

ISSN 1726-846X

**КАЗАНСКИЙ
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ
ЖУРНАЛ**

Kazan Pedagogical Journal

2020, № 4

KAZAN PEDAGOGICAL JOURNAL

ISSN 1726-846X

2020, № 4 (141)

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

Founders:

Institute of pedagogy, psychology and social problems

EDITORIAL:

Head editor:

E. Levina, doctor of pedagogic sciences

Deputy editor:

A. Kamaleeva, doctor of pedagogic sciences, associate professor

S. Khusainova, candidate of psychological sciences

Editor – corrector:

L. Mukhametzyanova, candidate of pedagogic sciences, associate professor

Editor and translator:

L. Shibankova, candidate of pedagogic sciences, associate professor

A. Kats, candidate of pedagogic sciences

BOARD:

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

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

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

A. Gryaznov, doctor of psychological sciences (Russia)

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

A. Shaidullina, doctor of pedagogic sciences (Russia)

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

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

A. Tadić, PhD in Pedagogy (Serbiya)

Journal is registered in the Ministry of the Russian Federation for Affairs of the Press, Television and Radio Broadcasting and Mass Communication Media. The certificate of registration is ПИ № ФС 77-76265 or 19.07.2019.

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

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

Address of edition: 420039, Republic of Tatarstan, Kazan, Isaev st., 12, apt. 320.

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

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

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

When quoting a reference to the journal is obligatory.

КАЗАНСКИЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ

ISSN 1726-846X

2020, № 4 (141)

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

Учредитель:

ФГБНУ «Институт педагогики, психологии и социальных проблем»

РЕДАКЦИЯ ЖУРНАЛА:

Главный редактор:

Левина Е.Ю., доктор педагогических наук

Зам. главного редактора:

Камалеева А.Р., доктор педагогических наук, доцент

Хусаинова С.В., кандидат психологических наук

Редактор, корректор:

Мухаметзянова Л.Ю., кандидат педагогических наук, доцент

Редактор, переводчик:

Шибанкова Л.А., кандидат педагогических наук, доцент

Кац А.С., кандидат педагогических наук

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ ЖУРНАЛА:

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Хаматнуров Фердинанд Тайфукович, д.п.н., профессор (Екатеринбург, Россия)

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

Бернс, Эйла, доктор наук в сфере образования, магистр педагогических наук (Финляндия)

Де Джонг, Франк, доктор психологических наук, профессор, профессор Образования (Нидерланды)

Тадик, Александр, доктор педагогических наук (Сербия)

Зарегистрирован в Министерстве по делам печати, телерадиовещания и средств массовой коммуникации РФ. Свидетельство о регистрации ПИ № ФС 77-76265 от 19.07.2019.

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

Включён в систему Российского индекса научного цитирования (РИНЦ).

Адрес редакции: 420039, Республика Татарстан, г. Казань, ул. Исаева, 12, к. 320.

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

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

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

При цитировании ссылка на журнал обязательна.

СОДЕРЖАНИЕ ПЕДАГОГИКА

Философия образования: современный взгляд

Смирнов И.П. СВОБОДНОЕ ВОСПИТАНИЕ: УТОПИЯ ИЛИ ПРЕДСКАЗАНИЕ? (К.Н. ВЕНТЦЕЛЬ).....	7
--	---

История образования

Галанин С.Ф., Хакимова А.С. НЕПРЕРЫВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ «ШКОЛА-УНИВЕРСИТЕТ»: ПРОФЕССОРСКИЙ ВЗГЛЯД КОНЦА XIX СТОЛЕТИЯ.....	18
---	----

Габдулхаков В.Ф., Твардовская А.А., Башинова С.Н., Бичурин С.У., Гарифуллина А.М. ОБ АНТРОПОЛОГИЧЕСКИХ ХАРАКТЕРИСТИКАХ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГОВ ДЛЯ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ТАССР В 60 80-Е ГОДЫ XX ВЕКА (К 100-ЛЕТИЮ ТАССР).....	24
---	----

Когнитивная педагогика

Камалеева А.Р. КОНЦЕПТЫ КОГНИТИВНОЙ ДИДАКТИКИ: ОРИЕНТАЦИЯ НА ЦИФРОВИЗАЦИЮ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ.....	31
--	----

Кирилова Г.И., Грунис М.Л., Левина Е.Ю., Голованова И.И. АКТУАЛИЗАЦИЯ КОММУНИКАЦИОННОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГА В ЦИФРОВОМ ФОРМАТЕ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ.....	38
---	----

Дополнительное образование

Горшков А.С. ПРОБЛЕМЫ ОРГАНИЗАЦИИ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ.....	46
--	----

Осипов П.Н., Ирисметова И.И. НАСТАВНИЧЕСТВО КАК ФОРМА ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ.....	52
--	----

Ильгов В.И., Гребенникова В.М. УЧЕТ В СИСТЕМЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФОБРАЗОВАНИЯ КАРЬЕРНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ БУДУЩИХ ПСИХОТЕРАПЕВТОВ.....	58
---	----

Высшее образование

Калимуллина О.А., Гайдамашко И.В. ПОДГОТОВКА МОЛОДЫХ СПЕЦИАЛИСТОВ В СИСТЕМЕ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ: ВЕКТОР ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ ПАРАДИГМЫ.....	66
--	----

Козилова Л.В. ИССЛЕДОВАНИЕ АКТИВНОСТИ И ВКЛЮЧЕННОСТИ СТУДЕНТОВ В СОВРЕМЕННУЮ ОБРАЗОВАТЕЛЬНУЮ СРЕДУ.....	71
---	----

Бобылев А.В. РАЗВИТИЕ УЧЕБНОЙ САМООРГАНИЗАЦИИ СТУДЕНТОВ В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВИЗАЦИИ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ.....	80
--	----

Ерохина Е.Л. ИННОВАЦИОННАЯ МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА.....	86
---	----

Леванова Е.А., Хоптинская А.А., Богатикова А.Н. ВНУТРЕННЯЯ ПОЗИЦИЯ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА В ОТНОШЕНИИ ЗДОРОВЬЯ В КОНТЕКСТЕ КУЛЬТУРЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ЗДОРОВЬЯ.....	93
---	----

Нагаева И.А. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПОДГОТОВКЕ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ СФЕРЫ КУЛЬТУРЫ И ИСКУССТВА.....	99
--	----

Крайсман Н.В., Шагеева Ф.Т. АКАДЕМИЧЕСКАЯ МОБИЛЬНОСТЬ КАК ФАКТОР ФОРМИРОВАНИЯ КОНКУРЕНТОСПОСОБНОСТИ БУДУЩИХ ИНЖЕНЕРОВ НА МИРОВОМ РЫНКЕ.....	107
Павлова И.В. СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ ИННОВАЦИОННОЙ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ ДЛЯ ХИМИЧЕСКОЙ ПРОМЫШЛЕННОСТИ РЕСПУБЛИКИ ТАТАРСТАН.....	113
Зарипова З.Ф. РЕАЛИЗАЦИЯ ОБУЧЕНИЯ МАТЕМАТИКЕ СТУДЕНТОВ – БАКАЛАВРОВ НАПРАВЛЕНИЯ «НЕФТЕГАЗОВОЕ ДЕЛО» В УСЛОВИЯХ ПАНДЕМИИ.....	120
Низамиева А.Г., Хасанова Г.Б. К ВОПРОСУ ФОРМИРОВАНИЯ ОРГАНИЗАЦИОННО-УПРАВЛЕНЧЕСКИХ КОМПЕТЕНЦИЙ У БУДУЩИХ БАКАЛАВРОВ НАПРАВЛЕНИЯ ПОДГОТОВКИ «ТУРИЗМ».....	128
Иванова Е.Г. ПОТЕНЦИАЛ ЦИФРОВОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ВУЗА В ФОРМИРОВАНИИ ПРОЕКТИРОВОЧНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БАКАЛАВРОВ.....	134
Симонова О.Б., Николаева Е.А. ПРИНЦИПЫ СОЗДАНИЯ ЭФФЕКТИВНОГО ЭЛЕКТРОННОГО КОНТЕНТА ДЛЯ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В ВУЗЕ СТУДЕНТАМ НЕЯЗЫКОВЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ.....	141
Колобкова А.А. ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ РЕКОНСТРУКЦИЯ КАК МЕТОД ИЗУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ В СОВРЕМЕННОЙ ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ: УСЛОВИЯ, СПЕЦИФИКА, ЭФФЕКТИВНОСТЬ ПРИМЕНЕНИЯ.....	151
Гетманская М.К. О РОЛИ ДЕЛОВОГО ДИСКУРСА В ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОМ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ.....	159
Алексеева М.Г., Фролова В.А. ОБУЧЕНИЕ СТРАНОВЕДЕНИЮ НА ЯЗЫКОВОМ ФАКУЛЬТЕТЕ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ.....	165
Криворотов С.К. ВЛИЯНИЕ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ НА ФИЗИЧЕСКУЮ АКТИВНОСТЬ СТУДЕНТОВ В ПЕРИОД ПАНДЕМИИ 2020 ГОДА.....	173

Профессиональное образование

Волохин Е.А. АПРОБАЦИЯ МОДЕЛИ НЕПРЕРЫВНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ НЕФТЯНИКОВ И ГАЗОВИКОВ УДМУРТСКОЙ РЕСПУБЛИКИ.....	178
---	-----

Общее образование

Абзалова Д.Г. УПРАВЛЕНИЕ ВНЕДРЕНИЕМ СРЕДСТВ ЦИФРОВИЗАЦИИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ПРОЦЕСС ШКОЛЫ.....	186
Шевченко О.М. ТЕХНОЛОГИЯ КРИТЕРИАЛЬНОГО ОЦЕНИВАНИЯ ЛИНГВИСТИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ В ШКОЛАХ МЕЖДУНАРОДНОГО БАКАЛАВРИАТА.....	195
Якимов О.Г. КУЛЬТУРНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА КАК ФАКТОР ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КЛАССОВ.....	202
Осипова О.П., Потапова А.А. СИСТЕМНЫЙ АНАЛИЗ ЗАНЯТИЙ ПО ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЕ КАК ТЕХНОЛОГИЯ И ФУНКЦИЯ УПРАВЛЕНИЯ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИЕЙ.....	208

Инклюзивная педагогика

Ахметшина Л.В. ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ: ПРОБЛЕМЫ И ПУТИ ИХ РЕШЕНИЯ.....	214
--	-----

Айдаров В.И., Федулова И.В., Калимуллина О.А. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ВОЛОНТЕРСКОГО ДВИЖЕНИЯ, НАПРАВЛЕННОГО НА ПОМОЩЬ ЛИЦАМ С ОВЗ.....	221
---	-----

ПСИХОЛОГИЯ

Педагогическая психология

Синкевич И.А., Тучкова Т.В., Ежова Е.А., Храпенко И.Б. МОТИВАЦИОННЫЕ ПРЕДПОСЫЛКИ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ РАБОТНИКОВ ВУЗА.....	228
Белкина В.В. ВОСПИТАНИЕ ДЕМОКРАТИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ ПОДРОСТКОВ: СОЦИОКУЛЬТУРНЫЙ КОНТЕКСТ.....	236
Михайлова Т.А. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ АДАПТАЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ С ОВЗ В УСЛОВИЯХ МАССОВОЙ ШКОЛЫ.....	243
Камнева О.А., Ковалева И.В., Смагина Ю.В., Гусакова Ю.В. ЭФФЕКТИВНОЕ ФОРМИРОВАНИЕ ИГРОВЫХ УМЕНИЙ У ОСОБЕННЫХ ДЕТЕЙ.....	250

Психология безопасности

Чернова Е.О., Грязнов А.Н., Мухаметзянова Ф.Г. ПРОФИЛАКТИКА ОТКЛОНЯЮЩЕГОСЯ ПОВЕДЕНИЯ У ПОДРОСТКОВ ГРУППЫ РИСКА.....	256
---	-----

Общая психология

Погорелов Д.Н. СТРУКТУРА ВИРТУАЛЬНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ ПОЛЬЗОВАТЕЛЕЙ СОЦИАЛЬНЫХ СЕТЕЙ.....	262
Никитина О.В. СОВРЕМЕННОЕ СОСТОЯНИЕ ИССЛЕДОВАНИЙ СТИЛЕЙ ЧЕЛОВЕКА В ПЕРМСКОЙ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ШКОЛЕ.....	268

СОЦИОЛОГИЯ

Иванов А.В. ВИРТУАЛЬНАЯ ДЕСТРУКТИВНОСТЬ И СОЦИАЛЬНОЕ ПРОСТРАНСТВО: К ПОСТАНОВКЕ ПРОБЛЕМЫ (ПО МАТЕРИАЛАМ ПОЛЕВЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ ИДЕОЛОГИИ «КОЛУМБАЙН»).....	274
Махмутов З.А., Титова Т.А. ВИРТУАЛЬНАЯ ЭТНИЧЕСКАЯ ИДЕНТИЧНОСТЬ РУССКИХ И ТАТАР: К ПОСТАНОВКЕ ПРОБЛЕМЫ (ПО МАТЕРИАЛАМ СРАВНИТЕЛЬНОГО АНАЛИЗА ПАБЛИКОВ В СОЦИАЛЬНОЙ СЕТИ «ВКОНТАКТЕ»).....	279
Информация	285

ПЕДАГОГИКА

Философия образования: современный взгляд

УДК 37

Свободное воспитание: утопия или предсказание? (К.Н. Вентцель)

Free education: utopia or prediction? (K. Wentzel)

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

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

DOI: 10.34772/KPJ.2020.141.4.001

Ключевые слова: история педагогики, теория свободного воспитания, Вентцель К.Н., сравнительный анализ, научно-педагогическая дискуссия.

Keywords: history of pedagogy, free education, Wentzel K.N., comparative analysis, scientific and pedagogical discussion.

Аннотация. На основе трудов русского педагога и теоретика К.Н. Вентцеля, ряда других ученых, автор воспроизводит популярную среди педагогической общественности начала прошлого века теорию свободного воспитания и анализирует ее возможные перспективы. С привлечением широкого исторического материала показаны различные, часто полярные взгляды на проблему, которая и сегодня находится в эпицентре научно-педагогических дискуссий. Проведен сравнительный анализ основных положений теории свободного воспитания с современными нормативно-правовыми документами в этой области (Основы государственной молодежной политики, Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года) и реальной практикой воспитания.

Вентцель Константин Николаевич (1857–1947 гг.), учился в Петербургском университете. С 1880 участник революционного народнического движения (арестован в Воронеже, выслан). Преподавал в педагогическом техникуме и университете, был организатором и преподавателем Института народного образования. Пытался реализовать свои идеи в «Московском доме свободного воспитания». Автор трудов по теории свободного воспитания.

Abstract. Based on the works of the Russian teacher and theorist K.N. Wentzel and a number of other scientists, the author reproduces the theory of free education, which is popular among the pedagogical community at the beginning of the last century, and analyzes its possible prospects. With the involvement of a wide range of historical material, it shows different, often polar views on the problem, which is still in the epicenter of scientific and pedagogical discussions.

A comparative analysis of the main positions of the theory of free education with modern legal documents in this area (Basis of the state youth policy, Strategy for the development of education in the Russian Federation for the period up to 2025) and the actual practice of education.

Konstantin Wentzel (1857–1947), studied at the St. Petersburg University. Since 1880, a member of the revolutionary "Narodnik" movement (arrested in Voronezh, exiled). He taught at the pedagogical College and University, was an organizer and teacher of the Institute of public education. He tried to implement his ideas in the "Moscow house of free education". Author of works on the theory of free education.

**«Каждый ребенок предполагает свою особую систему воспитания»
(К.Н. Вентцель, 1923 г.)**

Введение. Основные труды К.Н. Вентцеля написаны в период великого русского перелома, на грани Октябрьской революции 1917 года. Некоторые из них, например, «Теория

свободного воспитания и идеальный детский сад» [2], основанная на докладе, прочитанном автором на 1-м Всероссийском съезде по семейному воспитанию 1913 года, была издана лишь в 1923

году. За этот короткий для истории период в России свершилась революция, пришла другая идеология, изменились принципы образования и воспитания. Немногие ученые, включая К.Н. Вентцеля, сумели сохранить свои взгляды и мировоззрение.

Еще один поучительный факт. В книгах Вентцеля нет ни единой ссылки на действующие тогда указы, законы (ни царские, ни советские), без чего сегодня не обходится ни одна научная монография. Нет и привычных для нашего времени цитат из высказываний вождей (ни Николая II, ни Ленина-Сталина...). Хотя к моменту издания ряда его трудов уже состоялось несколько пламенных съездов комсомола, прозвучала историческая речь Ленина «Задачи союзов молодежи», где была «на века» изложена программа коммунистического воспитания будущих поколений. В то время говорить о воспитании, не ссылаясь на Ленина, Луначарского и Крупскую, уже было просто опасно. Как его работы увидели свет, остается загадкой. Объяснить такое возможно лишь тем, что России тогда было не до какой-то педагогики, она жила великим лозунгом: «мы на горе всем буржум мировой пожар раздуем».

Как истинный исследователь, Вентцель исходил не из преходящих, а из вечных истин. Такой подход, освобождающий ученого от идеологических оков, отличает чистую науку. Классики потому и считаются таковыми, что не подстраивают свои теории под очередную идеологию. Даже науку педагогическую, связанную с воспитанием, а потому чаще всего ориентирующуюся на текущую эпоху, на временных вождей. Примеров научной преданности в российской истории не так много, но они есть. Не меняли свои мировоззренческие взгляды Д. Лихачев, С. Вавилов, А. Солженицын, хотя им за это пришлось пройти через тюремные застенки.

Пережив чистилище Октябрьской революции, а чуть ранее – политические ссылки за участие в движении народников, Вентцель также остался фанатично предан избранным им принципам свободного воспитания как основы педагогической науки. И в этом смысле оказался предсказателем, ибо коммунистическая идеология, под которую он не стал подстраиваться, ныне отвергнута. «Теория свободного воспитания решительно высказывается против обучения детей какому-либо твердо установленному догматическому кодексу морали» [2, с.19], – над таким немного сложным для нашего времени, но поучительным утверждением Вентцеля стоит поразмышлять

исследователям современной педагогики.

Вентцель не основоположник, а лишь один из сподвижников идеи свободного воспитания, которая не раз провозглашалась до него и даже становилась основой утопических экспериментов (Т. Мор, Т. Кампанела, Л. Фейербах), в том числе педагогических (А. Нил, Ф. Феррер-и-Гуардия, Л. Толстой, Н. Йорданский...). Но так и не закрепилась в педагогической практике. Многие не принимали идею всерьез, а Вентцеля порою относили к «мирным анархистам».

Было бы легче всего отбросить идею свободного воспитания как несбыточную теорию, как псевдонаучный принцип. Но, как бы, не пришлось нам или нашим потомкам со стыдом признать собственную недалекость и поспешность. Поэтому лучше внимательно и максимально непредвзято рассмотреть гипотезу «свободного воспитания». Попытаться понять, это утопия прошлого или предсказание на будущее?

Материалы и методы исследования. Сам Вентцель утверждал: «На теорию свободного воспитания мы можем смотреть, как на естественную наследницу всего предшествующего развития педагогической мысли, линия которого идет, начиная от Монтеня, Коменского, Песталоцци, Руссо, Фребеля и т.д. (я не перечисляю все имена) и завершается теорией свободного воспитания, как необходимым выводом. Весь прогресс педагогики состоял во все большем и большем уяснении значения принципа свободы в деле воспитания, и теория свободного воспитания только подводит как бы итоги всей этой линии развития» [2, с.4]. Здесь есть небольшое преувеличение, ибо идеи свободного воспитания, если их брать в трактовке Вентцеля, получили развитие только в теории, либо в кратковременных по историческим меркам экспериментах. А в современной педагогической практике (не только России) можно легко обнаружить прямо противоположное им направление.

Попробуем отнестись без взрыва и эмоций к еще одной «абсурдной» идее Вентцеля. Она состоит в том, что так называемую концепцию свободного воспитания он предлагает применять с самого юного возраста. Отсюда и название его труда «Теория свободного воспитания и идеальный детский сад». В ней автор пишет: «Я не могу согласиться с Паульсенем, который в своей «Педагогике» говорит: «свобода не начало, а конечная цель; началом должно быть послушание, чтобы из ребенка не вышло разнузданного безумца». Согласно теории свободного воспитания Вентцеля, «свобода и

начало, и конечная цель». А там, где началом бывает послушание, там оно часто бывает и концом [2, с.64-65].

Современному педагогу (да и любому родителю) будет еще труднее согласиться с таким утверждением Вентцеля: «Теория свободного воспитания признает право детей выбирать себе ближайших воспитателей и отказываться и уходить от своих родителей, если они оказываются плохими воспитателями». Правда, автор здесь острожен и относит осуществление этого права, как и вообще преобразование всей семейной жизни в целом, в будущее, где предполагает «коренную реорганизацию всего общественного строя на новых началах» [2, с.21]. «Самое большее, что может быть сделано в области теории воспитания, - считает Вентцель, - это указаны способы и приемы, при посредстве которых воспитатели могут достигнуть цели кратчайшим и легчайшим путем и совершив возможно меньшее число ошибок» [2, с.7]. Существует, по его мнению, два таких способа.

При первом способе воспитатель признается творцом, а ребенок уподобляется глыбе мрамора, из которой надо создать прекрасную статую. При помощи молотка и резца скульптор безжалостно сечет, колет и бьет мрамор. Его Вентцель отрицает.

Второй способ воспитания, наоборот, подчеркивает то, что ребенок не бездушный материал, не глыба мрамора, что в самом ребенке скрыто творческое, формирующее начало. Важно «пробудить дремлющие в самом ребенке творческие силы», - многократно повторяет в своих трудах формулу воспитания Вентцель [2, с.9]. Классик прозорливо исходил из того, что набор избираемых ценностей не наследуется и не передается новым поколениям по биологической линии. Хотя мировая история полна примеров человеконенавистничества, основанных на обратных предположениях.

Обращаясь в прошлое, можно вспомнить фашистскую идеологию Гитлера о предначертанном мессианстве арийской расы – немцев, оправданном ею уничтожении евреев, поляков и представителей других «неполноценных» наций. Ультраправая организация Ку-клукс-клан в США линчевала негров только за цвет кожи, радикальные исламисты считают своим религиозным долгом истребление «неверных» исламу. Существовала даже так называемая теория «врожденной порочности» (Э. Бэнфилд, П. Глотц, Ч. Ломброзо), которая объясняла девиантное поведение человека, отклонения от норм закона и

морали существованием в обществе «низшего класса», неспособного к социализации. Как бы не отличались целевые установки и методы подобных организаций, в их основе лежит расизм, идея национального и биологического превосходства.

В середине прошлого века исследованиями известного психолога Б.М. Теплова было доказано, что «врожденными могут быть лишь анатомо-физиологические особенности, т.е. задатки, которые лежат в основе развития способностей, сами же способности всегда являются результатом развития» [10]. В 1962 году американские ученые (М. Уотсон, Д. Крик, Ф. Уилкинс) получили Нобелевскую премию за открытие структуры молекулы ДНК и убедились, что в ней ничего не «прописано» про наследование духовных качеств человека. Хотя поначалу у них были и сомнения [6].

В наши дни социальная заданность человеческих качеств, которую Вентцель считал основой творческих дарований, стала признанным научным походом и зафиксирована во многих международных актах. Пора перестать удивляться и многим другим трансформированным новым временем оценкам и взглядам, носителями которых чаще всего выступает молодежь, нередко и в противовес старшему поколению.

