстниками, отношения с преподавателями в связи с обучением, неформальные отношения с преподавателями, интеллектуальное развитие студентов, целевые обязательства [9].

Перед тем, как определиться по поводу методов исследования вовлеченности, необходимо дать этому понятию рабочее определение. Важное значение имеет то, что мы будем рассматривать вовлеченность через призму психологических знаний. На наш взгляд, родовым понятием для вовлеченности с позиций психологической науки является психическое состояние, которое А.О. Прохоров определяет как субъективное отражение личностью ситуации в виде устойчивого целостного синдрома в динамике психической деятельности, выражающегося в единстве поведения и переживания в континууме времени [10]. При этом вовлеченность в учебную деятельность на наш взгляд следует отнести к особому классу психических состояний – познавательным психическим состояниям и рассматривать как близкое по содержанию к состояниям заинтересованности и сосредоточенности [11]. Таким образом, в предлагаемом исследовании вовлеченность понимается как познавательное психическое состояние, которое включает в себя когнитивную, эмоциональную, а также поведенческую готовность проявлять усилия, интенсивно работать и вкладываться в различные виды активности, включаться в образовательный процесс. Вовлечённость отражает стремление, желание студента работать и реализовываться в учебном процессе максимально эффективно, прилагать усилия, заинтересованность в самом процессе и в результате своей деятельности.

Основываясь на определении психического состояния, данном А.О. Прохоровым и классификации методов исследования вовлеченности, предложенной Н.Г. Малошонов, было принято решение диагностировать как субъективные (переживание), так и объективные (наблюдаемое поведение) проявления вовлеченности.

В качестве предмета исследования выступила вовлеченность студентов, как психическое состояние, возникающее в процессе учебной деятельности в цифровой образовательной среде. Гипотеза заключалась в предположении, что

показатели вовлеченности, полученные с помощью объективных (видеофиксация) и субъективных методов, будут взаимосвязаны между собой, что будет служить доказательством правильности отнесения вовлеченности к классу психических состояний. Также мы предположили, что вовлеченность будет снижаться к концу занятия, так как к этому времени должны нарастать проявления утомления и пресыщения информацией. Для проверки гипотез нами была проведена серия экспериментов.

Материалы и методы исследования. При проведении экспериментального исследования были сформированы 32 экспериментальные группы, каждая из которых включала от 10 до 20 студентов. Эксперименты проводились в форме учебных занятий. Все испытуемые, принимавшие участие в эксперименте, выразили свое добровольное согласие. В качестве мотивации со стороны экспериментаторов выступало предложение поучаствовать в интересном эксперименте, связанном с психологическими механизмами эффективности учебного процесса. С каждой группой были проведены экспериментальные занятия.

Каждая серия эксперимента по времени длилась 2 академических часа (1,5 астрономических часа). В процессе подготовки к экспериментальным сериям 37% испытуемых были отсеяны по техническим причинам. Общий объем выборки, включающий все экспериментальные серии, составил 442 испытуемых.

В качестве цифровой образовательной среды выступила система MS Teams. Единственное условие, которое необходимо было выполнить участникам эксперимента – находиться перед экраном компьютера или ноутбука в течение экспериментального занятия и принимать участие в активностях, предлагаемых преподавателем.

Для диагностики объективных проявлений вовлеченности в учебную деятельность использовалась фиксация мимики и пантомимики студентов в процессе экспериментального занятия. Считывание видеопотоков при проведении эксперимента осуществлялось дифференцированно – от каждого испытуемого записывалось отдельное видео с определенными данными (фамилия, имя, отчество, адрес электронной почты).

Диагностика субъективных проявлений вовлеченности осуществлялась с помощью специально разработанного экспресс-опросника. Напомним, что мы выделили 3 компонента вовлеченности, которые необходимо

диагностировать в процессе данного исследования: когнитивный, эмоциональный и мотивационно-поведенческий. В качестве ключевых характеристик эмоционального компонента, были выделены такие характеристики, как заинтересованность в деятельности и ее результатах, наличие интереса и бодрость. К когнитивному компоненту состояния вовлеченности были отнесены такие характеристики, как внимательность и сосредоточенность, к мотивационно-поведенческому – активность, увлеченность, соучастие в деятельности и желание продолжить занятие.

В результате анализа существующих методик диагностики психических состояний нами был разработан экспресс-опросник, в который вошли 8 пар характеристик, отражающих все выделенные нами в процессе теоретического анализа компоненты вовлеченности: безучастный – увлеченный (мотивационно-поведенческий компонент), пассивный – активный (мотивационно-поведенческий компонент), отрешенный – соучастующий (мотивационно-поведенческий компонент), равнодушный – заинтересованный (эмоциональный компонент), вялый – бодрый (эмоциональный компонент), отвлекающийся – сосредоточенный (когнитивный компонент), рассеянный – внимательный (когнитивный компонент), желание закончить занятие – желание продолжить занятие (мотивационно-поведенческий компонент).

Данный экспресс-опросник удовлетворяет требованиям нашего исследования и позволяет получать от обучающихся оперативный самоотчет, включающий в себя информацию о выраженности каждого из трех компонентов вовлеченности и о степени вовлеченности в целом за определенный промежуток времени. Преимуществом разработанного нами экспресс-опросника является возможность его использования во время учебных занятий в цифровой среде (он был представлен в виде гугл-формы и предъявлялся участникам через равные промежутки времени в течение занятия или после осуществления комплекса учебных действий, объединенных между собой по смыслу), его краткость и емкость (занимает около 1 минуты, дает информацию о 3 компонентах вовлеченности). Каждая из пар оценивалась по 7-ми балльной шкале (от 1 до 7 баллов), на которой слева располагался показатель низкой, а справа – высокой вовлеченности.

Отметим, что имела разницу в представлении значений показателей

вовлеченности в системе видеофиксации и в экспресс-опроснике. Разница заключалась в обратном порядке представления цифровых значений в системе видеофиксации (1 балл – наиболее высокие значения показателей вовлеченности) и в прямом порядке оценивания в каждой из 8-ми биполярных шкал экспресс-опросника (1 балл – наиболее низкие значения показателей компонентов вовлеченности, 7 баллов – наиболее высокие значения показателей компонентов вовлеченности). Учитывая данные особенности, обратные корреляции между показателями, получаемыми с помощью объективного и субъективного методов диагностики вовлеченности, будут указывать на наличие прямой взаимосвязи между исследуемыми характеристиками. Для выявления взаимосвязей между показателями, полученными с помощью объективных и субъективных методов диагностики вовлеченности, был использован ранговый коэффициент корреляции Спирмена.

Результаты исследования. В процессе исследования было выявлено, что когнитивный компонент вовлеченности, диагностируемый с помощью видеофиксации (показатель «Внимание») коррелирует с рядом показателей экспресс-опросника, такими как сосредоточенность и заинтересованность, которые мы также отнесли к когнитивному компоненту вовлеченности. Также показатель «Внимание», полученный при видеофиксации был связан с желанием продолжать занятие (мотивационно-поведенческий компонент), то есть сосредоточенность на изучаемом материале, определяла желание продолжать его изучение и наоборот.

Обнаружена взаимосвязь интегрального показателя вовлеченности, диагностируемого с помощью видеофиксации со всеми показателями всех компонентов вовлеченности, диагностируемых с помощью экспресс-опросника. В частности, обнаружена тесная связь показателей когнитивного и мотивационно-поведенческого компонентов вовлеченности, диагностируемых с помощью опросника с интегральным показателем вовлеченности, диагностируемым с помощью видеофиксации. Показатели мотивационно-поведенческого и когнитивного компонентов вовлеченности, диагностируемые с помощью субъективного метода взаимосвязаны с показателем эмоционального компонента вовлеченности, диагностируемым с помощью системы видеофиксации. Наиболее сильные и значимые корреляции выявляются между общим

показателем эмоционального компонента вовлеченности, диагностируемым с помощью видеофиксации и всеми показателями опросника, кроме показателей эмоционального компонента вовлеченности. Отсутствие значимых взаимосвязей между показателями эмоционального компонента вовлеченности, диагностируемыми с помощью разных методов (объективных и субъективных), мы объясняем

тем, что в процессе видеофиксации выявляется комплекс эмоциональных реакций, соответствующих базовым эмоциям с точки зрения П. Экмана, в то время как эмоциональный компонент опросника отражает скорее эмоциональный аспект состояния вовлеченности [12]. Обобщенные результаты корреляционного анализа приведены в таблице 1.

Таблица 1. – Взаимосвязь показателей вовлеченности, полученных с помощью экспресс-опросника и с помощью видеофиксации

Показатели экспресс-опросника	Коэффициент корреляции с интегральным показателем когнитивного компонента вовлеченности (ATTN), r	Уровень достоверности, p	Коэффициент корреляции с интегральным показателем эмоционального компонента вовлеченности (TTL), r	Уровень достоверности, p
безучастный-вовлеченный	- 0,13	0,0122	- 0,29	<0,0001
равнодушный-заинтересованный	- 0,13	0,0145	- 0,25	<0,0001
пассивный-активный	- 0,14	0,0068	- 0,20	0,0002
вялый-бодрый	- 0,08	0,1223	- 0,12	0,0254
отрешенный-соучаствующий	- 0,10	0,0534	- 0,17	0,0011
отвлекающийся-сосредоточенный	- 0,21	0,0001	- 0,27	<0,0001
рассеянный-внимательный	- 0,17	0,0013	- 0,26	<0,0001
желание закончить занятие-желание продолжить занятие	0,04	0,4140	0,02	0,6487

Таким образом, данные, полученные в ходе проведенного исследования, подтверждают выдвинутую нами гипотезу о взаимосвязи между объективной и субъективной сторонами вовлеченности, как психического состояния. При этом выявлены некоторые особенности цифровой оценки вовлеченности, которые требуют коррекции. В частности, эмоциональные характеристики вовлеченности, определяемые с помощью системы видеофиксации, не имеют взаимосвязи с эмоциональными показателями опросника. Как и говорилось выше, эмоциональные показатели вовлеченности, оцениваемые с помощью объективных и субъективных методов, относятся к разным аспектам эмоциональной сферы, что требует внесения изменений в технологию и методологию исследования.

Полученные результаты указывают на существование индивидуальных различий в динамике состояния вовлеченности у студентов в

течение занятия. Часть респондентов стабильно удерживали интерес к занятию, хотели его продолжения. У другой части состояние вовлеченности сильно варьировало. В течение 10 минут безучастность, равнодушие, отрешенность, рассеянность сменялись на увлеченность, заинтересованность, соучастие и внимательность. Динамика состояния вовлеченности не всегда определялась структурой занятия (не зависела прямо от того начало это занятия или его конец), снижение вовлеченности студентов не всегда приходилось на конец занятия, когда могут развиваться усталость и утомление. Начало занятия сопровождалось фазой адаптации: пассивностью, отвлеченностью. При завершении каждой «пары» вовлеченность увеличивалась, отмечалась высокая заинтересованность, внимательность, желание продолжить занятие. Особенно высокая вариативность значений показателей вовлеченности отмечается в середине занятий, что выражалось сменой степени

вовлеченности в учебную деятельность каждые 10 минут.

Таким образом, динамика вовлеченности студентов определяется рядом факторов, к которым можно отнести способ предъявления учебного материала, временные характеристики, способ организации занятия и т. д.

Заключение. Проведенная нами серия экспериментов позволяет прийти к следующим выводам:

1. Вовлеченность студентов в учебную деятельность в цифровой среде можно рассматривать как психическое состояние, поддающееся измерению с помощью объективных и субъективных методов.

2. Показатели эмоционального компонента вовлеченности, полученные с использованием

объективных и субъективных методов исследования не взаимосвязаны между собой, что может быть связано с направленностью данных методов на диагностику различных аспектов эмоциональной сферы.

3. В начале занятий наблюдались низкие показатели вовлеченности (пассивность, отвлеченность), в середине занятия наблюдался наибольший разброс значений вовлеченности и наиболее сильные их изменения за короткие промежутки времени, к концу занятия, обычно, обнаруживалось повышение показателей вовлеченности (заинтересованность, внимательность, желание продолжить занятие).

Приведенные выводы являются предварительными и требуют дальнейшей проверки при проведении исследований.

Литература:

1. Алешковский И.А. Студенты вузов России о дистанционном обучении: оценка и возможности / И.А. Алешковский, А.Т. Гаспаршвили, О.В. Крухмалева, Н.П. Нарбут, Н.Е. Савина // Высшее образование в России. – 2020. – № 10. – С. 86–100.

2. Киселева Н.В. Социально-психологические характеристики вовлеченности в непрерывное образование: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.05 / Киселева Надежда Владимировна; Московский государственный психолого-педагогический университет. - Москва, 2019. – 179 с.

3. Киселева Н.В. Особенности взаимоотношений с преподавателями у обучающихся с разным типом вовлеченности в образовательный процесс: сборник / Н.В. Киселева // Традиции и инновации в педагогическом образовании / Материалы III Международного круглого стола; научный редактор Ю.Н. Галагузова. – 2017. – С. 194–199.

4. Щеглова И.А. Роль студенческой вовлеченности в развитии критического мышления / И.А. Щеглова, Ю.Н. Корешникова, О.А. Паршина // Вопросы образования / Educational Studies Moscow. – 2019. – № 1. – С. 264–289. DOI: 10.17323/1814-9545-2019-1-264-289.

5. Fredricks J. School Engagement: Potential of the Concept, State of the Evidence / J. Fredricks, P. Blumenfeld, A. Paris // Review of Educational Research. – 2004. – Vol. 74. – № 1. – Pp. 59–109.

6. Малошенок Н.Г. Измерение студенческой вовлеченности: основные методы и их ограничения / Н.Г. Малошенок // Социология. – 2013. – № 36. – С. 177–199.

7. Дука Н.А. Об исследовании вовлеченности студентов педагогического университета в образовательный процесс / Н.А. Дука, А.А. Стомба // Педагогика. Гуманитарные исследования. – 2016. – № 3(12). – С. 85–87.

8. Малошенок Н.Г. Студенческая вовлеченность в учебный процесс: методология исследования и процедура измерения / Н.Г. Малошенок // Социологические исследования. – 2014. – № 3. – С. 141–147.

9. Pascarella E. How College Affect Students / E. Pascarella, P.T. Terenzini. Vol. 2. A Third Decade of Research. San Francisco: Jossey-Bass, 2005. – 848 p.

10. Прохоров А.О. Психические состояния и их функции / А.О. Прохоров. - Казань: КГПИ, 1994. – 168 с.

11. Юсупов М.Г. Познавательные психические состояния: феноменология и закономерности / М.Г. Юсупов. - Казань: Изд-во АН РТ, 2020. – 212 с.

12. Ekman P., Friesen W.V., Hager J.C. Facial action coding system: the manual. Research nexus division of network information research corporation publ. Salt Lake City, 2002. – 197 p.

References:

1. Aleshkovsky I.A. Students of Russian universities about distance learning: assessment and opportunities / I.A. Aleshkovsky, A.T. Gasparishvili, O.V. Krukhmaleva, N.P. Narbut, N.E. Savina // Higher education in Russia. - 2020. - № 10. - P. 86–100.

2. Kiseleva N.V. Socio-psychological characteristics of involvement in lifelong education: dis. ... cand. psychol. Sciences: 19.00.05 / Kiseleva Nadezhda Vladimirovna; Moscow State Psychological and Pedagogical University. - Moscow, 2019. - 179 p.

3. Kiseleva N.V. Features of relationships with teachers at students with different types of involvement in the educational process: collection / N.V. Kiseleva // Traditions and innovations in teacher education / Proceedings of the III International round table; scientific editor Yu.N. Galaguzova. - 2017. - S. 194-199.

4. Shcheglova I.A. The role of student involvement in the development of critical way of thinking / I.A. Shcheglova, Yu.N. Korshnikova, O.A. Parshina // Educational Studies / Educational Studies Moscow. - 2019.

- № 1. - P. 264-289. DOI: 10.17323/1814-9545-2019-1-264-289.

5. Fredricks J. School Engagement: Potential of the Concept, State of the Evidence / J. Fredricks, P. Blumenfeld, A. Paris // Review of Educational Research. - 2004. - Vol. 74. - № 1. - Pp. 59–109.

6. Maloshonok N.G. Measurement of student engagement: main methods and their limitations / N.G. Maloshonok // Sociology. - 2013. - № 36. - P. 177-199.

7. Duka N.A. On the study of the involvement of students of the Pedagogical University in the educational process / N.A. Duka, A.A. Stovba // Pedagogy. Humanitarian research. - 2016. - № 3 (12). - P. 85–87.

8. Maloshonok N.G. Student involvement in the educational process: research methodology and

measurement procedure / N.G. Maloshonok // Sociological research. - 2014. - № 3. - P. 141–147.

9. Pascarella E. How College Affect Students / E. Pascarella, P.T. Terenzini. Vol. 2. A Third Decade of Research. San Francisco: Jossey-Bass, 2005. - 848 p.

10. Prokhorov A.O. Mental states and their functions / A.O. Prokhorov. - Kazan: KSPI, 1994. - 168 p.

11. Yusupov M.G. Cognitive mental states: phenomenology and patterns / M.G. Yusupov. - Kazan: Publishing House of the Academy of Sciences of the Republic of Tatarstan, 2020. - 212 p.

12. Ekman P., Friesen W.V., Hager J.C. Facial action coding system: manual. Research nexus division of network information research corporation publ. Salt Lake City, 2002. - 197 rubles.

5.3.1. Общая психология, психология личности, история психологии
(19.00.01 – Общая психология, психология личности, история психологии)

Сведения об авторах:

Абитов Ильдар Равильевич (г. Казань, Россия), кандидат психологических наук, доцент кафедры клинической психологии и психологии личности Казанского (Приволжского) федерального университета, e-mail: ildar-abitov@yandex.ru

Устин Павел Николаевич (г. Казань, Россия), кандидат психологических наук, доцент, заведующий кафедрой общей психологии Казанского (Приволжского) федерального университета, e-mail: pavust@mail.ru

Артищева Лира Владимировна (г. Казань, Россия), кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры психологии и педагогики специального образования, e-mail: ladylira2013@yandex.ru



УДК 159.937.2:316.628

Особенности уровня притязаний и фрустрации у студентов разных специальностей

Features of the level of claims and frustration among students of different specialties

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.2022.153.3.029

Ключевые слова: уровень притязаний, студенты, фрустрация, намеченный уровень мобилизации усилий, мотив самоуважения, медицинский вуз, фрустрирующие состояния.

Keywords: level of claims, students, frustration, target level of mobilization, motive of self-respect, medical university, frustrating states.

Аннотация. В статье представлены результаты эмпирического исследования особенностей уровня притязаний и фрустрационных реакций у студентов разных специальностей медицинского вуза, а также разработка рекомендаций для психологов образовательных учреждений. Данное исследование представляется актуальным, поскольку уровень притязаний напрямую связан с самооценкой, которая может влиять на успеваемость обучающихся. Проанализированы факторы, влияющие на уровень притязаний. Был проведен сравнительный анализ уровня притязаний и фрустраций у студентов лечебного и фармацевтического факультета Астраханского государственного медицинского университета. С целью изучения уровня притязаний и фрустрации были использованы психодиагностические методики: 1) методика оценки уровня притязаний личности (В.К. Горбачевский); 2) методика диагностики уровня личностной фрустрации. (В.В. Бойко). По результатам психодиагностического обследования определена мотивационная структура личности: у студентов лечебного факультета мотивационными компонентами являются «намеченный уровень мобилизации усилий», «мотив самоуважения» и «познавательный мотив»; у студентов фармацевтического факультета – «оценка своего потенциала», «познавательный мотив» и «намеченный уровень мобилизации усилий». Выявлено, что среди студентов как лечебного, так и фармацевтического факультета есть группа «риска», поскольку у них диагностирована устойчивая тенденция к фрустрации. Была установлена значимость различий между группами студентов разных специальностей в мотивационных компонентах, а именно: «мотив смены деятельности» и «мотив самоуважения». Таким образом, результаты проведенного исследования могут быть полезны для психологов образовательных учреждений для работы со студентами и создания превентивных мероприятий, которые предотвращают искажение личностных притязаний и снижению уровня фрустрированности для повышения качества образовательного процесса.

Abstract. The article presents the results of an empirical study of the characteristics of the level of claims and frustration reactions in students of various specialties of a medical university, as well as the development of recommendations for psychologists in educational institutions. This study seems to be relevant, since the level of aspirations is directly related to self-esteem, which can affect the progress of students. The factors influencing the level of claims are analyzed. A comparative analysis of the level of claims and frustrations among students of the Medical and Pharmaceutical Faculty of the Astrakhan State Medical University was carried out. In order to study the level of

claims and frustration, psycho-diagnostic methods were used: 1) a method for assessing the level of claims of a person (V.K. Gorbachevsky); 2) a technique for diagnosing the level of personal frustration. (V.V. Boyko). Based on the results of a psycho-diagnostic examination, the motivational structure of the personality was determined: for students of the medical faculty, the motivational components are "the intended level of mobilization of efforts", "self-esteem motive" and "cognitive motive"; for students of the Faculty of Pharmacy - "assessment of their potential", "cognitive motive" and "targeted level of mobilization of efforts". It was revealed that among the students of both medical and pharmaceutical faculty there is a "risk" group, since they have been diagnosed with a stable tendency to frustration. The significance of differences between groups of students of different specialties in motivational components was established, namely: "the motive for changing activities" and "the motive of self-esteem". Thus, the results of the study can be useful for psychologists of educational institutions to work with students and create preventive measures that prevent the distortion of personal claims and reduce the level of frustration to improve the quality of the educational process.

Введение. Данное исследование представляется актуальным, поскольку успешное обучение студентов может зависеть от уровня притязаний и того, как обучающиеся преодолевают трудности, возникающие противоречия и фрустраторы и т.д. В многочисленных психологических исследованиях установлены взаимосвязи состояния фрустрации с успеваемостью, особенностей личности и стратегий преодоления трудностей студентов [2-4]. Т. Дембо ввел в психологическую науку понятие уровень притязаний, означающий целеполагание и какие цели способна ставить перед собой личность, показывает его целенаправленную деятельность, его индивидуальные особенности мотивации достижения, учитывая при этом самооценку, темперамент, волю и другие качества личности [6]. Принято выделять в психологической науке два уровня притязаний: адекватный и неадекватный (высокий и низкий уровень). Наиболее приемлемый считается адекватный уровень притязаний, поскольку любая деятельность будет намного эффективнее, в том числе и обучение. Когут К.Я. [5] отмечает, что чем выше уровень притязаний у участников образовательного процесса, тем выше вероятность того, что будет лучше академическая успеваемость. Однако, чем выше уровень притязаний, тем большую активность в своей деятельности проявляет личность. Соответственно студенчество является периодом, когда формируется самоопределение, формирование самосознания и мировоззрения личности [7]. Во многих психологических исследованиях установлено, что на успешность обучения оказывают влияние такие личностные характеристики как самооценка, уровень притязаний, особенности характера и темперамента. К примеру, в исследовании Шагалиной М.Н. [10] выявлено, что уровень притязаний и локус контроля влияют на то как обучающиеся способны учитывать внешние и внутренние детерминанты и правильно

распределять собственные ресурсы при достижении целей. В диссертационном исследовании Алешина И.Ш. [1] выявила взаимосвязь между уровнем притязаний и акцентуациями характера обучающихся, т.е. все акцентуации взаимодействуют с различными уровнями притязаний. Таким образом, становится очевидным необходимость изучения особенностей уровня притязаний и фрустрационных реакций у студентов различных специальностей медицинского университета, поскольку адекватная самооценка и адекватный уровень притязаний являются профессионально важными качествами медицинского работника, которые позволяют вести эффективное лечебное взаимодействие. Другими словами, возникает проблема обоснования условий психолого-педагогической поддержки студентов в формировании адекватного уровня притязаний и преодолении фрустрации. Полученные результаты исследования могут быть полезны для психологов образовательных учреждений для работы со студентами и создания превентивных мероприятий, которые предотвращают искажение личностных притязаний, снижению уровня фрустрированности и преодолению возникающих в процессе обучения фрустрационных реакций у студентов для повышения качества образовательного процесса.

Цель исследования: состояла в изучении особенностей уровня притязаний и фрустрационных реакций у студентов разных специальностей медицинского вуза, а также разработка рекомендаций для психологов образовательных учреждений.

Материалы и методы исследования. Эмпирическое исследование было проведено клиническими психологами в Астраханском государственном медицинском университете в феврале 2022 г., на кафедре психологии и педагогики. В исследовании приняли участие студенты 2 года обучения лечебного факультета в количестве 38 человек и студенты 3 курса фармацевтического факультета в количестве 33

человека. Возраст респондентов был в диапазоне от 18 до 22 лет. Этапы исследования: 1) Психолого-педагогический анализ по проблемам уровня притязаний и фрустрации; 2) описание особенностей проявления уровня притязаний и фрустрационных реакций у студентов различных специальностей медицинского вуза; 3) составление практических рекомендаций. С целью изучения уровня притязаний и фрустрации были использованы следующие психодиагностические методики: 1) методика оценки уровня притязаний личности (В.К. Горбачевский), предназначенный для выявления уровней притязаний респондентов с помощью диагностики компонентов мотивационной структуры личности [9]; 2) методика диагностики уровня личностной фрустрации (В.В. Бойко) [8]. Фрустрация (от лат. «frustratio» – обман, разрушение планов) – психическое состояние переживания неудачи, обусловленное невозможностью удовлетворения каких-то потребностей, возникающее при наличии реальных или мнимых непреодолимых препятствий на пути к некоей цели. В качестве методов статистической обработки данных были

использованы: непараметрический U-критерий Манна-Уитни, позволяющий выявлять различия в значении параметра между малыми выборками., также использована программа SPSS-22.0. Результаты эмпирического исследования представлены в рисунках и в таблице.

Результаты исследования и их обсуждение. Анализ результатов исследования по методике оценки уровня притязаний личности (В.К. Горбачевский) у студентов медицинского университета, см. рисунок 1, показал, что у студентов лечебного факультета мотивационными компонентами являются «Намеченный уровень мобилизации усилий» (17,4%), «Мотив самоуважения» (17,6%) и «Познавательный мотив» (17,3). Таким образом, мотивационная структура студентов лечебного факультета состоит из трех компонентов и характеризуется тем, что студенты проявляют интерес к результатам своей деятельности, способны ставить перед собой сложные цели в однотипной деятельности и способны активизировать собственные ресурсы, необходимые для достижения целей.

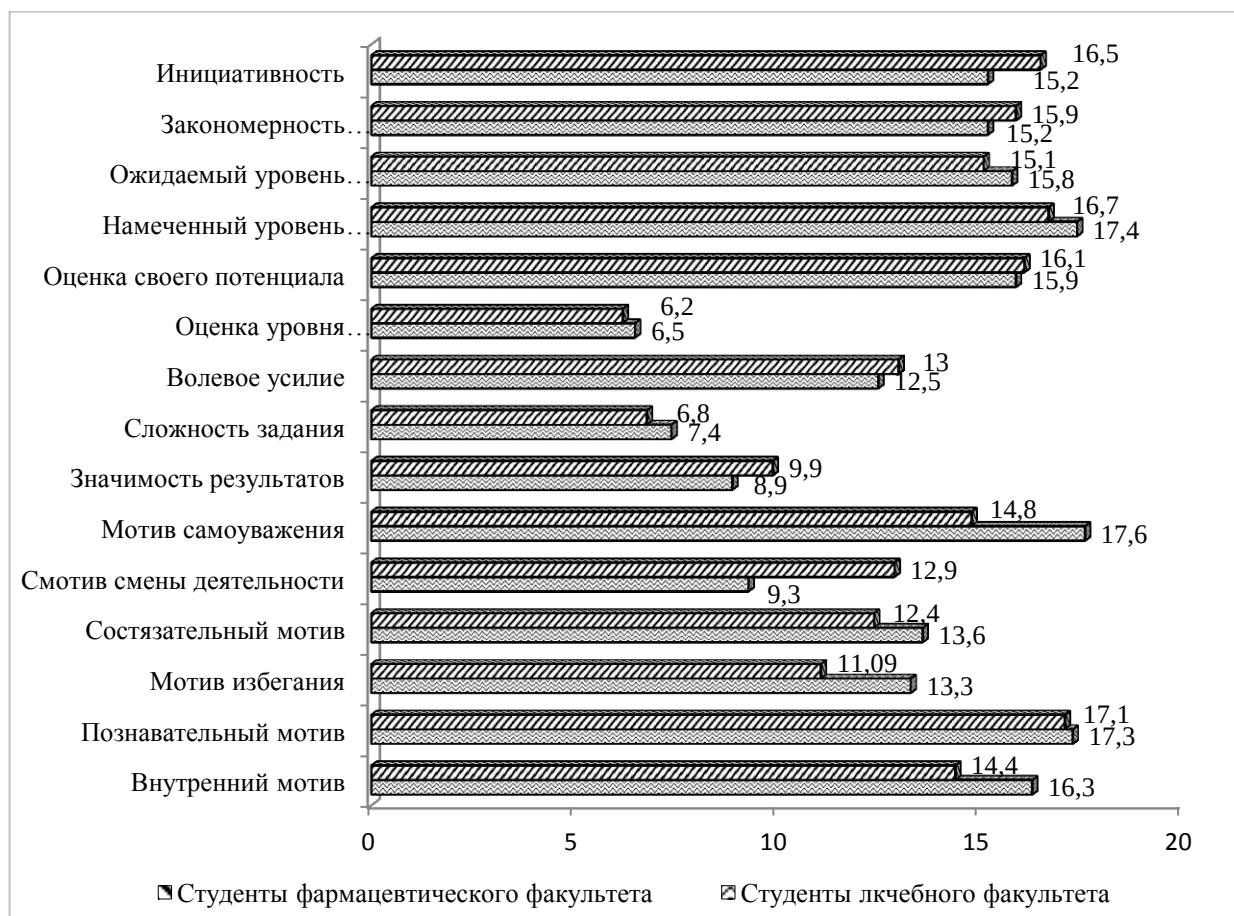


Рисунок 1. – Средние значения компонентов уровня притязаний по методике оценки уровня притязаний личности (В.К. Горбачевский) у студентов (составлено авторами по материалам исследования)

У студентов фармацевтического факультета ядром мотивационной структуры личности составляют следующие компоненты: «Оценка своего потенциала» (16,1%), «Познавательный мотив» (17,1%) и «Намеченный уровень мобилизации усилий» (16,7%). Данные компоненты связаны с достижением трудных целей, и характеризует субъекта как проявляющего интерес к результатам своей деятельности. Следует отметить, что для студентов как лечебного, так и фармацевтического факультетов характерно то, что они предпочитают ставить перед собой сложные цели в деятельности. Можно предположить, что это связано с адекватной самооценкой, они верят в собственные цели и в свой успех, также они характеризуются высоким самоуважением.

На рисунке 2 показаны средние значения уровня фрустрации по методике диагностики

уровня личностной фрустрации (В.В. Бойко) в двух группах студентов медицинского университета. Среди студентов лечебного факультета выявлено 23 респондента (60,5%), у которых отсутствует фрустрация и 15 студентов (39,5%) с устойчивой тенденцией к фрустрации. Состояние фрустрации представляет собой довольно-таки опасное психоэмоциональное состояние, поскольку личность может испытывать тревогу, проявлять агрессивные реакции, разочарование, повышенное раздражение, состояние подавленности, однако, не отказывается от своих целей и потребностей. Поэтому на данном этапе психологам образовательных учреждений вовремя диагностировать фрустрацию у студентов, поскольку фрустрация может привести к более тяжёлым психоэмоциональным состояниями в виде депрессии, апатии, неврозам и т.д.

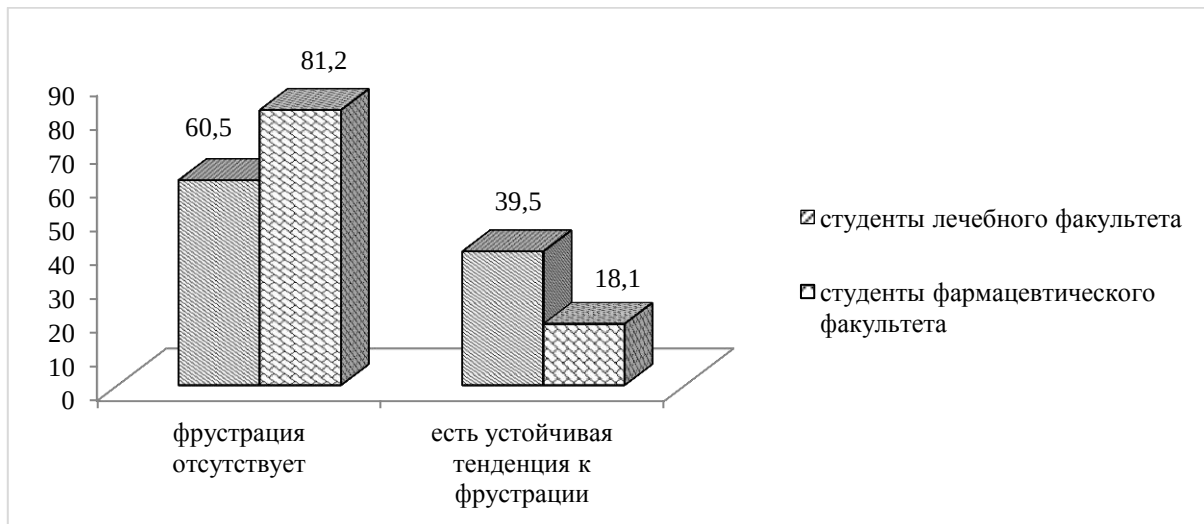


Рисунок 2. – Средние значения уровня фрустрации по методике диагностики уровня личностной фрустрации (В.В. Бойко) у студентов (составлено авторами по материалам исследования)

Среди студентов фармацевтического факультета было следующее распределение по уровню фрустрированности: 27 человек (81,2%) с отсутствием фрустрации и 6 респондентов (18,1%) с наличием фрустрации. Данный результат, безусловно, является сигналом тревоги для психологов образовательных учреждений, поскольку фрустрация может порождать агрессивные реакции, психоэмоциональное напряжение, что создает риск проявления психосоматических заболеваний. Таким образом, выявлено, что среди студентов как лечебного, так и фармацевтического факультета есть группа «риска» (21 человек), поскольку у них

диагностирована устойчивая тенденция к фрустрации.

На следующем этапе необходимо было определить достоверность различий между компонентами уровня притязаний между двумя группами студентов. U-критерий Манна-Уитни – статистический критерий, используемый для оценки различий между двумя независимыми выборками по уровню какого-либо признака, измеренного количественно. Применение критерия Манна-Уитни выявило достоверность различий между 2 группами студентов медицинского университета, см. таблицу 1.

Таблица 1. – Таблица достоверности различий

Фактор различия	Критерий	Значимость ($p < 0,05$)
мотив смены деятельности	U-критерий Манна-Уитни	0,000
мотив самоуважения	U-критерий Манна-Уитни	0,018

(составлено автором по материалам исследования)

Выявлены значимые различия между двумя группами студентов медицинского университета по показателю мотивационных компонентов (Методика оценки уровня притязаний личности В.К. Горбачевского), а именно: мотив смены деятельности ($t=0,000 < 0,05$). Этот показатель был достоверно выше во второй группе студентов фармацевтического факультета и раскрывает переживаемые субъектом тенденции к прекращению работы, которой он занят в данный момент. Мотивационный компонент «мотив самоуважения» ($t=0,018 < 0,05$) достоверно выше в первой группе студентов лечебного факультета и выражается в стремлении субъекта ставить перед собой сложные цели.

Заключение. Теоретический анализ по проблеме уровня притязаний и фрустрации студентов показал, что главный вид деятельности студентов является обучение. Соответственно, ведущим показателем успешной адаптации является оптимальный уровень притязаний, поскольку данный показатель связан с целеполаганием. Другими словами, учебная деятельность будет эффективнее, если обучающийся будет выполнять ее с адекватным уровнем притязаний. Перед преподавателями вузов, мы полагаем, также стоит задача сформировать оптимизирующую мотивацию студентов. Итак, студенты медицинского университета характеризуются высоким интересом к результатам своей деятельности, студенты способны ставить перед собой сложные цели, а также активизировать собственные ресурсы, необходимые для достижения целей. Однако, для студентов лечебного факультета достоверно выше компонент «мотив

самоуважения», а для студентов фармацевтического факультета достоверно выше компонент «мотив смены деятельности», который указывает, что студенты не проявляют достаточно инициативы при решении сложных заданий и жизненных ситуаций. Среди студентов как лечебного, так и фармацевтического факультета есть группа «риска», поскольку у них диагностирована устойчивая тенденция к фрустрации. Таким образом, несмотря на оптимизирующую мотивацию студентов двух факультетов, а именно, выраженный «Познавательный мотив», среди студентов отмечается большая выраженность фрустрации, которая может сопровождаться агрессивными реакциями и поведением. В качестве практических рекомендаций для психологов образовательных учреждений мы можем предложить следующее: 1. Необходимо проводить психологическую диагностику мотивационных компонентов, уровня притязаний и фрустрации среди студентов. 2. Формирование адекватного уровня притязаний и коррекции фрустрации с помощью современных психологических методов (когнитивно-поведенческая терапия). Полученные результаты исследования могут быть полезны для психологов образовательных учреждений для работы со студентами и создания превентивных мероприятий, которые предотвращают искажение личностных притязаний, снижению уровня фрустрированности и преодолению возникающих в процессе обучения фрустрационных реакций у студентов для повышения качества образовательного процесса.

Литература:

1. Алешина И.Ш. Уровень притязаний студентов педвуза с различными акцентуациями характера: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / И.Ш. Алешина; Моск. пед. гос. ун-т. - Москва, 2003. - 16 с.
2. Быструшкин С.К., Селиверстова И.Г., Грибцова Л.С., Хлыстова В.Г., Шаленко А.Н. Влияние социально-психологических установок на психическое состояние обучающихся среднего профессионального образования в условиях учебной деятельности [Электронный ресурс] / С.К. Быструшкин, И.Г. Селиверстова, Л.С. Грибцова, В.Г. Хлыстова, А.Н. Шаленко // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. – 2020. – № 8. – С. 7-11. – Режим доступа: <https://applied-research.ru/ru/article/view?id=13107>
3. Григорян Е.А. Развитие уровня притязаний студентов в процессе обучения в педвузе: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Е.А. Григорян. - Ереван, 1986. - 172 с.: ил.
4. Кобзева О.В. Особенности уровня притязаний в стрессовых ситуациях студентов вуза [Электронный ресурс] / О.В. Кобзева // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2016. – Т. 15. – С.

2371–2375. – Режим доступа: <http://e-koncept.ru/2016/96395.htm>

5. Когут К.Я. Влияние уровня притязаний студентов на успешность овладения теоретическими знаниями [Электронный ресурс] / К.Я. Когут // Современная педагогика. - 2015. - № 7. – Режим доступа: <https://pedagogika.snauka.ru/2015/07/4691>

6. Левин К. Уровень притязаний / К. Левин, Т. Дембо, Л. Фестингер, Р. Сире // Общая психология. Субъект деятельности; отв. Ред. В.В. Петухов. – М.: УМК «Психология»; Московский психолого-социальный институт, 2004. – Т. 2, кн. 2.

7. Матишеша Е.В. Влияние обучения в вузе на успешность адаптации, уровень тревожности и стресса студентов начальных курсов [Электронный ресурс] / Е.В. Матишеша // Молодой ученый. – 2016. – №

11(115). – С. 1770-1773. – Режим доступа: <https://moluch.ru/archive/115/31164/>

8. Методика диагностики уровня личностной фрустрации (В.В. Бойко) [Электронный ресурс] // PsyTests. Психологические тесты онлайн. – Режим доступа: <https://psytests.org/boyko/psystateC-run.html>

9. Методика оценки уровня притязаний личности (В.К. Горбачевский) [Электронный ресурс] // PsyTests. Психологические тесты онлайн. – Режим доступа: <https://psytests.org/emotional/gerbch.html>

10. Шагалина М.Н. Взаимосвязь уровня притязания и локуса контроля у студентов [Электронный ресурс] / М.Н. Шагалина // Международный студенческий научный вестник. – 2018. – № 5. – Режим доступа: <https://eduherald.ru/ru/article/view?id=19101>

References:

1. Aleshina I.Sh. The level of claims of students of a pedagogical university with different accentuations of character: author. dis. ... cand. psychol. Sciences: 19.00.07 / I.Sh. Aleshina; Moscow ped. state un-ty. - Moscow, 2003. - 16 p.

2. Bystrushkin S.K., Seliverstova I.G., Gribtsova L.S., Khlystova V.G., Shalenko A.N. The influence of socio-psychological attitudes on the mental state of students of secondary vocational education in the conditions of educational activity [Electronic resource] / S.K. Bystrushkin, I.G. Seliverstova, L.S. Gribtsova, V.G. Khlystova, A.N. Shalenko // International Journal of Applied and Fundamental Research. - 2020. - № 8. - P. 7-11. – Access mode: <https://applied-research.ru/ru/article/view?id=13107>

3. Grigoryan E.A. Development of the level of students' claims in the process of training in a teacher training university: dis. ... cand. psychol. Sciences: 19.00.07 / E.A. Grigoryan. - Yerevan, 1986. - 172 p.: ill.

4. Kobzeva O.V. Features of the level of claims in stressful situations of university-students [Electronic resource] / O.V. Kobzeva // Scientific and methodological electronic journal "Concept". - 2016. - T. 15. - S. 2371-2375. – Access mode: <http://e-koncept.ru/2016/96395.htm>

5. Kogut K.Ya. Influence of the level of students' claims on the success of mastering theoretical knowledge [Electronic resource] / K.Ya. Kogut // Modern Pedagogy. -

2015. - № 7. - Access mode: <https://pedagogika.snauka.ru/2015/07/4691>

6. Levin K. Level of claims / K. Levin, T. Dembo, L. Festinger, R. Sire // General psychology. Subject of activity; resp. ed. V.V. Petukhov. - M.: UMC "Psychology"; Moscow Psychological and Social Institute, 2004. - T. 2, book. 2.

7. Matiishena E.V. Influence of studying at the university on the success of adaptation, the level of anxiety and stress of students of primary courses [Electronic resource] / E.V. Matiishena // Young scientist. - 2016. - № 11 (115). - S. 1770-1773. – Access mode: <https://moluch.ru/archive/115/31164/>

8. Methodology for diagnosing the level of personal frustration (V.V. Boyko) [Electronic resource] // PsyTests. Psychological tests online. – Access Mode: <https://psytests.org/boyko/psystateC-run.html>

9. Methodology for assessing the level of a person's claims (V.K. Gorbachevsky) [Electronic resource] // PsyTests. Psychological tests online. – Access mode: <https://psytests.org/emotional/gerbch.html>

10. Shagalina M.N. The relationship between the level of aspiration and the locus of control among students [Electronic resource] / M.N. Shagalina // International Student Scientific Bulletin. - 2018. - № 5. - Access mode: <https://eduherald.ru/ru/article/view?id=19101>

5.3.1. Общая психология, психология личности, история психологии (19.00.01 – Общая психология, психология личности, история психологии)

Сведения об авторах:

Мамина Вероника Павловна (г. Астрахань, Россия), старший преподаватель кафедры психологии и педагогики, ФГБОУ ВО «Астраханский государственный медицинский университет» Минздрава России, e-mail: mamina.v@internet.ru

Бусурина Лариса Юрьевна (г. Астрахань, Россия), кандидат психологических наук, доцент кафедры гуманитарных наук и психологии ФГБОУ ВО «Астраханский государственный технический университет», e-mail: busja75@list.ru

Кубекова Алия Салаватовна (г. Астрахань, Россия), кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии и педагогики, ФГБОУ ВО «Астраханский государственный медицинский университет» Минздрава России, e-mail: alya_kubekova@mail.ru

УДК 159.9.07

Применение метода оценки различий кадров для определения вовлеченности студентов в процессе онлайн-обучения

Applying the frame-differencing method to determine student engagement in online learning

Насибуллов К.И., Болгарская исламская академия, rtkamil@bk.ru

Николаев К.С., Казанский (Приволжский) федеральный университет, konnikolaeff@yandex.ru

Nasibullov K., Bolgar Islamic Academy, rtkamil@bk.ru

Nikolaev K., Kazan (Volga Region) Federal University, konnikolaeff@yandex.ru

DOI: 10.51379/KPJ.2022.153.3.030

Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ в рамках научного проекта «Психологическая модель вовлеченности субъектов учебной деятельности на основе нейросетевого анализа в цифровой образовательной среде», № 20-04-60201.

Ключевые слова: вовлеченность, анализ видео, CRQA, участники учебной деятельности, цифровая образовательная среда, синхронность

Key words: engagement, video analysis, CRQA, participants in learning activities, digital educational environment, synchronicity

Аннотация. Актуальность данной статьи определяется тем фактом, что из-за пандемии COVID-19 и введенных ограничительных мер в России в последние годы востребованность образовательных программ, предоставляемых в дистанционном виде, заметно выросла. В этих условиях у преподавателей вузов ввиду технических и технологических особенностей онлайн-коммуникации возникают трудности с оценкой степени вовлеченности как отдельных студентов, так и всей группы обучающихся. В статье предложен алгоритм оперативной оценки степени вовлеченности обучающихся на основе невербальных проявлений поведения. Вовлеченность рассматривается как феномен коммуникации, проявляющий себя в синхронизации поведения его участников. В статье представлены результаты анализа видеозаписей двух лекций с использованием метода оценки различий кадров (frame-differencing method) и математического метода выявления синхронности CRQA (Cross Recurrence Quantification Analysis), разработаны и описаны алгоритмы оценки индивидуальной и групповой вовлеченности студентов. Статья предназначена для широкого круга специалистов, заинтересованных в совершенствовании технологии онлайн-образования.

Abstract. The relevance of this article is determined by the fact that due to the COVID-19 pandemic and the restrictive measures introduced in Russia in recent years, the demand for educational programs provided remotely has increased noticeably. In these conditions, University-teachers, due to the technical and technological features of online communication, have difficulties assessing the degree of involvement of both individual students and the entire group of students. The article proposes an algorithm for fast assessment of the degree of students' involvement based on non-verbal manifestations of behavior. Involvement is considered as a communication phenomenon that manifests itself in the synchronization of the behavior of its participants. The article presents the results of the analysis of video recordings of two lectures using the frame-differentiating method and the mathematical method of detecting synchronicity called CRQA (Cross Recurrence Quantification Analysis). Algorithms for assessing individual and group students' involvement were developed and described. The article is intended for a wide range of specialists interested in improving the technology of online education.

Введение. Эпидемия COVID-19 активизировала использование онлайн-технологий по всему миру. В настоящее время в высшем образовании России онлайн-обучение становится все более популярным. Технологическая база для внедрения онлайн-

обучения (Microsoft Teams, Zoom и др.) разработана, доступна и отличается высокой функциональностью. Важно учитывать, что применение этих инновационных технологий требует наличия соответствующих компетенций как у преподавателя, так и у студента. Результаты

социологических исследований И.А. Алешковского [1;2] показывают, что массовый переход в формат онлайн-обучения весной 2020 г. стал большим стрессом для всех участников образовательного процесса. Более половины опрошенных преподавателей (57,9%) отметили проблемы с мотивацией и вовлечением студентов в учебный процесс. Вовлеченность является одной из важных психологических характеристик, обеспечивающих эффективность образовательного процесса в цифровой среде. Хотя понятие вовлеченности первоначально разрабатывалось в отношении к иным видам деятельности, например, к трудовой деятельности, в дальнейшем это понятие стало широко применяться в сфере образования; в настоящее время существует большое число трактовок данного понятия (см. Н.В. Киселева [3]; Н.Г. Малошенок [4]; Fredricks [5] и др.).

При исследовании феномена вовлеченности важное значение имеет выбор масштаба, использованный для оценки вовлеченности учащегося в процесс обучения. Чаще всего, как указывают исследователи (Н.В. Киселева [3], Н.Г. Малошенок [4], Ф. Ньюман [6] и др.), вовлеченность оценивается на длительных временных участках и с охватом многообразных видов учебной и внеучебной деятельности. Например, вовлеченность учащегося в активную жизнь студенческой группы, вуза в целом, начиная с посещения занятий, выполнения учебных заданий, и заканчивая внеучебной, научной и социальной активностью в рамках вуза. Такой подход к изучению вовлеченности обычно предполагает учет долговременных эффектов обучения, таких как формирование новых компетенций, происходящих личностных изменений. В то же время вне поля зрения остается вовлеченность при анализе коротких фрагментов учебной активности.

Между тем, краткосрочная динамическая оценка вовлеченности важна для обеспечения эффективности онлайн-обучения в течении одного занятия. Преподаватель может испытывать значительные трудности при оценке вовлеченности как отдельного студента, так и группы в целом. Так, преподаватель может не иметь необходимой информации о поведении учащихся из-за технических особенностей интернет-коммуникации, если учащиеся выключают камеру, или же камера охватывает только часть движений. Неадекватная оценка вовлеченности студентов может привести к неверному выбору тех или иных методов и технологий обучения, приводить к снижению его эффективности. Для получения оперативной

обратной связи преподавателем об уровне и качестве вовлеченности студента необходимо фиксировать его поведение в «микромасштабе» (на коротких промежутках от нескольких секунд до нескольких минут) и «минимасштабе» (на протяжении определенной части занятия).

Как указывает Н.В. Киселева [3], вовлеченность является многомерным теоретическим конструктом, включающим компоненты, связанные с различными аспектами личности. Н.Г. Малошенок [4], обобщив многочисленные исследования вовлеченности, предлагает выделять две группы методов по ее изучению: объективные методы (наблюдение и внешнее описание поведения учащегося) и субъективные методы (самооценка вовлеченности, экспертные опросы, интервью). Субъективные методы позволяют получать глубокую и многостороннюю информацию о том, как сами обучающиеся воспринимают те или иные аспекты образовательного процесса. В то же время, они, как правило, не позволяют получать оперативной информации о вовлеченности. Объективные методы изучения вовлеченности нередко характеризуются как более трудоемкие, так как требуют описания многообразия человеческого поведения, его динамических изменений под влиянием ситуации и внутренних тенденций. Вместе с тем, современные методы компьютерного зрения позволяют автоматизировать сбор и анализ подобной информации [7].

В ходе онлайн-обучения существуют значительные ограничения в фиксации вербального поведения учащихся, так как большинство способов организации занятий в вузе (семинар, лекция, коллоквиум) ограничивают вербальную активность студентов. Наиболее доступным для применения объективных методов исследования является невербальное поведение, связанное с движениями тела, попадающими в поле зрения камеры – изменениями позы, жестов, мимики. Наиболее значимой для оценки характеристик вовлеченности является степень вовлеченности студента. Представленная в простой количественной форме, она позволяет преподавателю получить обобщенную (интегральную) информацию о его вовлеченности. Данное исследование имеет своей основной задачей разработку и описание алгоритма, позволяющего осуществлять оперативную оценку степени вовлеченности обучающихся (как отдельного студента, так и группы в целом) на основе невербальных проявлений поведения.

1. *Материалы и методы исследования.*

1.1. *Вовлеченность как феномен, связанный с синхронизацией поведения в ходе коммуникации.*

Поставленная исследовательская задача допускает использование различных исследовательских подходов. В данной статье предлагается относительно новый взгляд на изучение вовлеченности в связи с феноменом синхронизации поведения людей, осуществляющих коммуникацию. Исследователи отмечают наличие определенной временной и пространственной структуры в организации группового поведения у живых сообществ. Например, рыбы в косяках синхронизируют направление и скорость движения со своими соседями, а птицы, летящие группой, синхронизируют взлет и посадку. Подобная синхронизация отмечается и в групповом поведении людей. M. Louwerse, R. Dale, E. Bard, P. Jeuniaux [8] определяют синхронизацию как комбинированное пространственное и временное согласование поведения. Личное взаимодействие включает несколько каналов – язык, жесты и другие формы поведения. Как отмечают R. Dale, R. Fusaroli, N.D. Duran, D.C. Richardson, «снижение сложности в межличностных взаимодействиях достигается путем уменьшения диапазона возможных поведенческих проявлений через постепенную адаптацию друг к другу. Таким образом, становясь все более похожими, собеседники значительно упрощают когнитивную нагрузку, необходимую для взаимодействия» [9, с.69].

Наиболее распространенные способы объяснения синхронности, возникающей в человеческом взаимодействии, используют понятия подражания (имитации) и координации. Подражание может быть описано как воспроизведение выбранных характеристик поведения другого человека с определенной временной задержкой. Примеры бессознательного и непреднамеренного подражания можно видеть в случае зевающего человека, когда зевот распространяется по всем, находящимся в комнате. Подражание имеет социальные преимущества, по-видимому, вызывая бессознательное чувство симпатии. Понятие координации, как правило, относится к более сложной и осознаваемой деятельности. В случае координации имеет место соотнесение действий нескольких человек для достижения общей цели, которое не всегда заключается в уподоблении. Когда два человека поднимают ящик, разговаривают по телефону или проводят финансовые расчеты, они должны выполнять отличающиеся действия в соответствии с

определенными временными интервалами, иначе ящик упадет, разговор не удастся, и финансовая операция не завершится. Точно так же люди координируют повороты диалога в нужной последовательности, например, когда один задает вопрос, а другой отвечает на него [10]. В результате межличностное взаимодействие рядом авторов (Gottman, Swanson, & Swanson [11]; Steenbeek & van Geert [12]) было концептуализировано в качестве примера нелинейной динамической системы.

Мы предлагаем применить эти представления о синхронности для объяснения механизма вовлеченности в образовательном процессе. Учебное взаимодействие студента и преподавателя также является разновидностью социального взаимодействия, в котором могут проявляться синхронность, основанная как на подражании (например, ученика учителю), так и на координации (например, при выполнении кооперативных учебных заданий). Исследование Lafrance M., Broadbent M. [13] показало, что взаимодействие приводит к конгруэнтности поз, которые принимают участники образовательного процесса.

Мы полагаем, что синхронность может быть маркером (индикатором) степени вовлеченности участников образовательного процесса, то есть высокая синхронность будет свидетельствовать о высокой степени вовлеченности, и наоборот, низкая синхронность – о невовлеченности или низкой вовлеченности. Достоинством данного подхода является возможность изучения вовлеченности на основе анализа не только речевых сигналов, но также исследуя невербальные сигналы, которые посылает человеческое тело, такие как поза, жесты, ритм движения и т.п.

1.2. *Процедура проведения исследования и сбора данных.*

Сбор видеоданных происходил на двух дистанционных занятиях студентов-психологов Казанского федерального университета (22 марта и 5 апреля 2022 года). Занятия проходили в формате лекции по курсу «Клиническая психология», студенты находились в удобном для обучения месте (как правило, дома), а не в учебной аудитории университета. На каждом занятии в каждый момент времени велась запись с видеокамер персональных компьютеров от 4 до 9 студентов и преподавателя; изменения в количестве одновременных записей в основном были связаны с кратковременными перебоями интернет-соединения и другими техническими проблемами. Особенностью записи было то, что студенты могли видеть только преподавателя, но не могли видеть друг друга, так как была

отключена трансляция с видеокamer студентов на общий экран (при этом запись с камер студентов осуществлялась, данные направлялись в облачное хранилище). Преподаватель также не мог видеть студентов, на экран транслировалось только его собственное изображение, а также учебные материалы. Преподаватель почти не общался с конкретными студентами (за исключением моментов настройки оборудования), то есть вербальная коммуникация студентов с преподавателем была сильно ограничена, общение со студентами носило односторонний и монологичный характер. Студенты были оповещены о проводимом исследовании, его целях, было получено их согласие на участие.