Теория свободного воспитания формирует избирательное отношение к традициям, которые в образовательных нормативах и рекомендациях обычно преподносятся как априорные нравственные ценности. Она требует их объективного осмысления и рационального восприятия, ибо традиции способны противостоять прогрессу, приводить к доминированию стереотипов над личностными устремлениями, к тотальному введению граждан в заблуждение. Вентцель утверждал: «Под нравственностью надо понимать не стремление к выполнению ставшего обычным и общепризнанным того или другого кодекса нравственных правил, а стремление самому творчески выработать и определить нравственные ценности жизни» [2, с.18,19].

Этот же подход теория свободного воспитания применяет к религии. «И религиозное воспитание должно быть свободным», – жестко замечает Вентцель (по собственной оценке – «христианский философ»). «Оно не должно задаваться целью внедрить детей в ту или другую ортодоксальную веру, какой бы высокий тип она ни представляла. Оно должно только помочь ребенку создать творческим путем самому свою собственную религию и для этого доставить ему

возможно больший материал из области истории религий, существующих на земном шаре» [2, с.9]. Здесь тоже есть повод для сравнения с нашим временем, когда с одной стороны, введенный в школу курс с похвальной осторожностью называется «Основы религиозной культуры и светской этики». С другой – школы и их директора порою наказываются за низкий процент избрания модуля: «Основы православной культуры». Патриарх Кирилл в прошлом году потребовал расширения преподавания этого модуля с 2 по 10 класс.

Религиозная культура, если ее брать в широком, многоконфессиональном смысле, как раз наилучшим образом способна помочь в постижении общечеловеческих ценностей. «Если мы рассмотрим основные мировые религии в более широком смысле, то мы обнаружим, что все они – буддизм, христианство, индуизм, ислам, иудаизм, сикхизм, зороастризм и другие – направлены на то, чтобы помочь людям достичь прочного счастья», – пишет Далай-лама XIV, размышляя над этикой третьего тысячелетия. «При таких условиях разнообразие религий (каждая из которых в итоге выдвигает одни и те же основные ценности) и желательно, и полезно» [4].

«Вообще говоря, – пишет Вентцель, теория свободного воспитания не смотрит на детей как на какие-то пустые сосуды, которые предстоит наполнить готовыми истинами в области религии, нравственности, искусства, научного знания и т.д. Она смотрит на детей как на постепенно формирующихся, путем творческой деятельности, творческих личностей» [2, с.19]. И дает интересный образ для понимания своей мысли. «Свобода движений грудного ребенка в кроватке есть прототип того, что должно быть предоставлено ребенку и на всем протяжении воспитания. И почему, в самом деле, мы предоставляем такую свободу в проявлении накопленных сил жизни и своих склонностей маленькому грудному ребенку и все больше и больше стремимся ограничить эту свободу и втиснуть развитие ребенка в желательное для нас русло, чем старше он становится» [2, с.51].

«Не наступил ли уже подходящий момент для понимания того, что ребенок не собственность государства и общества, – пишет Вентцель, – что он имеет самодовлеющее значение, а не является орудием в руках государственной власти или политической партии для достижения тех или других целей». Он строго заключает: «Принцип абсолютной власти настоящего поколения над будущим должен быть поколеблен» [2, с.5-6].

Подобное заявление в условиях

патриархальной России, да и других стран того времени, звучало дерзким вызовом традиционным ценностям. Надо ли после этого удивляться, что теория свободного воспитания имела множество оппонентов и противников. Первым, как пишет Вентцель, выступил И.Г. Песталлоци: «Воспитание не может быть отменой внешнего принуждения, ибо это не дает свободы» [2, с.153].

Вслед за Песталлоци слово взял Иоганн Герbart: «Ребенок появляется на свет безвольным существом, – считает он, – со временем у него вырабатывается воля, которой воспитатели должны овладеть. Чтобы он не мог придать противообщественного направления воле, необходимо держать ребенка под постоянно ощутимым гнетом» [2, с.173-174]. К таким средствам управления Герbart относил угрозу, принуждение, надзор, авторитет, любовь.

Еще категоричнее был Зигмунд Фрейд, который признавал репрессивную функцию педагогики: «сама суть процесса социализации заключается в запрете. Чтобы сделать индивида «пригодным для культурной жизни» существом, от него всегда требуется, пусть минимально, но жертвовать своей непосредственной инстинктивной активностью» [2, с.205].

В борьбе противостоящих идей воспитания сталкивались великие умы; многие из них были на стороне Вентцеля. Выдающийся испанский мыслитель, теоретик и практик либертарной педагогики Феррер-и-Гуардия создал концепцию «рационального воспитания», которую раскрыл в своих трудах «Обновленная школа» и «Принципы научной морали». Под «рациональным воспитанием» им понималось интеллектуальное, физическое и нравственное развитие ребенка при максимальном учете его индивидуальных особенностей. Воспитатель, по мнению Феррера, в своих действиях должен был исходить из интересов ребенка: «Вся ценность воспитания должна заключаться в уважении к... воле ребенка» [11].

Довольно трудно проследить, какие элементы теории свободного воспитания сумели выжить и встать в современную педагогику. Но нельзя не видеть, что в отечественной литературе последних десятилетий растет число публикаций, критикующих деспотизм существующей системы образования и воспитания. Все чаще отношения педагога и воспитанника, меняя вектор в сторону теории свободного воспитания, рассматриваются как партнерские, педагогу отводится миссия наставника, тьютора. А изменение вектора в теории порою бывает важнее изменения смысла, ибо вектор задает новое направление движению,

рождающая стратегию.

Результат. В трудах Вентцеля легко прослеживается мысль о принципиальной невозможности свободного воспитания в действовавшей тогда модели школы и общества, представлено его видение новой модели. Вряд ли, оно возможно и в современной России. Осуществление теории свободного воспитания зависит, по мнению Вентцеля, от того захочет ли взрослое поколение отказаться от той фактической власти, которую оно располагает над молодым поколением и которая дает ему возможность формировать это молодое поколение путем воспитания и образования сообразно своим желаниям и идеалам. «Захочет ли оно признать за ребенком свободу развития и жизни? По-видимому, здесь приходится дать отрицательный ответ», – приходит к выводу автор. «Нужна широкая и интенсивная просветительная работа среди взрослого поколения в смысле большего познания человеческой природы» [2, с.77,79].

Вентцель настойчиво утверждает мысль о приоритете семейного воспитания, рассматривая его как ключевой компонент теории свободного воспитания. «В конечном счете, – подчеркивает он, – торжество идей свободного воспитания зависит все-таки главным образом от родителей. Это – основной фактор, вокруг которого должны и будут группироваться остальные. В самом деле, кто заинтересован существенным образом в реформе воспитания и образования на новых началах? Родители детей, которые, несмотря на все свое властолюбие, все-таки любят их и не могут не любить» [2, с.82].

Одновременно он утверждает, что современная семья есть семья несвободная, где ребенок является рабом, а родители рабовладельцами. В современной семье получают свое осуществление только права родителей, а не права детей. «Семья должна стать естественным и свободным союзом равноценных лиц: не только жена и мать должна выйти из подчинения главе семейства – мужу и отцу, – но и дети должны быть признаны равноправными своим родителям. Семья должна стать свободной семьей, свободным союзом всех лиц, ее составляющих» [2, с.21]. Короче говоря, Вентцель ставит крест на эпохе патриархата. Да она и без него уже уходила в историю, по крайней мере, в цивилизованных странах.

Одновременно, Вентцель настаивает на полной эмансипации детей, установлении их равноправия со взрослыми. «Не пора ли настать тому времени, когда люди поймут, что ребенок не собственность своих родителей и воспитателей,

не вещь, не кукла, не игрушка, с которой можно делать что угодно и которой можно распоряжаться как угодно», – пишет он [2, с.5].

Подведем еще один промежуточный итог, над которым полезно поразмышлять, прежде чем принять как истину. По мнению К. Вентцеля, а вместе с ним Н. Добролюбова и Д. Писарева, ребенок не должен восприниматься как «собственность» ни своими родителями и воспитателями, ни государством и обществом. Он самоценен и требует не принудительного воспитания, а условий для свободного и индивидуального развития.

Для России, где в 2014 году Правительством утверждены Основы государственной молодежной политики (далее – Основы) [7] и Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года (далее – Стратегия) [9] призыв к свободному воспитанию звучит противоречиво. Но это и дает редкую возможность сравнить основные положения теории свободного воспитания с соответствующими положениями современного нормотворчества в этой области. И, конечно, с реальной практикой воспитания и образования.

«Свободное воспитание, по Вентцелю, предполагает не единообразие воспитания, но его многообразие, доведенное до самых крайних возможных пределов. Многообразие воспитания это – его исходная точка. Каждый ребенок предполагает свою особую систему воспитания, сколько существует детей, столько существует и систем воспитания [2, с.6]. Иное написано в Стратегии, ориентирующей на «формирование стабильной системы нравственных и смысловых установок личности» [9, п.3-2]. Заметим, строгая формула «стабильности» плохо вписывается как в природу непрерывного процесса развития молодежи, так и в условия динамично меняющегося современного общества. Не может быть стабильности в динамичной системе. Развитие всегда ведет к изменениям, стабилизировать которые можно только искусственно, принудительно. Кому не известен афоризм, приписываемый У. Черчиллю: «Кто в молодости не был радикалом – у того нет сердца, кто в зрелости не стал консерватором – у того нет ума». Человек с течением жизни меняется, могут меняться и его воззрения. Собственно, для того его образуют и воспитывают, не для консервации в нем ценностей прошлого, а движения в новое, постоянно развивающееся общество.

Если воспитание понимать, выражаясь словами Л. Толстого, «как умышленное формирование людей по известным образцам», –

пишет Вентцель, – то подобного рода воспитание стоит в таком вопиющем противоречии с принципом свободы, что, какие бы формы оно ни принимало, к нему никогда и ни в каком случае нельзя было бы приложить эпитет «свободный» [2, с.8]. Теперь читаем Стратегию, где в разделе «Гражданское и патриотическое воспитание» (почему то они разделены? – И.С.) как приоритет указано формирование новых поколений, которые разделяют традиционные нравственные ценности, формирование у детей российской идентичности, уважения к национальному культурному и историческому наследию. Но традиционные ценности - это и есть «известные образцы», критикуемые Л. Толстым и Вентцелем.

Строго и доходчиво описать «традиционные ценности», как и «историческое наследие», которые обязательно надо уважать, пока не удастся. Раньше был Маркс и Ленин, были коммунистические идеалы, которые неприкрыто вдалбливали в детские головы. До них – самодержавие с обязательной преданностью царю, еще ранее – крепостное право с почитанием помещика как отца родного. Уважать подобные ценности сегодня было бы цинично. Определить традиционные ценности, как сделано в Стратегии, «воспитанием у детей чувства достоинства, чести и честности, совестливости, уважения к отцу, матери, учителям, старшему поколению, сверстникам, другим людям» – будет верно, но одновременно это значит не сказать ничего нового. Ценности эти вечные, библейские, вытекающие из постулатов христианства двухтысячной давности. На них воспитывались и крепостная, и капиталистическая, и советская Россия. Сгодились они, как видим, и для новой демократической России.

Попытки последних трех десятилетий определить «образец» для воспитания в контексте нового для России, пронизанного плюрализмом и многопартийностью общества пока безуспешны. Еще в августе 2012 г. В. Путин на встрече в Кремле с региональными омбудсменами поручил им выработать новую национальную идею. Однако, ее так и не придумали. Возможно, и не следует, потому как есть Конституция России с широким набором прав и обязанностей, вполне достаточных для определения отношений общества, государства и отдельных граждан. Формировать же национальную идею за пределами Конституции – нонсенс.

Дело воспитания не должно зависеть от преходящих форм оценки, – считает Вентцель. – «Ведь может так случиться, что мы будем стараться заглушить в детях как раз такие качества, которые будущим поколением будут

считаться хорошими, и будем стараться развить в них такие качества, которые будущее поколение осудит как дурные. Таким образом, носители этих качеств, сделавшись взрослыми, будут порицать своих воспитателей за то, что последние их исковеркали, и они будут правы» [2, с.53].

Поддержим мысль автора, ибо примеров тому в истории России множество. Октябрьская революция 1917 года смела так называемую буржуазную идеологию, попутно растоптав и религиозную. Пришедшая на смену коммунистическая идеология сегодня уже сама воспринимается как анахронизм, поддерживаемый только старческим, быстро убывающим меньшинством. Нынешняя, еще очень сырая идеология, как и прошлые, вновь потребовала полной замены старой концепции воспитания.

Подведем еще один итог. Только за прошлый век в России сменились три концепции воспитания и каждая начисто отрицала предыдущую! Возникает вопрос: была ли хоть одна из них подлинно научной? Ответа на этот вопрос резонно было бы ожидать от педагогической науки, и именно его пока мы не получили.

Авторы Стратегии опираются на «систему духовно-нравственных ценностей, сложившихся в процессе культурного развития России, таких как человеколюбие, справедливость, честь, совесть, воля, личное достоинство, вера в добро и стремление к исполнению нравственного долга перед самим собой, своей семьей и своим Отечеством» [9, п.1]. Здесь вновь, вроде бы, нечего возразить, кроме как вспомнить, что та же «система ценностей» почти слово в слово предписывалась в советских документах.

Оценивая потенциал заложенных в Стратегию «традиционных ценностей», приходишь к сомнению: не воспроизводим ли мы новую систему воспитания в старой редакции, меняя лишь заголовки нормативных документов и обещая реализовать вечные ценности в короткие сроки по модной сегодня, но явно искусственной концепции «опережающего образования»? Можно ли прописанное на первых строках Стратегии «Развитие высоконравственной личности, разделяющей российские традиционные духовные ценности, обладающей актуальными знаниями и умениями, способной реализовать свой потенциал в условиях современного общества, готовой к мирному созиданию и защите Родины» отнести к приоритетным задачам воспитания детей Российской Федерации только до 2025 года – срок, на который рассчитана Стратегия? Странно

было бы предположить, что такое требование как «готовность к мирному созиданию» с 2026 года сменится.

Возможно, прав был Вентцель, отрицая воспитание «как умышленное формирование людей по известным образцам» и провозглашая «развитие творческой индивидуальной личности, как верховную цель воспитания». Предвосхищая упрек в навязывании идеологии индивидуализма, он пояснял: «Развитие творческой индивидуальной личности может показаться стоящей в противоречии с началом общественности и культуры, и потому, с первого взгляда, теория свободного воспитания может представиться выражением самого крайнего индивидуализма, имеющего антиобщественный и антикультурный характер. «Индивидуальность, личность..., когда мы произносим эти слова, то нам представляется в большинстве случаев нечто резко обособленное от всего человечества и мира, нечто даже как бы враждебно противостоящее и тому и другому. Нет ничего ошибочнее этого понимания» [2, с.11].

Теория свободного воспитания Вентцеля исходит из принципиального признания «коренной гармонии между индивидуальностью, миром и человечеством». Вся система современного воспитания, – считает он, даже при самых лучших ее намерениях, грубым образом нарушает право личности: воспитатели не дают личности ребенка развиваться нормально и свободно, а направляют ее развитие на тот путь, который в наибольшей степени согласуется с их волей или волей тех, в сознательном или бессознательном подчинении у которых их воля находится. И особенно большое влияние в этом отношении в педагогической практике оказывают те или другие религиозные, политические, нравственные взгляды, господствующие среди воспитателей [2, с.5,12].

«Между такими понятиями, как «система» и «свободное воспитание» существует несомненное противоречие, – считает Вентцель. – «Всякая система воспитания, как система, есть ограничение свободы как воспитателя, так и воспитанника. Система предполагает нечто твердо установленное, раз навсегда найденное; она стремится все заключить в известные рамки, найти однообразные, пригодные для всех случаев методы, приемы и способы деятельности [2, с.6]. Вчитаемся внимательно в эти строки и увидим в них если не точное описание, то точный вектор действующих сегодня нормативных актов об образовании и воспитании.

В Основах «работа с молодежью» признается как профессиональная деятельность, вводится

понятие «специалист по работе с молодежью», имеющий соответствующую профессиональную квалификацию работник органа исполнительной власти [7, п.П]. А в Стратегии еще и предусмотрено введение «профессионального стандарта специалиста в области воспитания» [9, п.4]. Все это в совокупности составляет несовместимую с теорией свободного воспитания Вентцеля общественно-государственную систему воспитания.

Вспомним, что и в советское время были «специалисты по работе с молодежью» – немалое число штатных работников комсомольских и пионерских аппаратов. Но, заметим, молодежные «спецы» юридически не входили в структуру государственных органов, как это сегодня записано в Стратегии. Юридическая сторона здесь очень важна для лучшего понимания современной государственной молодежной политики, изложенной в Основах и Стратегии. Теперь же, «спецы по молодежи» будут числиться в штатах «органов исполнительной власти» и приглаживать разношерстную молодежь по единому «государственному стандарту». Боюсь, что тогда индивидуальность каждого будет стерта, все должны будут мыслить одинаково и, построившись в ряд, громко славить и хором благодарить «систему». Такая всесоюзная «хоровая речёвка», кто помнит, уже когда-то была.

Какую же цель преследует государство, беря на себя всю полноту ответственности за воспитание? Читаем Основы: «Стратегическим приоритетом государственной молодежной политики является создание условий для формирования личности гармоничной, постоянно совершенствующейся, эрудированной, конкурентоспособной, неравнодушной, обладающей прочным нравственным стержнем, способной при этом адаптироваться к меняющимся условиям и восприимчивой к новым созидательным идеям» [7, п.П-4]. Попытка найти в этом что-то новое опять будет безуспешной.

Невозможно в государственном масштабе выбирать идеалы за молодежь, кормить ее с ложечки, подавая только «сладкие блюда» - «традиционные ценности», и выдавая отечественную историю за летопись славных побед и героических свершений. При этом зная, что ошибок и поражений, над которыми полезно поразмышлять, было не меньше. Отсюда и сомнение, возникающее при прочтении Стратегии, написанной с опорой на «популяризацию в информационном пространстве традиционных российских

культурных, в том числе эстетических, нравственных и семейных ценностей и норм поведения» [9, п.3-1]. Несостоявшаяся в прошлом концепция воспитания на положительных «образцах» или, как предлагает сегодня Стратегия на «вере в добро», требует дополнения воспитанием неприятия зла, то есть возможностью самостоятельного выбора и собственной оценки «образцов». В том числе и негативных.

Выделим из вышеприведенного раздела Основ и такую адресованную молодежи установку: «способность адаптироваться к меняющимся условиям» [7, п.4]. Возникает вопрос – почему молодежь должна быть готовой адаптироваться к новым условиям, а если она (или часть ее) – против них? Можно понять так, что в новых условиях у нее не должно быть права выбора. Только один выход – адаптироваться к чему прикажут.

Также не просто понять содержащийся в Стратегии призыв формирования у молодежи «российской гражданской идентичности» [9, п.3-1]. Здесь вначале хорошо бы разобраться в ныне часто употребляемом термине «идентификация» применительно к личности. Происходит он от латинского «*identifico*» – отождествлять и в общем смысле означает установление тождественности неизвестного объекта известному на основании совпадения признаков. Применительно к личности, следовательно, «гражданская идентичность» это отождествление себя с государством. Проще говоря, признание его за образец, отвечающий внутренним ощущениям о лучшем. Высшей формой такого признания становится патриотизм, когда даже «дым отечества нам сладок и приятен».

Но вопрос в том, что любовь к отечеству не навязывают и нормативно не идентифицируют, она приходит изнутри в процессе взросления человека и сравнения им разных социальных моделей. Это его личный выбор, его движение к пониманию истины. Как быть сегодня с «идентификацией», когда, согласно многочисленным исследованиям социологов, половина страны с вождением смотрит на Запад, другая половина – на Восток. Когда национальные границы начинают стираться, а страны интегрироваться (Евросоюз, БРИКС, ШОС...). Когда мир становится все более открытым, а сравнение достоинства разных национальных моделей доступным, предоставляя возможность широкого выбора, при котором «российская гражданская идентичность» может состояться не у каждого. Не обманывать же себя вновь ложным чувством такого патриотизма.

«Прекрасная вещь – любовь к отечеству, но есть еще нечто более прекрасное – это любовь к истине, – говорил русский философ и публицист П. Я. Чаадаев – Любовь к отечеству рождает героев, любовь к истине создает мудрецов. Любовь к родине разделяет народы, питает национальную ненависть и подчас одевает землю в траур; любовь к истине распространяет свет знания, создает духовные наслаждения, приближает людей к Божеству. Не через родину, а через истину ведет путь на небо» [12]. Сложно воспринять сказанное Чаадаевым через призму Стратегии, но почему бы не порассуждать и на эту тему. Прибавив сюда и слова другого русского философа Н. Бердяева: «Истина не может быть национальной, истина всегда универсальна».

Воспитание, суженное до размеров нации, грозит превратиться в местечковую философию. Так же как любая религия, патриотизм несет в себе гуманистический заряд до тех пор, пока не становится радикальным как, к примеру, исламский фундаментализм. Глубоко убежден, что национальная замкнутость и «особый путь» ставят преграду заимствованию мирового опыта, а значит и развитию. И хотя в последние годы стали громко звучать идеи «суверенной демократии», отгородиться от мира не получится. Президент В. Путин уже мягко поправил новых идеологов на его встрече с участниками международного дискуссионного клуба «Валдай» в Сочи 14 сентября 2007 г, заметив: *«суверенная демократия, на мой взгляд, это спорный термин».*

Ничего привлекательного, кроме амбиций, нет и в лозунге «импортозамещения». Так называемая глобализация не придумана врагами России, она естественный и неостановимый процесс развития человечества. Время Китайских и Берлинских стен ушло в глубокую историю. Возможно, поэтому российский экс-премьер Д. Медведев и призывал «не доводить импортозамещение до абсурда». Приходит понимание того, что воспитывать молодежь на ложных идеях национальной обособленности, значит смотреть назад.

Заглянем вновь в Основы, где категория «молодежи» определяется как социально-демографическая группа, выделяемая на основе возрастных особенностей, социального положения и характеризующаяся специфическими интересами и ценностями. Эта группа включает лиц в возрасте от 14 до 30 лет, а в некоторых случаях, определенных нормативными правовыми актами Российской Федерации и субъектов Российской Федерации, –

до 35 и более лет [7, п.1-2]. Приведенная норма нужна, чтобы перейти к важному положению, которое особо и неоднократно подчеркивается в Основах – «признание молодежи равноправным партнером в формировании и реализации государственной молодежной политики» [7, п.П-5].

Правомерно задаться вопросом, почему Основы наделяют молодежь статусом равноправного партнерства только в области реализации государственной молодежной политики. Если, в соответствии со статьей 60 Конституции «гражданин Российской Федерации может самостоятельно осуществлять в полном объеме свои права и обязанности с 18 лет». Подчеркнем, в полном объеме, то есть не только реализовывать, но и формировать политику. И не только «молодежную». Но и данное, урезающее конституционные права молодежи положение Основ, сегодня, скорее, декларация, нежели реализуемая на практике норма.

Так, в составе Государственной Думы РФ из 450 депутатов только трое – до 29 лет [8]. В региональных парламентах таких надо искать «днем и с огнем». Более того, в комитете Госдумы по конституционному законодательству обсуждался законопроект о повышении возраста участия в выборах в нижнюю палату парламента. Существующий возрастной ценз – 21 год – депутаты считают оторванным от действительности, в связи с этим он нуждается в корректировке [3]. Следствием такого курса будет старение органов управления, рост их консерватизма (по У. Черчиллю). И здесь тоже легко фиксируется расхождение как с теорией свободного воспитания, так и с подтвержденным Конституцией правом молодежи на осуществление в полном объеме своих прав и обязанностей с 18 лет.