Сбор видео осуществлялся с помощью связки из программ OBS Studio и Google Drive. OBS Studio — это свободно распространяемая программа для проведения записи или трансляции из различных источников. Google Drive использовался для автоматической загрузки записанных видео в облачное хранилище для дальнейшей обработки. Для обработки видеofайлов и сбора информации использовался язык программирования Python и набор библиотек для языка Python: opencv-python, scipy, numpy, matplotlib, ffmpeg. Наиболее часто использовалась библиотека opencv-python, которая представляет из себя python-обертку для набора библиотек OpenCV, направленную на обработку изображений с помощью классических методов обработки изображений и предобученных нейросетей (например, распознавание лиц, объектов и т.д.).

При сборе видео возникли технические задачи, которые пришлось решать как на этапе записи, так и при обработке видео: потребовалась синхронизация видео разных участников занятия, решение проблемы «пустых» фрагментов, в ходе которых по тем или иным причинам не происходил «захват» видео (для решения этой задачи все полученные данные о количестве движения были подвергнуты процедуре

фильтрации и сглаживания по алгоритму LOWESS (Locally Weighted Scatterplot Smoothing)).

1.3. Метод анализа данных.

Как отмечают А. Пакстон и Р. Дейл [14], одним из доступных и широко распространенных методов автоматизированного анализа телесной синхронности в межличностном взаимодействии является метод оценки различий кадров (frame-differencing method). Часто используется другое название того же метода — метод анализа энергии движения (motion energy analysis - Grammer et al. [15]; Ramseyer & Tschacher [16]). Данный метод основан на оценке изменений в пикселях от одного кадра к другому. Данный метод основан на оценке изменения в пикселях от одного кадра к другому. Отдельные кадры цифровой записи состоят из массива пикселей (элементов изображения). В статичном кадре каждый пиксель имеет определенный цвет, который может меняться при переходе от одного кадра к другому. Важно, чтобы во время видеосъемки камера и фон оставались статичными, не менялась освещенность. Таким образом, изменения пикселей от кадра к кадру, скорее всего, будут вызваны только движением собеседников. Метод оценки различий кадров, как правило, анализирует движение количественно, строго измеряя изменения в числе пикселей, хотя иногда используются экспертные оценки. Метод предназначен для минимизации затрат и максимально возможной автоматизации анализа данных движений тела, но он не лишен ограничений. Это в значительной степени обобщенная оценка движения, не всегда чувствительная к движению отдельных частей тела, а также направлению этих движений и скорости. Данный метод также недооценивает движение от камеры и к камере, и напротив, более чувствителен к боковому движению (из стороны в сторону). Пример изображения с количеством изменившихся пикселей, полученных с помощью метода оценки различий кадров представлен на рисунке 1.



Рисунок 1. – Пример кадра видео и информации о движении в нём

При онлайн-взаимодействии реакция на поведение другого участника образовательного процесса может быть отсроченной по причине того, что скорость передачи сигнала может меняться из-за характера интернет-соединения и из-за естественной задержки в реакции человека. Поэтому для оценки корреляции движений преподавателя и студента нами применялся математический метод количественного анализа перекрестной повторяемости (CRQA – Cross Recurrence Quantification Analysis) (Strang, Funke, Russell, Dukes, Middendorf) [17]. Метод определяет совпадающие данные в двух последовательностях чисел, с учетом также и тех случаев, когда данные смещены друг относительно друга в некотором временном окне. Этот метод анализа данных в настоящее время имеет несколько модификаций, в том числе адаптированных для изучения групповых процессов (Dindar, Alikhani, Malmberg, Järvelä, Seppänen) [18]. Метод количественно определяет, как часто две системы демонстрируют схожие паттерны изменения или движения (Fusaroli, Konvalinka, Wallot) [19]. Нами была вычислена степень корреляции между количеством движения на видеозаписях преподавателя и отдельных студентов, присутствовавших на занятии. CRQA возвращает набор выходных параметров, среди которых мы будем использовать Recurrence rate (RR) – процент сопряженных точек относительно всех данных.

Метод математического анализа CRQA чувствителен к входным параметрам модели, и для данных одного характера (например, движение глаз) не подойдут параметры, применимые к данным другого характера (движение всего тела). Для каждого типа данных необходимо подбирать оптимальные значения входных параметров. Для решения этой задачи применялся метод `optimizeParam` из пакета CRQA для языка программирования R. Он возвращает значения временного окна, радиуса и степени вложенности для набора данных.

2. Результаты исследования. Анализ синхронности на основе метода оценки различий кадров позволяет подойти к решению задачи создания алгоритма оперативной оценки вовлеченности студентов. Лекционные занятия в онлайн-формате, которые были проанализированы, формально могут рассматриваться как групповые. Однако с точки зрения синхронизации движений взаимодействие, по существу, осуществлялось в диадах, т.е. в парах преподаватель-студент. Роли в этом взаимодействии были достаточно устойчивы: преподаватель излагал лекционный материал,

студент слушал, не задавая уточняющих вопросов, и не вступая в иную коммуникацию с преподавателем и другими студентами. Мы полагаем, что в основе синхронизации движений в парах может находиться механизм подражания студента движениям преподавателя (а не взаимной координации). Данные, полученные на основе метода CRQA, позволяют количественно оценить степень синхронизации. Ниже обсуждается проблема того, какой педагогический смысл имеют эти количественные значения для управления образовательным процессом, и предлагается два подхода к интерпретации полученных данных.

Оценка индивидуальной вовлеченности. Для преподавателя определение уровня вовлеченности студентов во время проведения занятий имеет практическую ценность. Выявление студентов, которые менее всех вовлечены в образовательный процесс позволяет вмешаться в учебную деятельность данных студентов с целью активизации их учебной активности.

Данные, полученные на основе метода CRQA позволяют оценить попарную синхронность между преподавателем и студентом. Можно предположить, что студенты с наименьшим значением RR менее вовлечены, чем остальные студенты. Таким образом, инструментом для педагогической оценки вовлеченности может быть оперативно обновляемый рейтинг студентов с точки зрения синхронизации их движений с движениями преподавателя. На таблицах 1 и 2 представлены данные студентов в ходе двух лекций. Значение ID, приведенное в первой строке таблиц 1 и 2 обозначает уникальный номер студента в рамках исследования. Коэффициент RR вычислялся нами на 5 минутных отрезках, результаты на которых оказались наиболее показательными. Полученные данные коэффициента RR колебались в диапазоне от 0 до 9, где 0 – соответствовало уровню наименьшей синхронности движений, а 9 – наибольшей. Этот интервал значений не случаен, он определяется применением вспомогательной программы выбора диапазонов для CRQA (version 2.0.3) `OptimizeParam` на полученной выборке данных. Среднее значение коэффициента RR каждого студента, полученное по итогам всей лекции, показывает, что выявляются заметные лидеры рейтинга и аутсайдеры. Например, в Лекции №1 наибольшее значения у студента ID 41 (6,08), а наименьшие у студента ID 42 (3,83), а в лекции №2 наибольшие у студента ID 42 (6,17), наименьшие – у студента ID 46 (3,61). При этом, положение студентов в рейтинге заметно

меняется от интервала к интервалу, что может свидетельствовать об индивидуальных ритмах вовлеченности. Описанный здесь алгоритм вычисления индивидуального рейтинга вовлеченности достаточно прост. Аппаратные

возможности современных компьютеров позволяют предоставлять такую оценку преподавателю в оперативном режиме на протяжении коротких отрезков времени.

Таблица 1. – Показатели вовлеченности (RR) на 5-минутных интервалах на первом занятии

№ интервала	ID 11	ID 21	ID 39	ID 40	ID 41	ID 42	ID 55	ID 59
1	8	4	7	7	3	6	7	6
2	3	7	7	4	8	6	6	8
3	9	3	8	1	2	4	1	7
4	4	3	3	3	7	7	3	6
5	7	9	9	5	5	2	1	4
6	2	5	4	2	3	8	7	3
7	3	4	3	3	7	2	6	3
8	2	8	2	8	8	1	6	8
9	2	7	7	1	8	2	2	6
10	5	7	3	2	7	3	9	2
11	5	1	7	4	8	1	6	5
12	8	2	3	9	7	4	4	1
Среднее значение RR за занятие	4,83	5,00	5,25	4,08	6,08	3,83	4,83	4,92

Таблица 2. – Показатели вовлеченности (RR) на 5-минутных интервалах на втором занятии

№ интервала	ID 11	ID 17	ID 21	ID 39	ID 40	ID 42	ID 46	ID 49	ID 55
1	7	2	0	2	0	9	0	0	1
2	6	4	2	6	0	4	1	0	8
3	2	7	7	7	1	6	6	9	4
4	6	6	4	7	6	8	1	7	7
5	7	5	0	7	6	6	2	1	8
6	7	6	9	9	4	6	8	4	2
7	2	2	2	4	4	9	4	9	6
8	9	5	6	3	4	0	4	4	0
9	6	4	0	7	5	1	4	2	4
10	8	5	7	0	2	9	5	3	4
11	2	8	0	5	0	7	1	2	7
12	2	7	0	5	7	7	2	8	2
13	4	7	0	6	9	9	2	8	8
14	7	4	8	0	1	0	3	6	6
15	7	7	5	0	5	8	2	6	4
16	5	0	3	0	7	4	8	4	2
17	1	0	8	6	4	9	8	1	7
18	5	0	7	0	2	9	4	0	9
Среднее значение RR за занятие	5,17	4,39	3,78	4,11	3,72	6,17	3,61	4,11	4,94

Оценка групповой вовлеченности. Оценка вовлеченности всей группы также является важной информацией для преподавателя, она свидетельствует об общей заинтересованности студентов в изучении ими учебного материала. Оперативно предоставленная, эта информация позволяет преподавателю своевременно скорректировать формы и методы

взаимодействия с аудиторией. Также она может быть индикатором, который показывает, какое влияние методы и формы педагогического воздействия оказывают на вовлеченность студентов. В нашем исследовании преподаватель в поведенческом смысле является наиболее активной единицей, он является управляющей частью динамической системы – студенческой

группы. Групповая вовлеченность в данном исследовании будет определяться как согласованность действий множества студентов в ответ на воздействие преподавателя. В основе этого воздействия могут лежать как невербальные механизмы подражания, так и механизмы вербального управления поведением, например, требование законспектировать определенную информацию, обратить внимание на изображение на экране и т.д. Мы полагаем, что в этих случаях вовлеченность студентов будет проявляться в синхронизации их телесной активности. Таким образом, в случае, если большая часть студентов вовлечена, мера активности будет примерно одинаковой, даже несмотря на то, что студенты

не взаимодействуют друг с другом. Низкая вовлеченность массы студентов будет проявляться в двигательном «разнобое»: то есть разной, несогласованной двигательной активности. Для оценки групповой вовлеченности мы предлагаем использовать простой показатель – вычисление среднеквадратичного отклонения от среднего значения количества движения, полученного при помощи метода оценки различий кадров в определенный момент времени. На рисунке 2 представлены изменения среднеквадратичного отклонения на протяжении 1 и 2 лекции.

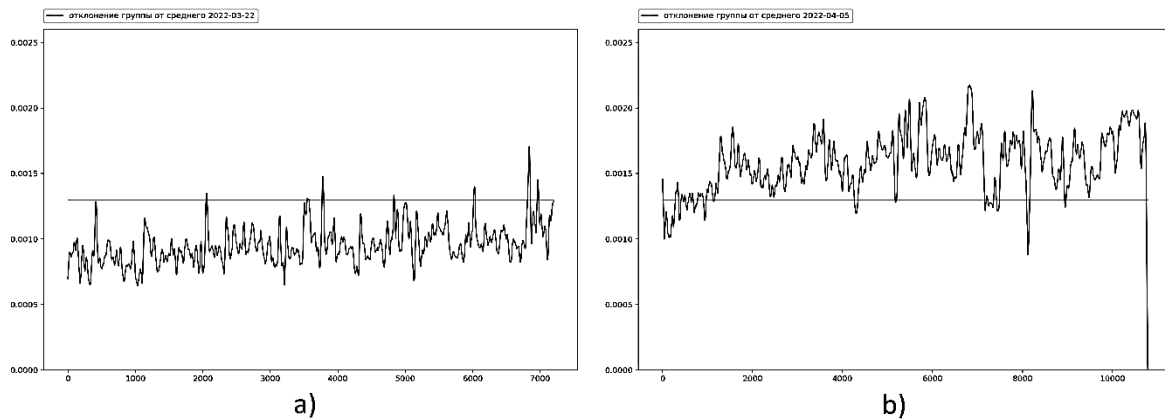


Рисунок 2. – Изменения среднеквадратичного отклонения количества движения группы
а) в ходе 1 занятия; б) в ходе 2 занятия

На график нанесена условная линия-ориентир, которая позволяет визуальнo соотнести между собой два графика. График первого занятия находится ниже линии-ориентира, а второго – выше ее. Таким образом, занятия существенно отличаются между собой – на первой лекции разброс значений количества движений существенно ниже, чем на второй, что говорит о сравнительно большей сопряженности/синхронности движений студентов на первой лекции, что может свидетельствовать о большей заинтересованности студентов, их вовлеченности в ходе первой лекции, нежели чем во время второй. Также, очевидно, что на второй лекции разброс значений, их колебание заметно более амплитудное, что также может свидетельствовать о меньшей устойчивости интереса и внимания к материалу второй лекции. График первого занятия более компактный, он показывает большую синхронность и ритмичность движений

студентов группы. Оценка группой вовлеченности при помощи предложенного подхода также доступна с точки зрения вычислительных мощностей современных компьютеров и может быть предоставлена преподавателю прямо в ходе занятия.

Заключение. В статье описано применение одного из объективных методов оценки вовлеченности студентов (Н.Г.Малашонок [4]) при онлайн-обучении, описан принципиальный алгоритм осуществления такой оценки. Используемые методы (CRQA, метод оценки различий кадров) ранее уже прошли апробацию, и показали высокую эвристичность и результативность в оценке двигательной синхронности в диаде и группе. Вместе с тем, предлагаемый в работе алгоритм оценки вовлеченности не может считаться универсальным и заменить другие способы оценки, также субъективные методы оценки вовлеченности имеют самостоятельную ценность.

В настоящий момент предложенный алгоритм нуждается в дальнейшем совершенствовании. Сейчас можно наметить несколько направлений. Во-первых, накопление и систематизация больших массивов данных, что помогло бы точнее определить нормы значений синхронизации поведения на разных выборках обучающихся, а также при разных видах занятий и форм учебной активности. Сам метод в применении к образованию нуждается в дополнительной валидации, что может быть достигнуто при соотнесении результатов с данными, полученными при помощи других

методов оценки вовлеченности. При выполнении вышеуказанных условий и достижении достаточного прогресса можно будет подойти к решению задачи практической реализации алгоритма, то есть к созданию специального программного обеспечения для осуществления оперативной оценки вовлеченности студентов во время занятия в формате онлайн. Мы предполагаем, что предложенный алгоритм будет успешен при соблюдении установленных рамок оценки вовлеченности (на малых масштабах, при оценке невербальных проявлений).

Литература:

1. Алешковский И.А. Высшая школа России: вынужденный дистант и плановый переход на удаленный формат в период пандемии (опыт социологического анализа) / И.А. Алешковский, А.Т. Гаспаришвили, О.В. Крухмалева, Н.П. Нарбут, Н.Е. Савина // Высшее образование в России. - 2021. - Т. 30. - № 5. - С. 120-137. DOI: 10.31992/0869-3617-2021-30-5-120-137.
2. Алешковский И.А. Студенты России об обучении в период пандемии covid-19: ресурсы, возможности и оценка учебы в удаленном режиме / И.А. Алешковский, А.Т. Гаспаришвили, О.В. Крухмалева, Н.П. Нарбут, Н.Е. Савина // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Социология. - 2021. - Т. 21. - №2. - С. 211-224.
3. Киселева Н.В. Вовлеченность обучающихся в непрерывное образование на разных этапах образовательного процесса / Н.В. Киселева // Психология и Психотехника. - 2017. - № 4. - С. 74-81. DOI: 10.7256/2454-0722.2017.4.24659.
4. Малошонок Н.Г. К вопросу об измерении студенческой вовлеченности. Основные методы и их ограничения / Н.Г. Малошонок // Социология 4М. - 2013. - № 36. - С. 177-199.
5. Fredricks J.A. School Engagement: Potential of the Concept, State of the Evidence / J.A. Fredricks, P.C. Blumenfeld, A.H. Paris // Rev. Educ. Res. - 2004. - Vol. 74. - № 1. - P. 59-109.
6. Newmann F. Student Engagement and Achievement in American Secondary Schools / F. Newmann // Teachers College Press. - 1993. - Vol. 30. - №7.
7. Ramseyer F.T. Motion energy analysis (MEA): A primer on the assessment of motion from video / F.T. Ramseyer // J. Couns. Psychol. - 2020. - Vol. 67. - № 4. - P. 536-549.
8. Louwerse M.M. Behavior Matching in Multimodal Communication Is Synchronized / M.M. Louwerse, R. Dale, E.G. Bard, P. Jeuniaux // Cognitive science. - 2012. - Vol. 36, № 8. P. 1404-1426.
9. Dale R. The self-organization of human interaction / R. Dale, R. Fusaroli, N.D. Duran, D.C. Richardson // Psychology of Learning and Motivation. - 2013. - Vol 59. - P. 43-95.
10. Garrod S. Why is conversation so easy? / S. Garrod, M.J. Pickering // Trends in Cognitive Sciences. - 2004. - Vol. 8, №1. - p. 8-11.
11. Gottman J.M. A General Systems Theory of Marriage: Nonlinear Difference Equation Modeling of Marital Interaction / J.M. Gottman, C. Swanson, K.R. Swanson // Personality and Social Psychology Review. - 2002. - Vol. 6, P. 326 - 340.
12. Steenbeek H.W. A theory and dynamic model of dyadic interaction: Concerns, appraisals, and contagiousness in a developmental context / H.W. Steenbeek, P.L.C. van Geert // Dev. Rev. - 2007. - Vol. 27, № 1. - P. 1-40.
13. LaFrance M. Group rapport: Posture sharing as a nonverbal indicator. / M. LaFrance, M. Broadbent // Group and Organization Studies. - 1976. - Vol 1. - P. 328- 333
14. Paxton A. Frame-Differencing Methods for Measuring Bodily Synchrony in Conversation / A. Paxton, R. Dale // Behavior Research Methods. - 2013. - Vol 45. - P. 329-343.
15. Grammer K. (1999). Fuzziness of nonverbal courtship communication unblurred by motion energy detection. / K. Grammer, M. Honda, A. Jüette, A. Schmitt // Journal of Personality and Social Psychology. - 1999. - Vol. 77, № 3. - P. 487-508.
16. Ramseyer F. Nonverbal synchrony in psychotherapy: Coordinated body-movement reflects relationship quality and outcome. / F. Ramseyer, W. Tschacher // Journal of Consulting and Clinical Psychology. - 2011. - Vol. 79, №3. - P.284-295.
17. Strang A.J. Physio-behavioral coupling in a cooperative team task: contributors and relations / A.J. Strang, G.J. Funke, S.M. Russell, A. Dukes, M.S. Middendorf // Journal of experimental psychology. Human perception and performance. - 2014. - Vol 40, №1. - P. 145-58.
18. Dindar M. Examining shared monitoring in collaborative learning: A case of a recurrence quantification analysis approach / M. Dindar, I. Alikhani, J. Malmberg, S. Järvelä, T. Seppänen // Comput. Human Behav. - 2019. - Vol. 100. - P. 335-344.
19. Fusaroli R. Analyzing social interactions: The promises and challenges of using cross recurrence quantification analysis / R. Fusaroli, I. Konvalinka, S. Wallot // Springer Proc. Math. Stat. - 2014. - Vol. 103. - P. 137-155.

References:

1. Aleshkovsky I.A. Higher School of Russia: forced distance learning and planned transition to a remote format during a pandemic (sociological analysis experience) / I.A. Aleshkovsky, A.T. Gasparishvili, O.V. Krukhmaleva, N.P. Narbut, N.E. Savina // Higher education in Russia. - 2021. - T. 30. - № 5. - S. 120-137. DOI: 10.31992/0869-3617-2021-30-5-120-137.
2. Aleshkovsky I.A. Students of Russia about learning during the covid-19 pandemic: resources, opportunities and assessment of remote learning / I.A. Aleshkovsky, A.T. Gasparishvili, O.V. Krukhmaleva, N.P. Narbut, N.E. Savina // Bulletin of the Peoples' Friendship University of Russia. Series: Sociology. — 2021. — V. 21. — № 2. — С. 211–224.
3. Kiseleva N.V. Involvement of students in continuous education at different stages of the educational process / N.V. Kiseleva // Psychology and Psychotechnics. - 2017. - No. 4. - S. 74-81. DOI: 10.7256/2454-0722.2017.4.24659.
4. Maloshonok N.G. To the issue of measuring student engagement. Basic methods and their limitations / N.G. Maloshonok // Sociology 4M. - 2013. - № 36. - S. 177–199.
5. Fredricks J.A. School Engagement: Potential of the Concept, State of the Evidence / J.A. Fredricks, P.C. Blumenfeld, A.H. Paris // Rev. Educ. Res. - 2004. - Vol. 74. - № 1. - P. 59–109.
6. Newmann F. Student Engagement and Achievement in American Secondary Schools / F. Newmann // Teachers College Press. - 1993. - Vol. 30. - № 7.
7. Ramseyer F.T. Motion energy analysis (MEA): A primer on the assessment of motion from video / F.T. Ramseyer // J. Couns. Psychol. - 2020. - Vol. 67. - № 4. - P. 536–549.
8. Louwerse M.M. Behavior Matching in Multimodal Communication Is Synchronized / M.M. Louwerse, R. Dale, E.G. Bard, P. Jeuniaux // Cognitive science. - 2012. - Vol. 36, No. 8. P. 1404–1426.
9. Dale R. The self-organization of human interaction / R. Dale, R. Fusaroli, N.D. Duran, D.C. Richardson // Psychology of Learning and Motivation. - 2013. - Vol 59. - P. 43–95.
10. Garrod S. Why is conversation so easy? / S. Garrod, M.J. Pickering // Trends in Cognitive Sciences. - 2004. - Vol. 8, №1. – P. 8–11.
11. Gottman J.M. A General Systems Theory of Marriage: Nonlinear Difference Equation Modeling of Marital Interaction / J.M. Gottman, C. Swanson, K.R. Swanson // Personality and Social Psychology Review. - 2002. - Vol. 6, P. 326-340.
12. Steenbeek H.W. A theory and dynamic model of dyadic interaction: Concerns, appraisals, and contagiousness in a developmental context / H.W. Steenbeek, P.L.C. van Geert // Dev. Rev. - 2007. - Vol. 27, No. 1. – P. 1–40.
13. LaFrance M. Group rapport: Posture sharing as a nonverbal indicator. / M. LaFrance, M. Broadbent // Group and Organization Studies. - 1976. - Vol 1. - P. 328-333
14. Paxton A. Frame-Differencing Methods for Measuring Bodily Synchrony in Conversation / A. Paxton, R. Dale // Behavior Research Methods. - 2013. - Vol 45. - P. 329-343.
15. Grammer K. (1999). Fuzziness of nonverbal courtship communication unblurred by motion energy detection. / K. Grammer, M. Honda, A. Jüette, A. Schmitt // Journal of Personality and Social Psychology. - 1999. - Vol. 77, No. 3. - P. 487-508.
16. Ramseyer F. Nonverbal synchrony in psychotherapy: Coordinated body-movement reflects relationship quality and outcome. / F. Ramseyer, W. Tschacher // Journal of Consulting and Clinical Psychology. - 2011. - Vol. 79, no. 3. – P.284–295.
17. Strang A.J. Physio-behavioral coupling in a cooperative team task: contributors and relations / A.J. Strang, G.J. Funke, S.M. Russell, A. Dukes, M.S. Middendorf // Journal of experimental psychology. human perception and performance. - 2014. - Vol 40, No. 1. - P. 145-58.
18. Dindar M. Examining shared monitoring in collaborative learning: A case of a recurrence quantification analysis approach / M. Dindar, I. Alikhani, J. Malmberg, S. Järvelä, T. Seppänen // Comput. human behavior. - 2019. - Vol. 100. – P. 335–344.
19. Fusaroli R. Analyzing social interactions: The promises and challenges of using cross recurrence quantification analysis / R. Fusaroli, I. Konvalinka, S. Wallot // Springer Proc. Math. stat. - 2014. - Vol. 103. – P. 137–155.

5.3.4. Педагогическая психология, психодиагностика цифровых образовательных сред
(19.00.07 – Педагогическая психология)

Сведения об авторах:

Насибуллов Камиль Исакович (г. Казань, Россия), кандидат психологических наук, доцент кафедры теологии Болгарской исламской академии, e-mail: rtkamil@bk.ru

Николаев Константин Сергеевич (г. Казань, Россия), ассистент кафедры системного анализа и информационных технологий Казанского (Приволжского) федерального университета, e-mail: konnikolaeff@yandex.ru

ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ

УДК 159.99

Психологическое своеобразие мотивации студентов, вовлеченных в различные виды деятельности: опыт трендового исследования

Psychological peculiarities of the motivation of students involved in various activities: the experience of trend research

Никитина А.А., *Амурский государственный университет, alise-nia@yandex.ru*

Павлова Е.В., *Амурский государственный университет, katal75@mail.ru*

Nikitina A., *Amur State University, alise-nia@yandex.ru*

Pavlova E., *Amur State University, katal75@mail.ru*

DOI: 10.51379/KPJ.2022.153.3.031

Ключевые слова: мотивация, структура мотивации, направленность личности, базовые потребности, мотивация достижения, виды деятельности, вовлеченность, студенты, «цифровое поколение».

Keywords: motivation, motivation structure, orientation of the personality, basic needs, achievement motivation, types of activities, involvement, students, «digital generation».

Аннотация. В условиях динамичного социума изменяется не только система высшего образования, но и сами студенты, что порождает необходимость искать новые ответы на ранее уже решаемые вопросы. Одним из таких вопросов является исследование мотивации. Актуальность работы обусловлена тем, что трендовое исследование структуры мотивации студентов, предпочитающих учебную, научную, общественную, творческую или спортивную деятельность, позволяет выявить значимые тенденции изменений именно в этой области и наметить пути управления рассматриваемым феноменом. Цель исследования: изучить особенности мотивационной структуры личности студентов, предпочитающих различные виды деятельности, в зависимости от их принадлежности к «доцифровому» или «цифровому» поколениям (диагностические срезы проведены в 2011 и 2021 г.г.). Гипотеза исследования: в связи с изменениями в микро- и макросфере жизнеосуществления молодежи произошли и изменения в структуре мотивации студентов, предпочитающих различные виды деятельности. Было установлено, что существуют значимые различия в направленности, мотивации, степени удовлетворенности основных потребностей студентов, предпочитающих различные виды деятельности, причем в 2011 г. указанные различия были более выражены. Наиболее значимые изменения в структуре мотивации выявлены у студентов, предпочитающих научную деятельность. Статья предназначена для психологов, изучающих мотивацию современной молодежи, педагогов и кураторов высших учебных заведений.

Abstract. In a dynamic society, not only the system of higher education is changing, but also the students themselves, which gives rise to the need to look for new answers to previously resolved issues. One such issue is the study of student motivation. The relevance of the article is due to the fact that a trend study of the motivation structure of students who prefer educational, scientific, social, creative or sports activities makes it possible to identify significant trends in this area and outline ways to manage the phenomenon under consideration. The purpose of the study: to study the features of the motivational structure of the personality of students who prefer various types of activities, depending on their belonging to the «pre-digital» or «digital» generations (diagnostic survey were carried out in 2011 and 2021); It was found that there are significant differences in the focus, motivation and It was found that there are significant differences in the orientations of the personality, motivation of students who prefer various types of activities. It was found that there are significant differences in the focus, motivation, degree of satisfaction of the basic needs of students who prefer various types of activities, and in 2011 these differences were more pronounced. The most significant changes in the structure of motivation were found at students who prefer scientific activity. The article is intended for psychologists who study the motivation of modern youth, teachers and curators of higher educational institutions.

Введение. Проблема мотивации студентов в психологии не является новой [8-10]. Однако изменение условий социализации современной молодежи, формирование «смешанной реальности» как пространства жизнеосуществления представителей «цифрового поколения» порождает необходимость в рассмотрении привычных исследовательских вопросов с новых позиций [6;11;14]. В условиях вуза студенты практически независимо от происходящих в системе образования изменений, вовлекаются в такие деятельности как учебно-профессиональная, научно-исследовательская, спортивная, проявляют творческую и общественную активность. В связи с этим представляет интерес вопрос о том, изменяются ли психологические (внутренние) основания подобной вовлеченности в условиях трансформации социума. Ответ на данный вопрос может быть дан с позиции ценностей личности и с позиции мотивации. В данной работе мы остановимся на втором варианте.

Исследование мотивационных особенностей в различных реалиях обучения способствует расширению знаний, необходимых для развития личности студента как профессионала и повышения его конкурентоспособности на современном рынке труда. Значение вовлеченности в различные виды деятельности (учебную, исследовательскую, трудовую, спортивную и др.) неравнозначно для развития человека [3;5;8], кроме того, это влияние культурально обусловлено (о чем свидетельствуют различия данных, полученных на выборках студентов из разных стран [2;15]). В русле гуманистической психологии право на выбор и ответственность за него рассматриваются как возможность каждой личности выбирать ту деятельность, которая больше всего подходит для развития интенции – поиска значений и возможностей для творчества [7].

Структура мотивации рассматривается в психологии в рамках иерархии, доминирования мотивов, определения направленности, разделения на группы и подгруппы. Мотивационная структура определяет направленность личности студента, которая имеет разный характер в зависимости от того, какие именно мотивы стали доминирующими [4]. Результаты деятельности студентов зависят от приложенных ими усилий, особенностей личности, мотивации развития, самоопределения, самоактуализации и самореализации. В рамках данной работы в качестве составляющих мотивационной структуры личности студентов рассматриваются: направленность личности,

мотивы (используется перечень мотивов, предложенный В.Э. Мильманом [10]), основные потребности (по А. Маслоу [9]) и мотивация достижения как одна из диспозиций, определяющих стратегии жизнеосуществления человека.

Практическая значимость исследования заключается в том, что знания о структуре мотивации студентов, о движущих силах, направленности личности, мотивах и потребностях обучающихся, которые выбирают общественную, учебную, творческую, спортивную, научную деятельность, могут быть использованы, с одной стороны, для улучшения качества деятельности указанных групп студентов, а с другой – для повышения психологического здоровья и субъективного благополучия обучающихся за счет удовлетворения соответствующих потребностей и возможностей проявлять доминирующие мотивы. Трендовый характер исследования позволяет установить наличие либо отсутствие различий в мотивации студентов, принадлежащим к различным поколениям («доцифровому» и «цифровому»).

Организация и методы исследования. Цель исследования: изучить особенности мотивационной структуры личности студентов, предпочитающих различные виды деятельности, в зависимости от их принадлежности к «доцифровому» или «цифровому» поколениям. Гипотеза исследования: в связи с изменениями в микро- и макросфере жизнеосуществления молодежи произошли и изменения в структуре мотивации студентов, предпочитающих различные виды деятельности.

Для трендового исследования особенностей мотивационной структуры студентов, предпочитающих различные виды деятельности, было проведено два среза: в 2011 г. и 2021 г. Для сбора эмпирических данных использовались следующие методики: «Диагностика мотивационной структуры личности» (В.Э. Мильман) [10], «Мотивация успеха и боязнь неудачи» (А.А. Реан) [13], «Ориентационная анкета» (Б. Басс) [12], «Методика диагностики степени удовлетворенности основных потребностей» (Метод парных сравнений В.В. Скворцова, модификация И.А. Акиндиновой). Для определения предпочитаемой студентами деятельности использовалась авторская анкета (А.А. Никитина). Выборка составила 220 (114 в 2011 г. и 106 – в 2021 г.) студентов 2 – 3 курса ФГБОУ ВО «Амурский государственный университет».

Выборка была разделена по предпочитаемому виду деятельности на пять групп, названных условно: «учебная», «спортивная», «общественная», «научная» и «творческая». Студенты, не имеющие ярко выраженных предпочтений в деятельности, были исключены из выборки. Группы сравнивались попарно в рамках каждого диагностического среза; также осуществлялось сравнение групп с аналогичными наименованиями, сформированных в рамках первого и второго срезов (U-критерий Манна-Уитни). Для выявления взаимосвязи отдельных

компонентов мотивационной структуры использовался критерий ранговой корреляции Ч. Спирмена.

Результаты исследования. Распределение студентов, предпочитающих различные виды деятельности, в 2011 г. и 2021 г. сопоставимо, см. рисунок 1. Можно отметить уменьшение числа студентов, фокусирующихся на учебно-профессиональной деятельности, и увеличение – предпочитающих спортивную деятельность (возможно это связано с повышением ценности здорового образа жизни в обществе).

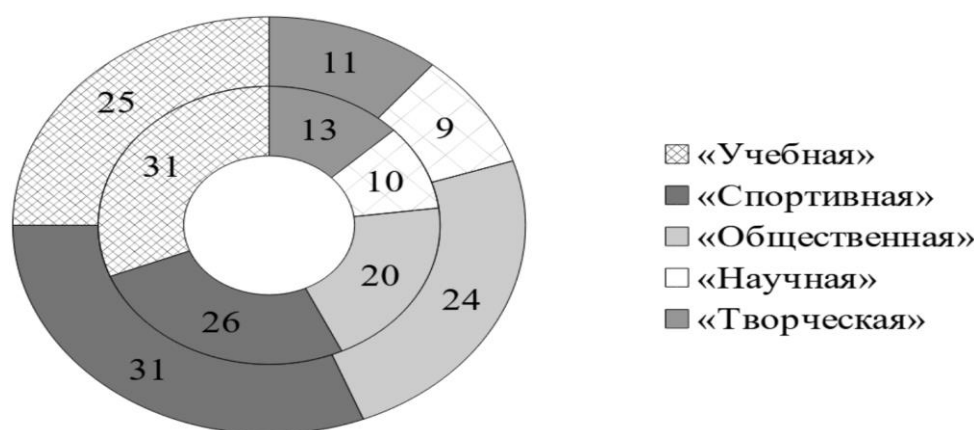


Рисунок 1. – Соотношение студентов, предпочитающих различные виды деятельности (2011 г. – внутренний круг, 2021 г. – внешний)

В результате диагностики по методике В.Э. Мильмана были построены мотивационные профили студентов, предпочитающих различные виды деятельности. Данные для 2011 г. представлены на рисунке 2, для 2021 г. – на рисунке 3. Для большинства студентов всех групп предпочтений деятельности в 2011 г. характерен «импульсивный» профиль с пиками по показателям комфорта, общения и творческой активности (что свидетельствует о возможной

конфронтации различных мотивационных факторов и дисгармоничности мотивационной сферы в целом). Мотивация общения, присоединения к группе характерна для большинства студентов в выборке, а «мотивация принести общественную пользу» у всех ниже среднего. Таким образом, для студентов 2 и 3 курсов в 2011 г. были важны в первую очередь мотивы «дефицита», а не мотивы «роста».

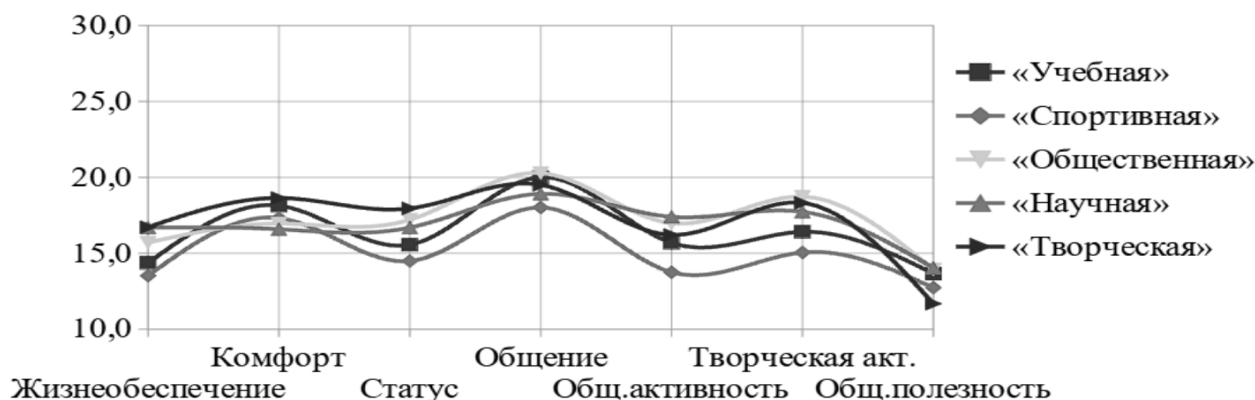


Рисунок 2. – Мотивационный профиль личности, 2011 г.

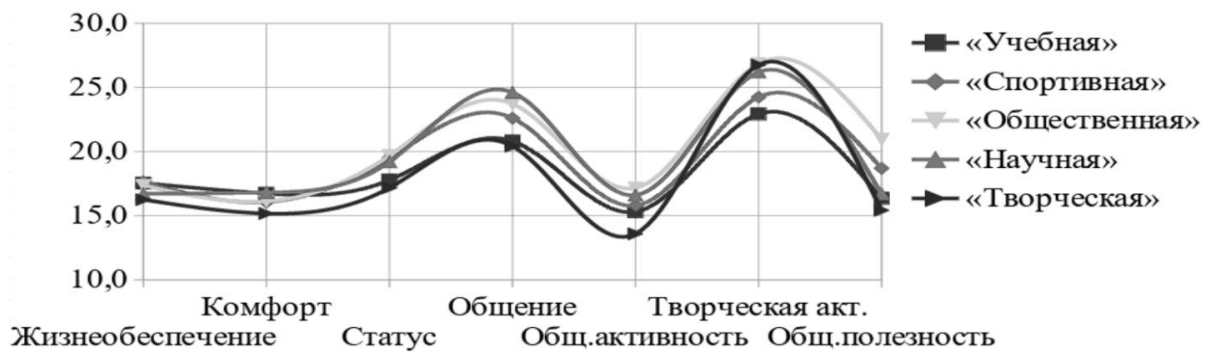


Рисунок 3. – Мотивационный профиль личности, 2021 г.

В результате сравнения мотивов студентов, принадлежащих к различным группам предпочтений в деятельности, выявлено, что иотивы поддержания жизнеобеспечения ярко выражены у студентов, предпочитающих творчество, слабо – у предпочитающих учебную и спортивную деятельность. Высокие показатели статусно-престижной мотивации выявлены у обучающихся, предпочитающих творческую и общественную деятельность. Энергичность в деятельности («общая активность») характерна преимущественно для студентов, выбирающих научную и общественную деятельность. Мотивы творческой активности выражены у обучающихся, относящихся к группам «творческая», «общественная» и «научная». Статистически значимо отличаются по степени выраженности мотивации общественной полезности студенты, предпочитающие творческую деятельность, от обучающихся «научной» ($U=30,5$, $p=0,0207$) и «учебной» групп ($U=77,0$, $p=0,0012$). Группы студентов, предпочитающих спортивную и творческую деятельность, различаются по уровню статусно-престижной мотивации ($U=122,0$, $p=0,0535$).

В 2021 г. в результате диагностики установлено, что для современных студентов характерен ярко выраженный «экспрессивный» мотивационный профиль, который описывает их как личностей, устремленных к самоутверждению в социуме и признанию, склонных к оригинальности и эксцентричности, лидерству и постоянному повышению уровня притязаний, с хорошим контролем над эмоциональной сферой.

Современные студенты, предпочитающие учебную деятельность, отличаются от выбирающих общественную, степенью выраженности мотивов общения ($U=204$, $p=0,023$), творческой активности ($U=213$, $p=0,036$) и общественной пользы ($U=199,5$, $p=0,019$). Студенты «учебной» группы отличаются от

«научной» по мотивации общения ($U=69,5$, $p=0,034$), а «общественная» группа от «творческой» – по выраженности мотивов общей активности ($U=62$, $p=0,005$) и общественной полезности ($U=75$, $p=0,016$). У студентов, отдающих предпочтение общественной деятельности, ярче, чем у выбирающих учебу, выражены мотивы общения, творческой активности и общественной пользы. При этом у «общественной» группы эти показатели повышены; одним из ведущих мотивов в их мотивационном профиле выступает общение, наряду с мотивом творческой активности.

Наиболее значимые различия в мотивации студентов, опрошенных в 2011 г. и 2021 г., связаны с изменением типа мотивационного профиля с «импульсивного» на «экспрессивный». По сравнению с 2011 г., в 2021 г. студенты, предпочитающие спортивную ($U=234$, $p=0,001$) и учебную ($U=286$, $p=0,014$) деятельность, в большей степени проявляют мотивацию жизнеобеспечения. В 2021 г. статистически значимо ярче выражен мотив общения и желания присоединиться к группе у студентов, предпочитающих научную ($U=20$, $p=0,0151$), спортивную ($U=234$, $p=0,0015$) и общественную ($U=133,5$, $p=0,0015$) деятельность. Также более выражен мотив приносить общественную пользу у групп «учебная» ($U=301$, $p=0,0252$), «спортивная» ($U=236$, $p=0,0011$) и «общественная» ($U=77,5$, $p=0,00002$). При этом для всех групп студентов (учебная ($U=203$, $p=0,0002$), спортивная ($U=176$, $p=0,00004$), общественная ($U=49$, $p=0,000001$), творческая ($U=25,5$, $p=0,0018$), научная ($U=14,5$, $p=0,005$)) в 2021 г. более значимо стремление использовать свою энергию и возможности в той сфере, где можно получить творческие результаты. Студенты «творческой» группы, опрошенные в 2021 г., в меньшей степени, по сравнению с 2011 г., ориентированы на комфортное существование ($U=42$, $p=0,0205$), студенты «спортивной» группы

– больше стремиться получать внимание окружающих, положение в обществе, влияние и власть ($U=220,5$, $p=0,0005$).

Мотивация достижения студентов в 2011 г. изучалась по методике «Мотивация к успеху» Т. Элерса. Было отмечено, что студенты, предпочитающие спортивную деятельность, минимально ориентированы на успех и этим статистически значимо отличаются от студентов, предпочитающих общественную ($U=137,0$, $p=0,0462$), научную ($U=81,5$, $p=0,0324$) и учебную ($U=216,0$, $p=0,0348$) деятельности. В 2021 г. применялся опросник «Мотивация успеха и боязнь неудачи» А.А. Реана. Установлено, что студенты, предпочитающие общественную деятельность, более ориентированы на успех, чем предпочитающие учебную ($U=181,5$, $p=0,018$).

Данные, полученные в результате диагностики направленности студентов, представлены на рисунке 4 (2011 г.) и рисунке 5

(2021 г.). Установлено, что в 2011 г. студенты, предпочитающие научную деятельность, в большей степени направлены на задачу, чем обучающиеся, выбирающие общественную ($U=36,0$, $p=0,0465$) или творческую ($U=33,0$, $p=0,03$) деятельность. Направленность на взаимодействие менее выражена у студентов «научной» группы по сравнению с респондентами, предпочитающими общественную ($U=24,0$, $p=0,007$), творческую ($U=28,5$, $p=0,0151$), спортивную ($U=82,5$, $p=0,035$) деятельность. Студенты «творческой» группы в большей степени проявляют направленность на себя, чем предпочитающие спорт ($U=120,0$, $p=0,0473$). В 2021 г., студенты «научной» группы также значимо отличаются по направленности от других групп: от «общественной» – по направленности на задачу ($U=66$, $p=0,033$), от «творческой» – по направленности на себя ($U=29$, $p=0,044$).

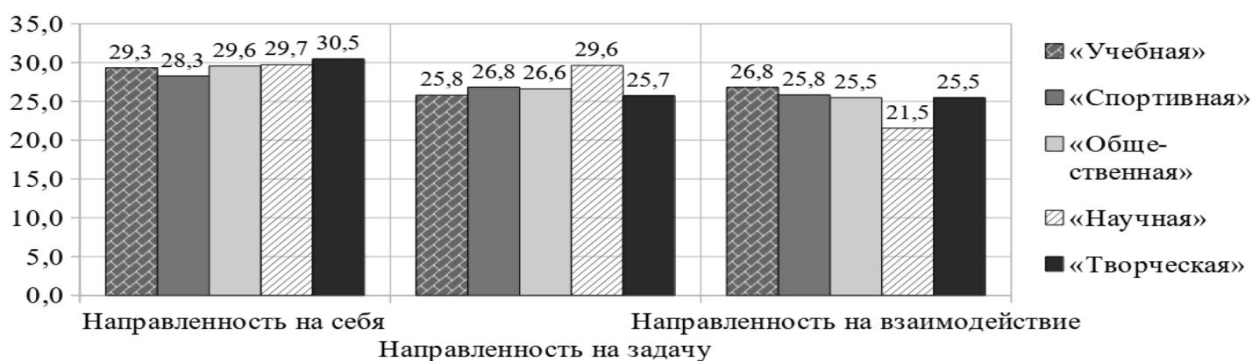


Рисунок 4. – Типы направленности личности, 2011 г.

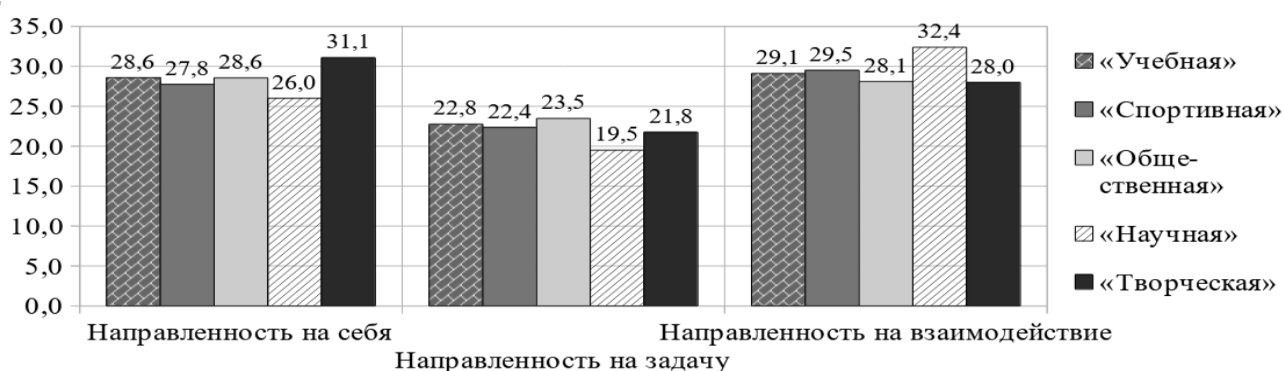


Рисунок 5. – Типы направленности личности, 2021 г.

Сравнение показателей направленности обучающихся позволило установить, что в 2021 г. студенты всех групп («учебная» ($U=278$, $p=0,0101$), «спортивная» ($U=249$, $p=0,0021$), «общественная» ($U=191$, $p=0,048$), «творческая» ($U=48$, $p=0,043$), «научная» ($U=4$, $p=0,0004$)) статистически значимо менее ориентированы на

задачу. Более значимыми для современных студентов являются удовлетворение своих личных интересов и общение. Так, направленность на взаимоотношения в 2021 г. (по сравнению с 2011 г.) более выражена у студентов, предпочитающих спортивную ($U=262,5$, $p=0,004$) и научную ($U=10$, $p=0,0017$) деятельность.

Фактически, можно говорить о смене приоритетов у студентов, предпочитающих научную деятельность.

В результате диагностики степени удовлетворенности основных потребностей установлено, что в 2011 г., см. рисунок 6 социальные потребности (в причастности и принадлежности) были ярко выражены у студентов, предпочитающих учебную и спортивную деятельность. У студентов других групп данная потребность на момент диагностики удовлетворена в большей степени. Полученные данные соответствуют утверждению А. Астина о

том, что студенты, глубоко вовлеченные в академическую активность и спорт, практически не удовлетворяют потребности, типичные для студенческого возраста [1]. Потребности высшего порядка по А. Маслоу (в уважении и самовыражении) являются актуальными для студентов, предпочитающих научную, спортивную и общественную деятельность. Статистически значимые различия имеются между студентами, предпочитающими учебную и спортивную деятельность, по степени выраженности потребности в безопасности ($U=169,5$, $p=0,032$).

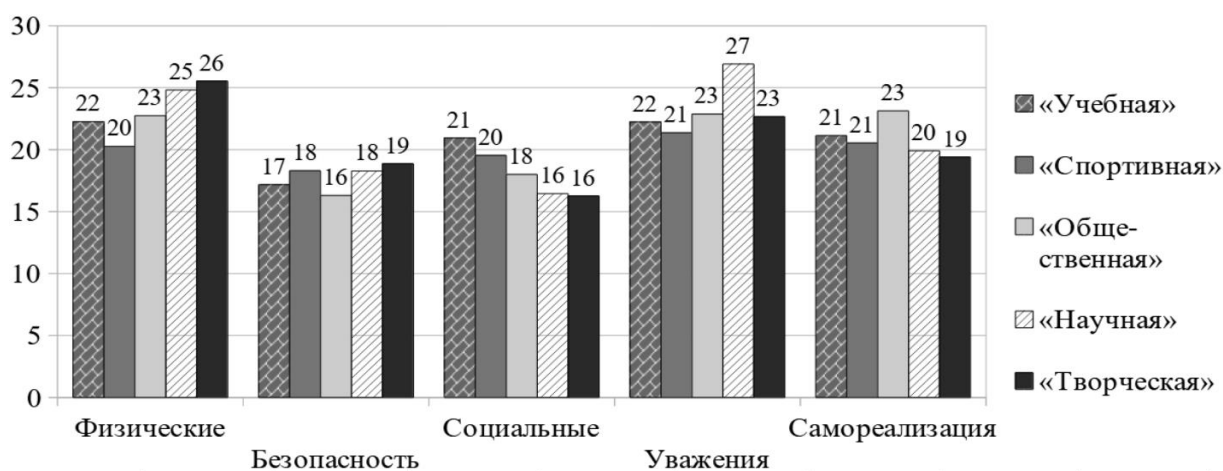


Рисунок 6. – Степень удовлетворенности потребностей, 2011 г.

По данным на 2021 г., см. рисунок 7 по степени выраженности потребности в уважении студенты «творческой» группы отличаются от студентов из групп «учебная» ($U=90$, $p=0,04$) и «общественная» ($U=86$, $p=0,039$); потребность в безопасности значимо менее выражена у студентов, предпочитающих творческую

деятельность, по сравнению с «учебной» группой ($U=92$, $p=0,046$). Студенты, предпочитающие творческую деятельность, чаще испытывают потребность в уважении, чем студенты, предпочитающие учебную деятельность, при этом у них удовлетворена потребность в безопасности.

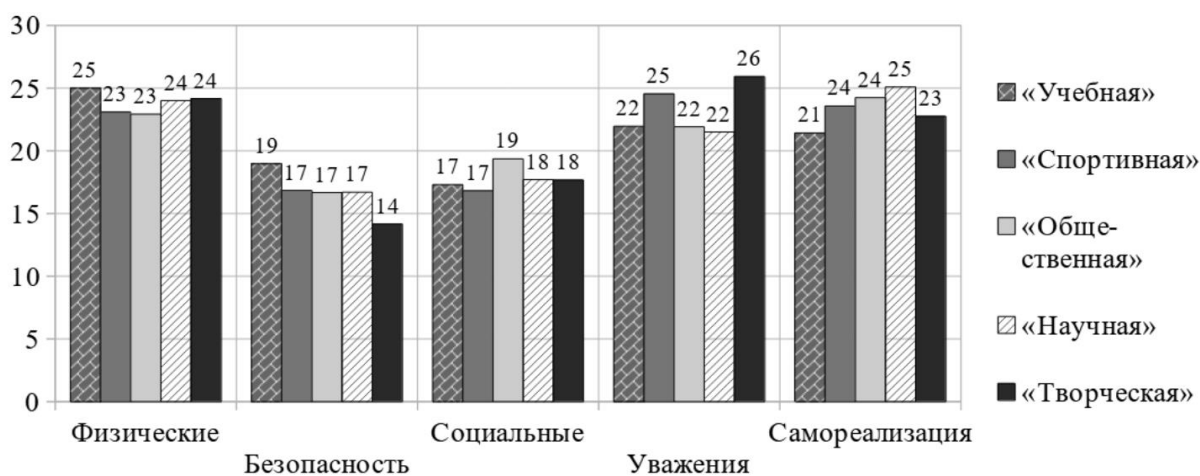


Рисунок 7. – Степень удовлетворенности потребностей, 2021 г.

Различия в степени удовлетворенности базовых потребностей выявлены между студентами, опрошенными в 2011 г. и в 2021 г., по степени выраженности потребности в общении у студентов, предпочитающих спортивную деятельность ($U=323$, $p=0,045$) и потребности в безопасности у «творческой» группы ($U=48,5$, $p=0,0454$): показатель в обоих случаях снизился, то есть можно говорить о

большей удовлетворенности указанных потребностей у современных студентов.

Далее был проведен корреляционный анализ всех исследуемых показателей для выборок 2011 г. и 2021 г. в целом (без разделения на группы предпочтений). На рисунке 8 приведены взаимосвязи между компонентами структуры мотивации, которые выявлены только у современных студентов (2021 г.), но не были выявлены в предыдущем исследовании.

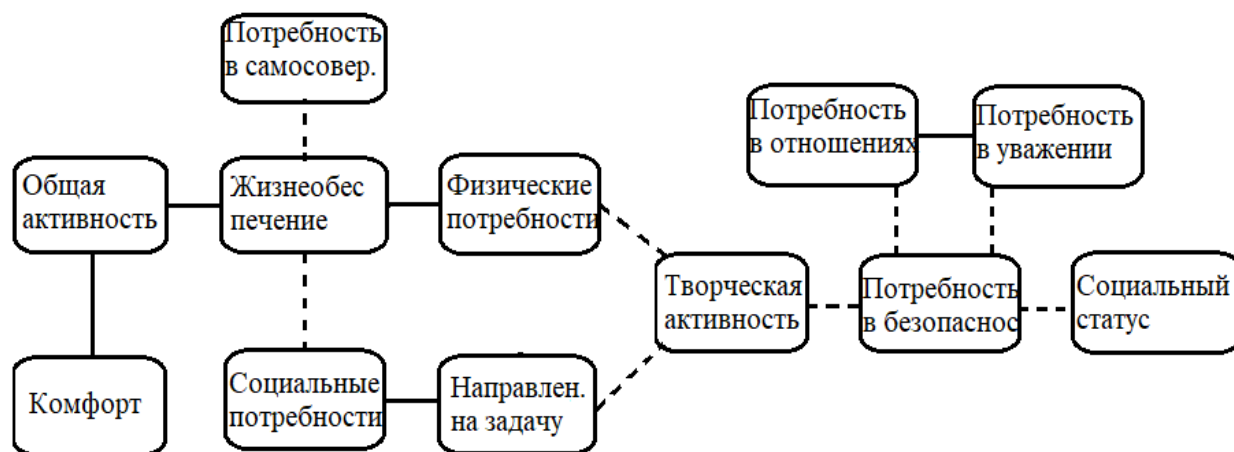


Рисунок 8. – Взаимосвязи компонентов структуры мотивации, 2021 г.

Корреляционная плеяда компонентов мотивационной структуры личности, характерная для студентов всех групп, исследуемых в 2021 г., имеет несколько связующих звеньев. Первое – это потребность в безопасности, которая обратно коррелирует с мотивами творческой активности и социального статуса, потребностями в общении и уважении. То есть в случае, когда потребность в безопасности у студентов не удовлетворяется (является выраженной), то потребности в уважении, общении и творчестве перестают быть актуальными. Однако, на основании результатов диагностики, можно констатировать, что современный студент использует созидание в своей деятельности и активно взаимодействует с окружающими, а потребность в безопасности не является для него актуальной. Второе связующее звено – это мотив жизнеобеспечения, который связан прямо с общей активностью и физическими потребностями и обратно – с потребностями в самосовершенствовании и социальных контактах. То есть студент, у которого есть все средства для существования нуждается в самосовершенствовании и взаимоотношениях. Третье связующее звено – мотивация творческой активности, выступающая центром корреляционной плеяды. Современный

студент – это творческий субъект любой деятельности, стремящийся к пониманию, познанию и творческим результатам.