Понятно, что «запустить» в парламент молодежь с ее нередко радикальной позицией значит взорвать консервативный застой. Озабоченная отсутствием кадрового резерва партия КПРФ даже провела пленум с повесткой омоложения, а «Единая Россия» озаботилась созданием молодежной организации. Но это не стало «стратегией» в Стратегии воспитания. В недалеком еще прошлом был такой пример, когда 32-летний Борис Немцов победил на губернских выборах огромной Нижегородской области. И, несмотря на возраст, справился, даже потом вполне успешно работал вице-премьером. Теперь таких ярких примеров нет, как нет и самого Бориса Немцова.

Вот такие нюансы обнаруживаются в нормативной базе Стратегии и Основ воспитания,

если читать их внимательно, по пунктам, с цветным фломастером в руках. Понять Вентцеля, будучи погруженным в идеи Стратегии и Основ невозможно, как невозможно найти компромисс двух этих концепций.

Вентцель вспоминает, как один из его слушателей задал вопрос: «Как будет жить свободная личность, глубоко индивидуальная, в несвободном обществе?» На это он ответил следующее. «Несомненно, свободная личность будет чувствовать себя очень несладко в несвободном обществе, она будет обречена на относительное одиночество, ей придется столкнуться, быть может, с враждебностью, в крайнем случае, с равнодушием окружающих ее людей. Лучше быть несчастным и одиноким, но чувствовать себя свободною творческою личностью, чем пользоваться всеми благами жизни, но быть рабом среди рабов, быть овцою в стаде» [2, с.75].

Можно почти не сомневаться, что идеи Вентцеля авторы Стратегии и Основ восприняли бы как абсурд, а кое-кто счел бы их болезненным сдвигом в чужом сознании. Что ж, такое случилось и ранее, если покопаться в истории, начиная с самой глубокой. Так, жители города Абдеры, сомневаясь в здравости рассудка великого мыслителя, первого последовательного материалиста Демокрита, пригласили для диагностики его разума знаменитого целителя, «отца медицины» Гиппократу. После 2 часов беседы тот подтвердил, что Демокрит абсолютно здоров. Просто он мыслит по-иному. Вот бы и нам научиться у Гиппократу признавать иные мысли за здоровые, а разномыслие людей за их естественное состояние.

Идею о свободе личности, праве на инакомыслие разделяли многие признанные российские духовные классики. Решительно против воспитания покорности, слепого повиновения, подавления личности, угодничества выступал выпускник Главного педагогического института (Петербург), а впоследствии видный литературный критик Н. Добролюбов. В статье «О значении авторитета в воспитании» он пишет: «Трактуя со своих педагогических высот вопросы о воспитании, мы до сих пор очень сильно напоминали басню, в которой поставили волков в начальники над овцами. Вознесшись на своего нравственного конька, воспитатель считает воспитанника своею собственностью, вещью, с которой он может делать, что ему угодно» [5]. Он резко критиковал действующую систему воспитания, которая убивает в детях «внутреннего человека».

Добролюбов, как и Вентцель, считал

невозможной подлинную реформу образовательной системы без коренной перестройки всей общественной жизни в России, полагая, что в новом обществе появится и новый учитель, бережно охраняющий в воспитаннике достоинство человеческой природы, обладающий высокими нравственными убеждениями, всесторонне развитый. «Младшее поколение необходимо должно быть под влиянием старшего, и от этого проистекает неизмеримая польза для развития и совершенствования человека и человечества, – пояснял он свою позицию. Никто не станет спорить против такой очевидной истины; мы говорим только о том, зачем же ставить прошедшее идеалом для будущего, зачем требовать от новых поколений безусловного, слепого подчинения мнениям предшествующих?» [5].

В качестве примера, подтверждающего мысль, что всякое качество имеет положительное значение, и что у каждого порока есть своя добродетель, Вентцель приводит аргумент своего единомышленника, профессора Густава Гурлитта: «трудно решить в принципе есть ли упрямство недостаток или нет, и насколько. Все великие люди сами стали великими, потому что они обладали большим упрямством. Ведь упрямство – проявление сильной индивидуальности. Выколачивать из ребенка упрямство, значит лишать его индивидуальности. Мы радуемся, что ребенок обладает сильной волей, потому что он будет настоятельно нуждаться в ней в дальнейшей жизни. Но мы слишком ленивы, чтобы заняться воспитанием и развитием этой воли» [2, с.55]. Убедительный пример, не правда ли?

Здесь полезно вспомнить, что в педагогической литературе нередко встречается точка зрения, рассматривающая воспитание как результат деятельности не самих воспитуемых, а только лишь воспитателей. То есть воспитывают только старшие младших. На самом деле воспитание – это не только процесс передачи исторического опыта новым поколениям или специально организованное воздействие педагогов на воспитуемого, это изменение человека в процессе всех видов и на всех этапах его деятельности. А, по Вентцелю, еще и деятельности свободной по своему выбору.

Заключение. В полном объеме в предлагаемых Вентцелем формах принять его концепцию свободного воспитания сегодня действительно сложно. Понимал это и ее автор. В своей работе «Новые пути образования и воспитания детей» он дал развернутый ответ своим оппонентам. «Но это – недостижимый идеал, скажут мне, вероятно,

мои читатели, – пишет Вентцель. – Я на это отвечу: многое, что казалось людям утопическим и неосуществимым, оказывалось на самом деле возможным и достижимым, коль скоро люди решались начать дело с попытки в направлении к осуществлению этого утопического» [1].

Мысль простая и верная, многократно подтвержденная историческим опытом. В уже далекое от нас время Аристотель утверждал: «Очевидно, что одни люди по природе свободны, другие – рабы, и этим последним быть рабами и полезно, и оправданно». Ну, кто мог тогда подумать, что величайший мыслитель древности не прав, на века закрепляя несвободу? Однако тот же опыт навел Нобелевского лауреата Бертрана Рассела на мысль о том, что существует горизонт предсказуемости, за который не суждено заглянуть. Добавим, даже Аристотелю.

На часто задаваемый вопрос: «Что делать в тех случаях, когда ребенок явным и грубым образом нарушает права и других детей, и взрослых?», Вентцель отвечал: «Мы говорим ребенку: «Ты свободен, но помни одно, что также свободен, и каждый другой ребенок, с которым ты приходишь в столкновение, и каждый из взрослых, которые тебя окружают. Пока твоя свобода не стесняет равной свободы других, до тех пор твоя свобода неприкосновенна, но там, где ты переступаешь эти законные границы своей свободы, каждый имеет права защищать свою свободу от твоих посяганий». Такой принцип ныне общепризнан, «свобода одного кончается там, где начинается свобода другого» (Кант).

«Всем жаждущим порядка, – добавлял Вентцель, – я могу в виде предостережения сказать одно: не бойтесь хаоса, он приведет, в конце концов, к свободной и естественной гармонии, полной горячего кипения жизни, а больше всего бойтесь «образцового порядка», насажденного извне; образцовый порядок скоро заставит почувствовать свой леденящий холод, и там, где была кипучая жизнь, там наступит холодная тишина могилы [2, с.63]. Здесь он предвосхищает появление получающей в последние годы теории развития нелинейных систем – синергетики, доказывающей, что хаос является неизбежным этапом движения к порядку.

Фиксируя итоговую мысль теории свободного воспитания, Вентцель пишет: «Настоящее время, по крайней мере, в его существенных чертах, может быть охарактеризовано, как культ взрослого человека, являющегося хозяином жизни, налагающего на все свою печать и диктующего всему свою властную волю. Будущее, несомненно, явится

культом ребенка. Это будет великое преклонение перед развивающейся жизнью, перед беспредельным творчеством жизни, свободно обновляющейся и принимающей все высшие и высшие формы [2, с.148].

Труды Вентцеля К.Н. венчает составленная им на основе теории свободного воспитания «Декларация прав ребенка», опубликованная 25 сентября 1917 года, за месяц до Октябрьской революции. Этот проект как бы концентрирует его мысли о свободном воспитании и облачает их

в форму юридического акта. Надо ли говорить, о том, что она пришлась не ко двору новой советской власти? После 1923 года цензура заработала на полную мощность, и Вентцеля больше не переиздавали, хотя он жил и писал еще четверть века. Сквозь исторические пласты деформированной многими веками авторитарной педагогики, из эпохи Вентцеля в наше время пробиваются родники предсказанной классиком идеи свободного воспитания. Черпать из нее мысли или нет – решать нам, педагогам XXI века.

Литература:

1. Вентцель К.Н. Новые пути образования и воспитания детей / К.Н. Вентцель. - М.: Земля и фабрика, 1923. – 110 с.
2. Вентцель К.Н. Теория свободного воспитания и идеальный детский сад / К.Н. Вентцель. - М. - Пб.: Голос труда, 1923. - 103 с.
3. Госдума лишится молодых депутатов (Загл. сэкрана) [Электронный ресурс]. - Режим доступа: <https://yandex.ru/turbo/s/dni.ru/polit/2014/12/29/290811.html>
4. Далай-лама XIV. Этика для нового тысячелетия [Электронный ресурс]. - Режим доступа: <http://www.theosophy.ru/lib/dl-etika.htm>
5. Добролюбов Н.А. О значении авторитета в воспитании [Электронный ресурс] / Н.А. Добролюбов. - Режим доступа: <http://pedagogic.ru/books/item/f00/s00/z0000027/st124.shtml>
6. Нобелевского лауреата лишили почетных званий за сомнения в уме чернокожих [Электронный ресурс]. - Режим доступа: <https://www.interfax.ru/world/645930>
7. Основы государственной молодежной политики Российской Федерации на период до 2025 года (Утв. Распоряжением Правительства РФ от 29 ноября 2014 г.

- N 2403-р).
8. Рогозина О.А., Нагорная А.М. Социальный и профессиональный портрет депутатского корпуса государственной Думы Федерального Собрания Российской Федерации VII созыва, по итогам выборов 18 сентября 2016 года / О.А. Рогозина, А.М. Нагорная // Вестник Совета молодых учёных и специалистов Челябинской области. – 2016. - № 4. – С. 83-87.
9. Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года (Утв. распоряжением Правительства РФ от 29 мая 2015 г. N 996-р).
10. Теплов Б.М. Избранные труды: В 2-х т. / Б.М. Теплов; ред.-сост., авт. вступ. ст. и коммент. Н.С. Лейтес, И.В. Равич-Шербо; Акад. педагогических наук СССР. - М., Педагогика, 1985. - Т.1. - 328 с.
11. Феррер-и-Гардия Ф. Современная школа. Педагогические идеи анархизма [Электронный ресурс] / Ф. Феррер-и-Гардия. - Режим доступа: <https://ru.theanarchistlibrary.org/library/fransisko-ferrer-i-guardiya-sovremennaya-shkola>
12. Чаадаев П.Я. Апология сумасшедшего [Электронный ресурс] / П.Я. Чаадаев. - Режим доступа: <http://www.booksreader.ru>

References:

1. Wentzel K.N. New ways of education and upbringing of children / K.N. Wentzel. - Moscow: Land and factory, 1923. - 110 p.
2. Wentzel K.N. Theory of free education and ideal kindergarten / K.N. Wentzel. - M.-Pb.: Voice of labor, 1923. - 103 p.
3. The state Duma will be deprived of young deputies (Tit. sakrana) [Electronic resource]. - Mode of access: <https://yandex.ru/turbo/s/dni.ru/polit/2014/12/29/290811.html>
4. The Dalai Lama XIV. Ethics for the new Millennium [Electronic resource]. - Mode of access: <http://www.theosophy.ru/lib/dl-etika.htm>
5. Dobrolyubov N.A. On the meaning of authority in education [Electronic resource] / N.A. Dobrolyubov. - Mode of access: <http://pedagogic.ru/books/item/f00/s00/z0000027/st124.shtml>
6. The Nobel laureate was deprived of honorary titles for doubts in the mind of black people [Electronic resource]. - Mode of access: <https://www.interfax.ru/world/645930>
7. Bases of the state youth policy of the Russian Federation for the period up to 2025 (Approved by the Order of the Government of the Russian Federation of November 29, 2014 N 2403-p).

8. Rogozina O.A., Nagomaya A.M. Social and professional portrait of the Deputy corps of the state Duma of the Federal Assembly of the Russian Federation of the VII convocation, following the results of the elections on September 18, 2016 / O.A. Rogozina, A.M. Nagomaya // Bulletin of the Council of young scientists and specialists of the Chelyabinsk region, 2016. - № 4. - Pp. 83-87.
9. Strategy of development of education in the Russian Federation for the period up to 2025 (Approved by the order of the Government of the Russian Federation of may 29, 2015 N 996-p).
10. Teplov B.M. Selected works: in 2 volumes / B.M. Teplov; ed. - comp., ed. introduction and commentary By N.S. Leites, I.V. Ravich-Scherbo; Acad. of pedagogical Sciences of the USSR. - M., Pedagogy, 1985. - Vol. 1. - 328 p.
11. Ferrer and Guardia F. Modern school. Pedagogical ideas of anarchism [Electronic resource]. - Mode of access: <https://ru.theanarchistlibrary.org/library/fransisko-ferrer-i-guardiya-sovremennaya-shkola>
12. Chaadaev P.Y. Apologia of a madman [Electronic resource] / P.Y. Chaadaev. - Mode of access: <http://www.booksreader.ru>

История образования

УДК 378.01(045)

Непрерывное образование «школа-университет»: профессорский взгляд конца XIX столетия

The problem of general continuing education: a professorial view of the end of the XIX century

Галанин С.Ф., Казанский федеральный университет, sg@riastatus.ru

Хакимова А.С., Казанский национальный исследовательский технический университет им. А.Н. Туполева - КАИ, ah@riastatus.ru

Galanin S., Kazan Federal University, sg@riastatus.ru

Hakimova A., Kazan National Research Technical University named after A.N. Tupolev-KAI, ah@riastatus.ru

DOI: 10.34772/KPJ.2020.141.4.002

Ключевые слова: непрерывное образование, система «школа-университет», образовательная политика, история Казанского университета, управление образованием.

Keywords: continuous education, “school-university” system, educational policy, history of Kazan University, education management.

Аннотация. Статья посвящена истокам актуальной проблемы непрерывного образования студентов в конце девятнадцатого столетия. Авторами раскрывается сущность проблемы в рамках исторического дискурса дореформенной России XIX века. Изложены и проанализированы мнения профессуры Казанского университета по данному вопросу. Наглядно продемонстрированы профессорские аргументы «за» и «против» системы общего непрерывного образования формата школа - вуз. Раскрыта сущность различных подходов к постановке вопроса о российском непрерывном образовании во второй половине XIX века. Сформулированы причины периодического возникновения интереса к данной проблеме в ходе российской истории. Статья предназначена для учёных, аспирантов, студентов, педагогов, сотрудников министерств и ведомств образования, а также всех, интересующихся историей проблемы непрерывного образования.

Abstract. The article is devoted to the sources of the urgent problem of students' general, continuous education at the end of the nineteenth century. The authors reveal the essence of the problem within the framework of the historical discourse of post-reform Russia of the 19th century. The views of the professors of Kazan University on this issue are stated and analyzed. The professorial arguments “for” and “against” the system of general, continuous education in the format of a school-university have been clearly demonstrated. The authors revealed the essence of different approaches to raising the question of continuous education in Russian higher education in the second half of the 19th century. The study reveals the essence of the reasons for the periodic emergence of interest to this problem in the course of Russian history. The article is intended for scholars, graduate students, students, teachers, employees of ministries and departments of education, as well as everyone interested in the history of the problem of continuous education.

Введение. Целью системы высшего образования является формирование профессионала, исходя из запросов рынка труда. Подобное положение вещей, на первый взгляд, кажется вполне логичным, но заключает в себе определенный парадокс. Дело в том, что система образования не готовит только специалиста, она всегда готовит человека. Профессиональные

знания и навыки неотделимы от личности, они не развиваются отдельно от личностных качеств [1].

Одной из причин «торможения» Болонского процесса представляется тот факт, что профессиональные компетенции, так необходимые глобальному рынку труда, стали фундаментом единого европейского образовательного пространства, оставив за

скобками культуру. Но одно без другого невозможно. Человек, каким бы крепким профессионалом он ни был, не является исключительно функцией: он живет, контактирует с другими людьми, продуцирует и трансформирует культуру, мыслит и создает, в самом широком смысле, разнообразные творческие продукты. Более того, среда, в основе которой лежит социокультурная матрица, задает особенности организации и методологического наполнения процесса обучения [2].

В начале XXI века, когда профессиональная подготовка совсем недавно была доминирующей, особую силу и темп стало приобретать развитие гуманитарной направленности. Вновь возродился вопрос о гуманизации и гуманитаризации образования, активно разрабатывалась концепция гуманитарного образования в рамках системы непрерывного обучения. Однако в последние годы эта концепция была свёрнута, массово стали сокращаться гуманитарные кафедры в технических университетах.

Что касается непрерывного образования, то на сегодняшний день нормативных документов, непосредственно его регламентирующих в России нет. Существуют методические разработки в области непрерывного образования, например, Государственной академией промышленного менеджмента имени Н.П. Пастухова разработан ряд методических документов: модели, механизмы, методические рекомендации. *Ректор этой Академии Н. Анискина, как президент Европейской ассоциации – Института непрерывного образования и обучения взрослых ESEDA*, полагает, что активное включение всех в цифровизацию активизирует процессы легитимизации непрерывного образования на уровне нашей страны [3]. В данный момент для признания неформального образования они используют внутренние локальные нормативные акты, которые разрабатывают, опираясь на международную нормативную базу, в частности, на Меморандум ЮНЕСКО о признании образования, полученного вне образовательных организаций, на международный стандарт ISO 29990, а также на документы Еврокомиссии по образованию.

Постановка вопроса об общем непрерывном образовании уходит корнями в XIX век. Тогда интерес к проблеме поддерживался публикациями в прессе, дискуссиями самих преподавателей. Так, вопрос об «общем образовании» студентов поднимался казанской профессурой более ста лет назад. Для осмысления причин возникновения данного вопроса

необходимо рассмотреть социально-экономический и политический фон, при которых происходило обсуждение проблемы.

В пореформенный период государство остро нуждалось в специалистах, так как спрос на них различных государственных учреждений и промышленности повысился в связи с реформами 60-х годов XIX века. Высококвалифицированных специалистов в первую очередь могли дать университеты, так как институтов было немного. Кадры студентов для высших учебных заведений, прежде всего, готовили гимназии.

Материалы и методы исследования. Данная работа базируется на анализе протоколов заседаний комиссии Совета императорского Казанского университета во второй половине XIX в., материалов Национального архива Республики Татарстан, опубликованных документов деятельности Государственного Совета Российской империи, связанных с вопросами образования. Источниками исследования стали нормативные документы сферы образования и Российской империи второй половины XIX века - Устав классических гимназий 1871 г. и Университетский устав 1863 и 1884 гг. При структурно-функциональном анализе положений, регламентирующих сферу высшего образования, был применен институциональный метод. Для изучения эволюции взглядов профессуры использовался сравнительно-исторический метод.

Результаты исследования. Александр II, подписывая Устав классических гимназий в 1871 году, не прислушался к мнению большинства Государственного совета, подчеркивавшего возрастающее развитие и важность «положительных» наук для «благополучия страны». Большинство членов Государственного совета, в лице бывшего министра просвещения А.В. Головина, президента Академии наук Ф.П. Литке, военного министра Д.А. Милютин и др., выступило против проекта Устава классических гимназий. Члены Совета отмечали, что Россия нуждается в инженерах, химиках и техниках, специалистах армии и флота для «устройства путей сообщения, портов, телеграфов, рудных и каменноугольных разработок», «развития и успехов нашей заводской и фабричной промышленности». России, по мнению большинства, были нужны не филологи и юристы, а руководители, способные к «установлению практических приемов производства» [4, с.118].

Устав вводил систему классического образования. Обучение сосредоточивалось на древних языках и математике при ограничении естествознания, географии, новых языков,

истории и русской словесности. Преподавание двух последних предметов, по словам консерватора М.Н. Каткова, приучало гимназистов к «бесмысленному верхоглядству» и к «толчению воды» [5, с.302].

Реальные гимназии заменялись реальными училищами с шестилетним курсом обучения и без права поступления в университеты. Спор о двух типах гимназий был решен не в пользу реального образования. Таким образом, базой университетского образования теперь становились классические гимназии. Новая гимназическая система не замедлила сказаться на университетском образовании - около 90% гимназистов поступало в университеты [6, с.39; 7, с.203].

Школьный устав 1871 г. вытеснял все общеобразовательные элементы как из классических гимназий, так и из реальных училищ. Задачей реформы ставилось повышение уровня знания - общеобразовательные предметы заменялись такими, которые «дисциплинируют ум». Это было направлено на предостережение от новых веяний. С таким нововведением согласились далеко не все круги российской интеллигенции. На начавшееся бурное обсуждение данного вопроса в печати было наложено «вето». По высочайшему повелению, печати воспрещалось «порицать» планы правительства [8, с.92, 99].

В духе школьного устава Дмитрий Андреевич Толстой желал преобразовать и университеты, но не успел. После очередного покушения, в феврале 1880 года, император решил пойти на некоторые уступки умеренным кругам общества. Одной из самых первых и популярных мер призванного к власти М.Т. Лорис-Меликова, стало устранение Д.А. Толстого. С назначением министром просвещения Андрея Александровича Сабурова, толстовский проект университетского устава был возвращен в министерство.

Противоположный предыдущему, курс нового министра возбудил некоторые надежды в среде прогрессивно настроенной интеллигенции. Назревший и давно витавший в воздухе вопрос о том, каким должен быть университетский специалист, вновь вызвал полемику. Одни высказывались за усиление технического образования, другие признавали бесценную роль изучения древних языков в осмыслении корней цивилизации, третьи высказывались за полноценное гармоничное образование, дающее человеку общий кругозор. Но почти все признавали недостатки классического образования в гимназиях, отрицательным

образом сказывающегося на университетской системе.

Поскольку гимназический курс не давал четкого представления о существовавших науках, часто, окончившие гимназию молодые люди, поступали на один, переводились на другой, а заканчивали третий факультет. Это приводило к трате времени и финансов, становясь нередким явлением. Следовательно, гимназия должна была давать более четкие ориентации в выборе специальности.

Попытаемся отразить, как этот вопрос обсуждался в одном из старейших российских университетов – Казанском (ныне Казанский (Приволжский) федеральный университет. В основу изложения положены мнения профессоров, высказанные по вопросу об «общем образовании» студентов.

Официально на повестку дня этот принципиальный вопрос о подготовке кадров был вынесен в октябре 1880 года ординарным профессором судебной медицины, деканом юридического факультета Иваном Михайловичем Гвоздевым. Он выступил на заседании Совета университета с предложением заменить последний год обучения в гимназии особым годовым общеобразовательным университетским курсом, по проишествии которого и после сдачи экзаменов, студентам предоставлялось бы право избирать факультет [6, с.3-4].

Для обсуждения данного вопроса была создана специальная комиссия, в которую вошли представители от каждого факультета. Кроме И.М. Гвоздева, в комиссии были ординарный профессор медицинского факультета, председатель общества врачей при Казанском университете, видный общественный деятель Александр Васильевич Петров, ординарный профессор юридического факультета Николай Константинович Нелидов, ординарный профессор физико-математического факультета, организатор высших женских курсов и народных чтений в Казани, высочайше награжденный бриллиантовым перстнем, путешественник Николай Васильевич Сорокин и ординарный профессор классической филологии Дмитрий Федорович Беляев. Последний не соглашался с мнениями комиссии и выразил свое особое мнение [9, с.78].

В докладе комиссии отмечалось, что высшее специальное образование может быть усвоено с успехом только лицами, «получившими надлежащее общее образование; высокообразованный и полезный специалист необходимо предполагает общеобразованного человека» [6, с.10-11]. Профессора отмечали, что

«университет является именно высшим училищем, представляющим все способы не только приобретать сведения, касающиеся определенного цикла наук, но и знакомиться со всеми отраслями академических (чистых, а не прикладных) наук» [6, с.12]. Современные условия гимназического и университетского образования, по мнению членов комиссии, не удовлетворяли потребностей духовно-развивающейся личности и препятствовали пониманию факультетских наук [6, с.11,14]. Следовательно, усиление общеобразовательного элемента было желательно во всей системе народного образования.

По мнению членов комиссии, задачей учебного заведения, образующего людей в возрасте от девяти до шестнадцати лет, должно быть «формальное образование». Потребность же в «материальных знаниях», считали профессора, особенно проявляется в 16 - 19 лет. Данная терминология была общепринятой в то время. Под материальным образованием имелось в виду изучение тех предметов, которые помогают развитию мыслительной способности, например математика и языки, но и наполнению этой способности содержанием, дают материал для переработки его умом, уже подготовленным формально. В этом смысле термины «материальный» и «формальный» обозначают две системы образования. Такая трактовка принадлежит самим членам комиссии Казанского университета [6, с.18].

Исходя из этого, представители факультетов предлагали разделить гимназии и организовать первые шесть классов в учебные заведения, имеющие задачей «развитие умственных способностей человека и систематическое сообщение главнейших... фактов и явлений». Из седьмого и восьмого классов предполагалось составить общеобразовательные курсы для сообщения человеку материальных знаний» [6, с.20].

Анализ планируемых для формального образования предметов показывает, что количество учебного материала в гимназиях не уменьшалось, за исключением латинского и греческого языков, объём преподавания которых значительно сокращался [6, с.21-30]. При этом комиссия явно считалась с общественным мнением и движением в официальных сферах за улучшение системы гимназического образования.

Члены комиссии обсудили три варианта «общего образования»: 1) введение общеобразовательных предметов в курсы нынешних средних учебных заведений, 2) преподавание тех же предметов на отдельных

университетских факультетах и 3) создание особых учебных заведений, составлявших переходную ступень между гимназиями и университетами [6, с.17]. То есть, современная идея учебных заведений типа «школа-вуз», предлагалась казанскими профессорами более ста лет назад. Два первых варианта, по ряду причин, комиссия сочла неприменимыми на практике и остановилась на третьем пути к достижению цели [6, с.32-34].

Отдельное, совершенно самостоятельное существование подобных заведений, а также организация их при гимназиях, по мнению членов комиссии, в силу недостатка финансовых и интеллектуальных сил в России, существовать не могло. Единственно возможной формой они считали общеобразовательные курсы, примыкающие к университетам. Расходы на их содержание должны были оказаться минимальными, так как сокращение в издержках на содержание гимназий позволило бы, по мнению профессоров, употребить освобожденные средства на общеобразовательное учреждение [6, с.37-39, 43].

Примерный план распределения предметов общего образования на двухгодичных курсах высшего общеобразовательного учебного заведения при университете включал в себя следующие предметы: богословие, логику, психологию, всеобщую и русскую историю, энциклопедию юридических и политических наук, статистику, естествоведение, чтение писателей на латинском и греческом языках, историю философии и историю русской литературы. Из перечня видно, что, в основном, преобладали предметы гуманитарного цикла.

В отдельном мнении Д.Ф. Беляева отмечалось, что «несостоятельность и нецелесообразность как шестиклассных гимназий, так и энциклопедических лицеев... доказаны... историей наших учебных заведений, начиная с 20-х годов...». Корень зла он видел (эта фраза была специально выделена в протоколе) в «мало педагогически подготовленных преподавателях» [6, с.49, 52]. Вопросам педагогической подготовки студентов Д.Ф. Беляев уделял большое внимание и в 1881 году предлагал ввести преподавание педагогики и школоведения в Казанском университете [10]. Больше внимания уделяя частностям, Беляев не опровергал сущности идеи проекта. Он высказался за обязательное преподавание естествознания и новых языков в гимназиях, правда, без ущемления «очень полезного» классического образования. Это свидетельствует о том, что названная группа профессоров

выступала за истинную образованность, против узких фрагментарных знаний, препятствующих широкому видению научных проблем, ибо без ощущения единства мира невозможно полноценное научное знание. Ученые пришли к выводу, что надо найти правильное сочетание специальных и гуманитарных дисциплин в университетах, а основы общей образованности закладывать в гимназиях. То есть, они ратовали за систему непрерывного образования.

Ставилась не частная задача реформирования классической системы образования, как, например, понимал ее экстраординарный профессор того же университета И.И. Луньяк [11, с.214-222], а сложная проблема культурной жизни нации. Это далеко не праздный, а острый политический и практический вопрос. Еще К.Д. Кавелин писал, что надо стараться, «чтобы университеты стали органами общего образования..., а не заведениями, готовящими по данному лекалу техников и специалистов». Упадок университетов, по его мнению, «начинается именно с той минуты, когда они обращаются в высшие специальные школы» [12, с.38].

Предложения комиссии Казанского университета тогда не были претворены в жизнь. Тем более нереальными они оказались при вступлении в силу университетского устава 1884 года, ущемлявшего гуманитарное знание, культивировавшего тип усеченного образования. То, что вопрос об «общем образовании» студентов не был воспринят должным образом в то время, объясняется тем, что в 80-90-е годы намного острее стала другая проблема - вопрос о необходимости специалистов с высшим техническим образованием. Последствия замалчивания этой объективной необходимости стали резко проявляться в конце XIX века.

Заключение. Подлинное осмысление необходимости общеобразовательного уровня личности пришло много позже, когда в обществе уже начала проявляться тенденция к

технократизму мышления как следствие советской образовательной политики, где инженерное образование было в приоритете.

На рубеже XX-XXI веков интеллектуальная элита вновь осознала необходимость общей, не связанной с профессиональными навыками образованности, ощутила неотъемлемость науки от культуры. В результате, повсеместно, в российских вузах стали вводиться курсы гуманитарного цикла. Актуальным стало преподавание культурологии, истории науки.

Тогда же высшие учебные заведения захлестнула волна переименований. Так, в Казани появилось 6 университетов, 4 академии и 1 институт. Та же тенденция прослеживается и в средней школе. Стремление получить новый статус было вызвано рядом причин. Главная из них заключается в желании улучшить качество образования, дать более широкие и глубокие знания студентам и учащимся.

Каким же должен быть специалист с высшим университетским образованием? Для специалистов гуманитарного профиля, как свидетельствует практика, оказывается полезным и естественнонаучное знание. Но и так называемым «технарям» и «гуманитариям» необходимо культурологическое знание. То есть, изучение психологии, этики и эстетики, риторики и менеджмента и т.п. нужно всем высокообразованным специалистам.

Широкое образование специалиста важно потому, что позволяет вовлечь его в решение значимых и актуальных для всего общества задач. В идеале истинно гуманитарно-образованная личность высоконравственна и никогда не употребит знание во вред окружающим его людям и природе.

Человек живет не только в материальной среде, но и в мире духовных ценностей. И от того, какие знания он получил, какие ценности в процессе обучения он для себя выработал, существенно зависит и тот мир, в котором он живет, и то, как он в нём действует.

Литература:

1. Очкина А.В. Концепция изменилась? По следам реформаторов от образования / А.В. Очкина // Левая политика. - 2007. - № 1. - С. 56.
2. Богуславский М.В., Неборский Е.В. Концепция развития системы Высшего образования в России [Электронный ресурс] / М.В. Богуславский, Е.В. Неборский // Интернет-журнал "Мир науки". - 2016. - Т. 4. - № 5(499). - Режим доступа: <http://mir-nauki.com/PDF/07PDMN516.pdf>
3. Концепция развития непрерывного образования взрослых в Российской Федерации на период до 2025

- года [Электронный ресурс] / Проект. - Режим доступа: http://www.dpo-edu.ru/?page_id=13095
4. Государственный совет. 1801-1901: [Краткий очерк деятельности за сто лет существования]: Сост. в Гос. канцелярии. - Санкт-Петербург: Гос. тип., 1901. - Т. IV. - 215 с.
5. Корнилов А.А. Курс истории России XIX века / А.А. Корнилов. - М.: Высшая школа, 1993. - 448 с.
6. Доклад и протоколы заседаний комиссии Совета Казанского университета по вопросу об общем

образовании студентов. - Казань: типо.-лит. Имп. ун-та, 1881. - 74 с.

7. Камоско Л.В. Изменение сословного состава учащихся средних и высших школ России (30-80-е гг. XIX века) / Л.В. Камоско // Вопросы истории. - 1970. - № 10. - С. 203-207.

8. Арсеньев К.К. Законодательство о печати / К.К. Арсеньев. - Санкт-Петербург: П.П. Гершунин и К, 1903. - 264 с.

9. Биографический словарь профессоров и преподавателей Казанского университета. 1801-1901; под ред. Н.П. Загоскина: в 2-х частях. - Казань: типо-лит. Имп. ун-та, 1904. - Ч.1. - 453 с.

10. Представление историко-филологического факультета Совету Казанского университета. - Государственный архив Республики Татарстан. - Ф. 977. Совет. - Д. 6788. 1881. - Л.1-7 об.

11. Луньяк И.И. К вопросу о реформе преподавания древних языков в гимназиях / И.И. Луньяк // Учёные записки Казанского университета. - 1890. - Ч. 1. - С. 214-222.

12. Кавелин К.Д. Свобода преподавания и учения в Германии: собр. соч. - Т.3 / К.Д. Кавелин. - СПб.: Тип. М.М. Стасюлевича, 1899. - С. 5-91.

References:

1. Ochkina A.V. Has the concept changed? In the footsteps of the reformers from education / A.V. Ochkina // Left Politics. - 2007. - № 1. - P. 56.

2. Boguslavsky M.V., Neborsky E.V. The concept of development of the system of higher education in Russia [Electronic resource] / M.V. Boguslavsky, E.V. Neborskiy // Internet magazine "World of Science". - 2016. - Т. 4. - № 5(499). - Access mode: <http://mir-nauki.com/PDF/07PDMN516.pdf>

3. Concept for the development of continuing education for adults in the Russian Federation for the period up to 2025 [Electronic resource] / Project. - Access mode: http://www.dpo-edu.ru/?page_id=13095

4. Council of State. 1801-1901: [A brief outline of activities over a hundred years of existence]: Comp. in the State. office. - St. Petersburg: State. type., 1901. - Т. IV. - 215 p.

5. Kornilov A.A. The course of the history of Russia in the XIX century / A.A. Kornilov. - M.: Higher school, 1993. - 448 p.

6. Report and minutes of the meetings of the Kazan University Council Commission on the general education of students. - Kazan: Tipo.-lit. Imp. un-that, 1881. - 74 p.

7. Kamosko L.V. Changes in the estate composition of students in secondary and higher schools in Russia (30-80s of the XIX century) / L.V. Camosco // Questions of history. - 1970. - № 10. - P. 203-207.

8. Arseniev K.K. Legislation on the press / K.K. Arseniev. - St. Petersburg: P.P. Gershunin and K, 1903. - 264 p.

9. Biographical dictionary of professors and teachers of Kazan University. 1801-1901; ed. N.P. Zagoskin: in 2 parts. - Kazan: Tipo-lit. Imp. University, 1904. - Part 1. - 453 p.

10. Presentation of the Faculty of History and Philology to the Council of Kazan University. - State Archives of the Republic of Tatarstan. - F. 977. Council. - D. 6788.1881. - L. 1-7 rev.

11. Lunyak I.I. On the question of the reform of teaching ancient languages in gymnasiums / I.I. Lunyak // Scientific notes of Kazan University. - 1890. - Part 1. - P. 214-222.

12. Kavelin K.D. Freedom of Teaching and Learning in Germany: sobr. op. - Т.3 / K.D. Kavelin. - SPb.: Type. M.M. Stasyulevich, 1899. - P. 5-91.

13.00.01 - Общая педагогика, история педагогики и образования



УДК 378.1

Об антропологических характеристиках подготовки педагогов для дошкольного образования в ТАССР в 60-80-е годы XX века (К 100-летию ТАССР)

On the anthropological characteristics of teacher training for preschool education in the TASSR in the 60-80s of the XX century (To the 100th anniversary of the TASSR)

Габдулхаков В.Ф., Казанский (Приволжский) федеральный университет, pr_gabdulhakov@mail.ru

Твардовская А.А., Казанский (Приволжский) федеральный университет, taa.80@ya.ru

Башинова С.Н., Казанский (Приволжский) федеральный университет, svetlana-bashinova@mail.ru

Бичурина С.У., Казанский (Приволжский) федеральный университет, bichurina@yandex.ru

Гарифуллина А.М., Казанский (Приволжский) федеральный университет, alm.garifullina2012@yandex.ru

Gabdulhakov V., Kazan (Volga region) Federal University, pr_gabdulhakov@mail.ru

Tvardovskaya A., Kazan (Volga region) Federal University, taa.80@ya.ru

Bashinova S., Kazan (Volga region) Federal University, svetlana-bashinova@mail.ru

Bichurina S., Kazan (Volga region) Federal University, bichurina@yandex.ru

Garifullina A., Kazan (Volga region) Federal University, alm.garifullina2012@yandex.ru

DOI: 10.34772/KPJ.2020.141.4.003

Ключевые слова: антропология, педагоги, педагогическое училище, дошкольное образование, ТАССР, 60-80-е годы XX века.

Keywords: anthropology, teachers, pedagogical school, preschool education, TASSR, 60-80-s of the XX century.

Аннотация. В статье исследуется противоречие, которое связано с необходимостью оптимизации современной национально-региональной модели дошкольного образования, обусловленной реалиями XXI века, - с одной стороны, и в недостаточности ретроспективных исследований, посвященных подготовке педагогов для дошкольного образования в 60-80-е годы XX века, когда происходила трансформация антропологических характеристик дошкольного образования, - с другой стороны. Цель исследования – выявить антропологические характеристики трансформации дошкольного образования в ТАССР в 60-80-е годы XX века. Методы исследования: ретроспективный анализ историографических данных развития дошкольного образования в ТАССР в 60-80-е годы XX века. В статье доказывается, что антропологические характеристики развития дошкольного образования в 60-80-е годы XX века – это исторические, экономические, материально-технические и кадровые, национально-культурные, научно-методические и организационно-методические факторы, которые должны быть учтены для оптимизации современной модели подготовки педагогов для дошкольного образования. Статья предназначена для работников системы дошкольного образования, руководителей образовательных организаций, исследователей.

Abstract. The article examines the contradiction, which is associated with the need to optimize the modern national-regional model of preschool education, due to the realities of the XXI century, with the lack of retrospective research on the problems of training teachers for preschool education in the 60-80s of the XX century. During this period, the anthropological characteristics of preschool education were transformed. The purpose of the study is to identify the anthropological characteristics of the transformation of preschool education in the Tatar Autonomous Soviet Socialist Republic in the 60-80s of the XX century. Research methods: a retrospective analysis of the historical

facts of the development of preschool education in the Tatar Autonomous Soviet Socialist Republic in the 60-80-s of the XX century. The article proves that the anthropological characteristics of the development of preschool education in the 60-80-s of the twentieth century are historical, economic, material and technical and personnel, national-cultural, scientific-methodological and organizational-methodological factors that should be taken into account to optimize the modern model of teacher training for preschool education. The article is intended for employees of the preschool education system, heads of educational organizations, researchers.

Введение. Система дошкольного образования в 60-80-е годы XX века в ТАССР (Татарской автономной советской социалистической республике) представляла совокупность детских садов, открытых в республике и предназначенных для осуществления целенаправленного воспитания и обучения детей от рождения до поступления их в школу. Эта система включала и управление дошкольным образованием на уровне районных, городских, республиканских отделов образования, и подготовку воспитателей в специальных учебных заведениях (педагогических училищах), и их непрерывное педагогическое образование (через курсы повышения квалификации в Татарском институте усовершенствования учителей). Подготовка педагогов для дошкольного образования в 60-80-е годы XX века осуществлялась в средних специальных учебных заведениях – педагогических училищах. Вузы тогда не занимались подготовкой кадров для дошкольного образования. Содержание этой подготовки в ССУЗах имело следующие контексты: исторический, экономический, материально-технический и кадровый, социально-политический, национально-культурный, научно-методический, организационно-методический. Особый интерес и актуальность представляет изучение идей и опыта подготовки в регионе кадров для системы дошкольного образования, развития сети учреждений для детей дошкольного возраста [4;12]. Но исследований о системе дошкольного образования и подготовке педагогических кадров для нее в ТАССР в 60-80-е годы XX века с позиций антропологического подхода выполнено ограниченное количество.

Методология исследования. Для определения антропологических характеристик подготовки педагогов для дошкольного образования в исследуемый период нами был проведен анализ с точки зрения исторического, экономического, материально-технического и кадрового, национально-культурного, научно-методического и организационно-методического контекстов развития дошкольного образования в ТАССР.

Результаты исследования. Исторический контекст. 60-80-е годы XX века в историческом смысле были поворотными. После смещения в 1964 году главы государства (генерального секретаря ЦК КПСС) Н.С. Хрущева начался

умеренный консервативный курс. Такой курс продолжался до 80-х годов под руководством Л.И. Брежнева. Демократические начинания и изменения периода «оттепели» постепенно были вытеснены из общественно-политической жизни. Экономика продолжала развиваться на основе государственных планов (пятилеток, утверждаемых на съездах КПСС), но экономика приобретала всё более экстенсивный характер. На рубеже 80-х годов командно-административная система СССР вступила в полосу глубокого кризиса. Эти годы вошли в историю страны и республики как период «застоя». В этот период подготовка педагогов для дошкольного образования осуществлялась в педагогических училищах, созданных на базе педагогических техникумов.

Экономический контекст. Начало этого периода было отмечено экономической реформой 1965 года [3]. В экономику СССР были введены такие категории, как хозяйственный расчет, экономическая прибыль, материальное стимулирование. Расширялась хозяйственная самостоятельность, инициатива предприятий. Экономическая реформа способствовала ускорению социально-экономического развития. Страна развивалась по пятилетним и семилетним планам. За восьмую пятилетку (1966-1970) было введено в действие более двухсот новых предприятий. Машиностроители освоили выпуск около семисот образцов современной техники, машин, среди них – новые самолеты, компрессоры и др. Татария вышла на первое место в СССР по объёму добычи нефти. Первая «Ракета» на подводных крыльях прошла по маршруту Горький (Нижний Новгород) – Казань. Но вскоре, уже в 70-е годы, темпы развития резко снизились. Так, за девятую пятилетку (1971-1975) объем производства сельскохозяйственной продукции в республике увеличился лишь на 9%. Сборы зерновых даже уменьшились: с 3,4 миллиона тонн до 3,1 миллиона тонн в среднем в год. Эту неблагоприятную тенденцию не удалось преодолеть и в следующей десятой пятилетке (1976-1980).

В этот период в Казани открылась ВДНХ ТАССР, на которой были представлены достижения республики в сфере экономики, культуры, просвещения. Подготовка педагогов для дошкольного образования в педагогических

училищах имела в этот период плановый и целевой характер. Большинство выпускников распределялось работать в те районы ТАССР, откуда их направили учиться. Эта работа активно велась в соответствии с Постановлением Совета Министров ТАССР от 19 августа 1963 года «О ходе выполнения постановления бюро ЦК КПСС по РСФСР и Совета Министров РСФСР от 28 июня 1959 года «О мерах по дальнейшему развитию детских дошкольных учреждений, улучшению воспитания и медицинского обслуживания детей дошкольного возраста» [8].

В 1961 г. Татарский педагогический техникум им. Каюма Насыри был преобразован в Казанское педагогическое училище [6]. Также были преобразованы педагогические техникумы в городских и районных центрах Татарии. На базе техникумов возникли Мамадышское педагогическое училище, Аксубаевское педагогическое училище, Тетюшское педагогическое училище, Нижнекамское педагогическое училище, Аксубаевское чувашское педагогическое училище; Арское педагогическое училище, Бугульминское педагогическое училище, Елабужское педагогическое училище, Мензелинское педагогическое училище, Чистопольское педагогическое училище и др. Во многих педагогических училищах готовились педагоги для детских садов Татарии.

Материально-технический и кадровый контексты. Преобразование педагогических техникумов в педагогические училища сопровождалось укреплением материально-технической базы и развитием кадрового потенциала [2].

Активно в этом направлении работали областной комитет коммунистической партии ТАССР, областной комитет ВЛКСМ, республиканский комитет профсоюзов. В училищах работали кружки и клубы, факультет общественных профессий. За хорошую постановку учебно-воспитательной работы Казанское педагогическое училище неоднократно награждалось Почетными грамотами Министерства просвещения СССР, РСФСР, ТАССР.

В 80-е годы Казанским педагогическим училищем руководил Заслуженный учитель РСФСР, кандидат педагогических наук М.Л. Гайнутдинов. Авторитет Казанскому педагогическому училищу в эти годы обеспечили такие педагоги, как З.С. Дусаев, М.М. Галлямова, В.Х. Хазеев, Н.И. Кубицкая, А.Г. Митрофанова, И.Ш. Абдрашитов, Г.Т. Баязитова, Р.М. Махиянов, В.А. Лебедева, Г.М. Сиразетдинова,

Х.С. Булгаков, Ш.З. Рахманкулов, Ф.Ф. Блинова, Л.Н. Тарская, В.З. Манишева, А.И. Рудакова, С.П. Бадамшина, Р.Г. Журавлева, К.П. Савина, О.В. Горбенко, К.А. Николаева, А.М. Чижова, Ю.А. Буторин, Н.И. Костерин, Р.Н. Аржакова, М.К. Чернова, А.И. Вязовская, М.В. Гайнуллина, Э.Н. Галиахметова, Л.К. Сулейманова, Г.С. Куршева, Л.Н. Тихонова, Е.И. Власенко, В.И. Федорова, И.Б. Михайлова, В.В. Виноградова, М.Ф. Чугаева, А.А. Топталиева, Л.К. Ишкуватова, М.Б. Пикуровская, З.С. Дюдина, М.И. Гизатуллина, М.И. Закирова и др. [2].

Эти педагоги – интеллигенты, знавшие о Великой Отечественной войне не понаслышке, характеризовались не только как сильные специалисты, но и как личности, моральный и нравственный облик которых соответствовал идеологии строителя коммунизма. Это честность, принципиальность, патриотизм, интернационализм, религиозная нетерпимость (атеизм), интеллигентность, порядочность, преданность идеалам коммунистической партии и Родины. Практически все преподаватели были коммунистами.

Статус воспитателя детского сада в этот период тоже был очень высоким. Например, в список участников Выставки достижений народного хозяйства СССР 1963 г. вошли:

- от детского сада № 74 г. Казани Николаева Анна Яковлевна, заведующая – представила опыт работы по оформлению участка детского сада (макет летнего участка); Чистякова Серафима Ивановна, воспитатель – представила опыт работы по играм детей «Игры детей летом»; Ермакова Зинаида Николаевна, воспитатель – представила опыт работы по трудовому воспитанию детей «труд детей средней группы в огороде»; Егуданова Людмила Ивановна, воспитатель – представила опыт работы по труду и записи игр;

- от детского сада № 13 г. Зеленодольска – Донченко Валентина Андреевна, заведующая - представила опыт работы по использованию игрушек в играх и занятиях детей; Курятникова Мария Елистратовна, воспитатель - представила опыт работы по использованию игр на воздухе; Нагорнина Татьяна Павловна, воспитатель – опыт работы по сюжетно-развивающим играм; Вотякова Александра Николаевна, воспитатель - представила опыт работы по использованию дидактических игр в воспитательной работе с детьми [7].