Заключение. На основании проведенного исследования можно сделать следующие выводы:

1. Для большинства студентов, опрошенных в 2011 г., характерен «импульсивный» мотивационный профиль. Студенты, предпочитающие учебную деятельность, ориентированы на заботу о средствах существования и стремление получать внимание окружающих. Они мотивированы на успех, направлены скорее на себя, чем на задачу. У данных студентов слабо выражена потребность в безопасности. В структуре мотивации студентов, предпочитающих научную деятельность, присутствуют высокие значения потребности в безопасности, менее выражены мотивация общей и творческой активности, общественной полезности и потребности в самовыражении. Они направлены на задачу при минимальной направленности на взаимодействие; в высшей степени ориентированы на успех, нуждаются в уважении, имеют высокий показатель общей активности. Для студентов, предпочитающих спорт, важны комфорт и чувство безопасности; они не ориентированы на успех. У студентов,

предпочитающих общественную деятельность, удовлетворены социальные потребности; для них характерны высокие показатели мотивации на успех, потребности в уважении, самовыражении, творческой активности, общественной полезности и общении. Студенты, предпочитающие творческую деятельность, при высокой направленности на себя, имеют довольно низкие показатели направленности на задачу и на взаимодействие. Они больше мотивированы на неудачу, чем на успех, имеют низкие показатели мотивации общественной полезности, при высоких значениях мотивов комфорта и безопасности, статусно-престижных мотивов. Социальные потребности у них удовлетворены, в то время как физиологические стоят на первом месте.

2. Для студентов, опрошенных в 2021 г., характерно преобладание «экспрессивного» мотивационного профиля. У студентов, предпочитающих учебную деятельность, активное самостоятельное исследовательское поведение способствуют саморазвитию и творческому подходу к деятельности. У студентов, предпочитающих научную деятельность, выражена направленность на взаимоотношения (в отличие от направленности на задачу, выявленной в первом срезе). Возможно, причина данного перехода локуса деятельности связана с активным внедрением интерактивных технологий в процесс образования и организации научно-исследовательской деятельности студентов. Также у студентов «научной» группы потребность в социальных контактах тесно связана с мотивом общения, что ранее не выявлялось. Студенты, предпочитающие спортивную деятельность, в 2021 г. перестали статистически значимо отличаться от других обучающихся, что может быть связано с повышением общей физической активности студентов. Также среди опрошенных отсутствуют респонденты, занимающиеся спортом на профессиональном уровне. Студенты, предпочитающие общественную деятельность, больше направлены на себя, чем на задачу и взаимодействие, как и студенты «творческой» группы. У «общественной» группы направленность на задачу снижает потребность во взаимодействии. Социальная активность является важнейшей сферой социализации студентов. Актуальной становится потребность

самореализации и достижение успеха. Для студентов, предпочитающих творчество, продолжает быть характерной направленность на себя. При этом утратили значимость потребность в уважении и мотивы комфорта.

Таким образом, наблюдаются изменения в структуре мотивации студентов. При этом можно говорить как об изменениях, общих для большинства опрошенных студентов (изменение типа мотивационного профиля), так и о частных изменениях (которые наиболее ярко выражены для групп студентов, предпочитающих научную и спортивную деятельности). Полученные данные соотносятся с характеристиками «цифрового поколения», описанными Г.У. Солдатовой и другими исследователями.

Научная новизна работы заключается в трендовом исследовании мотивации студентов, принадлежащих к «доцифровому» и «цифровому» поколениям. Использование комплексного дизайна исследования (сочетающего признаки сравнительного (сопоставление мотивации студентов, принадлежащих к разным группам, в рамках каждого диагностического среза) и псевдолонгитюдного исследований) позволило получить дифференцированные данные о различных аспектах мотивации обучающихся.

Теоретическая значимость работы заключается в определении изменений в мотивации студентов, вовлеченных в различные виды деятельности, в условиях «смешанной реальности». Проведение диагностических срезов в рамках одного и того же учебного заведения, одним и тем же исследовательским коллективом позволяет исключить влияние ряда побочных переменных, что повышает качество полученных результатов.

Полученные данные могут быть использованы преподавателями, кураторами студенческих групп, а также для последующих исследований в области студенческой мотивации.

Авторский вклад:

Никитина Алиса Андреевна: сбор эмпирических данных, первичная и статистическая обработка данных, подготовка текста работы.

Павлова Екатерина Викторовна: определение тематики и методологии исследования, разработка дизайна исследования, подготовка текста работы.

Литература:

1. Astin A.W. Student Involvement: A Developmental Theory for Higher Education / A.W. Astin // *Journal of College Student Development*. 1999. – Vol. 40. – № 5. – P. 518-529.
2. Baker C.N. Under-Represented College Students and Extracurricular Involvement: The Effects of Various Student Organizations on Academic Performance / C.N. Baker // *Social Psychology of Education*. – 2008. – Vol. 11. – № 3. – P. 273-298. <https://doi.org/10.1007/s11218-007-9050-y>.
3. Diehl K. Students' Motivation for Sport Activity and Participation in University Sports: A Mixed-Methods Study / K. Diehl, A.K. Fuchs, K. Rathmann // *BioMed Research International*. – 2018. – Vol. 3. – 7 p. <https://doi.org/10.1155/2018/9524861>.
4. Dweck C., Leggett E. A Social-Cognitive Approach to Motivation and Personality / C. Dweck, E. Leggett // *Psychological Review*. – 1988. – Vol. 95. – № 2. – P. 256-273.
5. Foubert J.D., Grainger L.U. Effects of Involvement in Clubs and Organizations on the Psychosocial Development of First-Year and Senior College Students / J.D. Foubert, L.U. Grainger // *Journal of Student Affairs Research and Practice*. – 2006. – Vol. 43. – № 1. – P. 166-182. <https://doi.org/10.2202/1949-6605.1576>.
6. Mobilis in Mobili: личность в эпоху перемен; под общ. ред. А.Г. Асмолова. М.: Языки славянской культуры, 2018. – 538 с.
7. Бьюдженталь Дж. Искусство психотерапевта / Дж. Бьюдженталь. – СПб.: Питер, 2001. – 304 с.
8. Вербицкий А.А., Платонова Т.А. Формирование познавательной и профессиональной мотивации / А.А. Вербицкий, Т.А. Платонова. – М.: НИИВШ, 1986. – 39 с.
9. Маслоу А.Г. Мотивация и личность / А.Г. Маслоу. – СПб.: Питер, 2013. – 351 с.
10. Мильман В.Э. Метод изучения мотивационной сферы личности // Практикум по психодиагностике. Психодиагностика мотивации и саморегуляции / В.С. Бабина и др. – М.: МГУ, 1990. – 159 с.
11. Поддьяков А.Н. Психология обучения в условиях новизны, сложности, неопределенности / А.Н. Поддьяков // *Психологические исследования*. – 2015. – Т. 8. – Вып. 40. – С. 6. doi.org/10.54359/ps.v8i40.558.
12. Практическая психодиагностика. Методики и тесты: учебное пособие / Д.Я. Райгородский. – Самара: БАХРАХ-М, 2001. – 672 с.
13. Реан А.А. Психология и психодиагностика личности. Теория, методы исследования, практикум / А.А. Реан. – СПб.: Прайм-Еврознак, 2008. – 255 с.
14. Солдатова Г.У., Войскунский А.Е. Социально-когнитивная концепция цифровой социализации: новая экосистема и социальная эволюция психики / Г.У. Солдатова, А.Е. Войскунский // *Психология. Журнал Высшей школы экономики*. – 2021. – Т. 18. – № 3. – С. 431-450. doi.org/10.17323/1813-8918-2021-3-431-450.
15. Щеглова И.А. Роль студенческой вовлеченности в развитии критического мышления / И.А. Щеглова, Ю.Н. Корешникова, О.А. Паршина. // *Вопросы образования*. – 2019. – № 1. – С. 264-289. doi.org/10.17323/1814-9545-2019-1-264-289.

References:

1. Astin A.W. Student Involvement: A Developmental Theory for Higher Education / A.W. Astin // *Journal of College Student Development*. 1999. Vol. 40. - № 5. - P. 518-529.
2. Baker C.N. Under-Represented College Students and Extracurricular Involvement: The Effects of Various Student Organizations on Academic Performance / C.N. Baker // *Social Psychology of Education*. - 2008. - Vol. 11. - № 3. - P. 273-298. <https://doi.org/10.1007/s11218-007-9050-y>.
3. Diehl K. Students' Motivation for Sport Activity and Participation in University Sports: A Mixed-Methods Study / K. Diehl, A.K. Fuchs, K. Rathmann // *BioMed Research International*. - 2018. - Vol. 3. - 7 p. <https://doi.org/10.1155/2018/9524861>.
4. Dweck C., Leggett E. A Social-Cognitive Approach to Motivation and Personality / C. Dweck, E. Leggett // *Psychological Review*. - 1988. - Vol. 95. - № 2. - P. 256-273.
5. Foubert J.D., Grainger L.U. Effects of Involvement in Clubs and Organizations on the Psychosocial Development of First-Year and Senior College Students / J.D. Foubert, L.U. Grainger // *Journal of Student Affairs Research and Practice*. - 2006. - Vol. 43. - № 1. - P. 166-182. <https://doi.org/10.2202/1949-6605.1576>.
6. Mobilis in Mobili: personality in an era of change; under total ed. A.G. Asmolov. M.: Languages of Slavic culture, 2018. - 538 p.
7. Budzhental J. Art of the psychotherapist / J. Budzhental. - St. Petersburg: Peter, 2001. - 304 p.
8. Verbitsky A.A., Platonova T.A. Formation of cognitive and professional motivation / A.A. Verbitsky, T.A. Platonova. – M.: NIIVSH, 1986. – 39 p.
9. Maslow A.G. Motivation and personality / A.G. Maslow. – St. Petersburg: Peter, 2013. – 351 p.
10. Milman V.E. Method for studying the motivational sphere of personality // Workshop on psychodiagnostics. Psychodiagnostics of motivation and self-regulation / V.S. Babina and others - M.: MGU, 1990. - 159 p.
11. Poddyakov A.N. Psychology of learning in conditions of novelty, complexity, uncertainty / A.N. Poddyakov // *Psychological research*. - 2015. - T. 8. - Issue. 40. – P. 6. doi.org/10.54359/ps.v8i40.558.
12. Practical psychodiagnostics. Methods and tests: textbook / D.Ya. Raygorodsky. - Samara: BAHRAKH-M, 2001. - 672 p.
13. Rean A.A. Psychology and psychodiagnostics of personality. Theory, research methods, workshop / A.A. Rean. - St. Petersburg: Prime Eurosign, 2008. - 255 p.
14. Soldatova G.U., Voiskunsky A.E. Socio-cognitive conception of digital socialization: a new ecosystem and

social evolution of the psyche / G.U. Soldatova, A.E. Voiskunsky // Psychology. Journal of the Higher School of Economics. - 2021. - T. 18. - No. 3. - S. 431-450. doi.org/10.17323/1813-8918-2021-3-431-450.

15. Shcheglova I.A. The role of student involvement in the development of critical way of thinking / I.A. Shcheglova, Yu.N. Koreshnikova, O.A. Parshina. // Questions of education. - 2019. - No. 1. - S. 264-289. doi.org/10.17323/1814-9545-2019-1-264-289.

5.3.1. Общая психология, психология личности, история психологии
(19.00.01 – Общая психология, психология личности, история психологии)

Сведения об авторах:

Никитина Алиса Андреевна (г. Благовещенск, Россия), старший преподаватель кафедры психологии и педагогики, ФГБОУ ВО «Амурский государственный университет», e-mail: alisenia@yandex.ru

Павлова Екатерина Викторовна (г. Благовещенск, Россия), кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры психологии и педагогики, ФГБОУ ВО «Амурский государственный университет», e-mail: katal75@mail.ru



УДК 316.616

Структура и функции поступка измены

Structure and Functions of the Act of Treason

Юсупов И.М., Казанский инновационный университет имени В.Г. Тимирязова, knyaz5491@mail.ru

Yusupov I., Kazan Innovative University named after V.G. Timiryasov, knyaz5491@mail.ru

DOI: 10.51379/KPJ.2022.153.3.032

Ключевые слова: психологические комплексы, предикторы и маркеры измены.

Keywords: psychological complexes, predictors and markers of treason.

Аннотация. Измена представляет собой психологический конструкт, который непосредственно не поддается количественному измерению. По определению, измена – процесс тайного одностороннего нарушения субъектом доверительных принципов сосуществования членов содружества. Наиболее достоверными маркерами измены предстают поведенческие акты субъекта, чаще совершаемые им подсознательно. Они сходны с паттернами. Их проявление встречается не повседневно, а чаще в кризисных ситуациях жизни. По частоте проявлений маркеров можно судить о возвращенных комплексах, конфигурация которых вследствие нанесенной психической травмы искажает нормативные для общества поступки и служит предиктором измены.

Выдвинута концепция: композиция акта измены вызревает из психологических комплексов субъекта, которые являются предикторами поступка; комплексы представлены комплементарными диадами: власть – страх, обида – месть, алчность – девальвация ценностей.

Abstract. Treason is a psychological construct which cannot be directly quantitatively measured. According to its definition, treason is a process of a subject's secret unilateral abuse of the trusting principles of community members' coexistence. The most reliable markers of treason are the subject's behavioral acts, most often performed subconsciously. They are patterns alike. They are not manifested daily, but most often in crisis situations. The frequency of markers' manifestations may indicate the established complexes; configuration of the latter as a result of an inflicted psychological trauma distorts the deeds normative for the society and serves as a predictor of treason.

The author proposes the following conception: the composition of a treason act ripens from the psychological complexes of a subject, which serve as predictors of the deed; the complexes are represented by complementary dyads: power – fear, offense – revenge, avidity – devaluation of values.

Введение. Измена представляет собой психологический конструкт, который непосредственно не поддается количественному измерению. По определению, измена – процесс тайного одностороннего нарушения субъектом доверительных принципов сосуществования членов содружества. Процесс не всегда имеет ожидаемый финал. В регламентированной организации измена её принципам выражается эгоистическим уклонением членов от исполнения своих прямых обязательств, в диссидентских взглядах, но без нарушения конвенциональных принципов союза.

В отличие от измены предательство – результат намеренной передачи материальных или нематериальных ценностей содружества (союза) своему оппоненту (конкуренту или

потенциальному противнику). Зона разрушающих поступков предателя распространяется от утраты доверия близких людей до предательства достоинства государства. Факт предательства порождает в обществе и человеке подозрительность.

В психологической парадигме поступок измены в свете нравственных императивов отрицается всеми культурами, а в референтных союзах карается жестоко [2]. По определению Дж. Фрейда [4] «предательская слепота» – это возвращенный близким окружением и закрепившийся ещё в детстве паттерн субъекта. Стимуляторами его роста служили множественные психотравмы от нанесенных оскорблений, унижений, обид. Согласно концепции С. Московичи [3], ущемление

актуальных жизненных потребностей интерпретируются субъектом как угроза его благополучию. Реактивно формируется комплекс защит, всплывающих в угрожающих ситуациях из глубин подсознания. Их наблюдаемые маркеры и составляют предикторы готовности субъекта к измене.

Мотивы поступков измены непосредственному наблюдению и фиксации не поддаются. О них можно судить лишь по совокупности маркеров поведения субъекта в ареале его существования: быту, деятельности, общении в неофициальной обстановке. Непредвзятому наблюдателю в повседневной жизни мотивы множества совершаемых субъектом поступков остаются недоступными объяснению. В то же время само действие субъекта несет эмоциональный заряд и представителями конкретной субкультуры оценивается достойным или недостойным соответственно конвенциональным нормам поведения. Не все из них имеют притягательный окрас. Маркеры алчности, зависти, ревности и прочих библейских грехов осуждаются всеми культурами. При этом мотивы их проявлений не всегда оказываются явными. Бегло рассмотрим некоторые из них.

Всё сущее на Земле опирается на два равных начала. Древнейшие и современные религии в своих верованиях признают дуализм мироздания: в Христианстве – противостояние Бога и Дьявола; баланс противоположностей Инь и Янь в китайской философии; нравственный

выбор в Зороастризме и др. Главный принцип дуализма признается не только в религиозных, но и в светских взглядах на мироустройство: масса вещества и частота вибраций поля; мужское и женское начала в биологическом мире; сила и слабость нервной системы; этические категории света и тьмы, добра и зла; любви и ненависти в отношениях субъектов взаимодействия. Противоположности составляют собой грани целого; они не противоборствуют, а комплементарно (согласованно) дополняют друг друга. Допуская неизбежность двух фундаментальных противоположностей целостных явлений, необходимо отметить их специфические особенности:

- они возникают в рамках одной модальности психосоциального поля;
- на макровременных отрезках их структура сохраняется неизменной;
- в динамике подвержены взаимному влиянию;
- пересекаясь во взаимодействии, противоположности порождают дериваты с новыми свойствами.

Опираясь на обозначенные общеметодологические положения, осмелимся высказать концепцию: композиция акта измены вызревает из психологических комплексов субъекта, которые являются предикторами поступка; комплексы представлены комплементарными диадами: власть – страх, обида – ценности, алчность – месть, см. рисунок 1.

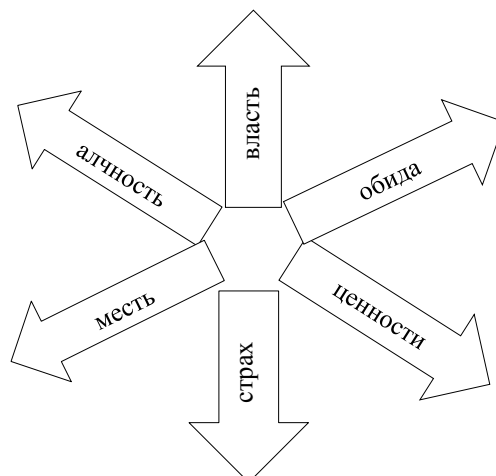


Рисунок 1. – Оппозиционный дуализм комплементарных комплексов субъекта

Направления стрелок указывают на нарастание интенсивности комплексов от нейтрального центра к периферии. Сами комплексы рождаются в интерактивном поле

субъект-предмет-субъектных или субъект-субъектных отношений.

Любые природные или общественные явления, находящиеся в неравновесном

состоянии, в преддверии их кризисов подают сигналы о предстоящих изменениях. Наиболее достоверными признаками измены предстают поведенческие акты субъекта. По частоте их проявлений можно судить о психологических конструктах, сочетание которых возвращает кристаллизованные симптомокомплексы у субъекта, отягощенного неоднократными психотравмами ещё с раннего детства:

- комплекс обидчивости рождается от унижения субъекта и (или) клеветы;
- комплекс мстительности – от ненависти и (или) деструкции отношений;
- комплекс девальвации ценностей – от ревности и (или) зависти;
- комплекс алчности – от скупости и (или) жадности;
- комплекс страха выражается бегством и (или) защитной агрессией;
- комплекс властолюбия – недоверием, дискредитацией и (или) остракизмом.

Любой из перечисленных симптомокомплексов, возвращенных в благоприятных этому условиях ранних периодов психосоциального развития, а тем более их сочетание – это латентные предикторы измены. Триггером к акту измены может послужить любой аффективно окрашенный жизненный эпизод.

Последствие аффективного следа во времени может не только ослабеть и исчезнуть, но, зафиксировавшись в памяти как незажившая

рана, усиливаться. Склонность субъекта хронически с повышенной частотой и по малейшему поводу оценивать себя обделенным, представляет собой устойчивую черту личности – обидчивость, которая актуализируется для субъекта при схожих обстоятельствах [6]. Нередко обида выражается в поведении мотивацией избегания обидчика, дистанцированием от него [7]. При отягощенных эпизодах незажившая обида приводит к эскалации враждебности к социуму – ресентименту. Тогда обида может компенсироваться местью в самых brutальных формах: от изощренных интриг вплоть до физической расправы с реальным обидчиком и его сподвижниками. Такое возмездие за нанесенный ущерб исследователи рассматривают как когнитивно-оценочную сторону обиды [11].

Структура измены описывается множеством лексических единиц. Они связаны между собой логически и семантически. Семантические признаки, имеющие разную выраженность, но близкие по психологической сущности образуют категориальное поле, описывающее проявления поступка в его разных гранях. Понятия разбиты на подмножества, состоящие в отношениях по признаку феноменологической близости. С учетом принципов системности и психосемантической близости понятий выстроилась двумерная структурная модель измены – поступка психосоциального происхождения, см. рисунок 2.



Рисунок 2. – Предикторы (мотиваторы) измены

В центре шестилучевой звезды лежит потенциальный поступок измены, дремлющий до активации его привходящими ситуативными обстоятельствами. По граням гексагона разместились часто встречающиеся психологические комплексы. Конструкт измены структурирован по признаку функциональной смежности, поскольку активация любого из них индуцируется в соседствующих с ним комплексах. Мотиваторы комплексов имплицитно несут в себе предикторы измены.

Предикторы и маркеры состоят в родовидовых отношениях. Род психологических комплексов с некоторым допущением можно классифицировать по модальности на когнитивные (ценности, алчность, власть) и

эмоциональные (страх, обида и месть). В реальном поведении субъекта их трудно сепарировать. Их видовые признаки – это прогностические маркеры комплексов, проявляющиеся в поведенческих актах – замыкают структуру поступка на лучах (маркерах – поведенческих признаках) базисного гексагона.

Мотивы поступков измены непосредственному наблюдению и фиксации не поддаются. О них можно судить лишь по совокупности актов поведения субъекта в разных сферах его существования: быту, деятельности, общении в неофициальной обстановке. Целевая и содержательная части поведенческих маркеров, прогнозирующих назревающий акт измены, представлены в таблице 1.

Таблица 1. – Цели и приемы реализации психологических конструктов в поступках

Маркеры поступков	Латентные цели	Приемы
Агрессивность	Нанести своему недоброжелателю телесные повреждения, моральный вред, вещественный ущерб или эгоистично удовлетворить био-социальные потребности при их депривации	Физические и вербальные действия против обидчика, ненормативные для общества способы преодоления препятствий в достижении цели
Деструктивность	Разрушить не приемлемый субъектом сложившийся порядок жизни или устоявшиеся отношения между членами сообщества	Уничтожение вещественных или нематериальных ценностей, разрушение биологической или социальной среды обитания, вплоть до ликвидации человека и человечества в целом
Жадность	Эмоционально насытить ущемленную самооценку через обладание вещественными или нематериальными ценностями	Пресытить необходимые для жизни ресурсы во всех её аспектах: пище, развлечениях, движимости и недвижимости, общественном статусе, доступе к закрытой для общества информации и т.д.
Зависть	Не травмировать самооценку	Не признавать чужие достижения. Средствами могут стать административные, юридические или политические санкции
Клевета	Создать обстановку нетерпимости к субъекту со стороны других лиц	Приклеивание ярлыков недобропорядочности, распространение компрометирующих слухов
Ненависть	Возместить нанесенный вещественный или моральный ущерб	Избежать, осудить, наказать как в легитимной, так и противоправной форме
Недоверие	Предотвратить возможные происки, козни со стороны недоброжелателя	Ограничить доступ недоброжелателя к интимной жизни и деликатным аспектам деятельности персоны: умышленно искажать или ограничивать доступную информацию, установить негласный контроль, дискредитировать его
Остракизм	Очертить границы критики, дозволенной властью; устранить лидера-авторитета в группе, воспринимаемого как претендента на трон	Поэтапная дискредитация личности и выдворение её из сообщества единомышленников

Продолжение таблицы 1

Маркеры поступков	Латентные цели	Приемы
Скупость	Впрок сохранить ресурсы, не востребованные в настоящем времени	Ограничить до минимума свои потребности во всех сферах жизни: не только в отношении к предметному миру, но и в выражении чувств, оглашении идей, в передаче своего мастерства
Ревность	Не утратить безраздельное влияние на предмет своей привязанности	Сохранить сложившиеся межличностные отношения
Унижение	Регуляция взаимоотношений между членами сложившейся социальной группы: стада, стаи, семьи, общества	Оскорбления, ущемление важнейших жизненных потребностей субъекта, непристойные действия против него, недопущение его в круг избранных, а как минимум – демонстративное игнорирование его присутствия
Эскапизм	Самоотстранение от активной общественной жизни во избежание преследования со стороны власти из-за несоблюдения принятых в обществе нормативов поведения	Замещение социально полезной деятельности своим хобби вплоть до миграции в иное государственное устройство

Функции измены. В коммуникативном взаимодействии поступки других оцениваются обобщенно и схематично в полярных координатах «оказывает помощь – наносит вред». Это опосредовано моральными суждениями общества о последствиях акта измены [10]. Измена несет в себе несколько функций, выраженных стремлением субъекта разорвать неудовлетворяющие его отношения в союзе. Психоаналитически это можно рассматривать как защиту в форме бегства из психотравмирующей ситуации. Акт измены, порицаемый в одной субкультуре как вредоносный, в иной субкультуре может оцениваться как гибкое и адаптивное поведение субъекта. Изменник, если не принимать во внимание мотив страха, чаще всего идет на поводу эгоцентрированных ценностей. Нравственные и этические нормы содружества остаются в арьергарде его принципов.

Цели измены могут быть множественны и в каждом частном случае они опосредованы внешними обстоятельствами. Наиболее часто встречающиеся из них:

- осознание субъектом несоответствия его ценностных ориентаций ценностям сообщества;
- стремление, по возможности, компенсировать комплекс неполноценности;
- стремление субъекта изменить роль, атрибутируемую ему сообществом и повысить в нем свой статус;
- стремление отстраниться от отягчающего влияния сообщества.

Материалы и методы. В теоретическом анализе были выбраны типичные поведенческие маркеры субъекта, которые описываются

множеством лексических единиц, связанных между собой логически и семантически. На этом стимульном материале выстроен опросник [5], методологически основанный на проективной идентификации. Концепт разработан на нарративном анализе мотивов множества очевидных завершённых действий субъекта, фиксируемых респондентом в длительном включенном наблюдении за ним. Необходимое начальное условие: аттестуемый субъект должен быть давно и хорошо знаком респонденту.

В испытаниях теста приняли участие 242 волонтера в возрасте от 24 до 70 лет с высшим образованием. Обследование каждого респондента проводилось индивидуально под непосредственным авторским контролем. Индивидуальные результаты представляются в виде круговой диаграммы, принцип построения которой заимствован у Т. Лири [9]. Нормализация шкал проводилась сигмальным методом Мартина в модификации Башкирова [1]. Коэффициент надежности вычислен по формуле Спирмена-Брауна:

$$r_{xx} = 2r_{1,2} / 1 + r_{1,2} = + 0,76$$

Коэффициент дискриминативности (мера соответствия теоретическому концепту теста) вычислялся по формуле Фергюсона:

$$\delta = \frac{(n+1)(N^2 - \sum f_i^2)}{nN^2}, = 0,857 \approx 0,86$$

где: N – число испытуемых,
 n – количество заданий,
 f_i – частота встречаемости каждого показателя.

Валидность по критерию проверялась соответствием теста его конструкту и

подсчитывался коэффициент ранговой корреляции ρ -Спирмена:

$$\rho = 1 - 6 \frac{\sum d^2}{n^3 - n},$$

где d^2 – квадрат разностей между рангами;

n – количество признаков, участвовавших в ранжировании.

Полученное высокое значение коэффициента ранговой корреляции +0,72 означает, что респонденты в своих оценочных суждениях подсознательно проецируют свои мотивы на поступки аттестуемого субъекта. Выдвинутая концепция исследования подтвердилась.

Результаты и их обсуждение. Субъекты склонны оценивать вероятный исход событий, воспроизводя в памяти схожие ситуации, с которыми они уже сталкивались в жизни. Паттерны поведения, выкристаллизованные ещё в дошкольном детстве, «подсказывают» алгоритм стереотипного реагирования на ситуацию неопределённости. Это соответствует психоаналитическому принципу экономии энергизатрат: не усложнять поиски решений, минимизировать тревожность и оставаться в зоне эмоционального комфорта [8]. При неадаптированном к жизни комплексе страха (предикторе измены) это может выразиться в поступках бегством из ситуации или агрессивной защитой. По частоте представленности комплексов в выборке субъектов они ранжируются в убывающей последовательности: ценности, власть, страх и месть.