Национально-культурный контекст. Национально-культурный контекст имел сложный и противоречивый характер. В 1958

году в Казани был открыт памятник классику татарской литературы Габдулле Тукаю [10]. В сознании татар Тукай утвердился еще и как основоположник современной татарской литературы.

Но национальный – культурно-исторический – код татар сохранял память и о таких писателях, как Кул Гали, Кул Шариф, Гаяз Исхаки и многих других, наследие которых практически не отражалось ни в программе дошкольного образования, ни в программе среднего специального образования в 60-80 годах XX века. Этот аспект восполнился только в XXI веке.

В работах А.Х. Халикова, Я.А. Абдуллина, М.А. Усманова, А.Г. Каримуллина, Р.Г. Фахрутдинова и др. были отражены достижения богатой материальной и духовной культуры, история татарского народа. Впервые был создан фундаментальный 12-томный труд — «Татарское устное творчество», издан трехтомный «Толковый словарь татарского языка». История волжских булгар нашла отражение в романе Н. Фатгаха «Идел суы ака торур» («Итиль-река течет»).

Активно развивалась в эти годы русско-татарская лингвометодическая школа (Л.З. Шакирова, А.Ш. Асадуллин, Г.А. Жданова, Р.Б. Гарифьянова и др.). Министерством просвещения ТАССР были изданы программы, учебные материалы для решения задач русско-татарского двуязычия.

В Татарском институте усовершенствования учителей в 1984 г. была открыта первая кафедра – кафедра русского языка и литературы, призванная поднять уровень владения русским языком у педагогов во всех звеньях непрерывного педагогического образования. Первым заведующим кафедрой стал В.Ф. Габдулхаков, в состав кафедры вошли известные методисты Г.Х. Ахбарова, Т.О. Скиргайло, С.М. Ламперт.

Научно-методический контекст. Научно-методическое обеспечение подготовки кадров для дошкольного образования в педагогических училищах характеризуется большим вниманием к педагогическому эксперименту по реализации идей проблемного обучения, по отработке методов и приемов проблемного обучения.

М.И. Махмутов (член-корреспондент – 1968 г., академик АПН СССР – 1978 г.) с 1958 по 1976 годы – министр просвещения Татарской АССР, идейный вдохновитель, научный руководитель этого эксперимента [5]. Поэтому содержание среднего специального образования в ТАССР в этот период приобрело инновационный для того времени – проблемно-развивающий – характер.

Научно-методическое содержание дошкольного образования (образования в детских садах) характеризовалось вниманием к когнитивным способностям детей [11]. В дошкольных учреждениях обучение велось по регламентирующим документам, утвержденным в Министерстве просвещения РСФСР. Эти регламенты неоднократно дополнялась и уточнялась вплоть до 1979 года. В конце 80-х гг. в образовательный процесс детских садов стали внедряться новые – развивающие – подходы.

В Министерстве просвещения ТАССР в этот период считали, что дошкольное образование должно иметь системный и систематический характер, оно должно содействовать всестороннему гармоничному развитию личности и формированию тех качеств и способностей, которые необходимы для овладения знаниями в школе, для правильного сознательного поведения в будущем.

В Татарском государственном книжном издательстве стали издавать детскую литературу на татарском языке. Поэтому, именно на специалистов дошкольного образования были возложены задачи по формированию личности ребенка. Формирование личности предполагало знакомство детей с окружающим миром, его красотой, формирование социальных норм поведения; развитие игровой деятельности, развитие у детей нравственности, патриотизма, воспитание эстетических и др. качеств. Дошкольное образование призвано было воспитать уважение к родителям, воспитателю и другим людям, признание их авторитета, послушание, вежливость, правдивость, доброжелательность, готовность трудиться и т.д.

Организационно-методический контекст. В этот период была проведена большая работа по развитию общественного дошкольного воспитания, по строительству яслей-садилов, подъему качества воспитания и медицинского обслуживания детей, однако жизненные интересы требовали, чтобы дошкольных заведений было больше, чтобы как можно быстрее добиться безотказного устройства в них детей всеми трудящимися, чтобы уровень воспитания детей в яслях-садилах целиком отвечал требованиям того времени. Для этого возникала необходимость строить быстро и много дошкольных заведений как за счет государственных ассигнований, так и на средства предприятий и колхозов.

В Татарии в 60-е годы воспитателей готовило педагогическое училище, которое находилось в Казани на улице Льва Толстого. С 1974 года Казанское педагогическое училище переместилось на ул. Высотную.

Педагогический институт в Казани тогда специалистов по дошкольному образованию не готовил. Основную работу по подготовке педагогов на заочной форме обучения выполняли вузы в Ульяновске и в Москве. В 1970 году Московский государственный педагогический институт им. В.И. Ленина объявляет набор на дошкольное отделение для всех воспитателей СССР (до этого и после институт готовил кадры только для Москвы и Московской области). Чтобы подать заявления на конкурс, нужно было окончить педучилище с красным дипломом и проработать воспитателем 3 года, тогда допускали к поступлению. Сдавали 3 экзамена — сочинение, русский (устно) и биологию.

Роль дошкольных заведений в воспитании детей возрастала с каждым годом. В 60-е годы стали строить комбинаты: это ясли и сад вместе, в них было 2 группы для детей раннего возраста и 4 группы для дошкольников [9]. В 70-х годах они становятся первым звеном в системе народного образования, свидетельством этому выступает тот факт, что в первые классы приходило около 30% детей, которые воспитывались в дошкольных заведениях. В ряде городов первые классы школ полностью комплектовались из воспитанников детских садов. В постоянно действующих дошкольных заведениях Казани создавались подготовительные к школе группы, большую методическую и практическую помощь которым давали учителя начальных классов местных школ.

В 1970 г. в деле организации общественного дошкольного воспитания в сельских районах ТАССР было еще много недостатков: сеть дошкольных заведений росла еще медленно. Во многих колхозах и совхозах еще не было постоянно действующих яслей-садилов.

Вопрос расширения сетки постоянно действующих дошкольных заведений на селе, укрепление их материальной базы, комплектование педагогическими кадрами обсуждались на заседаниях партии и облисполкома, на сессии областного Совета депутатов трудящихся. Были приняты конкретные решения, которые обязывали райисполкомы проводить соответствующую организаторскую и разъяснительную работу, чтобы по возможности полнее охватить детей дошкольными заведениями, примером этому выступают решения облисполкома (1968 год), в которых указывались хозяйства, где еще не было детских яслей-садилов, и устанавливались сроки выполнения этой работы.

В 1970 году в колхозах Татарии было немало дошкольных заведений, которые материальной

базой и уровнем учебно-воспитательной работы не отличались от городских. Расширение сети круглогодичных детских садов в селах Татарии проходило за счет строительства новых помещений, преобразования сезонных дошкольных заведений в постоянно действующие, использование освобожденных административно-хозяйственных помещений.

Расширением сетки дошкольных заведений, созданием необходимых условий для работы с детьми занимались партийные, советские органы, руководители промышленных предприятий, организаций, транспорта, женские советы, родители, профсоюзные организации, широкие круги общественности.

Значительную помощь селу в организации общественного дошкольного воспитания предоставляли шефы – коллективы предприятий, организаций, школ, городских и районных детских садов, которые были способны постоянно и конкретно помогать сельским яслям-садилам в укреплении их материальной базы и улучшении воспитательной работы с детьми.

В 60-70 года работники народного образования с участием широкого актива брали под наиболее суровый контроль строительство дошкольных заведений как в городах, так и на селе, следили за тем, чтобы детские сады сооружались наравне с первоочередными объектами и входили в действие в установленные сроки. Главной задачей работников образования было добиться, чтобы предприятия, учреждения, колхозы и совхозы имели такое количество яслей-садилов, которое полностью удовлетворяло потребность трудящихся в устройстве детей в дошкольные заведения.

Развитие системы повышения квалификации педагогов Татарстана проходило в течение нескольких десятилетий в русле общероссийских тенденций, но имело и региональные особенности [1]. Созданный еще в конце 20-х гг. XX в. Татарский институт усовершенствования учителей (ТИУУ) совместно с педагогическими институтами (Елабужским, Казанским) и педагогическими училищами республики в 1970-х гг. стал ежегодно принимать до 7-8 тыс. слушателей. Директором ТИУУ тогда был (до 1984 г.) кандидат педагогических наук М.У. Ягъяев.

В этот же период актуализировались проблемы повышения квалификации педагогов по вопросам проблемно-развивающего обучения, дифференциации и индивидуализации обучения, осуществления национально-культурного воспитания детей. Каждому воспитателю детского сада раз в 3 - 5 лет предоставлялась

возможность пройти курсы повышения квалификации (через 3 года – для воспитателей детских садов с татарским языком воспитания, 5 лет – для педагогов с русским языком воспитания). Основной формой повышения квалификации педагогов оставалась курсовая подготовка.

Заключение. Антропологически 60-80-е годы в истории ТАССР также, как и в истории СССР, характеризуются как период «застоя». В этот период подготовка педагогов для дошкольного образования осуществлялась в педагогических училищах, созданных на базе педагогических техникумов.

Социальный статус педагога (как воспитателя детского сада, так и преподавателя педагогического училища) был очень высоким. Педагоги отличались высокой грамотностью, интеллигентностью, преданностью идеалам коммунистической партии и страны.

Менялись приоритеты дошкольного – исторического, литературного, национально-культурного – образования. В ТАССР появились свои – национальные – герои. Дошкольное образование в детских садах и среднее специальное образование в педагогических училищах приобрели гражданственный, патриотический характер. Национально-культурный аспект образования ушел на второй план.

Научно-методическое содержание подготовки педагогов в средних специальных учебных заведениях стало носить проблемно-развивающий (эвристический) характер; дошкольное образование (образование в детских садах) характеризовалось вниманием к умственному развитию детей.

Дошкольное образование в ТАССР приобрело системный и систематический характер, оно содействовало всестороннему

гармоничному развитию личности и формированию тех качеств и способностей, которые необходимы детям для овладения знаниями в школе. В то же время в дошкольном образовании трансформировались приоритеты двуязычия: татарско-русское двуязычие уступило русско-татарскому двуязычию.

Произошло расширение сети круглогодичных детских садов в селах ТАССР, которое проходило за счет строительства новых помещений, преобразование сезонных дошкольных заведений в постоянно действующие, использование освобожденных административно-хозяйственных помещений.

В 60-80-е годы не снижался спрос на повышение квалификации по вопросам проблемно-развивающего обучения, дифференциации и индивидуализации обучения, осуществления национально-культурного воспитания детей.

Таким образом, антропологические характеристики развития дошкольного образования в 60-80-е годы XX века – это исторические, экономические, материально-технические и кадровые, национально-культурные, научно-методические и организационно-методические факторы, которые должны быть учтены для оптимизации современной модели подготовки педагогов для дошкольного образования. Многие факторы (исторические, экономические, материально-технические) идеологически и экономически устарели, а многие (национально-культурные, научно-методические и организационно-методические) актуальны до сих пор. Их необходимо учитывать для оптимизации содержания, технологии, системы функционирования национально-региональной модели подготовки педагогов для дошкольного образования в Республике Татарстан.

Литература:

1. Евграфова О.Г. Развитие системы повышения квалификации учителей Татарстана в конце 60-х – начале 70-х гг. XX века [Электронный ресурс] / О.Г. Евграфова // Вестник УРАО. - 2011. - № 2. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/razvitie-sistemy-povysheniya-kvalifikatsii-uchiteley-tatarstana-v-kontse-60-h-nachale-70-h-gg-hh-veka>
2. История Татарской АССР / З.И. Гильманов [и др.]; под ред. М.К. Мухарямова - Казань: Татарское книжное издательство, 1973. - 276 с.
3. История Татарстана: учебное пособие / Ф.Х. Хузин, И.А. Гилязов, В.И. Пискарев, Б.Ф. Султанбеков, Л.А. Харисова, А.А. Иванов, А.Г. Галлямова. - Казань: ТаРИХ, 2001. – 309 с.
4. Мардашова Р.С. Становление и развитие дошкольного образования в Татарстане конец XVIII – середина XX в.: автореф. ... канд. пед. наук: 13.00.01 // Мардашова Рамзия Суфияновна. – Нижний Новгород, 2008. – 22 с.
5. Махмутов Мирза Исмаилович. Википедия [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://ru.wikipedia.org/wiki/>
6. Первое Казанское педагогическое училище [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.millattashlar.ru/index.php/>
7. Перспективный план дошкольного сектора Министерства Просвещения ТАССР на 1960 г. // Государственный архив Республики Татарстан. Ф.Р3682, Оп.2, Д.1324.

8. Постановления Совета Министров ТАССР от 19 августа 1963 года «О ходе выполнения постановления бюро ЦК КПСС по РСФСР и Совета Министров РСФСР от 28 июня 1959 года «О мерах по дальнейшему развитию детских дошкольных учреждений, улучшению воспитания и медицинского обслуживания детей дошкольного возраста» // Государственный архив Республики Татарстан. Ф.Р3682, Оп.2, Д.1412.

9. Справки о состоянии дошкольного воспитания в ТАССР в 1965 году // Государственный архив Республики Татарстан. Ф.Р3682, Оп.2, Д.1588.

10. ТАССР в 1950-е – 1960-е годы. Хронограф [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://100tatarstan.ru/structure/profile/tassr-v-1950-e-1960-e-gody-khronograf>

11. Шаехова Р.К. История развития системы дошкольного образования в Татарстане / Р.К. Шаехова // Магариф. - 2017. - № 5. - С. 75-77.

12. Шаехова Р.К. История становления и развития общественного дошкольного воспитания в Татарстане / Р.К. Шаехова // Непрерывное педагогическое образование: проблемы и поиски. – 2017. - № 3(5). - С. 37-42.

References:

1. Evgrafova O.G. Development of the system of advanced training for teachers in Tatarstan in the late 60s - early 70s. XX century [Electronic resource] / O.G. Evgrafova // Bulletin of the URAO. - 2011. - № 2. - Access mode: <https://cyberleninka.ru/article/n/razvitie-sistemy-povysheniya-kvalifikatsii-uchiteley-tatarstana-v-kontse-60-h-nachale-70-h-gg-hh-veka>

2. History of the Tatar ASSR / Z.I. Gilmanov [and others]; ed. M.K. Mukharyamova - Kazan: Tatar Book Publishing House, 1973. - 276 p.

3. History of Tatarstan: textbook / F.Kh. Khuzin, I.A. Gilyazov, V.I. Piskarev, B.F. Sultanbekov, L.A. Kharisova, A.A. Ivanov, A.G. Gallyamov. - Kazan: TaRIKH, 2001. - 309 p.

4. Mardashova R.S. Formation and development of preschool education in Tatarstan at the end of the 18th - mid-20th centuries: author. ... Cand. ped. Sciences: 13.00.01 / Mardashova Ramziya Sufiyarovna. - Nizhny Novgorod, 2008. - 22 p.

5. Makhmutov Mirza Ismailovich. Wikipedia [Electronic resource]. - Access mode: <https://ru.wikipedia.org/wiki/>

6. First Kazan pedagogical school [Electronic resource]. - Access mode: <http://www.millattashlar.ru/index.php/>

7. Perspective plan of the preschool sector of the

Ministry of Education of the Tatarstan Autonomous Soviet Socialist Republic for 1960 // State Archives of the Republic of Tatarstan. F.R3682, Op.2, D.1324.

8. Resolutions of the TASS Council of Ministers of August 19, 1963 "On the implementation of the resolution of the Bureau of the Central Committee of the CPSU for the RSFSR and the Council of Ministers of the RSFSR of June 28, 1959 "On measures for the further development of preschool institutions, improving the education and medical care of preschool children" // State Archives of the Republic of Tatarstan. F.R3682, Op. 2, D.1412.

9. Information on the state of preschool education in the Tatarstan Autonomous Soviet Socialist Republic in 1965 // State Archives of the Republic of Tatarstan. F.R3682, Op. 2, D.1588.

10. TASSR in the 1950s - 1960s. Chronograph [Electronic resource]. - Access mode: <http://100tatarstan.ru/structure/profile/tassr-v-1950-e-1960-e-gody-khronograf>

11. Shaehova R.K. The history of the development of the preschool education system in Tatarstan / R.K. Shaekhova // Magarith. - 2017. - № 5. - P. 75-77.

12. Shaehova R.K. History of the formation and development of public preschool education in Tatarstan / R.K. Shaekhova // Continuous pedagogical education: problems and searches. - 2017. - № 3(5). - S. 37-42.

13.00.01 - Общая педагогика, история педагогики и образования



Когнитивная педагогика

УДК 378

Концепты когнитивной дидактики: ориентация на цифровизацию высшего образования

Cognitive didactics concepts: focusing on the digitalization of higher education

Камалеева А.Р., ФГБНУ «Институт педагогики, психологии и социальных проблем», г. Казань, Kamaleeva_Kazan@mail.ru

Kamaleeva A., Institute of pedagogy, psychology and social problems, Kazan, Kamaleeva_Kazan@mail.ru

DOI: 10.34772/KPJ.2020.141.4.004

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

Ключевые слова: когнитивная дидактика, цифровое образование, педагогическая ситуация, когнитивный стиль, знаниевые конструкты, самообразовательные умения и навыки.

Keywords: cognitive didactics, digital education, pedagogical situation, cognitive style, knowledge constructs, self-educational skills and abilities.

Аннотация. Актуальность статьи обусловлена необходимостью трансформации современной дидактики высшей школы. Задача педагогического процесса в рамках когнитивной дидактики состоит в создании условий развития эффективной когнитивной организации человека, оснащении его универсальными инструментами для решения учебно-познавательных и жизненных проблем.

Цель статьи - раскрыть основные концепты когнитивной дидактики для реализации эффективной когнитивной организации человека, оснащении его универсальными инструментами познания для решения профессионально-ориентированных задач. В качестве методологической основы исследования используется когнитивный подход как теоретико-методологическая стратегия, направленная на решение задач обработки, преобразования информации и генерации знаний с учетом когнитивных возможностей человека (восприятие, представление, познание, понимание, объяснение). Снижение неопределенности информационного поля объекта познания достигается за счет применения одной из разновидностей когнитивного подхода - информационно-когнитивного подхода. При этом если цифровая дидактика, как отрасль педагогики в условиях цифровизации общества, является основой для построения современных форм и методик обучения, то когнитивная дидактика реализует на практике сами механизмы познания обучающихся - генерацию знаний, призванных подготовить современных студентов к жизни в цифровом обществе и реализации будущей профессиональной деятельности в условиях цифровой экономики. Основные концепты когнитивной дидактики излагаются в статье в виде трех последовательно реализуемых положений, объединенных общей задачей и направленных на формирование динамических когнитивных структур обучающихся - когнитивных метаинструментов.

Логика изложения результатов исследования позволяет читателю уяснить главные направления когнитивной дидактики в их единстве и последовательности.

Abstract. The relevance of the article is due to the need to transform modern didactics of higher education. The task of the pedagogical process within the framework of cognitive didactics is to create conditions for the development of an effective cognitive organization of a person, equipping him with universal tools for solving educational, cognitive and life problems

The purpose of the article is to reveal the basic concepts of cognitive didactics for the implementation of an effective cognitive organization of a person, equipping him with universal cognitive tools for solving professionally-oriented tasks. As a methodological basis for the study, a cognitive approach is used as a theoretical and methodological strategy aimed at solving problems of processing, transforming information and generating knowledge,

taking into account the cognitive capabilities of a person (perception, representation, cognition, understanding, explanation). Reducing the uncertainty of the information field of the object of cognition is achieved through the use of one of the varieties of the cognitive approach, the information-cognitive approach. At the same time, if digital didactics, as a branch of pedagogy in the context of the digitalization of society, is the basis for creating modern forms and methods of teaching, then cognitive didactics implements in practice the mechanisms of students' cognition themselves, the generation of knowledge designed to prepare modern students for life in a digital society and the implementation of the future professional activity in the digital economy. The main concepts of cognitive didactics are presented in the article in the form of three sequentially implemented positions, united by a common task and aimed at the formation of dynamic cognitive structures of trained cognitive meta-tools.

The logic of the presentation of the research results allows the reader to understand the main directions of cognitive didactics in their integral unity and consistency.

Введение. В российском педагогическом сообществе все больше утверждается мнение о том, что традиционные средства, формы и методы обучения перестают удовлетворять потребности современности в подготовке высокоинтеллектуальных, социально адаптированных его членов [1-3;10]. Это, в частности, связано с возрастающим потоком информации, которым человеку необходимо овладеть, осуществлять уверенную в нем ориентировку, уметь отбирать и использовать полученные знания, умения, навыки и компетенции.

На развитие современной дидактики, как особой части педагогики, большое влияние оказывают основные постулаты и закономерности педагогической психологии, методики преподавания и теория воспитания, интерпретирующие социальный заказ общества к качествам личности, системе её ценностей. основополагающая цель дидактики, как теории обучения, реализуется через решение ряда взаимосвязанных проблем в теории:

- необходимость установления целей и задач теории обучения;
- анализ процесса обучения и выявление его закономерностей;
- обоснование принципов и определенных правил обучения с опорой на выявленные закономерности;
- определение содержания обучения (теории и практики и их соотношения);
- определение форм организации обучения как конструкции отдельного звена процесса обучения с целью упорядочивания взаимодействия субъектов образования;
- определение и классификация методов, приемов и способов обучения для активизации учебно-познавательного процесса;
- выявление и характеристика современных средств обучения.

Общемировые тенденции развития образования в виде ускоряющегося технологического развития, глобализации, внешней интеграции и образования на

протяжении всей жизни (*Life Long Learning*) определили предпосылки появления когнитивной педагогики и когнитивной дидактики, в частности [6, с.7].

Методология исследования. Новый взгляд на качество образования ориентирует высшую школу на переосмысление поставленных целей и результатов образования, выбор инновационных форм, методов, средств и технологий организации образовательного процесса. Ориентир на цифровизацию современного высшего образования обеспечил применение возможностей цифровых технологий с максимальной эффективностью, вводя в привычный учебный процесс цифровые механизмы сбора, анализа и предоставления учебной и организационной информации. Поэтому цифровая дидактика является основой для построения современных методик и стратегий обучения. Она использует традиционные для дидактики принципы и понятия, но трансформирует и дополняет их, адаптируя под современные реалии. Такая трансформация целей, форм и методов обучения отрывает перед нами новые возможности, появившиеся и связанные с развитием цифровых образовательных технологий как предпосылки возникновения нового подхода к подаче учебной информации путем геймификации образовательного процесса с использованием всех возможностей цифровых образовательных технологий (учебников, тренажеров, виртуальных лабораторий, цифровых платформ и т.д.) в дополнение к традиционным учебникам. Это предполагает развитие нового взгляда на трансформацию применительно к потребностям цифрового общества и цифровой экономики познавательных особенностей «цифровых студентов» в рамках когнитивной дидактики.

«Когнитивная дидактика исследует и реализует на практике закономерности функционирования и формирования механизмов познания обучающихся с целью повышения результативности и качества высшего образования; она использует принципы и понятия

педагогической психологии, традиционной и цифровой дидактики, но трансформирует и дополняет их, адаптируя под современные реалии» [6, с.147].

В классической дидактике деятельности обучающегося (студента) уделяется второстепенное место, реализуется принцип «стимул-реакция». Главное, чтобы студент демонстрировал свою компетентность при решении экзаменационных задач. В когнитивной же дидактике человек рассматривается как *познающая мир система*. В ней когнитивная теория обучения выступает в качестве психолого-педагогического обоснования когнитивного дидактического процесса, реализующего *ценности познания и развития познавательных способностей студентов*, когда обучение ведется с опорой на непосредственный опыт обучающихся, его расширение в ходе поисковой, исследовательской деятельности, активного освоения мира. Когнитивная дидактика опирается на то, что у каждого человека есть *индивидуальный набор инструментов* как *внешних* в их непосредственном физическом виде, так и *внутренних* (интеллект, память, внимание, воображение и т.д.), который используется им с разной эффективностью при решении широкого класса задач. Личность решает те или иные задачи с помощью различных инструментов, представленных в виде структур обработки и преобразования информации. Именно поэтому активно используется когнитивный подход как теоретико-методологическая стратегия, направленная на решение задач обработки, преобразования информации и генерации знаний с учетом когнитивных возможностей человека (восприятие, представление, познание, понимание, объяснение), отражающих когнитивную организацию субъектов и объектов образования [6, с.27]. Снижение неопределенности информационного поля объекта познания за счет анализа необходимой и достаточной информации и когнитивных механизмов генерации знаний, способных выявить его сущностное ядро для выработки адекватных учебно-познавательных воздействий, достигается за счет применения одной из разновидностей когнитивного подхода - информационно-когнитивного подхода [8], который «работает» на этапе обработки информации при формировании знаний и позволяет их обобщать, систематизировать и оценить с целью последующего применения. При этом цифровая дидактика как отрасль педагогики, нацеленная на организацию образовательного

процесса в условиях цифровизации общества, является основой для построения современных форм и методик обучения (корпоративное онлайн-обучение, «перевернутое» образование, всевозможные мобильные платформы, микрообучение и др.). Когнитивная же дидактика реализует на практике сами механизмы познания обучающихся, осуществляющие процесс переноса знаний, умений и навыков, приобретенных при изучении учебных дисциплин базовой части стандарта высшей школы в практику изучения профессионально-ориентированных дисциплин и дальнейшую профессиональную деятельность – генерацию знаний, призванных подготовить современных студентов к жизни в цифровом обществе и реализации будущей профессиональной деятельности в условиях цифровой экономики.

Результаты. Задача педагогического процесса в рамках когнитивной дидактики состоит в создании условий развития *эффективной когнитивной организации человека*, оснащении его универсальными инструментами для решения учебно-познавательных и жизненных проблем.

Представим в виде последовательно реализуемых положений основные концепты когнитивной дидактики, позволяющие осуществить технологическую трансформацию дидактических процессов в эпоху цифровизации высшего образования.

Первое положение. В условиях вузовского образования организуемый учебно-познавательный процесс можно рассматривать как непрерывную цепь взаимосвязанных, взаимопродолжающихся *педагогических ситуаций*, характеризующих его состояние в определенное время и в определенном месте в динамике всего учебно-познавательного процесса. Любая созданная целенаправленно или возникшая стихийно педагогическая ситуация требует *когнитивного анализа* и осторожного продуманного разрешения с учетом интересов его участников и оперативного учета индивидуально-типологических особенностей конкретных людей и реальной обстановки. При этом выделяют определенные алгоритмические этапы когнитивного моделирования педагогических ситуаций: формулировка цели и задач → сбор, систематизация, анализ существующей количественной и качественной информации об исследуемой педагогической ситуации с позиции поставленной цели → выделение основных факторов, воздействующих на развитие педагогической ситуации → определение взаимосвязи между факторами при построении

когнитивной карты педагогической ситуации → построение *когнитивной модели педагогической ситуации* в виде функционального графа, состоящего из когнитивной карты и ориентированного графа → определение возможных вариантов развития педагогической ситуации, обнаружение путей, механизмов воздействия на ситуацию с целью достижения желаемых результатов, предотвращения нежелательных последствий с помощью анализа когнитивной модели → преобразование, совершенствование и применение на практике полученный интеллектуальный продукт [3].

Второе положение. В условиях неоднозначной ситуации с формированием когнитивного инструментария студентов вуза в процессе познавательной деятельности необходимо осуществление взаимосвязи основных инструментов мышления с функциями форм мышления студентов. Автором предлагается идея реализации и исследования мыслительных операций обучающихся в определенной последовательности: представление знаний → структурирование знаний → преобразование знаний во взаимосвязи с основными инструментами мышления как высшей ступени человеческого познания - понятие, суждение и умозаключение. Ранняя пропедевтическая диагностика типов мышления студентов по методике Джерома Брунера позволит преподавателю определить стратегию и тактику их обучения, максимально использовать данные диагностики в процессе построения всего курса и особенно технологической карты каждого занятия с учетом полученного лично-ориентированного результата.

Третье положение. Проектирование и реализация учебно-познавательного процесса в рамках реализуемых учебных курсов с использованием ряда когнитивных методических регулятивов [5]:

а) *когнитивного стиля* каждого обучающегося. Для этого необходимо определить особенности когнитивно-деятельностных стилей студентов на основе исследования физических ощущений в процессе обучения и работы (зрение, слух, кинестетика), общения (экстраверт, интроверт), индивидуальных способностей (эмоционально-интуитивные, логические), подходов к работе (жестко регламентированный, нерегламентированный), оперирование идеями (синтез, анализ) с помощью использования методики «Определение когнитивно-деятельностного стиля (Л. Ребекка)». Тогда различия восприятия и информационные разрывы

между «мигрантами» и «аборигенами» современного цифрового образовательного пространства можно будет использовать для существенной коррекции дидактического процесса «приема-передачи» учебной информации для результативного формирования личностной концептосферы, механизмов познания и генерации знаний обучающихся;

б) разработка и использование *знаниевых конструктов* как результата понятийно-когнитивного моделирования содержания учебного курса изучаемой дисциплины, выстроенного в виде направленных иерархических связей от дидактической единицы более высокого уровня иерархии к единице более низкого уровня иерархии, выдержанных в рамках определенных требований: логичность; лаконичность; унификация терминологии и символики; разнообразие конструктивных форм (таблицы, чертежи, диаграммы и т.п.); акцент на ядро материала и его связи с компонентами [7];

в) проектирование и использование вместе с традиционными алгоритмами прикладного обучения самообразовательных умений и навыков работы с теоретическим материалом дисциплины и дополнительной научной литературой, решать задачи и проводить эксперимент [6], исходя из того, что «самообразовательное умение можно определить, как освоенный субъектом способ выполнения определенной деятельности в новых условиях, обеспечиваемый приобретенными знаниями по инициативе самой личности в отношении предмета занятий и выбора формы удовлетворения познавательных потребностей и интересов, а самообразовательный навык как автоматизированное умение на основе имеющихся соответствующих обобщенных умений и навыков» [4, с.210]. Это позволит самообразующему студенту строить самостоятельную деятельность, рационально использовать свободное время для саморазвития, самосовершенствования. При этом студенту нужно не только обладать самообразовательной свободой, но уметь ею пользоваться как гарантированной свободой творчества во всех сферах жизнедеятельности. Он будет преуспевать, если будет опираться на собственную предприимчивость, умение адекватно планировать ее, улавливать тенденции общественных перемен.

Таким образом, можно утверждать, что реализуемые нами когнитивная парадигма [9] и информационно-когнитивный подход как теоретико-методологическая стратегия снижения неопределенности информационного поля

объекта познания за счет анализа необходимой и достаточной информации и когнитивных механизмов генерации знаний, способных выявить его сущностное ядро для выработки

адекватных учебно-познавательных воздействий, позволил нам определить принципы когнитивной дидактики: *человекообразности, хронотопа, фрактальности, итерационности*, см. рисунок 1.

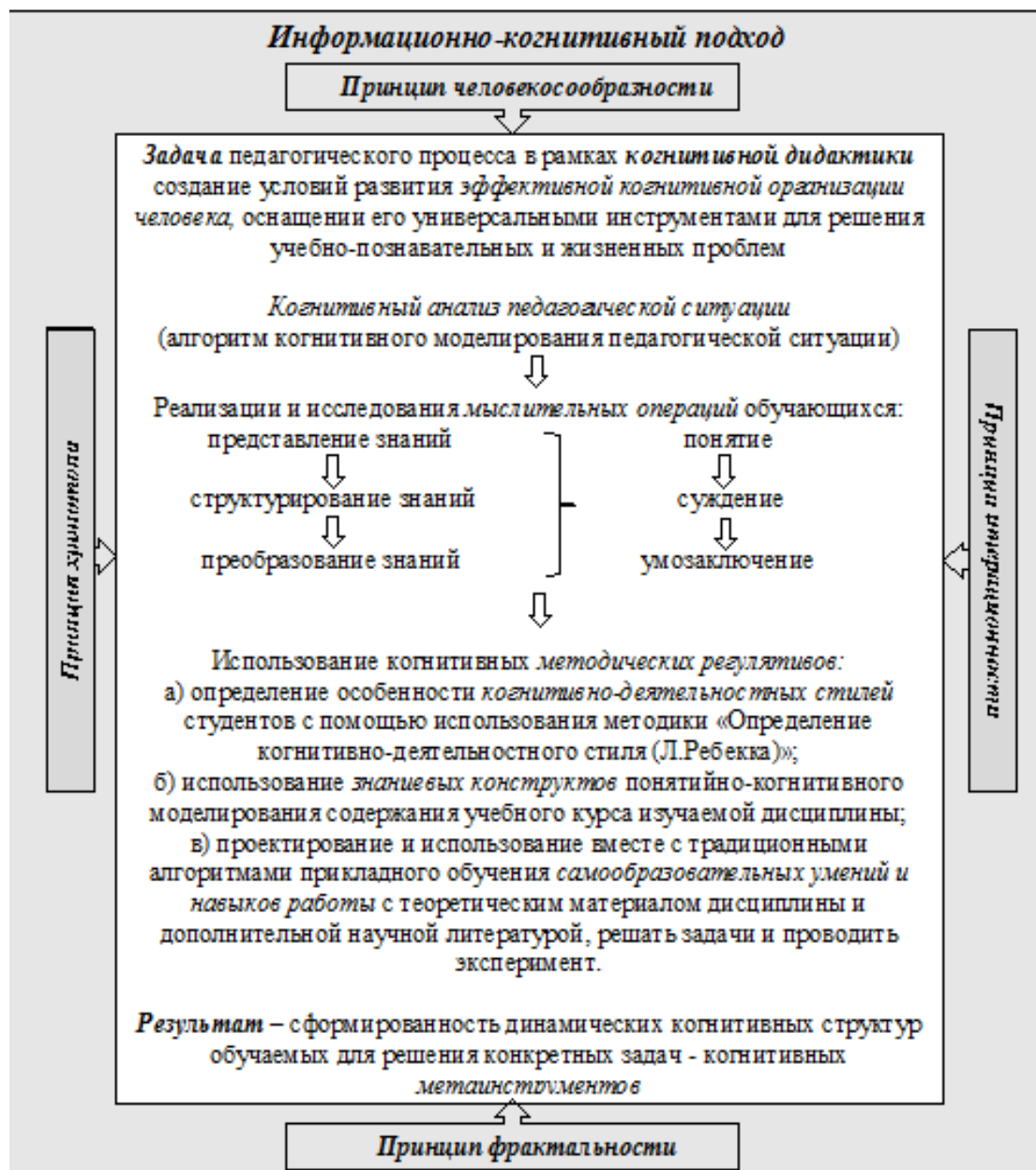


Рисунок 1. – Графическое представление концептов когнитивной дидактики

Принцип человекообразности направлен на выявление, раскрытие и реализацию заложенного в каждом студенте познавательного потенциала; *принцип хронотопа* отражает объективное пространственно-временное единство субъектов познавательного процесса вуза; *принцип фрактальности* позволяет рассматривать субъектов высшего образования как фрактальную структуру в системе познания, стремящегося к самоорганизации и развитию, и, наконец, *принцип*

итерационности позволяет идентифицировать и минимизировать риски на каждом реализуемом этапе организуемого учебно-познавательного процесса в вузе.

Результатом учебно-познавательного процесса в рамках когнитивной дидактики является сформированность динамических когнитивных структур обучающихся для решения конкретных задач - когнитивных *метаинструментов*.

Заключение. В качестве методологической основы проведенного исследования используется информационно-когнитивный подход, обеспечивающий снижение неопределенности информационного поля объекта познания. Если цифровая дидактика является основой для построения современных форм и методик обучения, то когнитивная дидактика, реализуя на практике механизмы познания обучающихся, направлена на генерацию жизненно необходимых в современном цифровом обществе знаний для успешной реализации будущей профессиональной деятельности в условиях цифровой экономики.

Можно констатировать, что реализация когнитивной парадигмы в условиях цифровизации образования в области построения механизмов познания обучающихся в высшей школе успешно реализуется на основе использования определенных концептов когнитивной дидактики, направленных на создание условий развития эффективной когнитивной организации человека, оснащение его универсальными инструментами для решения учебно-познавательных и профессиональных проблем.

Это, во-первых, когнитивный анализ педагогических ситуаций для определения

возможных вариантов их развития, обнаружение путей, механизмов воздействия на ситуацию с целью достижения желаемых результатов и предотвращения нежелательных последствий.

Во-вторых, использование в процессе организации учебно-познавательной деятельности в вузе идеи реализации и исследования мыслительных операций обучающихся в определенной последовательности: представление знаний → структурирование знаний → преобразование знаний во взаимосвязи с основными инструментами мышления, как высшей ступени человеческого познания - понятие, суждение и умозаключение.

В-третьих, применение в процессе проектирования и реализации учебно-познавательного процесса в рамках реализуемых учебных курсов когнитивных методических регулятивов в виде определения особенности когнитивно-деятельностных стилей студентов, знаниевых конструкторов понятийно-когнитивного моделирования содержания учебного курса изучаемой дисциплины, самообразовательных умений и навыков работы с теоретическим материалом дисциплины и дополнительной научной литературой, решать задачи и проводить эксперимент.

Литература:

1. Абрамова Е.Н. Методические аспекты и инновационные подходы в обучении студентов в США и в России для обеспечения качества подготовки специалистов / Е.Н. Абрамова // Современная высшая школа: инновационный аспект. - 2015. - № 3. - С. 73-80.
2. Ваганова Н.О., Лопаткин В.М. Модель педагогической интеграции в системе университетского комплекса / Н.О. Ваганова, В.М. Лопаткин // Педагогика. - 2020. - № 7. - С. 85-91.
3. Елканова Т.М., Сергеева Л.В. Оригинальный метод развития познавательной активности студентов / Т.М. Елканова, Л.В. Сергеева // Высшее образование сегодня. - 2020. - № 7. - С. 35-40.
4. Камалева А.Р., Гильманшина С.И., Грузкова С.Ю. Проблема поэтапного когнитивного моделирования педагогических ситуаций в отечественной дидактике / А.Р. Камалева, С.И. Гильманшина, С.Ю. Грузкова // International Journal of Advanced Studies. - 2018. - Т. 8. - № 3. - С. 46-60.
5. Камалева А.Р., Гильманшина С.И., Ким К.И. Когнитивные методические регулятивы организации самообразовательной деятельности студентов-бакалавров: сборник научных статей / А.Р. Камалева, С.И. Гильманшина, К.И. Ким // Материалы международного форума «Наука и инновации – современные концепции» 3 июля 2020 года. – Москва:

Издательство Инфинити, 2020. – 148 с. – С. 54-62.

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

7. Когнитивное моделирование в профессиональном образовании: формы, методы, технологии: научно-методическое пособие / А.Ш. Габдуллина, С.Ю. Грузкова, А.Р. Камалева, Е.Ю. Левина, Л.Ю. Мухаметзянова, Т.И. Хайруллина, С.Ю. Хусаинова, Р.Р. Шархемуллина. - Казань. - 2018. – 164 с.

8. Левина Е.Ю. Методология информационно-когнитивного подхода к управлению развитием высшего образования / Е.Ю. Левина // Казанский педагогический журнал. - 2018. - № 3(128). - С. 17-22.

9. Левина Е.Ю., Мухаметзянова Л.Ю. Развитие Человека знания в ракурсе когнитивной парадигмы / Е.Ю. Левина, Л.Ю. Мухаметзянова // Казанский педагогический журнал. – 2020. – № 3(140). – С. 8-18.

10. Трушников Е.Л. Анализ основных образовательных трендов / Е.Л. Трушников // Современная высшая школа: инновационный аспект. - 2015. - № 1. - С. 89-98.

References:

1. Abramova E.N. Methodological aspects and innovative approaches in teaching students in the USA and in Russia to ensure the quality of training of specialists / E.N. Abramova // *Modern higher school: an innovative aspect.* - 2015. - № 3. - P. 73-80.
2. Vaganova N.O., Lopatkin V.M. Model of pedagogical integration in the system of the university complex / N.O. Vaganova, V.M. Lopatkin // *Pedagogy.* - 2020. - № 7. - P. 85-91.
3. Elkanova T.M., Sergeeva L.V. An original method for the development of students' cognitive activity / T.M. Elkanova, L.V. Sergeeva // *Higher education today.* - 2020. - № 7. - P. 35-40.
4. Kamaleeva A.R., Gilmanshina S.I., Gruzkova S.Yu. The problem of stage-by-stage cognitive modeling of pedagogical situations in domestic didactics / A.R. Kamaleeva, S.I. Gilmanshina, S.Yu. Gruzkova // *International Journal of Advanced Studies.* - 2018. - T. 8. - № 3. - P. 46-60.
5. Kamaleeva A.R., Gilmanshina S.I., Kim K.I. Cognitive methodical regulators of the organization of self-educational activity of bachelor students: collection of scientific articles / A.R. Kamaleeva, S.I. Gilmanshina, K.I. Kim // *Materials of the International Forum "Science and Innovation - Modern Concepts"* July 3, 2020. - Moscow: Infiniti Publishing House, 2020. - 148 p. - S. 54-62.
6. Cognitive pedagogy: teaching aid / R.Kh. Gilmeeva, A.R. Kamaleeva, A.S. Katz, E.Yu. Levin, V. Sh. Maslennikova, L.Yu. Mukhametzyanova, T.M. Tregubova, L.A. Shibankova; under the scientific editorship of E.Yu. Levina. - Kazan: Institute of Pedagogy, Psychology and Social Problems, 2020. - 228 p.
7. Cognitive modeling in vocational education: forms, methods, technologies: scientific and methodological manual / A.Sh. Gabdullina, S.Yu. Gruzkova, A.R. Kamaleeva, E.Yu. Levin, L.Yu. Mukhametzyanova, T.I. Khairullina, S.Yu. Khusainova, R.R. Sharchemullina. - Kazan. - 2018. - 164 p.
8. Levina E.Yu. Methodology of the information-cognitive approach to managing the development of higher education / E.Yu. Levin // *Kazan pedagogical journal.* - 2018. - № 3(128). - S. 17-22.
9. Levina E.Yu., Mukhametzyanova L.Yu. Human development of knowledge in the perspective of the cognitive paradigm / E.Yu. Levin, L.Yu. Mukhametzyanova // *Kazan Pedagogical Journal.* - 2020. - № 3(140). - S. 8-18.
10. Trushnikova E.L. Analysis of the main educational trends / E.L. Trushnikova // *Modern higher school: an innovative aspect.* - 2015. - № 1. - P. 89-98.

13.00.08 – Теория и методика профессионального образования



УДК 378

Актуализация коммуникационной компетентности педагога в цифровом формате деятельности

Actualization of teacher's communicative competence in the digital format of professional activity

Кирилова Г.И., Казанский (Приволжский) Федеральный Университет, Казань, Россия, gikirilova@mail.ru

Грунис М.Л., Казанский (Приволжский) Федеральный Университет, Казань, Россия, max0108@yandex.ru

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

Голованова И.И., Казанский (Приволжский) Федеральный Университет, Казань, Россия, ginnag@mail.ru

Kirilova G., Kazan (Volga) Federal University, Kazan, Russia, gikirilova@mail.ru

Grunis M., Kazan (Volga) Federal University, Kazan, Russia, max0108@yandex.ru

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

Golovanova I., Kazan (Volga) Federal University, Kazan, Russia, ginnag@mail.ru

DOI: 10.34772/KPJ.2020.141.4.005

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

Ключевые слова: цифровизация образования, образовательная цифровая экосистема, информационно-когнитивный подход, информационно-средовый подход, коммуникативная компетентность, образовательные видеоматериалы.

Keywords: education digitalization, educational digital ecosystem, informative-cognitive approach, information-environment approach, communicative competence, educational video-materials.

Аннотация. Актуальность исследования обусловлена задачами цифровизации образования и направленностью на развитие всех видов цифровой деятельности педагога. Цифровизация образования значительно ускорилась сложившейся ситуацией пандемии, инициализировав новые форматы деятельности педагогов и оперативный переход на удаленный или дистанционный форматы обучения. В цифровом формате деятельности обновился и спектр компетенций педагога, в том числе, и коммуникативная компетентность. Авторами оценивается трансформация коммуникативных функций в педагогическом взаимодействии субъектов обучения в рамках цифровизации. Рассматривая глобальный вопрос создания образовательной цифровой экосистемы, мы выделяем теоретический базис нашего исследования: информационно-когнитивный и информационно-средовый подходы, метапринцип преемственности всех этапов образовательной цифровизации. Акцентируясь на образовательной видеоинформации как составляющей цифровой среды, пространства и экосистемы, мы исследовали трансформацию коммуникативной компетентности современного педагога и обобщили основные рекомендации по ее развитию.

Abstract. The relevance of the research is caused due to the tasks of education digitalization and focuses on development of all kinds of teacher's digital activities. Education digitalization advanced the current situation with COVID-19 pandemic, initiating new formats of teachers' activities and rapid transfer to remote and distant formats of teaching. In the digital format the teacher's professional activity is being updated, including communicative competence. The authors evaluate the transformation of teacher's communicative functions in the pedagogical interaction between the subjects of teaching and learning in the framework of digitalization. Treating the global problem of creating educational, digital ecosystem, we define the theoretical basis of our research: informative-cognitive and informative-environment approaches, meta principle of all stages of education digitalization continuity.

Making an accent on educational video-information as a constituent component of digital environment, space and ecosystem, we issued a modern teacher's communicational competence, having summed up the major recommendations on its development.

Введение. При переходе общества к постиндустриальному развитию, где информация является одной из значимых ценностей и средством достижения поставленных целей, где основные усилия членов общества направлены на ее получение, обработку и использование, в том числе в процессе интерактивного взаимодействия, коммуникационная компетентность приобретает особые черты и значимость. В ситуации, связанной с пандемией Covid 19 и переходом образования в удаленный дистанционный формат обучения, коммуникационная компетентность педагога стала востребована и в ином формате. Произошло смещение акцентов с организации эффективного взаимодействия обучающихся в аудитории на организацию образовательного процесса в онлайн формате, где важнее становится донести нужную информацию и отследить понимание ее обучающимся для его дальнейшего самообучения и самостоятельной работы. Передача и получение учебной информации, в том числе в виде лекций, инструкций и видеороликов, и даже лекции онлайн является одним из основных процессов в ситуации онлайн обучения, которая, безусловно, останется востребованной как значимая часть очного смешанного обучения. Дидактическая организация такого процесса базируется на владении педагогом коммуникационной компетентностью в сочетании с цифровыми навыками.

Современная цифровая образовательная среда очень динамична, она предоставляет постоянно обновляемый набор инструментов для педагогической коммуникации. Одним из таких инструментов является использование видеороликов обучающего характера, особенности применения которых исследуют авторы.