При четком осознании субъектом преследуемых сообществом целей, своей роли и статуса в нем решение «сменить обстановку»

(измена, но без предательства корпоративных ценностей) может последовать на первых этапах отношений. Мотиватором, побуждающим к поступку измены, может стать любой из комплексов субъекта или их сочетание, см. рисунок 2.

Испытания сконструированного авторского теста на репрезентативной выборке подтвердили его соответствие всем психометрическим характеристикам. Вместе с тем, были обнаружены его неявные прогностические возможности.

Последнее может быть верифицировано только во включенном наблюдении.

Заключение. Рассмотренный психологический конструкт измены касается субъекта, его личностных качеств и психотравмирующих комплексов. Не следует забывать, что человек – существо общественное. Социум в целом, а более того – близкое контактное окружение влияет на поведение и поступки субъекта, регулярно создавая ему испытания на всех возрастных периодах жизни от младенчества до старости. Адаптивность homo sapiens к своему окружению будет зависеть не только от его субъектности, формируемой, в основном, до маргинальной взрослости, но и от неподвластных ему обстоятельств, создающих тестовые ситуации. Было бы неправомерно «оставить за кадром» нравы эпохи, средовую культуру, ценности общества, в которых вырабатывается такая субстанция как личность, но это выходит за рамки предмета проведенного теоретико-эмпирического исследования.

Литература:

1. Башкиров П.Н. Учение о физическом развитии человека / П.Н. Башкиров. – Москва: Изд-во Моск. ун-та. - 1962. - 340 с.
2. Гуриева С.Д. Структура социальных представлений о феномене предательства / С.Д. Гуриева, Я.И. Виноградова // Вестник Вятского гос. ун-та. Серия: Психологические науки. – 2019. – № 1 (131). – С. 85–93.
3. Московичи С. Социальные представления: исторический взгляд / С. Московичи // Психологический журнал. - 1995. - Т. 16. - № 1. - С. 3–18.
4. Фрейд Дж. Психология предательства и измены / Дж. Фрейд, П. Биррелл [и др.]; пер. с англ. – Москва: Питер. - 2013. - 192 с.
5. Юсупов И.М. Психология измены: монография / И.М. Юсупов. - Казань: Изд-во «Познание» Казанского инновационного ун-та им. В.Г. Тимирязева, 2022. – 131 с.
6. Akhtar S. Understanding the relationship between state forgiveness and psychological wellbeing: A qualitative study / S. Akhtar, A. Dolan, J. Barlow // Journal of Religion and Health. - 2017. – V. 56(2). – P. 450–463.
7. Berry J.R. Forgiveness, vengeful rumination and affective traits / J.R. Berry, E. Worthington, L.E. O'Connor, L. Parrot, N.G. Wade // Journal of Personality. - 2005. – V. 73 (1). – P. 183–225.
8. Kahneman D. Thinking, fast and slow / D. Kahneman. – London: Penguin Books Ltd. - 2011. - 512 p.
9. Leary T. Interpersonal Diagnosis / T. Leary, I. Coffey // Theories of Personality Investigation. – New York: John Wiley & Sons, 1969. – P. 73–96.
10. Selterman D. Moral judgment toward relationship betrayals (and those who commit them) / D. Selterman, A.C. Moord, S. Koleva // Personal Relationships. - 2018. – V. 25. – № 1. – P. 65–86. DOI: 10.31234/osf.io/2fxah.
11. Stackhouse M.R.D. Unforgiveness: Refining theory and measurement of an understudied construct /

M.R.D. Stackhouse, R.W. Jones Ross, S.D. Boon // British Journal of Social Psychology. - 2018. - V. 57(1). - P. 130–

153.

References:

1. Bashkirov P.N. The doctrine of the physical development of man / P.N. Bashkirov. - Moscow: Publishing House of Moscow. university - 1962. - 340 p.

2. Gurieva S.D. The structure of social ideas about the phenomenon of betrayal / S.D. Gurieva, Ya.I. Vinogradova // Bulletin of the Vyatka State. university Series: Psychological sciences. - 2019. - № 1 (131). – P. 85–93.

3. Moskovichi S. Social representations: historical view / S. Moskovichi // Psychological journal. - 1995. - T. 16. - № 1. - S. 3–18.

4. Freud J. Psychology of betrayal and betrayal / J. Freud, P. Birrell [and others]; per. from English. - Moscow: Peter. - 2013. - 192 p.

5. Yusupov I.M. Psychology of Treason: monograph / I.M. Yusupov. – Kazan: Publishing House «Poznanie» of Kazan innovative University named after V.G. Timiryasov, 2022. – 131 p.

6. Akhtar S. Understanding the relationship between state forgiveness an psychological wellbeing: A qualitative

study / S. Akhtar, A. Dolan, J. Barlow // Journal of Religion and Health. - 2017. - V. 56(2). - P. 450-463.

7. Berry J.R. Forgiveness, vengeful rumination and affective traits / J.R. Berry, E.Worthington, L.E. O'Connor, L. Parrot, N.G. Wade // Journal of Personality. - 2005. - V. 73 (1). - P. 183-225.

8. Kahneman D. Thinking, fast and slow / D. Kahneman. – London: Penguin Books Ltd. - 2011. - 512 p.

9. Leary T. Interpersonal Diagnosis / T. Leary, I. Coffey // Theories of Personality Investigation. - New York: John Wiley & Sons, 1969. - P. 73–96.

10. Selterman D. Moral judgment toward relationship betrayayals (and those who commit them) / D. Selterman, A.C. Moord, S. Koleva // Personal Relationships. - 2018. - V. 25. - № 1. - P. 65-86. DOI: 10.31234/osf.io/2fxah.

11. Stackhouse M.R.D. Unforgiveness: Refining theory and measurement of an understudied construct / M.R.D. Stackhouse, R.W. Jones Ross, S.D. Boon // British Journal of Social Psychology. - 2018. - V. 57(1). - P. 130–153.

5.3.1. Общая психология, психология личности, история психологии (19.00.01 – Общая психология, психология личности, история психологии)

Сведения об авторе:

Юсупов Ильдар Масгудович (г. Казань, Россия), профессор, доктор психологических наук, профессор кафедры психологии развития и психофизиологии Казанского инновационного университета имени В.Г. Тимирязова, e-mail: knyaz5491@mail.ru



УДК 159

Транс-жесты в пантомимике жертв сексуального насилия и причастных лиц

Trans-gestures in the pantomime of victims of sexual violence and those, who are involved

Гончаренко Е.В., ГБУЗ АО «Областная детская клиническая больница им. Н.Н. Силищевой», lanovaya.s@mail.ru

Тайсаева С.Б., Российский экономический университет им. Г.В. Плеханова, taisaeva@mail.ru

Полякова Е.В., Астраханский государственный медицинский университет, agma.otv@mail.ru

Goncharenko Y., medical psychologist "Regional Children's Clinical Hospital named after N.N. Silishcheva", lanovaya.s@mail.ru

Taisaeva S., Plekhanov Russian University of Economics, taisaeva@mail.ru

Polyakova Y., Astrakhan State Medical University, agma.otv@mail.ru

DOI: 10.51379/KPJ.2022.153.3.033

Ключевые слова: транс-жесты, пантомимика, верификация, повседневное трансовое состояние.

Keywords: trance gestures, pantomime, verification, everyday trance state.

Аннотация. Выделяется особый вклад А.Р. Лурия, его моторной сопряженной методики в изучении моторной продукции в психофизиологических и верификационных исследованиях. Рассматриваются особая группа телодвижений в пантомимике человека у жертв сексуального насилия и причастных лиц в криминологической практике специалиста-психолога. Авторы дифференцируют вышеуказанные моторные акты в безынструментальной детекции лжи и присваивают им название транс-жесты. Устанавливается общий генезис автономных покачиваний корпуса тела «вправо-влево», ног «вперед-назад» с движениями тела младенца при укачивании ребенка матерью. Анализируется их взаимосвязь с повседневным трансовым состоянием. Отмечается роль ресурсных и адаптационных воспоминаний человека, бессознательно направленных на самоуспокоение и нейтрализацию эмоции страха у обследуемых. Актуальность исследования обусловлена тем, что в криминологической и психологической практике знания невербального поведения помогают диагностировать эмоциональное состояние причастных лиц и жертв сексуального насилия.

Abstract. The special contribution of A.R. Luria, his motor conjugate technique in the study of motor production in psycho-philological and verification studies. A special group of body movements in human pantomimes of victims of sexual violence and people involved in the criminological practice of a specialist psychologist are considered. The authors differentiate the above motor acts in non-instrumental lie detection, and call them "trans-gestures". The general genesis of autonomous swaying of the body "right-left", legs "forward-backward" with the movements of the baby's body when the child is rocked by the mother is established. Their relationship with the everyday trance state is analyzed. The role of resource and adaptive memories of a person unconsciously aimed at self-soothing and neutralizing the emotion of fear in the subjects is noted. The relevance of the study is due to the fact that in criminological and psychological practice, knowledge of non-verbal behavior helps to diagnose the emotional state of the people who are involved and victims of sexual violence.

Введение. Большой вклад в исследование психофизиологических реакций причастных лиц внесли А. Мосса, Л. Килер, Ч. Ламброзо, Д. Маккензи. Благодаря их разработкам появились первые полиграфы и началось развитие инструментальной детекции лжи. Выдающийся

русский и советский психолог А.Р. Лурия, автор сопряженной моторной методики, особо выделял не психофизиологическую, а моторную продукцию на слова-стимулы. А.Р. Лурия указывал на то, что «применяя эту процедуру сравнения реакций на различные типы слов у

одного и того же испытуемого, мы часто обнаруживали действительного преступника среди других подозреваемых». Состояние моторной сферы является ближайшим коррелятором состояния центральной нервно-психической деятельности [3;4]

Разработки ученых в области психофизиологических исследований с помощью полиграфа имеют отношение и к безынструментальной детекции лжи (верификации). Верификатор, в отличие от полиграфолога, с помощью опросной беседы (метода интервью) отслеживает вербальную, невербальную физиологическую продукцию опрашиваемого субъекта без использования технического устройства. Специалист изначально анализирует поведение субъекта в спокойном или нейтральном психологическом состоянии, которое формируется с помощью раппорта, «психологических подстроек» и коммуникации с использованием нейтральных вопросов. В ходе беседы опрашиваемому задаются контрольные и проверочные вопросы по теме исследуемых событий. Верификатором определяется логичность и алогичность повествования, анализируются защитные механизмы психики, оценивается интенсивность проявления пантомимической продукции. Причастные лица, как правило, заранее продумывают речевые конструкции ответов на «опасные темы», используют легенды или отрицают причастное поведение. Они стараются волевым усилием создать контроль над вербальным и эмоциональным поведением во время следственных мероприятий. Но любая ложь, это энергозатратная работа головного мозга, поэтому страх разоблачения приводит к стрессу и психическому истощению. Если у опрашиваемого субъекта во время опросной беседы не сработал механизм адаптации, отмечалась диссоциированность на проверочных темах, имелись всевозможные «утечки» по физиологическому состоянию, пантомимики и речи, то совокупность данных маркеров указывают на критерии причастности к расследуемому событию. Наши практические наблюдения показывают, что пантомимика причастных к преступлению лиц – это не моторная иллюстрация страха разоблачения, а ресурсные движения тела, направленные на нейтрализацию отрицательной эмоции. Телодвижения направлены на снижение эмоционального возбуждения и адаптацию к стрессовому фактору, чтобы восстановить гомеостаз организма.

В безынструментальной детекции лжи жестикуляции человека имеют дифференцированные названия: жесты-самоадапторы, жесты-манипуляторы, вентральные жесты, рес-жесты.

В своей работе мы отметили дополнительную группу телодвижений у жертв сексуального насилия и причастных в виде синхронного монотонного раскачивания корпуса тела «вправо-влево» и ног «назад-вперед». Отмеченные нами моторные акты мы связали с повседневным трансовым состоянием и выделили в отдельную группу.

В психологии трансовое состояние (транс) определяется как внезапно наступающее, кратковременное расстройство сознания, во время которого люди совершают немотивированные поступки [6]. Психолог Козлов В. В. дает определению трансу, как необычному состоянию обычного сознания. Трансовый процесс автор подразделяет на четыре этапа: 1) изменение «схемы» тела; 2) изменения восприятия времени; 3) изменение восприятия пространства; 4) изменение восприятия собственной личности [2].

Со стороны нейробиологии транс как ИСС (измененное состояние сознания) обусловлен чередованием симпатических и парасимпатических процессов возбуждения нервной системы, с дальнейшим парасимпатическим доминированием. В гиппокампе и лимбической системе происходят высокоамплитудные низкочастотные колебания, синхронизация в левой и правой лобных долях, наблюдается правосторонняя полушарная активность, мозг работает в пределах тэта-частот. В организме отмечается снижение артериального давления, возрастает ЧСС, в сыворотке крови уменьшается уровень гормонов адреналина, кортизола и норадреналина.

Транс традиционно связывают с гипнотерапией, его применяют в релаксационных методах и трансцендентных религиозных практиках. Но в психологической науке есть понятие повседневные трансовые состояния. Казанские психологи А.О. Прохоров и М.Г. Юсупов в своем фундаментальном исследовании описывают «естественный транс», переживаемый каждым индивидом в повседневной жизни. Для каждого человека характерен собственный метод погружения в естественный транс: задумчивая сосредоточенность на собственных мыслях, уход в мир фантазий, курение сигареты, разглядывание себя в зеркале, рассматривание себя в стенке кабины лифта. Повседневный транс может возникать также при длительных поездках в

автомобилях и поездах, после работы и эмоционального напряжения, при рассматривании кинофильмов, прослушивании расслабляющей музыки, произнесении молитв, медитации, церковных богослужениях, массовых митингах и собраниях, при переживании влюбленности, вдохновения, катарсиса, во время массажа, в горячей ванне, при воспоминании приятных ситуаций [7].

Признаками транса, как психических проявлений, по мнению российского психиатра В.Ю. Завьялова, являются: расширение зрачков, неподвижность взгляда, замедление мигательных, глотательных, моторных движений, медленное и поверхностное дыхание, физиологические изменения, снижение мышечного тонуса лица, изменение чувствительности, увеличение моторных и вербальных реакций, изменение голоса и речи, появление спонтанных идеомоторных реакций [1].

Происхождение монотонных самопокачиваний тела и ног, мы связали с укачиванием новорожденного. С помощью покачивания на руках значимого объекта ребенок впадает в трансовое состояние, что способствует его успокоению и снятию психоэмоционального возбуждения. По мнению крымского психиатра В.П. Самохвалова активные телодвижения, которые преобразовываются в жестикуляцию человека наиболее полно наблюдается у детей дошкольного возраста и у людей с психическими заболеваниями [8]. Наблюдение за поведением матерей и детей в отделении патологии новорожденных и недоношенных ГБУЗ АО «Областной детской клинической больнице им. Н. Н. Силищевой» позволили установить общий генезис между покачиванием ребенка и вхождением в ИСС. Мы обнаружили, что в эмоциональном возбуждении младенец быстро успокаивался при монотонном качании на руках. При этом, у детей снижалась моторная и эмоциональная возбудимость, замедлялось дыхание, взгляд фокусировался на мать, наступало быстрое засыпание, что является психической картиной трансового состояния. Со слов родителей, с помощью люльки в домашних условиях, они создавали симулирующую среду укачивания, создавали иллюзию «маминых рук», потому что это положительно влияет на успокоение малыша. По нашему мнению движения «назад-вперед» матери и автономное самораскачивание тела или ног имеют общую природу и связаны с повседневным трансом. Психика во время стресса часто аккумулирует ресурсные, приятные воспоминания которые имеют бессознательный характер и снижают

базовую тревогу. Поэтому самый сензитивный период онтогенеза: тактильные и эмоциональные связи в системе «мать и дитя» могут стать таким ресурсным паттерном для успокоения и саморегуляции человека и бессознательно проявляться в пантомимике на отрицательный стимул. По мнению британского психиатра Дж. Боулби ребенку требуется от матери любовь, ласка, теплота, отзывчивость, стимуляция, постоянство, надежность. А если лишить этого в детстве, кого мы получим? Тревожного, печального и не способного к привязанности взрослого [9;10]. У человека и высших приматов эмпатическое и эмоциональное поведение – это развитая форма социального детско-родительских отношений. По мнению, Г. Харлоу (Висконсинский университет США) на примере эксперимента с детенышем макаки-резуса и двух суррогатов-матерей «молочной» и «плюшевой», детеныш выбрал не питание, а тепло и приятные тактильные ощущения «плюшевой мамы» [5].

Материалы и методы исследования. Целью настоящего исследования было дифференцированное исследование транс-жестов в невербальном поведении у причастных субъектов и жертв сексуального насилия, как особой группы пантомимической продукции человека. В опросной беседе приняли участие 25 несовершеннолетних и 17 причастных лиц, которые проходили в процессуальных и следственных мероприятиях с участием специалиста-психолога. Применялись следующие верификационные методики: метод опросной беседы, метод наблюдения, исследование пантомимики, «Система кодирования лицевых движений – FACS», аудиальный анализ вербальной продукции на контрольных и проверочных вопросах.

В криминологической практике у виктимизированных детей и подростков при воспоминаниях о действиях сексуального характера вместе с другими жестами часто появляются раскачивания тела по типу маятника или «китайского болванчика», либо монотонные движения ногой «вперед-назад». У причастных лиц, обвиняемых в сексуальных преступлениях фиксируются аналогичные движение ног при сокрытии информации. При этом мимические и невербальные маркеры поведения показывали, что обе группы респондентов испытывали страх по физиологическим, эмоциональным, невербальным и вербальным каналам, а также фиксировались психические признаки ИСС на воспоминание о психотравмирующем событии или о содеянном. Исследуемые не могли объяснить появление данной жестикуляции, но

утверждали, что она их успокаивала. Данные по исследованию приводятся в таблицах, количество проявлений маркеров эмоционального, невербального, вербального поведения варьируются: редко от 0 – 20%, умеренно от 20 – 60%, часто 60 – 100%. В таблице 1,2,3 приведены

наблюдения у обследованных групп лицевого поведения, мимической активности при эмоции страха, страха+отвращения, транс-жестов, психических проявлений ИСС на контрольных и проверочных вопросах.

Таблица 1. – Анализ эмоционального, невербального и вербального поведения у 25 несовершеннолетних на контрольных и проверочных вопросах опросной беседы

Метод	Маркеры	Проявление
«Система кодирования лицевых движений -FACS»	Страх, страх+отвращение (выраженные мимические проявления)	Часто
Физиологические реакции	Гипердыхание, точка ориентировочного замирания в ответах, потливость, ксеростомия (облизывание, закусывание красной каймы губ), гипергидроз ладоней («потные ладони»)	Часто
Аудиальный анализ вербальной продукции	Искренние ответы	Умеренно
Исследование пантомимики	Жесты-манипуляторы, адапторы, вентральные, рес-жесты	Часто

Таблица 2. – Анализ эмоционального, невербального и вербального поведения у 17 причастных лиц на контрольных и проверочных вопросах опросной беседы

Метод	Маркеры	Проявление
«Система кодирования лицевых движений -FACS»	Страх микровыражения	Часто
Физиологические реакции	Гипердыхание, точка ориентировочного замирания в ответах, потливость, ксеростомия (облизывание, закусывание красной каймы губ), гипергидроз ладоней («потные ладони»)	Часто
Аудиальный анализ вербальной продукции	Искажение, обобщение, умолчание	Часто
Исследование пантомимики	Жесты-манипуляторы, адапторы, вентральные, рес-жесты	Часто

Таблица 3. – Телодвижения у 25 несовершеннолетних и 17 причастных лиц во время контрольных и проверочных вопросов опросной беседы

Респонденты	Мимика по FACS	Контрольный и проверочный вопрос	Транс-жесты и ИСС
Несовершеннолетние	Страх, страх+отвращение	Совершали ли по отношению к тебе развратные действия? Было ли такое, что твои половые органы трогали без твоего согласия? Было ли такое, что тебя принуждали к действиям сексуального характера? и др.	Телодвижения: движение корпусом тела «китайский болванчик», монотонное покачивание ногой ИСС: расширение зрачков, неподвижность взгляда, снижение мигательных, глотательных рефлексов, замедление дыхания, снижение мышечного тонуса лица, тихий замедление тембра голоса
Причастные лица	Страх	Вы трогали половые органы несовершеннолетнего? Испытывали ли Вы сексуальное желание к несовершеннолетнему? Совершали ли Вы половой акт с несовершеннолетним? и др.	Монотонное покачивание ногой, редко отбивание пальцами мелодии ИСС: расширение зрачков, неподвижность взгляда, снижение мигательных рефлексов, уменьшение слюнного секрета, замедление дыхания, снижение мышечного тонуса лица до маскообразности, изменение голосовых модуляций

Выделенные телодвижения у причастных лиц и жертв сексуального насилия мы отнесли к самостоятельной моторной группе в пантомимики человека, и присвоили им дифференцированное понятие «транс-жесты».

Заключение. Наши исследования в области невербального поведения человека, а именно жестикюляции, позволили дифференцировать в общей моторной продукции индивида движения тела, которые вызывают ИСС, относятся к повседневному трансу. Генезис обусловлен младенческим периодом онтогенеза, эмпатической и тактильной связью со значимым для ребенка объектом. Транс-жесты – это ресурсные, адаптационные и бессознательные

моторные акты, которые направлены на психическую саморегуляцию и нейтрализацию эмоции страха во время стресса. Они позволяют головному мозгу снизить воздействие симпатического отдела нервной системы, активизировать парасимпатический отдел и восстановить гомеостаз во время острого стресса. Понимание трансовой пантомимики полезно в психологической науке и верификации, их появление в невербальном поведении субъекта вместе с другой жестикюляцией являются маркером пережитого психотравмирующего опыта, а при умышленном искажении информации-маркером причастного поведения.

Литература:

1. Завьялов В.Ю. Необъявленная психотерапия / В.Ю. Завьялов. – М.: Академический проект, Екатеринбург: Деловая книга, 1999. – 250 с.
2. Козлов В.В. Истоки осознания: теория и практика интегративных психотехнологий / В.В. Козлов. – Минск: МАПН, 1995. – 304 с.
3. Лурия А.Р. Природа человеческих конфликтов. Объективное изучение дезорганизации поведения человека / А.Р. Лурия. – М.: Когито-центр, 2002. – 527 с.
4. Лурия А.Р. Этапы пройденного пути. Научная автобиография / А.Р. Лурия. – М.: Издательство московского университета, 2001. – 192 с.
5. Мартин Р. Как мы делаем это. Эволюция и будущее репродуктивного поведения человека / Мартин Р. – М.: Альпина нон-фикшн, 2016. – 380 с.

6. Новейший психологический словарь; под. общ. ред. В.Б. Шапаря. – Ростов-на-Дону: Феникс, 2009. – 806 с.
7. Прохоров А.О., Юсупов М.Г. Повседневное трансовое состояние / А.О. Прохоров, М.Г. Юсупов. – М.: Институт психологии РАН, 2013. – 176 с.
8. Самохвалов В.П. Эволюционная психиатрия / В.П. Самохвалов. – М.: ИМИС - НПФ Движение, 1993. – 288 с.
9. Сапольски Р. Биология добра и зла: как наука объясняет наши поступки / Р. Сапольски. – М.: Альпина нон-фикшн, 2021. – 766 с.
10. Сапольски Р. Кто мы такие? Гены, наше тело, общество / Р. Сапольски. – М.: Альпина нон-фикшн, 2021. – 280 с.

References:

1. Zavyalov V.Yu. Unannounced psychotherapy / V.Yu. Zavialov. - M.: Academic project, Yekaterinburg: Business book, 1999. - 250 p.
2. Kozlov V.V. The origins of awareness: theory and practice of integrative psycho-technologies / V.V. Kozlov. - Minsk: MAPN, 1995. - 304 p.
3. Luria A.R. The nature of human conflicts. Objective study of disorganization of human behavior / A.R. Luria. - M.: Cogito-center, 2002. - 527 p.
4. Luria A.R. Stages of the traveled path. Scientific autobiography / A.R. Luria. - M.: Moscow University Publishing House, 2001. - 192 p.
5. Martin R. How do we do it. Evolution and the future of human reproductive behavior / Martin R. - M.: Alpina non-fiction, 2016. - 380 p.

6. The latest psychological dictionary; pod. gen. ed. V.B. Shapar. – Rostov-on-Don: Phoenix, 2009. – 806 p.
7. Prokhorov A.O., Yusupov M.G. Everyday trance state / A.O. Prokhorov, M.G. Yusupov. - M.: Institute of Psychology of the Russian Academy of Sciences, 2013. - 176 p.
8. Samokhvalov V.P. Evolutionary psychiatry / V.P. Samokhvalov. - M.: IMIS - NPF Movement, 1993. - 288 p.
9. Sapolsky R. Biology of good and evil: how science explains our actions / R. Sapolsky. – M.: Alpina non-fiction, 2021. – 766 p.
10. Sapolsky R. Who are we? Genes, our body, society / R. Sapolsky. – M.: Alpina non-fiction, 2021. – 280 p.

5.3.1. Общая психология, психология личности, история психологии
(19.00.01 – Общая психология, психология личности, история психологии)

Сведения об авторах:

Гончаренко Елена Вячеславовна (г. Астрахань, Россия), медицинский психолог, ГБУЗ АО «Областная детская клиническая больница им. Н.Н. Силищевой», e-mail: lanovaya.s@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

Полякова Елена Викторовна (г. Астрахань, Россия), помощник ректора по организационным вопросам, Астраханский государственный медицинский университет, e-mail: agma.otv@mail.ru



СОЦИОЛОГИЯ

УДК 37.01

Проблемы сохранения исторической памяти в эпоху цифровизации

Problems of preserving historical memory in the era of digitalization

Замараева Е.И., Финансовый университет при Правительстве РФ, zamaraeva_e@mail.ru

Zamaraeva E., Financial University under the Government of the Russian Federation, zamaraeva_e@mail.ru

DOI: 10.51379/KPJ.2022.153.3.034

Ключевые слова: историческая память, цифровые поколения, манипуляция сознанием, информационные войны.

Keywords: historical memory, digital generations, manipulation of consciousness, information wars.

Аннотация. Актуальность статьи обусловлена необходимостью поддержания исторической памяти поколений как ключевого фактора единства социума в условиях информационных войн XXI века. Проведенный анализ источников позволил выделить особенности «цифрового» поколения: изменение традиционного типа мышления и интеллектуальных способностей, уход книжной культуры, неспособность к потреблению традиционных текстов, несформированность понятийного мышления. Автором отмечено, что цифровая среда примитивизирует мышление, разрушает память, формирует клиповое сознание. Констатируется, что социальные платформы усиливают сегментацию общества, формируют эйджизм, поколенческие разрывы, создавая новые формы доверия. Констатируется, что цифровое пространство – это агрессивное социальное поле и идеальный инструмент для манипуляций сознанием. Анализ цифровой среды позволил выявить ряд ее особенностей: вирусный потенциал онлайн-коммуникаций, активное комментаторство, особые возможности мультимедийного потенциала интернет-ресурсов, повышающие привлекательность (графика, видео, анимация, примитивная подача информации). Автором сформулированы следующие предложения: необходимо выстраивание полноценной государственной политики в области сохранения исторической памяти, объединяющей усилия всех акторов социального взаимодействия, государственная цензура, контроль государством не только СМИ, но и цифровых гигантов, создание единой, однозначно понимаемой программы по истории и единого учебника истории, а также признание на государственном уровне единства исторического процесса без очернения советского периода. В заключение делается вывод о том, что новая модель исторического образования в эпоху цифровизации должна учитывать ментальные особенности молодых поколений для сохранения исторической памяти и традиционных ментальных ценностей нашей страны. Статья предназначена для работников образования, исследователей и всех заинтересованных лиц.