Целью работы является выявление трансформаций коммуникативных функций, связанных с субъектами обучения как в педагогически-организационной, так и в инструментально-конструкторской сферах.

Методология исследования. Кратко представим теоретические основания нашего исследования.

1) Поставлена глобальная задача создания цифровой образовательной экосистемы как особой образовательной инфраструктуры, в которой при объединении множества участников, образовательных процессов и цифровых технологических возможностей обеспечиваются условия для обучения и профессионально-

личностного развития Человека. Человеческообразность и человекоориентированность выступают ядром новой образовательной парадигмы для обеспечения будущего процветания социума в современной турбулентной среде [1].

2) Цифровизация не является обособленным или противостоящим явлением, она - закономерная веха технологического развития математики, кибернетики, информатики, базирующаяся на научных и технико-технологических достижениях, междисциплинарных связях и преемственности методов, форм и технологий. Если информатизация дала нам возможности внепрофессионального доступа к разнообразным информационным объектам через глобальные коммуникации, то цифровизация распространяет информационные процессы на все сферы жизни [2;3], «высвобождая» нас от рутинных операций для других нужд самого человека и социума, тех, где нужны исключительные «человеческие» качества. Преемственность научных знаний в этой сфере является метапринципом нашего исследования.

3) Множественность иерархий и позиций цифровой экосистемы в каждом предметном случае «завязаны» на контенте и коммуникациях между участниками образовательных процессов [4]. Для устранения дисбаланса информационных потоков оценивается «селекционная ценность информации», позволяющая оценить информационные потоки по их значимости для рассматриваемой системы [5]. Стратегией реализации этого положения выступает информационно-когнитивный подход, «работающий» с процессами управления генерацией знаний субъектов и объектов образования и рассматривающий многообразие вариантов развития событий в особенностях образования: личностная направленность, высокая вариативность образовательных ситуаций, цикличность всех образовательных процессов, временная ограниченность и др. [6].

4) Цифровое образовательное пространство и цифровая среда – разнообразие взаимодействующих и возникающих форм цифровизации образования. Они должны нести в себе обязательные характеристики цифровой экосистемы, вне «цифрового феодализма», когда: а) существует баланс сил и прибылей (в том числе и нефинансовых); б) обеспечивается разнообразие и высокопроизводительность ресурсов; в)

поддерживается гибкость и адаптивность контента и многое другое. Это положение поддерживается сущностью информационно-средового подхода: «во-первых, с позиции концептуальной роли взаимодействия подсистем науки, производства и образования, во-вторых, с позиции внешних и внутренних информационных потоков, в-третьих, с позиции уровневой организации международной, федеральной, регионально-отраслевой, институциональной, предметно-дисциплинарной и личностной инфраструктур, в-четвертых, с позиции объединения компонентов образовательной среды в целостную педагогическую систему» [7]. Именно информационно-средовой подход, используя образовательное пространство в зависимости от созданной инфраструктуры, ее функций и возможностей, адекватных современному состоянию социальной теории и практики, выступает методологической основой накопления опыта через учебную деятельность в информационной среде.

Выделенный теоретический базис распространяется на все компоненты цифровой образовательной экосистемы, требующие разработки.

Аспект нашего исследования - видеoinформация, содержащая демонстрацию каких-либо действий образовательного порядка, может выступать продуктивным образовательным контентом, если она отвечает дидактическим требованиям. Важной представляется и педагогическая специфика применения цифровых видеороликов. При очевидной простоте работы на компьютере с учебными видеороликами важно, чтобы обучающиеся использовали интерактивное взаимодействие, а не пассивное восприятие, чтобы существовали взаимный обмен информацией и взаимное развитие субъектов обучения (win-win направленность), чтобы подготовленные цифровые материалы были открыты для анализа и совершенствования.

Для педагога и обучающихся в процессе передачи видеoinформации важно обладать не только предметными знаниями, но и умением использовать цифровые инструменты и навыки для записи полезных видеоматериалов с дидактических позиций. Очевидно, этому надо обучать и будущих педагогов любого направления обучения, которые должны уметь совмещать различные виды профессиональной деятельности, а именно: заранее подготовить систематизирующий теоретический материал, продумать мотивирующий блок, эмоционально

передать информацию студенту, продемонстрировать необходимый практический опыт. Для современной педагогической деятельности педагог (действующий, будущий) должен обладать коммуникационной компетентностью, которая позволяет свободно и продуктивно осуществлять педагогические взаимодействия в том числе, и в цифровой среде. Она (по нашим представлениям) совмещает в себе коммуникативные компетенции [8] и компетенции цифровой грамотности [9].

Важным является и узконаправленный аспект передачи учебной информации с помощью изображений - речь идет об авторской позиции и инструментах отображения и технологиях. Переход к видео последовал за соответствующим изобретением, которое передало подвижную природу изображений, которая позже была дополнена звуком и цветом. Обратим внимание, что трансляция видео многомерна. Снятый на видео лектор не только передает определенный текст, но и сопровождает представление учебного материала эмоциями, использует свою энергию для передачи своей позиции, транслирует отношение к этому тексту, применяет педагогические навыки и ораторский опыт, чтобы удерживать внимание. Видео может отображать фрагменты систематической информации, включать фоновую музыку или другие звуки, может следовать друг за другом в рамках презентаций, демонстрировать эксперименты и данные самими разнообразными способами.

Процесс педагогического общения, построенный на исследованиях групповой динамики [10], не сводится к логической системе, а основан на психолого-педагогической модели. Действительно, преподаватель в своем повествовании постоянно меняет темп и интонацию, чтобы представляемое им содержание дисциплины было более понятным и затрагивающим эмоциональный интеллект обучающихся. В процессе развития человека восприятие картин и книг предшествует умению различать текст. Речь идет о непрерывном развитии эмоционально способных систем. Исходя из вышеизложенного, мы отмечаем, что необходимо принять во внимание реакцию аудитории как на личный контакт с лектором, так и на его работу, представленную в виде видеороликов. Мы говорим об обратной связи - непрерывной двусторонней связи, направленной, с одной стороны на экран, а с другой - на аудиторию. Такая информация может быть использована лично автором обучающего видео или экспертом, что необходимо для дальнейшего совершенствования учебного

процесса на основе двустороннего взаимного общения.

Материалы и методы исследования. В своей экспериментальной работе мы сделали попытку оценить динамику коммуникативных функций, связанных с субъектами педагогического взаимодействия как в педагогически-организационной, так и в инструментально-конструкторской сферах, при подготовке и применении обучающих видеороликов в рамках образовательных процессов.

Для наглядной демонстрации динамичного и продуктивного прогресса в различных областях коммуникации и сферах деятельности по подготовке и применению обучающих видеороликов были использованы основы теоретического и экспериментального анализа динамики развития коммуникационной компетентности будущих учителей) в подготовке и использовании цифровых видеороликов.

Основные методы этого исследования включали в себя: анкетирование, наблюдение и применение факторного анализа для формирования рейтинга популярности цифровых инструментов будущих учителей. Материалы по изучению этой проблемы собраны при активном включении в формирующий эксперимент 78

преподавателей и студентов Казанского (Приволжского) федерального университета, владеющих различными областями и уровнями знаний. Среди них 7 преподавателей и 71 студент педагогической магистратуры дневной и заочных форм обучения, в частности ИТ-профиля – 25 человек, гуманитарного профиля – 26 человек, естественно-научного - 20 человек.

Результаты исследования. В эксперименте приняли участие преподаватели и студенты, записывающие в студии КПФУ видеоролики, нацеленные на расширение коммуникационных возможностей онлайн курсов. Эта деятельность была организована в рамках изучения дисциплины «Информационные технологии в профессиональной деятельности». Участники исследования были разделены на группы – контрольную и экспериментальную с учетом заявленного студентами приоритета восприятия информации: а) в контрольную группу отнесены студенты, в большей степени, предпочитающие для обучения текстовую информацию, б) в экспериментальную – студенты, предпочитающие для обучения видеоматериалы. Вместе с тем, как видно из результатов исходного опроса, опыт разработки видеоматериалов в обеих группах примерно одинаковый (Рисунок 1).

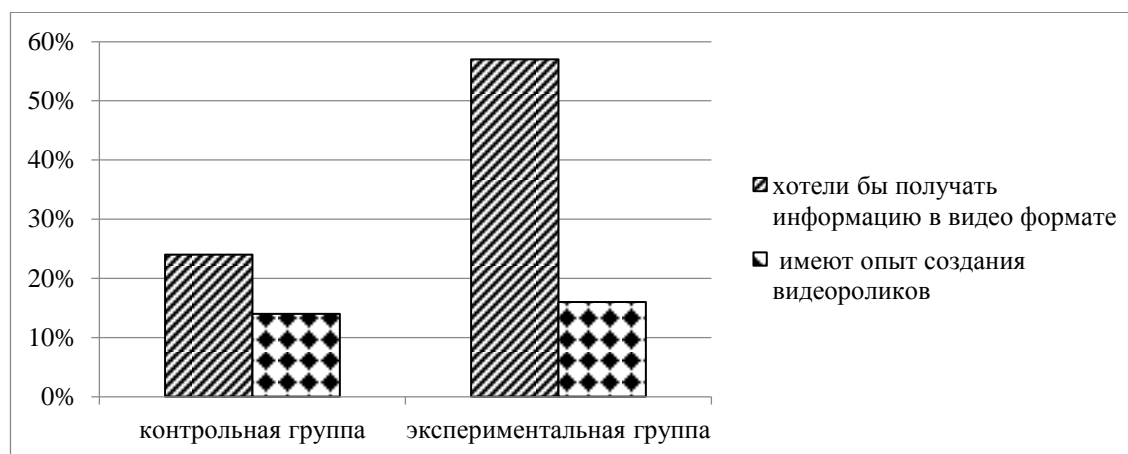


Рисунок 1. - Приоритет восприятия информации и опыт разработки видеороликов в контрольных и экспериментальных группах до проведения педагогического эксперимента

Эксперимент состоял из 3-х этапов. На первом этапе преподаватель «субъект цифровой среды № 1» проводит лекционные занятия, используя авторские видеоматериалы, в которых демонстрирует приемы и инструменты совершенствования взаимодействия. Студентам, будущим педагогам дается задание подготовить собственный видеоролик, в соответствии с выдвигаемыми содержательными и коммуникационными требованиями. На втором этапе авторский видеоматериал становятся

«субъектом № 2», агентом коммуникационной деятельности в цифровой среде, которому передаются обучающие функции. Во время работы с этими материалами студенты получают знания по структуризации содержания, а также по инструментам, применяемым при реализации видеоролика.

На третьем этапе студенты «субъект № 3» при создании собственных видеороликов взаимодействовали друг с другом, при просмотре и оценки видеоролика (в организационно-

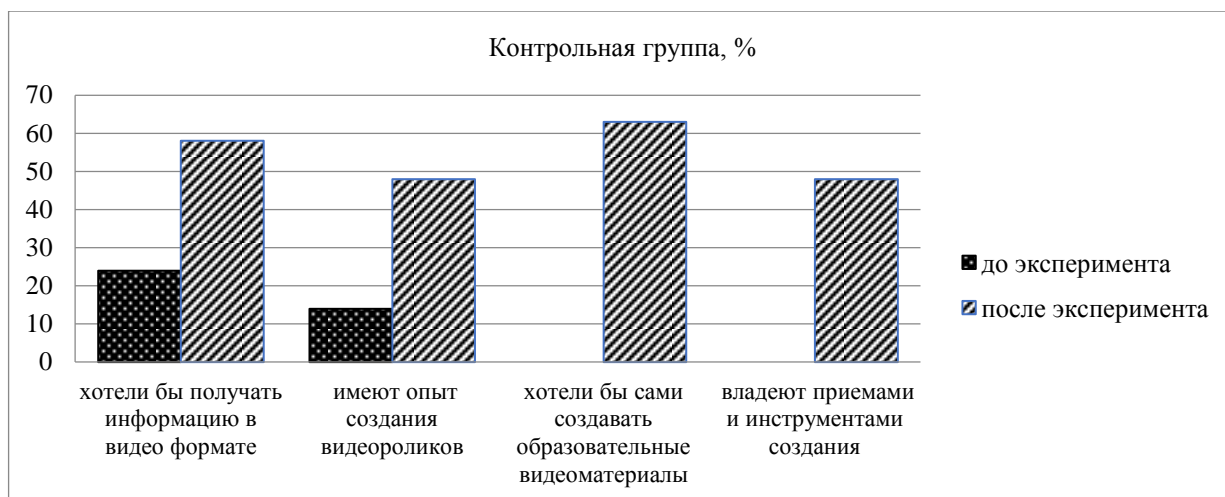
педагогической сфере) и в процессе создания видеоролика (в инструментально-проектировочной сфере).

В контрольной группе студентам, работающим над собственными видеороликами, предлагалось использовать только прямую коммуникацию при обработке и передаче учебной информации. В экспериментальной группе студентам, работающим над собственными видеороликами, предлагалось использовать не только прямую, но и контекстную коммуникацию, в числе которой, например, дидактическая роль ближнего и дальнего планов съёмки, постоянное изменение планов, используемых со стабильными интервалами и другое.

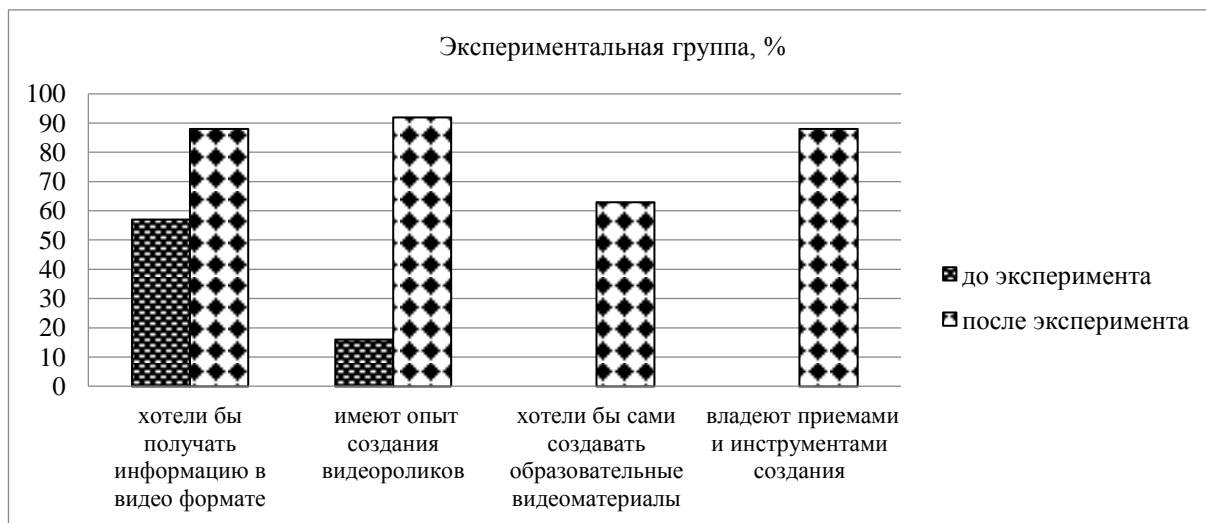
На всех этапах используются качественный и количественный анализы учебных материалов и образовательных результатов, а также методы анкетирования и наблюдения.

В исследовании мы рассматривали динамику изменений в показателях, характеризующих коммуникативную компетентность. Нами были выделены характерные особенности в изменениях показателей на разных этапах использования учебного видео, а также определение трансформаций, ориентированных на перспективу готовности к эффективной работе в онлайн формате или смешанном формате обучения в ближайшем будущем.

Далее, на основе разработанной диагностической карты была проведена оценка, в какой мере студенты контрольной и экспериментальной групп: 1) хотели бы получать информацию в видео формате; 2) имеют опыт создания видеороликов; 3) хотели бы сами создавать образовательные видеоматериалы; 4) владеют приемами и инструментами создания видеороликов, см. рисунок 2.



а) результаты опроса контрольной группы



б) результаты опроса экспериментальной группы

Рисунок 2. – Динамика отношения и опыта работы с видеoinформацией в экспериментальных и контрольных группах после проведения педагогического эксперимента

При анализе полученных результатов было определено, что ранее имевшее место традиционное предпочтение к работе с текстовой информацией, характерное как для контрольной, так и для экспериментальной групп на начальном уровне, в ходе эксперимента теперь изменилось в обеих группах. Следует отметить, что наибольшие сдвиги в экспериментальной группе, по сравнению с контрольной группой, обусловлены факторами, связанными с желанием создать собственное видео и обладанием соответствующими приемами и инструментами, способствующими обеспечению его коммуникационной направленности.

Качественный анализ диагностической карты заполняемой в ходе эксперимента, по развитию коммуникационной компетентности будущего педагога, позволил выделить основные аспекты деятельности преподавателя при обучении студентов, связанные с созданием видеороликов, обладающих коммуникационной направленностью, взаимодействием с обучающимися в процессе создания видеоматериалов, желанием использовать и совершенствовать его. Выявлено, что коммуникации в процессе создания и оценки видео открывают новые возможности для использования цифровых инструментов.

Выявлено, что коммуникации в процессе создания и оценки видео открывают новые возможности для использования цифровых инструментов.

Коммуникационная компетентность будущих педагогов при работе в цифровой образовательной среде характеризуется новыми акцентами, направленными на совершенствование навыков и опыта:

- в четкой постановке дидактических целей создаваемого образовательного видеоматериала;
- выбора адекватного контента для видеоролика, проектирование содержания обучения сообразно плану занятия (темы);
- владения цифровыми инструментами приема-передачи учебной информации с необходимыми дидактическими характеристиками;
- выбор цифрового инструментария, адекватного выполняемым задачам и способного: а) обеспечить решение педагогических задач по освоению учебного материала; б) усилить активность и включенность обучающегося в учебный процесс; в) развить навыки продуктивной работы в цифровой среде.

В ходе экспериментальной работы произошло смещение выбора создателей образовательных видеороликов с информационного формата на

проблемно-деятельностный, коммуникационно направленный. Разработчики видео стремились включить в них демонстрацию некоторых образовательных действий, чтобы предложить обучающемуся не только роль наблюдателя, но также и участника, который детально знает процедуру для выполнения конкретной задачи. Собственная деятельность обучающегося может осуществляться как синхронно, что означает одновременную работу при просмотре видео, так и асинхронно, то есть независимо, после его просмотра.

Итак, подводя итоги проведенного эксперимента, можно отметить расширение всего спектра профессиональных компетенций у студентов и контрольной, и экспериментальной групп. Для них как будущих педагогов обучающая деятельность по подготовке видеороликов явилась не просто требованием и запросом времени, а возможностью развивать и совершенствовать свои цифровые навыки в реальной практической деятельности. Мы постарались собрать информацию о результатах работы с цифровыми ресурсами и сделать эту информацию предметом обсуждения и анализа, а также экспериментальной основой для улучшения и выбора видео, соответствующих определенным целям и задачам обучения, и характеристикам участников образовательного процесса.

Ориентация на коммуникационную компетентность педагога позволила выявить совокупное взаимодействие механизмов коммуникации, в том числе: восприятие новой информации; создание новой среды; систематизация предыдущих представлений с новым опытом. Мы выделяем следующий коммуникационный инструментарий:

- переход к концепции контрольных точек, дополняющих ранее созданные видеоролики, позволяющей использовать аналитические инструменты;
- сбор и анализ наиболее востребованных автоматизированных действий для создания самообучающихся экспертных систем;
- интерпретация задержанных взаимодействий и интерактивных взаимодействий обучающихся для выявления образовательных корреляций;
- учет эмоциональности и активности обучающихся для развития и дальнейшего расширения образовательных видео-функций.

Все это реализовано на основе различных каналов восприятия и общения, в том числе и цифровых, включающихся в педагогическое взаимодействие. Создание в цифровом

пространстве банка образовательных видеороликов – наша перспективная задача на ближайшее будущее.

Заключение. В настоящее время мы находимся в процессе формирования образовательной цифровой экосистемы, которая неограниченна, многомерна и динамична. Обобщение теоретических установок позволило выделить авторскую позицию - мы не создаем цифровизацию с «нуля», отмечая преемственность этапов компьютеризации, информатизации и цифровизации при эволюционном развитии всех образовательных стратегий, форм, методов и средств обучения. Практическую реализацию данной установки мы базируем на информационно-когнитивном (генерация знаний) и информационно-средовом подходах (накопление опыта через учебную деятельность).

В ходе информационно-цифровой эволюции мы выделяем определенные стратегии в отношении каждого ее элемента, в данном случае - контент и коммуникации между участниками образовательных процессов в

цифровой среде. Мы исследовали различные каналы восприятия и общения, интегрированные в коммуникативной компетентности педагога (настоящего, будущего). Текущее развитие цифровой среды требует от педагогов владения не только способами взаимодействия со студентами во время аудиторной работы лицом к лицу, но других, новых компетенций, связанных с созданием видеороликов обучающего характера, а также инструментов обработки видеоматериала и теоретических основ видеопроизводства, изучение которых отсутствует в учебных планах и собственного перемещения в цифровой формат с сохранением дидактических функций. Экспериментальная работа выявила динамическую цикличность и активацию коммуникативной компетентности в процессе информационного взаимодействия субъектов образовательного процесса на основе используемых цифровых инструментов. Важно отметить необходимость интерактивного сотрудничества, взаимного информационного обмена и развития всех участников процесса, открытость для анализа и улучшения.

Литература:

1. Левина Е.Ю., Мухаметзянова Л.Ю. Развитие Человека знания в ракурсе когнитивной парадигмы / Е.Ю. Левина, Л.Ю. Мухаметзянова // Казанский педагогический журнал. – 2020. – № 3 (140). – С. 8-18.
2. Кирилова Г.И., Волик О.Н. Специфика формирования интеллектуального потенциала общества в условиях современной информационной среды (по материалам форума в рамках третьих махмутовских чтений) / Г.И. Кирилова, О.Н. Волик // Образовательные технологии и общество (Educational Technology & Society). - 2011. - Т. 14. - № 1. - С. 375-379.
3. Левина Е.Ю. Цифровизация условие или эпоха развития системы высшего образования / Е.Ю. Левина // Казанский педагогический журнал. - 2019. - № 5(136). - С. 8-13.
4. Голованова И.И. Возможности цифровой образовательной среды в организации интерактивного взаимодействия участников процесса обучения: сборник статей / Д.В. Попроцкий, И.И. Голованова // V Андреевские чтения: современные концепции и технологии творческого саморазвития личности / Материалы Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием, 25-26 марта 2020 г. – Казань: Центр инновационных технологий, 2020. – С. 340-346.
5. Вызов познанию: стратегии развития науки в современном мире; отв. ред. Н.К. Удумян. - М.: Наука, 2004. - 475 с.
6. Левина Е.Ю. Система управления развитием высшего образования на основе информационно-когнитивного подхода: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / Левина Елена Юрьевна. – Казань. - 2018. - 414 с.
7. Кирилова Г.И., Власова В.К. Интеграционный потенциал информационно-средового подхода в профессиональном образовании / Г.И. Кирилова, В.К. Власова // Филология и культура. – 2013. – № 1 (31). – С. 244-251.
8. Третьякова В.С., Игнатенко А.А. Коммуникативная компетентность будущего педагога: понятие, сущность и структура / В.С. Третьякова, А.А. Игнатенко // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – 2012. – №. 1.
9. Гнатышина Е.В., Саламатов А.А. Цифровизация и формирование цифровой культуры: социальные и образовательные аспекты / Е.В. Гнатышина, А.А. Саламатов // Вестник Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета. – 2017. – №. 8.
10. Xin C., Feenberg A. Pedagogy in cyberspace: The dynamics of online discourse // International Journal of E-Learning & Distance Education/Revue internationale du e-learning et la formation à distance. – 2006. – Т. 21. – №. 2. – С. 1-25.