Abstract. The relevance of the article is due to the need to maintain the historical memory of generations as a key factor in the unity of society in the context of information wars of the 21st century. The analysis of the sources made it possible to highlight the features of the "digital" generation: a change in the traditional type of thinking and intellectual abilities, the departure of book culture, the inability to consume traditional texts, and the lack of formation of conceptual thinking. The author noted that the digital environment primitivizes consciousness and the way of thinking, destroys memory, including historical memory, and forms clip consciousness. It is stated that social platforms increase the segmentation of society, form ageism, a generational gap, creating new trust and new forms of manipulation. It is also noted that the digital media space is an aggressive social field and an ideal tool for manipulating consciousness. An analysis of the digital environment made it possible to identify a number of its features that create a special impact, namely: the viral potential of online communications, active commentary, special opportunities for the multimedia potential of Internet resources that increase attractiveness for young people: graphics, video, animation, primitive presentation of information. The author formulated the following proposals for the preservation of historical memory: building a full-fledged state policy in the field of preserving historical memory, uniting the efforts of all actors of social interaction, state censorship, state control not only of the media, but also of digital giants, the creation of a single, unambiguously understood program on history and a single history textbook, as well as recognition at the state level of the unity of the historical process without denigrating the Soviet period. In conclusion, it is concluded that a new model

of historical education in the era of digitalization should take into account the mental characteristics of younger generations in order to preserve the historical memory and traditional mental values of our country. The article is intended for educators, researchers and all interested parties.

Введение. Вопросы социальной общности, единства и солидарности, столь необходимые в трудные и переломные моменты развития страны, чаще всего решаются через осознание общей исторической судьбы. Историческая память – это опыт поколений, перенесенный в современность для того, чтобы служить нравственным, ценностно-ориентирующим маяком, формирующим коллективную память и коллективное сознание. Устойчивость коллективной памяти, однозначность ее прочтения разными поколениями, ее базовые постулаты являются определяющим инструментом формирования и функционирования социального и ментального единства нации. Это инструмент личной и коллективной идентификации.

Коллективная память формируется и работает благодаря тем факторам и компонентам, которые задаются определенной социальной группой, с которой себя идентифицирует человек.

Историческая память как часть коллективной памяти становится «местом силы», в котором различные социальные процессы объединяются в единое целое, то есть прошлое формирует настоящее и будущее. Без прошлого нет будущего [1, с.96]. Историческая память, таким образом, – это важнейший фактор обеспечения устойчивости нации, формирующий адекватное принятие действительности и предсказуемые и социально приемлемые и одобряемые обществом модели поведения [2].

Историческая память и историческое сознание – это основа для единства нации, ее устойчивости, ее национальной безопасности, это единство поколений. Формируют историческую память, как известно, базовые социальные институты: государство, образование, семья.

Методологией исследования является анализ научной литературы последних десятилетий по проблемам сохранения исторической памяти и особенностей мышления цифровых поколений, так как появление интернета как средства глобальной коммуникации коренным образом меняет тип мышления, интеллектуальные способности современных детей и подростков, саму парадигму мышления. Выросло новое цифровое поколение. В чем его особенности?

Во-первых, уходит книжная культура, чтение – это непосильный интеллектуальный труд для современной молодежи. По данным Левада-центра, 47% молодых людей совсем не читает

книг [3]. Еще более наглядные цифры приводит А.В. Курпатов, руководитель лаборатории нейробиологии и поведения человека, автор так называемой «методологии мышления» [4]. По его данным, постоянно находятся в Сети и почти не способны к потреблению традиционных текстов уже 40% детей в возрасте до 10 лет и 68% подростков. Чтение, углубленное чтение особенно, становится прерогативой узкого круга интеллектуальной элиты. Цифровые поколения, таким образом, становятся не только необразованной частью общества, так как осмысленное чтение является основой мышления и памяти, основой образования, но и той его частью, которая лишена возможности критически осмысливать события, легко подвержена всякого рода ментальным манипуляциям, внушаема и пластична, а значит, управляема. Цифровизация делает нашу жизнь более комфортной, в том числе и интеллектуальную, однако без постоянной нагрузки мозг перестает трудиться, упрощается наше мышление, ослабевают память, примитивизируется сознание.

Наступает эра «цифрового слабоумия», по мысли М. Шпитцера [5]. У современных школьников и студентов не сформировано понятийное мышление, умение мыслить логически [6]. При этом, как показывают опросы, 78% молодых людей вполне довольны уровнем своего образования, недовольных только 6% [3].

Во-вторых, стремительное и навязчивое внедрение дистанционных форм обучения, особенно в эпоху пандемии, приводит к печальным результатам, которые и родители, и преподаватели, даже до проведения специальных исследований, смогли констатировать эмпирически. Еще Л.С. Выготский, известный советский психолог, во многом опередивший свое время, писал о том, что взрослый человек играет решающую роль в обучении ребенка, ведь именно взрослый побуждает и мотивирует, направляет, контролирует, эмоционально поддерживает юного человека [7]. При непосредственном взаимодействии со взрослым ребенок быстрее развивается, быстрее наращивает интеллектуальный и социальный потенциал. При дистанционном обучении роль учителя и преподавателя сводится к роли контролёра, исчезает элемент соревновательности, живого общения, социализации, так необходимой в этом возрасте. В цифровой гиперинформационной среде

происходит утрата социального взаимодействия, формируется «цифровой аутизм» и «цифровое слобоемие», растут агрессивные и депрессивные настроения [5].

В-третьих, там где есть интернет, там нет места памяти, в том числе и исторической: Google выполняет за нас всю интеллектуальную работу. По данным И.С. Ашманова, руководителя одной из крупнейших российских IT-компаний, специалиста в области искусственного интеллекта, время жизни цифрового сообщения 4 – 5 часов [1]. При этом качество контента на 90 – 95% чрезвычайно низкое, язык безграмотный, множество обценной лексики, тональность негативная, агрессивная. Социальные платформы усиливают сегментацию общества, каждый пользователь живет в своем «информационном пузыре». При этом происходит так называемое «капсулирование», в результате которого люди с другой точкой зрения отфильтровываются, дискуссии просто нет места. Такая сегрегация удобна для сетевого манипулирования, ведь в семантической капсуле можно годами не видеть реальности, а жить в собственном, придуманном мире [1].

Кроме того, в пространстве сети формируется так называемое клиповое сознание: «видосики», «мемчики», «исторические изображения», компьютерные игры проделывают широкомасштабную пропагандистскую антиисторическую и антипатриотическую работу. В отличие от утомительных и скучных текстов учебников по истории и научных и даже научно-популярных книг, цифровые продукты в примитивной и комфортной для потребления форме создают «новое» историческое сознание, «промывают мозги» [8].

Социальные сети формируют новое доверие и новые формы манипуляций [1]. Пользователи считают соцсети своим интимным пространством, доверяют больше «френдам», таким же, как и они, а не официальным СМИ. Зачастую сам контент имеет форму «экспертного мнения», «личного опыта», «самостоятельного анализа», что также повышает уровень доверия ему, формируя лишь горизонтальную коммуникацию. Официальный же контент, представленный государством, базовыми организациями, специалистами в данной сфере (научными институтами, архивами, музеями, профессиональными экспертами) не пользуется доверием среди «цифровых аборигенов» [2].

Цифровой средой активно насаждается так называемый эйджизм, презрительное отношение к людям старших поколений, иллюстрацией к которому может, в частности, служить дело

Навального против ветерана и подобные инциденты. Ушли в прошлое прямые коммуникации между представителями разных поколений, они остались только в образовании, которое тоже настойчиво заменяется «цифрой». Формируется агрессивный поколенческий разрыв в коммуникационных средах. Взрослые и подростки больше не встречаются в общем коммуникационном пространстве, и передача опыта, традиционных моделей исторической памяти от человека к человеку становится попросту невозможной.

При этом цифровое медийное пространство – это новое, чрезвычайно агрессивное поле и идеальный инструмент для информационных войн, манипуляций сознанием, в котором оперирует огромное количество профессиональных пропагандистов, политтехнологов, экстремистов и просто мошенников. И цифровая молодежь («цифровые хомячки», по выражению И.С. Ашманова) – это ментальный пластилин для таких манипуляций.

При этом ключевыми каналами передачи информации и формирования исторического сознания становятся именно цифровые каналы. Цифровая среда привлекательна для молодежи, потому что имеет ряд особенностей, которые повышают эффективность манипулирования сознанием, повышают пропагандистский эффект.

Во-первых, это огромный вирусный потенциал онлайн-коммуникаций [2]. Лавинообразное распространение в цифровой среде любого «информационного вируса», фейка обеспечивается множеством субъектов коммуникации, которые ретранслируют на горизонтальном уровне любой деформирующий контент, и предотвращение или борьба с этим становится архисложной для государства задачей.

Во-вторых, активное комментаторство, большей частью принадлежащее «ботам», непрофессиональное, агрессивное, не допускающее иного мнения. Организация управляемых пользовательских «комментов» в цифровом пространстве с помощью специальных аккаунтов-симулякров увеличивает доверие к выложенной информации, контролирует саму дискуссию, направляя ее в нужное русло, и формирует конечный смысл того или иного исторического факта или события. Представленный контент чаще всего носит характер сознательной, целенаправленной фальсификации.

Кроме того, возможности мультимедийного потенциала интернет-ресурсов повышают эффект его воздействия. Графика, видео, анимация, примитивная подача информации (во многих

случаях сознательно отредактированная) позволяют в доступной форме транслировать в сознание молодежи контент, искажающий и мифологизирующий исторические факты.

При этом для «цифровых» поколений в силу уже указанных ментальных особенностей, отсутствия критического мышления определяющим становится тренд принимать на веру готовые модели и схемы, а не анализировать, вырабатывая собственные позиции и решения. Несформированность понятийного мышления, отсутствие системного мышления, склонность к необдуманному суждению и решениям приводят к тому, что тиражирование и распространение слухов, фейков, недостоверных или неподтвержденных данных в онлайн-среде сопровождаются такими же поверхностными комментариями [9].

И модели исторической правды в разных поколениях оказываются зачастую несопоставимы друг с другом, что обеспечивается вирусным распространением цифровых мифов. И мы являемся свидетелями настоящих «войн памяти».

Кто же является заказчиком «войн памяти»? В первую очередь, это новые системные и внесистемные акторы цифровой среды, которые имеют собственные интересы и находятся в оппозиции к национальным интересам конкретного государства. Чаще всего они обладают собственной информационно-коммуникационной инфраструктурой, ресурсами для генерации и каналами для трансляции альтернативного контента, формирующего новые модели исторической реальности [2].

На данный момент доминирование российского государства в публичном цифровом коммуникативном пространстве интернета практически утрачено. Цифровое коммуникативное пространство стало чрезвычайно прибыльным, а значит, высококонкурентным полем битвы, формирующим «рынок мировой памяти». Большинство IT-платформ управляемы США, они не работают в нашей юрисдикции и не подчиняются российскому законодательству, но именно они формируют новые исторические модели, модели коллективной памяти, исторического сознания и определяют право формировать массовое сознание нашей молодежи.

В последние годы мы наблюдаем системную информационную кампанию, связанную не только с искажением содержания и итогов Великой отечественной войны, но и всего Советского периода нашей истории. Главная цель

таких манипуляций — максимальное снижение роли СССР и Красной армии, советского народа в разгроме фашистской Германии и освобождении Европы, очернение советского солдата, всей истории СССР.

Если вбить в поисковик «Преступления советских солдат во время Второй мировой войны», то мы найдем: «что скрывают ветераны», «сексуальное насилие советских солдат», «победобесие» и тому подобные фразы. Компьютерные игры, например World War II, Call of Duty (зов долга), сюжет которых разворачивается во времена II Мировой войны, Холодной войны, изображают советских солдат и офицеров как злодеев, отъявленных мерзавцев, формируют соответствующее историческое сознание, презрение к собственной стране и собственной истории.

Особое давление оказывается именно на молодежь, детей, которые и являются носителями коллективной памяти. Идет самая настоящая информационная война, «войны памяти» — это битва за умы, за сознание подрастающего поколения. Отсутствие критического мышления, «капсулированность сознания», клиповость мышления формируют перспективную среду для цифровых манипуляций. И в этой войне мы пока проигрываем.

Россия как страна, обладающая собственной моделью исторической памяти, сегодня находится на передовом рубеже полномасштабной информационной войны, цель которой — не только разрушение существующей национальной модели исторической памяти, элиминация общих смыслов и символических кодов, которые еще вчера казались непреложными и незыблемыми аксиоматическим и прагматическим постулатами, но и разрушение социетальной безопасности, суверенитета, как ментального, так и территориального [10].

Если мы не сможем защитить собственное национальное информационное пространство от чуждого вмешательства, от агрессивного навязывания чуждых исторических ценностей, не сможем защитить своих детей от разрушения сознания, то мы исчезнем как цивилизация. В глобальном цифровом пространстве, неподконтрольном современным государствам, разворачивается подлинное сражение различных сил, которые представляют свои версии истории, порой принципиально отличающиеся друг от друга. Примером тому может служить история Второй Мировой войны, история СССР и другие этапы. Поэтому принципиально важно и архисложной становится задача обеспечить

преемственность поколений, избежать цифровых трансформаций исторической памяти.

Очевидно, что необходимо не только восстановить традиционные инструменты коммуникации, но и активизировать альтернативные цифровые инструменты, которые так охотно использует современное поколение, дабы не допустить деформации исторической памяти, которую так наглядно демонстрирует современная Украина.

Результаты исследования. Каковы же условия сокращения поколенческих разрывов? Что необходимо предпринять для сохранения исторической памяти и сохранения ментальных ценностей, на которых основывается единство нашего государства, столь необходимое нам в сегодняшней ситуации?

Во-первых, столь масштабные задачи возможно решить, только объединив усилия всех заинтересованных сторон: государства, системы образования, различных социальных групп, родительских сообществ, профессиональных сообществ. Необходимо выстраивание полноценной государственной политики в области сохранения исторической памяти, в которой были бы задействованы силы литературы, кинематографа, театральных площадок, цифровых платформ – всех ресурсов культуры.

Во-вторых, необходима государственная цензура, контроль государством не только СМИ, но и цифровых гигантов, контроль экономический и технологический, закрытие сайтов с незаконным контентом, порочащим честь и достоинство советского солдата-освободителя, фальсифицирующим результаты Великой отечественной войны.

В-третьих, создание единой, однозначно понимаемой программы по истории и единого учебника истории, о котором столько говорят, но которого до сих пор нет. Историки могут и должны спорить, но историческая память – это базовые события и факты, читаемые однозначно разными поколениями. История должна стать обязательным экзаменом для всех детей, заканчивающих школу. Необходимо утверждение единства исторического процесса. Мы

наследники СССР, а он в свою очередь Российской империи. Невозможно вычеркнуть советский период из истории, ведь Победу одержала Красная армия, и мы до сих пор живем достижениями советской эпохи, и не случайно в ходе СВО на освобожденных территориях вывешивают знамя Победы, красное знамя.

И наконец, отказ от тотальной цифровизации образования, отказ от ЕГЭ в пользу традиционного классического образования. Образование – это пока единственный институт выстраивания вертикальных связей между поколениями, отказ от него ведет к гибели нас как нации. Необходимо сохранение традиционных вертикальных связей для межпоколенческого транзита и, конечно же, активизация работы в цифровой среде, создание собственных ресурсов. Устранить цифровой разрыв между поколениями невозможно, но его необходимо минимизировать путем совместных усилий государственных и общественных институтов, разработки долгосрочной плановой системной работы всех заинтересованных сторон.

Заключение. Таким образом, автором выявлено, что перечисленные особенности цифровых поколений являются факторами, формирующими и успешно продвигающими «войны памяти». Автором доказано, что условиями сохранения исторической памяти и традиционных ментальных ценностей являются объединение усилий всех заинтересованных сторон, создание комплексной государственной программы по укреплению и формированию патриотически ориентированного сознания подрастающих поколений, государственный контроль за деятельностью цифровых гигантов. Новизна исследования, таким образом, заключается в системном анализе факторов, формирующих особенности ментальной парадигмы цифровых поколений и условий сохранения исторической памяти и традиционных ментальных ценностей нашей страны. Анализ данных исследования должен способствовать формированию целостной и внятной политики пересмотра идеологических и социальных основ исторического образования.

Литература:

1. Ашманов И.С. Жизнь внутри пузыря / И.С. Ашманов. - М.: Манн, Иванов и Фербер, 2008. - 208 с.
2. Володенков С.В. Особенности применения технологий переписывания истории в современном пространстве цифровых коммуникаций [Электронный ресурс] / С.В. Володенков // История. - 2020. - Вып.

9(95). – Режим доступа: <http://ras.jes.su/history/s207987840011429-0-1>

3. «Поколение Z»: Молодежь времени путинского правления [Электронный ресурс] // Вестник общественного мнения. - 2020. - № 1-2(130), январь-

июнь. - Режим доступа: <https://www.levada.ru/cp/wp-content/uploads/2020/08/vom1-2020.pdf>

4. Курпатов А.В. Всегда важно держать фокус решения задачи / А.В. Курпатов // Университетская книга. - №7. - 2020. - С. 8-13.

5. Шпитцер М. Антимозг: цифровые технологии и мозг [Электронный ресурс] / М. Шпитцер. - М: АСТ, 2014. - Режим доступа: <https://search.rsl.ru/ru/record/01006699243>

6. Ясюкова Л.А. Закономерности развития понятийного мышления и его роль в обучении [Электронный ресурс] / Л.А. Ясюкова. - СПб., ИМАТОН. - 2005. - Режим доступа: <https://textarchive.ru/c-2674601-pall.html>

7. Выготский Л.С. Мышление и речь / Л.С. Выготский. - Изд. 5, испр. - Издательство «Лабиринт», 1999. - С. 382.

8. Ореховская Н.А. Искусственный интеллект в проблематике информационной безопасности молодежи России: коллективная монография / Н.А. Ореховская // Философские проблемы развития искусственного интеллекта; под ред. А.В. Волобуева, Н.А. Ореховской. - М.: Прометей, 2019. - 194 с.

9. Замараева Е.И. Социокультурные трансформации в эпоху цифровизации / Е.И. Замараева // Гуманитарные науки. Вестник финансового университета. - 2021. - Т. 11. - № 1. - С. 43-49.

10. Сучилина А.А. Противоречия формирования исторического сознания современной российской молодежи / А.А. Сучилина // Вестник Финансового университета. Гуманитарные науки. - 2020. - № 10(1). - С. 95-99. DOI: 10.26794/2226-7867-2020-10-1-95-99.

References:

1. Ashmanov I.S. Life inside the bubble / I.S. Ashmanov. - M.: Mann, Ivanov and Ferber, 2008. - 208 p.

2. Volodenkov S.V. Features of the application of technologies for rewriting history in the modern space of digital communications [Electronic resource] / S.V. Volodenkov // History. - 2020. - Issue. 9(95). - Access mode: <http://ras.jes.su/history/s207987840011429-0-1>

3. "Generation Z": Youth of the time of Putin's rule [Electronic resource] // Bulletin of Public Opinion. - 2020. - № 1-2(130), January-June. - Access mode: <https://www.levada.ru/cp/wp-content/uploads/2020/08/vom1-2020.pdf>

4. Kurpatov A.V. It is always important to keep the focus of problem-solving / A.V. Kurpatov // University book. - № 7. - 2020. - S. 8-13.

5. Spitzer M. Anti-brain: digital technologies and the brain [Electronic resource] / M. Spitzer. - M: AST, 2014. - Access mode: <https://search.rsl.ru/ru/record/01006699243>

6. Yasyukova L.A. Regularities of development of notion way of thinking and its role in studying [Electronic resource] / L.A. Yasyukov. - St. Petersburg, IMATON. -

2005. - Access mode: <https://textarchive.ru/c-2674601-pall.html>

7. Vygotsky L.S. Way of thinking and speech / L.S. Vygotsky. - Ed. 5, edited. - Publishing House "Labyrinth", 1999. - S. 382.

8. Orekhovskaya N.A. Artificial intelligence in the problems of information security of the youth of Russia: a collective monograph / N.A. Orekhovskaya // Philosophical problems of the development of artificial intelligence; ed. A.V. Volobuev, N.A. Orekhovskaya. - M.: Prometheus, 2019. - 194 p.

9. Zamaraeva E.I. Sociocultural transformations in the era of digitalization / E.I. Zamaraeva // Humanities. Bulletin of the Financial University. - 2021. - T. 11. - № 1. - S. 43-49.

10. Suchilina A.A. Contradictions in the formation of the historical consciousness of modern Russian youth / A.A. Suchilina // Bulletin of the Financial University. Humanitarian sciences. - 2020. - № 10(1). - S. 95-99. DOI: 10.26794/2226-7867-2020-10-1-95-99.

5.4.4. Социальная структура, социальные институты и процессы (22.00.04 – Социальная структура, социальные институты и процессы)

Сведения об авторе:

Замараева Елена Ивановна (г. Москва, Россия), кандидат философских наук, доцент, доцент Департамента гуманитарных наук Финансового университета при Правительстве РФ, e-mail: zamaraeva_e@mail.ru

УДК 316.453

Взаимопомощь как основа волонтерства на примере долголетних семей Республики Саха (Якутия)

Mutual assistance as a basis for volunteering on the example of long-term families of the Republic of Sakha (Yakutia)

Алексеева Г.Г., ФГБОУ ВО «Чурапчинский государственный институт физической культуры и спорта», g_g_alekseeva@mail.ru

Барашкова К.Д., ФГАОУ ВО «Северо-Восточный федеральный университет им. М.К. Аммосова», bardka@mail.ru

Alekseeva G., Churapcha State Institute of Physical Education and Sports, g_g_alekseeva@mail.ru

Barashkova K., North-Eastern Federal University, bardka@mail.ru

DOI: 10.51379/KPJ.2022.153.3.035

Ключевые слова: взаимопомощь, семья, долголетие семьи, ценности, семейные отношения, волонтерство, взаимоподдержка, экосистема семьи, старость, якутская семья.

Keywords: mutual assistance, family, family longevity, values, family relations, volunteering, mutual support, family ecosystem, old age, Yakut family.

Аннотация. Предметом исследования является основа волонтерства. Цель данной статьи изучение взаимопомощи как основы волонтерства на примере долголетних семей Республики Саха (Якутия). Методологической основой исследования выступили системный, экологический подходы, посредством которых рассмотрено влияние географических, природных, климатических условий региона на развитие отдельных социальных институтов общества. Авторы рассматривают взаимную помощь с точки зрения оказания добровольной коллективной помощи как необходимого условия для выживания в экстремальных климатических условиях. Укрепление семейных отношений проанализировано в зависимости от классификации долголетних семей. Эмпирическую базу исследования составили: авторские социологические исследования, проведенные в 2017–2019 гг. методами глубинного интервью долголетних семей (n=23), активных волонтеров Якутии (n=50), анкетирования жителей Якутии (n=507). Результаты исследования позволили выявить ряд значимых вопросов в укреплении отношений членов долголетних семей, сохранения брака, семейного долголетия. Выделены основные формы взаимоподдержки партнеров в семье, помощь родственников рассмотрена через взаимопомощь как ценность волонтерской деятельности. Акцент сделан на изучение особенностей сохранения семьи на примере Республики Саха (Якутия). Авторами выявлено, что взаимопомощь брачных партнеров, ведение общественной активности, совместные интересы способствуют сохранению семьи, укреплению семейных отношений и тем самым достижению семейного долголетия. Волонтерство в Республике Саха (Якутия) направлено на оказание помощи пожилым людям, волонтерами которых в основном являются родственники, семьи пожилых граждан.

Abstract. The subject of the study is the basis of volunteering. The purpose of this article is to study mutual assistance as the basis of volunteering on the example of long-term families of the Republic of Sakha (Yakutia). The methodological basis of the study was the systematic, ecological approaches, through which the influence of geographical, natural, climatic conditions of the region on the development of society was considered. The authors consider mutual assistance from the stand point of providing voluntary collective assistance as a necessity for survival in extreme climatic conditions. The strengthening of family relations is analyzed depending on the classification of long-term families. The empirical basis of the study was made up of: author's sociological studies conducted in 2017–2019 by methods of questioning long-term families (n=23), residents of Yakutia (n=507), interviewing active volunteers of Yakutia (n=50). The results of the study made it possible to clarify a number of significant issues in strengthening the relationships of family members, preserving marriage, and family longevity. The main forms of mutual support of partners in the family are highlighted, the help of relatives is considered through mutual assistance as the value of volunteer activity. The emphasis is placed on the study of the peculiarities of family preservation on the

example of the Republic of Sakha (Yakutia). The authors revealed that mutual assistance of marriage partners, conducting social activity, joint interests contribute to the preservation of the family, strengthening family relations and therefore achieving family longevity. Volunteering in the Republic of Sakha (Yakutia) is aimed at helping the elderly, the main volunteers are relatives, families of elderly citizens.

Введение. Семья древнейший институт общества, являющийся традиционной группой и способной воспроизводить население обществ в каждом последующем поколении. Семья – это социум, обладающий признаками сплоченности и стабильности. В течение всей своей жизнедеятельности человек включен в самые разные группы – социальные, профессиональные, однако только семья остается той группой, которую он никогда не покидает. Сохранение семейных отношений зависит от всех членов семьи и взаимная помощь – неотъемлемая часть семьи.

Изучение взаимопомощи как основы волонтерства на примере долголетних семей Республики Саха (Якутия) является актуальной.

Взаимопомощь – основа волонтерства. В тех или иных случаях взаимопомощь, взаимоподдержка помогает в сохранении семейного долголетия. Изучением понятия взаимопомощи с точки зрения коллективной помощи занимался П.А. Кропоткин, по его мнению, взаимопомощь – двигатель прогресса, помогающий индивиду стать частью общества, самоутвердиться в обществе [6].

И.В. Мерсиянова в изучении гражданского общества рассматривала взаимопомощь как часть социальных практик, также на основе результатов исследования выявила, что большинство россиян принимают участие в социальных практиках [9].

Г.Е. Зборовский, А.А. Кузьминчук в результате исследования феномена волонтерства как социального института выделили десять признаков, один из которых образцы поведения, состоящий из взаимопомощи, поддержки и содействия [7].

Тем самым взаимопомощь можно считать составляющей волонтерства. Мы убеждены, что существует неразрывная связь человека от общества, общества от места проживания, вида деятельности, окружающей среды, природы, климата. Поэтому основываясь на концепцию экологического подхода Э. Бергдесса, Р. Парка [16] считаем, что на формирование ценностей воздействует и среда обитания, окружающая природа. Также согласно теории диссипативных структур И.Р. Пригожина, системой является воздействие природы на уклад жизни людей, проживающих в данной местности или воздействие человека на окружающую среду, которые ведут к изменениям экологии [12].

Одним из регионов с экстремальными холодными климатическими условиями, географическим расположением, низкой плотностью населения является Республика (Саха) Якутия, в которой от взаимоотношений людей зависит жизнь. Поэтому взаимопомощь, отзывчивость, добрососедство, уважение – это ярко выраженные качества людей, которые живут в схожих экстремальных климатических условиях.

По мнению У.А. Винокуровой именно природно-климатические условия помогают коренным жителям Якутии укрепить их жизнестойкость, формируют ценности добра, солидарности, добрососедства, взаимопомощи [3].

На основе изучения истории развития добровольчества в Республике Саха (Якутия) было выявлено, что взаимопомощь является одной из ценностей людей, живущих в условиях холода – жителей Якутии. Коллективная взаимопомощь необходима для выживания в экстремальных условиях холода, в сплочении, развития общества, родственных, дружеских отношений, самоутверждению личности в обществе [1].

В декларации «Духовные ценности народов Якутии» утверждена заповедь «Чадолубие – главная ценность на Севере. Дети – надежда родителей, семьи и нации. Наши дети – будущее Якутии. Мы стремимся привить детям Культ Земли, Культ Матери, Культ Труда, Культ Знаний, чтоб грядущие поколения одухотворяли любовью родную Якутию» [5], подтверждающая, что семья является транслятором межпоколенческих связей, культуры, традиций северных народов и культуры добровольчества.

Экосистема долголетней семьи. Особенности экосистемы долголетней пожилой семьи представлены в ее комплексном исследовании в качестве одного из основных типов института семьи, определяя ее структуру, формы и виды брачных отношений, ценности, позволяя отслеживать процессы реакции и трансформации внутренних механизмов экосистемы долголетней семьи на вызовы социальной и природной среды. А.Г. Волков предлагает отличать понятие «состав семьи» от понятия «структуры семьи». В понятие «структуры семьи» включена вся взаимосвязь отношений между членами семьи, включающая кроме родственных отношений систему

ценностно-нравственных отношений, в том числе отношений власти и авторитета [4]. А.В. Волков также обращает внимание на необходимость учета внешнего окружения семьи, включения супругов во внесемейные институты, иными словами, всей экосистемы семьи.

Выявленная нами модель долголетней семьи определяет ее как устойчивую форму организации социальной жизни, отношений и определенных функций. В течение совместной жизни долголетняя семья формирует свои собственные механизмы адаптации, определяет семейную структуру, при этом ее составляющее экосистемное ядро, не может быть изменено. Структура семьи трансформируется как реакция на внешние вызовы среды, представляющие «веер» возможностей для динамичности границ экосистемы семьи. З.А. Янкова и Е.Ф. Сафро обратили внимание на трансформацию образа брачных отношений и соподчиненность функций семьи. Ученые выделяют, что удовлетворенность брачными отношениями и, как следовательно сохранность семьи, зависит от удовлетворения потребности во взаимопонимании, в сопереживании, в наличии личностной интимности, в поддержке друг друга и ответственности [18].

Актуальные социологические исследования пожилых семейных групп относятся к весьма разнообразным научно-исследовательским направлениям. Некоторые современные исследования изучают пожилую семью с точки зрения вмешательства социальной работы. Так, Д.В. Латышев в своих работах рассматривает потенциал пожилой семьи в точки зрения институциональных отношений и взаимодействий на индивидуальных уровнях [8].

Исследователь Э.Л. Чеканова объектом своих научных изысканий выдвигает процессы социальной проекции старости на современном этапе развития общества [15].

Пожилая семья – это зрелая супружеская группа, проживающая совместно со своими детьми или самостоятельно. Это этап жизни, когда супруги вышли на пенсию. И появляется ряд объективных условий для решения тех или иных проблем в жизни пожилой семьи, которая призывает пройти адаптацию к новым условиям (изменение образа жизни, индивидуального и семейного социального статуса, режима работы, дня, социального окружения и т.д.). Этот период, для одних семей может быть характерен активизацией трудовой деятельности, как дома, так и в социуме (рождение внуков, участие в их воспитании, занятость общественной

деятельность), а для других – одиночеством и самореализацией в узком окружении преимущественно из своих старых знакомых и друзей.

Материалы и методы исследования. Для исследования взаимопомощи в долголетних семьях нами были проведены авторские социологические исследования, проведенные в 2017–2019 гг. Методами выступили глубинное интервью долголетних семей (n=23), активных волонтеров Якутии (n=50), анкетирование жителей Якутии (n=507). Основой и содержанием социологических исследований выступили экосистемный подход нижегородской социологической школы и методология коренных народов (Indegenous Metodology) основанная профессором Винокуровой У.А.

Анализируя результаты исследований, можем заключить, что долголетняя пожилая семья является количественно и качественно исключительным социальным институтом, устанавливающим межпоколенческие связи между обществом и личностью. Модель стабильности жизненного мира долголетней семьи, рассматриваемой как экосистема, представляется наличием социальной субъектности, то есть интеграция пожилой семьи в социум, создания особой среды, позволяющей пожилым супругам включиться и воздействовать на всех уровнях социальных отношений.

Глобальное старение меняет демографические группы, влияет на образ жизни, способствует зарождению инновационных форм активностей в социальной сфере и сфере экономики лиц постпенсионного возраста. И разрыв между возросшей продолжительностью жизни и возможностями государства можно решить точечными мерами, в основе которых лежат инструменты активизации имеющегося социального потенциала пожилых.

Приведенное нами далее сравнение итогов Всероссийской переписи населения показывает возрастающие цифры доли лиц пенсионного возраста в составе населения Якутии, см. таблицу 1 [14].

Заметно увеличение доли лиц пожилого возраста в городах. Сельское население Якутии сохраняет высокий уровень рождаемости, что обеспечивает восполняемость доли молодого населения.

Итоги цифровой Всероссийской переписи населения 2021 года также показывают растущую долю пожилого населения по отношению к молодому, см. таблицу 2 [5].

Таблица 1. – Население по возрастным группам в Республике Саха (Якутия), тыс.чел

Годы	Все население			Городское население			Сельское население		
	моложе трудоспособного возраста	трудоспособного возраста	старше трудоспособного возраста	моложе трудоспособного возраста	трудоспособного возраста	старше трудоспособного возраста	моложе трудоспособного возраста	трудоспособного возраста	старше трудоспособного возраста
1989	356177	667386	70352	224466	467693	39659	131711	199693	30693
2002	251721	602750	94650	140188	409607	60071	111533	193143	34579
2010	223288	613134	122069	127050	407196	80262	96238	205938	41807

Таблица 2. – Население по возрастным группам в Республике Саха (Якутия), тыс.чел

Год	Все население			Городское население			Сельское население		
	моложе трудоспособного возраста	трудоспособного возраста	старше трудоспособного возраста	моложе трудоспособного возраста	трудоспособного возраста	старше трудоспособного возраста	моложе трудоспособного возраста	трудоспособного возраста	старше трудоспособного возраста
2022	992115	252189	638094	153100	145100	430201	110050	78168	230011

Исходя из особенностей экосистемы долголетних семей, нами выделены социоцентрированные и человекоцентрированные семьи. Первые – устремлены на адаптацию к отношениям с внешней социальной средой и собственно государством. При активной интеграции, к следующему периоду жизни могут усилиться процессы ресоциализации личности, благодаря воздействию экосистемы долголетней семьи и творческой направленности досуга.

Человекоцентрированные семьи нацелены на привитие пожилым людям «вкуса к жизни». Это целенаправленная подготовка к особенностям старения, с соблюдением принципа справедливости отношения к пожилому возрасту, что на макроуровне общественных отношений приобретает принцип обеспечения справедливого доступа разных возрастов к ресурсам определенного общества.

Анализируя экосистему долголетних семей, нами выявлена тесная взаимосвязь длительности семейного стажа исходя из традиционных ценностей модели семьи, передаваемой региональными этнопедагогическими ценностями. В государственной социальной и семейной политики не выдвигаются приоритетными задачи усиления долголетия семьи, хотя данная тема артикулируется для

повышения продолжительности здорового долголетия [10;11;13].

Проведенное в 2018–2019 годах авторское исследование «Экосистема долголетних семей» представителей долголетних семей выявило, что долголетние семьи считают себя вполне самостоятельными, чтобы нуждаться в постоянной опеке и полагаются на заботу со стороны своих половин. Только одна пара опрошенных долголетних супругов нуждается в присутствии помощников, в лице своих детей. Большая половина долголетних респондентов чувствуют и считают себя здоровыми, активно ведут общественную жизнь, не находятся в социальной изоляции [2].

Этнорегиональное исследование долголетних семей выявило следующие факторы и условия устойчивости долголетней семьи, пожилые семьи в целом нуждаются в помощи со стороны государства, общественных организаций: половина опрошенных пожилых респондентов желают увеличения пенсии, восьмая часть респондентов хотят посещать торжественные праздники и мероприятия, посвященные семье. Каждый четвертый респондент хотел бы, чтобы для долголетних семей проводили мероприятия и проявляли внимание со стороны служб социальной помощи. Но, треть пожилых респондентов ответили, что о своих пожилых родителях должны заботиться их дети [2].

Большая половина (73%) долголетних семей ответили, что не считают необходимым стороннюю помощь, прозвучали ответы, что есть более нуждающиеся в помощи. Только 7 семей указали, что необходима волонтерская помощь, 6 семей ответили, что нуждаются в помощи социальных служб. В целом, наши пожилые респонденты не требуют особого внимания и не относят себя к числу категории населения, которая требует острого внимания со стороны государства. Пожилые семьи признавались, что снижение физической активности не позволяет самостоятельно справляться с домашним подсобным хозяйством. Традиционная заготовка дров на зиму, льда, уход за теплицей, огородом требует достаточно высоких физических усилий и постоянного присмотра.

По результатам анкетирования «Волонтер Якутии» выявлено, что респонденты в первую очередь, считают, что социальная помощь актуальна для 26,4% пожилых людей. Почти 50%, считает, людям старшей возрастной группы должны помогать их ближайшие родственники, только потом социальные службы и другие. Эти ответы показывают, что в Якутии издревле заложена почтительное отношение к старшим в семье, родовая помощь и преемственность поколений.

Возможные виды работ, рассматриваемые социальными волонтерами Якутии являются помощь в подготовке к перезимовке. Такие виды работ как: заготовка дров для топки печи зимой, подготовка льда для питьевой воды, помощь в приусадебном хозяйстве, в мелком ремонте, доставка продуктов и необходимых товаров. Помощь в организации, проведении досуговых мероприятий [1].

Из ответов видно, что пожилые семьи могут рассчитывать на помощь, со стороны волонтеров. А для правильной организации досуговых мероприятий волонтерам необходима помощь самих пожилых, их опыт, знания, чтоб мероприятия были полезны всем и каждый бы считал себя активным участником, а не просто зрителем.

По результатам интервью определили мотивы, качества, ценности волонтеров Республики Саха (Якутия). У большинства выделена просоциальная мотивация: желание помочь окружающим для улучшения жизни и делать мир добрее. Также волонтерство дает новые знания, умения полезные в жизни, знакомство с культурой, традициями, историей других народов. Нормативная мотивация видна в том, что волонтерство помогает завести новые знакомства с интересными людьми, дает

возможность попутешествовать с пользой для общества, зарядиться позитивной энергетикой.

Качества, которые воспитывает волонтерство по мнению опрошенных являются самое главное доброжелательность, ответственность, коммуникабельность, умение работать в команде, иначе говоря, взаимопомощь. Очень важным респонденты подчеркнули позитивный настрой волонтеров, качественное выполнение функциональной обязанности, которые дают чувство удовлетворенности от проделанной работы.

Из проведенных исследований видно, что в Республике Саха (Якутия) ценности тесно связаны с взаимной поддержкой, взаимопомощью основывающихся на традициях, культуре коренных народов севера, и их можно разделить на три группы: личностные, общественно поощряемые, институционализированные. Использование традиций, культуры народа поможет в мотивации начинающих волонтеров, обогатит, расширит грани современного волонтерства с одной стороны, а с другой сохранит и передаст культурное наследие народов от поколения к поколению.

Заключение. Таким образом, новизной нашего исследования мы выделяем анализ особенностей формирования долголетней семьи и выделение фактора взаимопомощи, что является одним из основ семейного долголетия. В свою очередь, взаимопомощь, это базис волонтерского движения в Якутии, которое не только помогает в решении социальных проблем. Взаимопомощь также выступает в качестве транслятора духовно-нравственных ценностей, истории народа, инструментом для укрепления семейных взаимоотношений, добра, солидарности в обществе.

Исследование долголетних семей Якутии, с помощью методологии коренных народов (Indigenous Methodology), позволило выявить взаимосвязь национально-этнических особенностей взаимопомощи в долголетних семьях с традиционно-научными концепциями, и что ценностными основами биологического долголетия и функциональности экосистемы семьи выступают: выраженный детоцентризм, следование традициям, соблюдение своего здоровья, активное поддержание супружеских и межпоколенческих отношений, взаимопомощь исходящие из региональных природно-климатические особенностей.

Исходя из того, что большинство долголетних семей проживает в сельской местности, особую практическую значимость имеет организация и продвижение проектов в сельских местностях.

Включение и участие долголетних семей в волонтерских движениях имеет определенную ценность распространения семейных ценностей и ценностей взаимопомощи. Таким образом,

интеракция долголетних семей и волонтерских движений будет положительным примером для подрастающего поколения.

Литература:

1. Алексеева Г.Г. Волонтерство в Республике Саха (Якутия): особенности становления и перспективы развития: дисс. ... канд. соц. наук: 22.00.04 / Алексеева Г.Г.; Нижегород. гос. ун-в. - Нижний Новгород, 2019. - 248 с.
2. Барашкова К.Д. Поведенческие и ценностные установки пожилой семьи / К.Д. Барашкова // Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. Серия: Социальные науки. - Н.Новгород: Изд-во ННГУ им. Н.И. Лобачевского, 2020. - № 1(57). - С. 124-130.
3. Винокурова У.А. «Якутские ценности в начале XXI века» [Электронный ресурс] / У.А. Винокурова // Новые исследования Тувы. - 2017. - № 3. doi: <https://www.doi.org/10.25178/nit.2017.3.5>.
4. Волков А.Г. Семья как объект демографии / А.Г. Волков. - Москва: Мысль, 1986. - 271 с.
5. Всероссийская перепись населения 2021 [Электронный ресурс]. - Режим доступа: https://rosstat.gov.ru/vpn_popul
6. Духовные ценности народов Якутии: Декларация от 11.09.2011 г. [Электронный ресурс] / Илин. Культурологический, историко-географический журнал - 2012 - № 4. - Режим доступа: <http://ilinyakutsk.narod.ru/2012-4/10.htm>
7. Кропоткин П.А. Взаимопомощь как фактор эволюции / П.А. Кропоткин. - М.: Самообразование, 2007. - 240 с.
8. Зборовский Г.Е., Кузьминчук А.А. Социальная общность волонтеров сквозь призму темпоральных стратегий их поведения [Электронный ресурс] / Г.Е. Зборовский, А.А. Кузьминчук // Вестник Сургутского государственного педагогического университета. - 2014. - № 2 (29). - Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/sotsialnaya-obschnost-volontyrov-skvoz-prizmu-temporalnyh-strategiy-ih-povedeniya>
9. Латышев Д.В. Социальная идентификация пожилой семьи в современном российском контексте: автореф. дисс. ... канд. социол. наук: 22.00.04 / Латышев Д.В.; Саратов. гос. тех. ун-т. - Саратов, 2007. - 56 с.
10. Мерсиянова И.В. Социальная база российского гражданского общества / И.В. Мерсиянова // Общественные науки и современность. - 2009. - № 4. - С. 35-46. - EDN KNHDZV.
11. Об организации приемных семей для граждан пожилого возраста в Республике Саха (Якутия) (в ред.

закона Республики Саха (Якутия) от 14.03.2016 1607-з № 771-з: закон Республики Саха (Якутия) от 21 февраля 2013 года № 1159-з № 1229-IV [Электронный ресурс]. - Режим доступа URL: <http://docs.cntd.ru/document/453126226>

12. О социальной поддержке ветеранов тыла и ветеранов труда в Республике Саха (Якутия): закон Республики Саха (Якутия) от 21.02.2013 г. 1160-З №1227-IV [Электронный ресурс]. - Режим доступа: <https://mintrud.sakha.gov.ru/zakony-i-npa-rsja/zakon-respubliki-saha-jakutija-ot-21022013-g-1160-z-1227-iv-o-sotsialnoj-podderzhke-veteranov-tyla-i-veteranov-truda-v-respublike-saha-jakutija-novaja-redaktsiya>

13. Пригожин И., Стенгерс И. Время. Хаос. Квант / И. Пригожин, И. Стенгерс. - М.: Прогресс, 1994. - 266 с.

14. Распоряжение Правительства РФ от 05.02.2016 N 164-р «Об утверждении Стратегии действий в интересах граждан старшего поколения в Российской Федерации до 2025 года» [Электронный ресурс]. - Режим доступа: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_193464/7627682b35c3a76ca3492b19bf6b6a815f83510d/

15. Сводные итоги Всероссийской переписи населения 2010 года. Официальное издание. - М., ИИЦ «Статистика России», 2010.

16. Чеканова Э.Е. Социальное конструирование старости в современном обществе: автореф. дисс. ... д-ра социол. наук: 22.00.04 / Чеканова Э.Е.; Саратов. гос. тех. ун-т. - Саратов, 2005. - 36 с.

17. Чуйкова Л.Ю. Предпосылки экологического подхода к анализу социальных проблем [Электронный ресурс] / Л.Ю. Чуйкова // Астраханский вестник экологического образования. - 2017. - № 3 (41). - Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/predposylki-ekologicheskogo-podhoda-k-analizu-sotsialnyh-problem>

18. Энциклопедия социальных практик поддержки пожилых людей в Российской Федерации; под ред. проф. Е.И. Холостовой, проф. Г.И. Климантовой. - М.: Издательско-торговая корпорация «Дашков и К», 2015. - 552 с.

19. Янкова З.А., Сафро Е.Ф. Изменившийся образ брака и реализации функций семьи / З.А. Янкова, Е.Ф. Сафро // Проблемы воспроизводства и миграции населения. - М., 1981. - Раздел 1. - С. 47-57.

References:

1. Alekseeva G.G. Volunteering in the Republic of Sakha (Yakutia): features of formation and development prospects: diss. ... cand. social Sciences: 22.00.04 / Alekseeva G.G.; Nizhny Novgorod State univ. - Nizhny Novgorod, 2019. - 248 p.

2. Barashkova K.D. Behavioral and value attitudes of an elderly family / K.D. Barashkova // Bulletin of the Nizhny Novgorod University. N.I. Lobachevsky. Series: Social Sciences. - Nizhny Novgorod: Publishing House of

the UNN named after. N.I. Lobachevsky, 2020. - № 1(57). - S. 124-130.

3. Vinokurova U.A. "Yakut values at the beginning of the XXI century" [Electronic resource] / U.A. Vinokurova // New studies of Tuva. - 2017. - № 3. doi: <https://www.doi.org/10.25178/nit.2017.3.5>.

4. Volkov A.G. Family as an object of demography / A.G. Volkov. - Moscow: Thought, 1986. - 271 p.

5. All-Russian population census 2021 [Electronic resource]. - Access mode: https://rosstat.gov.ru/vpn_popul

6. Spiritual values of the peoples of Yakutia: Declaration of 11.09.2011 [Electronic resource] / Ilin. Cultural, historical and geographical journal - 2012 - № 4. - Access mode: <http://ilin-yakutsk.narod.ru/2012-4/10.htm>

7. Kropotkin P.A. Mutual assistance as a factor of evolution / P.A. Kropotkin. - M.: Self-education, 2007. - 240 p.

8. Zborovsky G.E., Kuzminchuk A.A. Social community of volunteers through the prism of temporal strategies of their behavior [Electronic resource] / G.E. Zborovsky, A.A. Kuzminchuk // Bulletin of the Surgut State Pedagogical University. - 2014. - № 2 (29). - Access mode: <https://cyberleninka.ru/article/n/sotsialnaya-obschnost-volontyrov-skvoz-prizmu-temporalnyh-strategiy-ih-povedeniya>

9. Latyshev D.V. Social identification of an elderly family in the modern Russian context: author. diss. ... cand. sociological Sciences: 22.00.04 / Latyshev D.V.; Saratov. state tech.un-ty. - Saratov, 2007. - 56 p.

10. Mersiyanova I.V. Social base of the Russian civil society / I.V. Mersiyanova // Social sciences and modernity. - 2009. - № 4. - S. 35-46. – EDN KNHDZV.

11. On the organization of foster families for elderly citizens in the Republic of Sakha (Yakutia) 1159-з No. 1229-IV [Electronic resource] - Access mode URL: <http://docs.cntd.ru/document/453126226>

12. On social support for veterans of the home front and veterans of labor in the Republic of Sakha (Yakutia):

law of the Republic of Sakha (Yakutia) dated February 21, 2013 1160-Z No. 1227-IV [Electronic resource]. - Access mode: <https://mintrud.sakha.gov.ru/zakony-i-npa-rsja-/zakon-respubliki-saha-jakutija-ot-21022013-g-1160-z-1227-iv-o-sotsialnoj-podderzhke-veteranov-tyla-i-veteranov-truda-v-respublike-saha-jakutija-novaja-redaktsiya>

13. Prigogine I., Stengers I. Time. Chaos. Quantum / I. Prigogine, I. Stengers. - M.: Progress, 1994. - 266 p.

14. Decree of the Government of the Russian Federation of 05.02.2016 N 164-r "On approval of the Strategy of actions in the interests of citizens of the older generation in the Russian Federation until 2025" [Electronic resource]. - Access mode: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_193464/7627682b35c3a76ca3492b19bf6b6a815f83510d/

15. Summary results of the 2010 All-Russian Population Census. Official publication. - M., IIC "Statistics of Russia", 2010.

16. Chekanova E.E. Social construction of an old age in modern society: author. diss. ... Dr. Sociol. Sciences: 22.00.04 / Chekanova E.E.; Saratov. state tech. un-ty. - Saratov, 2005. - 36 p.

17. Chuikova L.Yu. Prerequisites for an ecological approach to the analysis of social problems [Electronic resource] / L.Yu. Chuikova // Astrakhan Bulletin of Environmental Education. - 2017. - № 3 (41). - Access mode: <https://cyberleninka.ru/article/n/predposylki-ekologicheskogo-podhoda-k-analizu-sotsialnyh-problem>

18. Encyclopedia of social practice to support the elderly in the Russian Federation; ed. prof. E.I. Kholostov, prof. G.I. Klimantova. - M.: Publishing and Trade Corporation "Dashkov and K", 2015. - 552 p.

19. Yankova Z.A., Safro E.F. The changed image of marriage and the implementation of family functions / Z.A. Yankova, E.F. Safro // Problems of reproduction and migration of the population. - M., 1981. - Section 1. - S. 47-57.

5.4.4. Социальная структура, социальные институты и процессы (22.00.04 – Социальная структура, социальные институты и процессы)

Сведения об авторах:

Алексеева Галина Гаврильевна (Республика Саха (Якутия), Россия), кандидат социологических наук, доцент кафедры социально-гуманитарных дисциплин, ФГБОУ ВО «Чурапчинский государственный институт физической культуры и спорта», e-mail: g_g_alekseeva@mail.ru

Барашкова Клавдия Дмитриевна (Республика Саха (Якутия), Россия), кандидат социологических наук, доцент кафедры социологии и управления персоналом, ФГАОУ ВО «Северо-Восточный федеральный университет им. М.К. Аммосова», e-mail: bardka@mail.ru

МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
РОССИЙСКАЯ АКАДЕМИЯ НАУК
РОССИЙСКАЯ АКАДЕМИЯ ОБРАЗОВАНИЯ
ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ БЮДЖЕТНОЕ НАУЧНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ
«ИНСТИТУТ ПЕДАГОГИКИ, ПСИХОЛОГИИ И СОЦИАЛЬНЫХ ПРОБЛЕМ»

ИНФОРМАЦИОННОЕ ПИСЬМО-ПРИГЛАШЕНИЕ

Уважаемые коллеги!

Организационный комитет приглашает Вас принять участие
в Международной научно-практической конференции

«Педагогические чтения 2022:

Развитие человека в эпоху цифровизации: ценности, смыслы, действия»,
посвященной 300-летию Российской Академии наук,
22 сентября 2022 г.

Для участия в Чтениях приглашаются научные сотрудники, педагоги, психологи, руководители образовательных организаций среднего профессионального и высшего образования, педагогические работники, докторанты, аспиранты, соискатели, студенты, специалисты дополнительного профессионального образования.

ПРОБЛЕМНОЕ ПОЛЕ КОНФЕРЕНЦИИ:

Фундаментальные социогуманитарные исследования

Современные вызовы социокультурного сообщества образованию и науке

Управление развитием образования в современных условиях

Развитие научных школ в условиях смены образовательных парадигм

Ценности и смыслы профессионального развития педагога

Проблемы психологической науки и практики в современной России.

Формат Чтений (очное и заочное участие): доклады, видео-презентации, дискуссии в режиме online-offline.

Условия участия в Чтениях

Участники Чтений направляют в оргкомитет по e-mail: ped_read@mail.ru с темой «Педагогические чтения 2022» до 5 сентября 2022 года:

1. Заявку на участие в Чтениях.

2. Статью, оформленную по требованиям.

После получения заявки и статьи оргкомитет в течение 3-х рабочих дней подтверждает их принятие по электронной почте.

Сборник будет индексируем РИНЦ и постатейно размещен в Научной электронной библиотеке E-library.

Материалы статей, не соответствующие тематике, требованиям по оформлению или имеющие оригинальность текста менее 70%, к публикации не принимаются и не возвращаются.

Участие в конференции **бесплатно**. Всем участникам высылается электронный сборник статей.

Форма заявки и требования к ее заполнению

Ф.И.О. автора	
Ученая степень, звание	
Место работы (учебы)	
Должность	
E-mail	
Телефон рабочий, мобильный	
Тема статьи	
Планируемая форма участия (видео-доклад, видео-презентация, участие в дискуссии в режиме онлайн или офлайн)	
Заочное участие (представление статьи)	

Требования к статье

- Статья должна быть актуальной, содержать научную, теоретическую и практическую новизну, не включать сведения экстремистского, клеветнического и подстрекательного характера.
- Принято ограничение на возможное количество статей одного автора – до одной статьи, выполненной индивидуально, и двух статей, выполненных в соавторстве.
- Автор, направляя рукопись в редакцию, принимает личную ответственность за оригинальность исследования. Материалы, имеющие менее 70% оригинальности, не принимаются. Важным критерием соблюдения авторских прав является ссылка автора на источники информации при написании статьи. Оргкомитет Чтений оставляет за собой право на редактирование статьи.

Правила оформления статьи

- Структура статьи (**обязательно!!!**) должна включать: название, аннотацию (не более 50 слов), ключевые слова (не более 5) - на русском и английском языках, текст статьи, список литературы.
- Объем статьи – 3-8 страниц.
- Формат текста: Word for Windows. Поля: 2 см со всех сторон. Ориентация: книжная, выравнивание по ширине. Шрифт: размер (кегель) – 14, тип - TimesNewRoman. Интервал текста: одинарный. Абзацный отступ: 1,25. Страницы не нумеруются. Переносы не допускаются.
- Рисунки, графики и таблицы не должны присутствовать в статье.
- Название печатается прописными буквами, по центру, без переносов. Ниже через интервал строчными буквами Ф.И.О. автора (полностью), ученая степень, звание, должность. На следующей строке – полное название учебного заведения, название города, далее, через пробел – текст статьи.
- Список литературы оформляется в порядке цитирования. Ссылки на источники оформляются в квадратных скобках.

Контактная информация

тел. **8(843) 555-66-54** (Институт педагогики, психологии и социальных проблем)
e-mail: ped_read@mail.ru

Образец оформления статьи

Наименование файла: Иванов

УДК

НАЗВАНИЕ СТАТЬИ (на русском языке)

Иванов Владимир Владимирович
кандидат педагогических наук, старший научный сотрудник
ФГБНУ «Институт педагогики, психологии и социальных проблем», г. Казань
e-mail:

Аннотация. (на русском языке, не более 50 слов).

Ключевые слова: на русском языке (не более 5).

НАЗВАНИЕ СТАТЬИ (на английском языке)

Vladimir V. Ivanov
candidate of pedagogical sciences, senior researcher
Institute of pedagogy, psychology and social problems, Kazan
e-mail:

Аннотация. (на английском языке, не более 50 слов).

Ключевые слова: на английском языке (не более 5).

Текст статьи Текст статьи Текст статьи Текст статьи Текст статьи Текст статьи Текст
статьи Текст статьи Текст статьи Текст статьи Текст статьи Текст статьи Текст
статьи (на русском языке)

Список литературы (не более 10 источников, на русском языке)

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 КATALOGу 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, №3 (152)

Официальный сайт: [http:// kp-journal.ru](http://kp-journal.ru)

E-mail: kpj07@mail.ru

Дата выхода в свет 30.06.2022. Форм.бум.60*84*1*8
Бумага офсетная. Печать ризографическая.

Отмечатано с готового оригинал макета
В типографии «Вестфалика» (ИП Колесов В.Н.)
420111, г. Казань, ул. Московская, 22. Тел. 292-98-92
E-mail: westfalika@inbox.ru