References:

1. Levina E.Yu., Mukhametzyanova L.Yu. Human development of knowledge in the perspective of the cognitive paradigm / E.Yu. Levina, L.Yu. Mukhametzyanova // *Kazan Pedagogical Journal*. - 2020. - № 3 (140). - S. 8-18.
2. Kirilova G.I., Volik O.N. Specificity of the formation of the intellectual potential of society in the modern information environment (based on the materials of the forum as part of the third Makhmutov readings) / G.I. Kirilova, O.N. Volik // *Educational Technology & Society*. - 2011. - T. 14. - № 1. - P. 375-379.
3. Levina E.Yu. Digitalization is a condition or era of development of the higher education system / E.Yu. Levina // *Kazan pedagogical journal*. - 2019. - № 5 (136). - S. 8-13.
4. Golovanova I.I. Possibilities of the digital educational environment in the organization of interactive interaction of participants in the learning process: collection of articles / D.V. Poprotsky, I.I. Golovanova // *V Andreevskie readings: modern concepts and technologies of creative self-development of the individual / Materials of the All-Russian. scientific-practical conf. with int. participation, March 25-26, 2020. - Kazan: Center for Innovative Technologies, 2020. - P. 340-346.*
5. Challenge to cognition: strategies for the development of science in the modern world; otv. ed. N.K. Udumyan. - M.: Nauka, 2004. - 475 p.
6. Levina E.Yu. Management system for the development of higher education based on the information-cognitive approach: dis. ... Dr. ped. Sciences: 13.00.01 / Levina Elena Yurevna. - Kazan. - 2018. - 414 p.
7. Kirilova G.I., Vlasova V.K. Integration potential of the information-environmental approach in professional education / G.I. Kirilov, V.K. Vlasova // *Philology and Culture*. - 2013. - № 1 (31). - S. 244-251.
8. Tretyakova V.S., Ignatenko A.A. Communicative competence of the future teacher: concept, essence and structure / V.S. Tretyakov, A.A. Ignatenko // *Bulletin of the Chelyabinsk State Pedagogical University*. - 2012. - № 1.
9. Gnatyshina E.V., Salamatov A.A. Digitalization and the formation of digital culture: social and educational aspects / E.V. Gnatyshina, A.A. Salamatov // *Bulletin of the South Ural State Humanitarian Pedagogical University*. - 2017. - № 8.
10. Xin C., Feenberg A. Pedagogy in cyberspace: The dynamics of online discourse // *International Journal of E-Learning & Distance Education / Revue internationale du e-learning et la formation à distance*. - 2006. - T. 21. - № 2. - P. 1-25.

13.00.01 - Общая педагогика, история педагогики и образования



Дополнительное образование

УДК 378

Проблемы организации дополнительного профессионального педагогического образования

Problems of organizing additional vocational pedagogical education

Горшков А.С., Институт развития образования Санкт-Петербургской академии постдипломного педагогического образования, gas5117@rambler.ru

Gorshkov A., Institute for Educational Development of the St. Petersburg Academy of Postgraduate Educational Education, gas5117@rambler.ru

DOI: 10.34772/KPJ.2020.141.4.006

Ключевые слова: организация дополнительного профессионального педагогического образования, законодательно-нормативная база, государственная регламентация, федеральные государственные требования, государственная аккредитация образовательной деятельности.

Keywords: organization of additional vocational pedagogical education, legislative and regulatory framework, state regulation, federal state requirements, state accreditation of educational activities.

Аннотация. В статье выявлены проблемы организации дополнительного профессионального педагогического образования, порожденные несовершенством действующей законодательно-нормативной базы. Приведен ряд характеристик современного состояния системы дополнительного профессионального педагогического образования, подтверждающих остроту проблем. Выдвигается идея преодоления проблем через преобразование законодательно-нормативной базы дополнительного профессионального образования, распространения государственной регламентации на этот подвид образования. Сформулированы предложения по совершенствованию законодательно-нормативной базы организации дополнительного профессионального образования. Приведены ожидаемые результаты преобразований.

Abstract. The article revealed the problems of organizing additional vocational pedagogical education, generated by the imperfection of the current legislative and regulatory framework. A number of characteristics of the modern state of the system of additional vocational pedagogical education, confirming the severity of problems, are presented. The idea of overcoming problems is put forward by transforming the legislative and regulatory framework of additional vocational education, extending state regulation to this subspecies of education. Proposals have been formulated to improve the legal and regulatory framework for the organization of additional vocational education. The expected results of the transformations are given.

Среди целей реализации национального проекта «Образование» [1] выделяется обеспечение глобальной конкурентоспособности российского образования, вхождение к 2024 году Российской Федерации в число 10 ведущих стран мира по качеству общего образования. В включенном в национальный проект федеральном проекте «Учитель будущего» [2] определено, что эта цель должна быть достигнута, в том числе, путем внедрения национальной системы профессионального роста педагогических работников, предполагающей внедрение системы повышения уровня профессионального мастерства работников

системы общего, дополнительного и профессионального образования в форматах непрерывного образования; введение национальной системы учительского роста педагогических работников.

Система дополнительного профессионального педагогического образования является основным компонентом системы непрерывного повышения уровня профессионального мастерства педагогических работников. В структуре системы функционируют образовательные учреждения высшего образования, реализующие дополнительные профессиональные программы

педагогической направленности, учреждения дополнительного профессионального педагогического образования и организации, реализующие дополнительные профессиональные программы педагогической направленности. Система дополнительного профессионального педагогического образования должна сыграть решающую роль в обеспечении возможности непрерывного и планомерного повышения квалификации педагогических работников [3].

Значимость функционирования системы дополнительного профессионального педагогического образования обусловлена также необходимостью получения квалификации педагога через освоение программ профессиональной переподготовки лицами, не имеющими профессионального педагогического образования, желающими заняться педагогической деятельностью. Профессиональные стандарты педагогических работников предусматривают в качестве требований к образованию и обучению при отсутствии педагогического образования необходимость профессиональной переподготовки по программам, основанным на ФГОС укрупненной группы специальностей и направлений подготовки высшего образования, укрупненной группы специальностей среднего профессионального образования «Образование и педагогические науки». Получение квалификации педагога подтверждается дипломом о профессиональной переподготовке, выданным организацией, осуществляющей образовательную деятельность по дополнительным профессиональным программам, устанавливающей собственный образец диплома.

Освоение программ профессиональной переподготовки управленческой направленности также необходимо руководителям образовательных организаций, не имеющих высшего управленческого образования. В действующем квалификационном справочнике, в разрабатываемых профессиональных стандартах руководителей образовательных организаций это требование закреплено.

Отвечает ли современная система дополнительного профессионального педагогического образования своему высокому предназначению? В целом – нет. Каковы проявления и причины этого несоответствия?

В системе дополнительного профессионального педагогического образования функционируют государственные, муниципальные образовательные учреждения и частные организации, осуществляющие

образовательную деятельность по дополнительным профессиональным программам. Государственные и муниципальные образовательные учреждения действуют главным образом на основе государственного или муниципального задания с четким установлением нормативов трудоемкости образовательных программ и размером финансирования. На частный сектор системы дополнительного профессионального педагогического образования установленные государством нормативы финансирования (оплаты обучения) не распространяются, а среди нормативов трудоемкости программ используются только граничные значения: программы повышения квалификации – от 16 до 250 часов, программы профессиональной переподготовки – не менее 250 часов [4;5]. Образовательная деятельность по дополнительным профессиональным программам не подлежит государственной аккредитации, государственными органами управления образованием не осуществляется контроль и надзор этого подвида образования. К чему приводит отсутствие регламентации и бесконтрольность образовательной деятельности по дополнительным профессиональным программам? Вот несколько примеров обращения к сайтам частных организаций (курсивом выделено цитирование информации с сайтов).

Пример 1. Организация осуществляет набор слушателей на дистанционный курс профпереподготовки *«Биология и химия: теория и методика преподавания в образовательной организации (профессиональная переподготовка)»*. Прием заявок и документов от слушателей осуществляется круглосуточно по всей РФ. Дистанционный (заочный) режим обучения на образовательном портале нашего университета без выезда на место обучения.

Трудоемкость программы – 508 часов, продолжительность обучения – 2,5 месяца, размер оплаты обучения – 9520 рублей. Несложные расчеты показывают, что для освоения такой программы в течение 2,5 месяца потребуются ежедневная работа слушателя с преподавателем продолжительностью около 7 часов в день без выходных. Совершенно очевидно, что реализовать такой учебный график невозможно. Установлена демпинговая цена обучения, полноценная и качественная работа преподавателей при такой оплате труда также невозможна.

Эта же организация предлагает курс повышения квалификации «Биология и химия: теория и методика преподавания в образовательной организации (повышение

квалификации)». *Дистанционный (заочный) режим обучения на образовательном портале нашего университета без выезда на место обучения. 3700 рублей - за 1 месяц обучения (144 часа).*

Такой учебный график предполагает ежедневную работу с преподавателем продолжительностью около 5 часов без выходных, нереально низкую оплату труда преподавателей.

Пример 2. Организация предлагает обучение по программе профессиональной переподготовки «*Менеджмент в образовании*», 252 часа, цена обучения - 12500 рублей.

Обращает на себя внимание установление трудоемкости программы 252 часа. Однако при проектировании программы для руководителей образовательных организаций следует брать за основу магистерскую программу высшего образования «*Государственное и муниципальное управление*», оставляя в учебном плане дисциплины, освоение которых формирует профессиональные компетенции руководителя. При таком правильном подходе к проектированию трудоемкость программы никак не может быть менее 500 часов. Кроме того, организация устанавливает демпинговую цену обучения.

Пример 3. Организация осуществляет набор слушателей на обучение по программе повышения квалификации: «*Федеральный государственный стандарт общей образовательной организации: реализация на современном этапе*». Форма обучения: *дистанционная. Продолжительность обучения: 72 академических часа. Даты обучения: 21.09.2020-02.10.2020. Стоимость обучения: 2500 руб.*

Наименование программы свидетельствует о полной некомпетентности организаторов обучения. «*Общая образовательная организация*», - что это? Возможно, имелась ввиду общеобразовательная организация, но общеобразовательные организации в своей деятельности руководствуются тремя федеральными государственными образовательными стандартами: ФГОС начального общего, ФГОС основного общего и ФГОС среднего общего образования. Кроме того, то, что названо продолжительностью обучения, на самом деле является трудоемкостью программы. Продолжительность дистанционного обучения 12 дней, что потребует ежедневно без выходных проводить по 6 часов занятий с преподавателями. Цена обучения опять-таки установлена демпинговая.

Пример 4. Организация зачисляет на обучение и осуществляет обучение через создание *дистанционного Личного кабинета слушателя. Для прохождения курса переподготовки нет необходимости приезжать в Учебный центр. Педагог - психолог – 520 часов. Цена 15000 руб.*

Анализ подобных примеров организации дополнительного профессионального педагогического образования приводит к следующим выводам:

- на рынке образовательных услуг в сфере дополнительного профессионального педагогического образования доминируют частные организации, предлагающие слушателям заниженные по трудоемкости и продолжительности обучения дополнительные профессиональные программы, преимущественной формой обучения устанавливается дистанционное обучение при демпинговых ценах получения образования;

- стремление отдельных педагогических работников получить дополнительное профессиональное образование, подтвержденное дипломом или удостоверением организации, в минимальные сроки и за минимальную плату, привело к оттоку контингента слушателей из организаций, осуществляющих качественную образовательную деятельность по дополнительным профессиональным программам педагогической направленности;

- отмеченные недостатки в организации дополнительного профессионального педагогического образования не могут не отразиться на характеристиках системы в целом, снижается качество образования. Опыт проведения квалификационных испытаний в ходе аттестации кандидатов на должности руководителей образовательных учреждений в Санкт-Петербурге часто показывает недостаточный уровень подготовки лиц, представивших в аттестационную комиссию дипломы таких организаций.

Итак, к проблемам организации дополнительного профессионального педагогического образования следует отнести: порожденное несовершенством законодательно-нормативной базы снижающееся качество образования, вступающее в противоречие с высокими требованиями к созданию системы непрерывного повышения уровня профессионального мастерства педагогических работников; необходимость изыскания путей совершенствования организации дополнительного профессионального педагогического образования.

Какowymi представляются пути преодоления проблем? В отечественной системе образования с целью установления единых требований осуществления образовательной деятельности и процедур, связанных с установлением и проверкой соблюдения организациями, осуществляющими образовательную деятельность, этих требований введена государственная регламентация образовательной деятельности [4]. Вообще государственная регламентация образовательной деятельности включает в себя:

- 1) лицензирование образовательной деятельности;
- 2) государственную аккредитацию образовательной деятельности;
- 3) государственный контроль (надзор) в сфере образования.

Государственная регламентация образовательной деятельности по дополнительным профессиональным программам в настоящее время в соответствии с нормами Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» (далее – Закон) включает только лицензирование (Ст. 91, п. 1). В соответствии со Ст. 7 Закона лицензирование образовательной деятельности по дополнительным профессиональным программам отнесено к полномочиям, переданным федеральными органами для осуществления органам государственной власти субъектов Российской Федерации. Лицензии организациям, заявляющим для реализации дополнительные профессиональные программы, выдаются, как правило, на основании документальной экспертизы в случае соответствия представленных документов лицензионным требованиям.

В Ст. 92 Закона установлено, что государственная аккредитация образовательной деятельности проводится по основным образовательным программам, реализуемым в соответствии с федеральными государственными образовательными стандартами, за исключением образовательных программ дошкольного образования, а также по основным образовательным программам, реализуемым в соответствии с образовательными стандартами. Государственная аккредитация образовательной деятельности по дополнительным профессиональным программам не проводится.

Согласно Ст. 93 Закона государственный контроль (надзор) в сфере образования, включающий в себя федеральный государственный контроль качества образования и федеральный государственный надзор в сфере образования, осуществляемые уполномоченными

федеральными органами исполнительной власти и органами исполнительной власти субъектов Российской Федерации, осуществляющими переданные Российской Федерацией полномочия по государственному контролю (надзору) в сфере образования, в отношении организаций, осуществляющих образовательную деятельность по дополнительным профессиональным программам, практически не осуществляется. Так в Ст. 6 Закона к полномочиям федеральных органов государственной власти в сфере образования отнесен государственный контроль (надзор) в сфере образования за деятельностью организаций, осуществляющих образовательную деятельность по образовательным программам высшего образования, а к полномочиям, переданным для осуществления органам государственной власти субъектов Российской Федерации, относится государственный контроль (надзор) в сфере образования за деятельностью организаций, осуществляющих образовательную деятельность на территории субъекта Российской Федерации за исключением организаций, осуществляющих образовательную деятельность по образовательным программам высшего образования. На практике органы государственной власти субъектов Российской Федерации сосредоточены на осуществлении контроля и надзора за деятельностью общеобразовательных и профессиональных образовательных организаций и не в состоянии осуществлять контроль за деятельностью организаций, реализующих дополнительные профессиональные программы, соответствующие по сложности образовательным программам высшего образования, в отношении которых контрольно-надзорные полномочия реализуются федеральным органом исполнительной власти, осуществляющим функции по контролю и надзору в сфере образования.

Отказ от проведения государственной аккредитации образовательной деятельности по дополнительным профессиональным программам с вступлением в силу Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» с 1 сентября 2013 года, бесконтрольность по отношению к деятельности организаций, осуществляющих образовательную деятельность по дополнительным профессиональным программам, привели к серьезным издержкам в функционировании системы дополнительного профессионального педагогического образования, снижению качества образования и, зачастую, к фальсификациям. В целях упорядочения организации и осуществления образовательной деятельности по дополнительным

профессиональным программам, обеспечения качества дополнительного профессионального образования следовало бы рассмотреть возможность внесения ряда изменений в Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации», относящихся к нормам и положениям государственной регламентации дополнительного профессионального образования.

Следовало бы в Ст. 92 Закона распространить государственную аккредитацию и на образовательную деятельность, проводимую по дополнительным профессиональным программам, реализуемым в соответствии с федеральными государственными требованиями. Целью государственной аккредитации образовательной деятельности также назвать подтверждение соответствия федеральным государственным требованиям образовательной деятельности по дополнительным профессиональным программам.

Ст. 76 Закона следовало бы дополнить тем, что в случае установления федеральных государственных требований к дополнительной профессиональной программе организация, осуществляющая образовательную деятельность, может привести содержание, структуру и условия реализации программы в соответствие с федеральными государственными требованиями. В этой же статье – дополнить перечень федеральных органов исполнительной власти, утверждающих федеральные государственные требования и типовые дополнительные профессиональные программы, органом, осуществляющим функции по выработке государственной политики и нормативно-правовому регулированию в сфере образования.

Этой же статьёй ввести государственную итоговую аттестацию по завершении освоения имеющих государственную аккредитацию дополнительных профессиональных программ, проводимую государственными экзаменационными комиссиями в целях определения соответствия результатов освоения обучающимися образовательных программ соответствующим федеральным государственным требованиям. Предусмотреть, что лицам, успешно освоившим имеющую государственную аккредитацию дополнительную профессиональную программу и прошедшим государственную итоговую аттестацию, выдаются удостоверение о повышении квалификации и (или) диплом о профессиональной переподготовке, образцы которых устанавливаются федеральным органом исполнительной власти, осуществляющим функции по выработке и реализации государственной политики и

нормативно-правовому регулированию в сфере высшего образования.

Лицензирование и государственную аккредитацию образовательной деятельности организаций, реализующих дополнительные профессиональные программы, к которым установлены федеральные государственные требования, а также государственный контроль (надзор) следовало бы отнести к полномочиям федеральных органов государственной власти в сфере образования.

В случае реализации вышеназванных преобразований законодательно-нормативной базы должны быть утверждены и федеральные государственные требования к дополнительным профессиональным программам педагогической направленности (это было сделано приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 15 января 2013 г. № 10 «О федеральных государственных требованиях к минимуму содержания дополнительных профессиональных образовательных программ профессиональной переподготовки и повышения квалификации педагогических работников, а также к уровню профессиональной переподготовки педагогических работников», однако он не был реализован в связи с вступлением в силу Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» с 1 сентября 2013 г.), включающие требования к:

- структуре дополнительных профессиональных программ и их трудоемкости;
- условиям реализации дополнительных профессиональных программ, в том числе кадровым, финансовым, материально-техническим и иным условиям;
- результатам освоения дополнительных профессиональных программ.

Получение дополнительного профессионального педагогического образования должно быть подтверждено дипломом о профессиональной переподготовке государственного образца, удостоверением о повышении квалификации государственного образца, выданными организацией, осуществляющей образовательную деятельность по имеющим государственную аккредитацию дополнительным профессиональным программам.

Предположительными результатами преобразований станут:

- повышение качества дополнительного профессионального педагогического образования за счет распространения государственной регламентации на образовательную деятельность организаций системы;
- оптимизация масштабов и структуры

системы дополнительного профессионального педагогического образования, так как востребованным станет образование в

организациях, осуществляющих образовательную деятельность по аккредитованным программам.

Литература:

1. Паспорт национального проекта «Образование» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://static.government.ru/media/files/UuG1ErcOWtjfOFCsqdLsLxC8oPFDkmBB.pdf>
2. Паспорт федерального проекта «Учитель будущего» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://ps.kursobr.ru/wp-content/uploads/2019/07/pasport-federalnogo-proekta-uchitel-budushhego.pdf>
3. Распоряжением Правительства Российской Федерации от 31.2019 № 3273-р «Об утверждении основных принципов национальной системы профессионального роста педагогических работников Российской Федерации, включая национальную

- систему учительского роста» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://docs.cntd.ru/document/564112504>
4. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 01.07.2013 № 499 «Об утверждении Порядка организации и осуществления образовательной деятельности по дополнительным профессиональным программам» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://base.garant.ru/70440506/>
5. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» (с изменениями и дополнениями) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://base.garant.ru/77687681/>

References:

1. Passport of the national project "Education" [Electronic resource]. - Access mode: <http://static.government.ru/media/files/UuG1ErcOWtjfOFCsqdLsLxC8oPFDkmBB.pdf>
2. Passport of the federal project "Teacher of the future" [Electronic resource]. - Access mode: <https://ps.kursobr.ru/wp-content/uploads/2019/07/pasport-federalnogo-proekta-uchitel-budushhego.pdf>
3. By order of the Government of the Russian Federation of 31.2019 No. 3273-r "On the approval of the basic principles of the national system of professional growth of teachers in the Russian Federation, including the

- national system of teacher growth" [Electronic resource]. - Access mode: <http://docs.cntd.ru/document/564112504>
4. Order of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation dated 01.07.2013 No. 499 "On approval of the Procedure for organizing and implementing educational activities for additional professional programs" [Electronic resource]. - Access mode: <https://base.garant.ru/70440506/>
5. Federal Law of December 29, 2012 No. 273-FZ "On Education in the Russian Federation" (with amendments and additions) [Electronic resource]. - Access mode: <https://base.garant.ru/77687681/>

13.00.01 - Общая педагогика, история педагогики и образования



УДК 378

Наставничество как форма дополнительного профессионального образования

Mentoring as a supplementary form professional education

Осипов П.Н., ФГБОУ ВО «Казанский национальный исследовательский технологический университет», posipov@rambler.ru

Ирисметова И.И., ФГБОУ ВО «Казанский национальный исследовательский технологический университет», indirok85@mail.ru

Osipov P., Kazan National Research Technological University, posipov@rambler.ru

Irismetova I., Kazan National Research Technological University, indirok85@mail.ru

DOI: 10.34772/KPJ.2020.141.4.007

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

Ключевые слова: дополнительное профессиональное образование, повышение квалификации, наставничество, воспитание, молодые рабочие и специалисты, начинающие работники.

Keywords: additional professional education, professional development, mentoring, education, young workers and specialists, novice worker.

Аннотация. В последнее время значительно возрос интерес к развитию наставничества в различных сферах социальной жизни и трудовой деятельности. Если в советские годы в большинстве случаев наставничество рассматривалось применительно к промышленным предприятиям и сельскому хозяйству, то сегодня о нем говорят и применительно к общеобразовательной школе и вузу. В научной литературе наставничество рассматривается как многоаспектный феномен, прежде всего как непрофессиональная педагогическая деятельность, форма (метод) обучения персонала, а сегодня и как новый принцип кадровой политики. Чтобы соответствовать своему предназначению необходимо, чтобы люди, занимающиеся наставничеством, обладали определенными профессиональными и психолого-педагогическими компетенциями. Формированию и развитию таких компетенций призвана способствовать система дополнительного профессионального образования (ДПО). Методология исследования строится на достижениях производственной педагогики, предложенной С.Я. Батышевым, рассмотрении наставничества как непрофессиональной педагогической деятельности. Исследование основано на использовании методов анкетирования, беседы, анализа и сопоставления, индукции и дедукции, обобщения, наблюдения за результатами повышения квалификации наставников, их анализа. Опираясь на результаты исследований и собственный опыт, авторы статьи акцентируют внимание на наставничестве как форме дополнительного образования как начинающих работников, так и самих наставников.

Исследование проводилось на базе Института дополнительного профессионального образования Казанского национального исследовательского технологического университета (ИДПО КНИТУ) в 2019-2020 гг.

Abstract. Recently, there has been a significant increase in interest in the development of mentoring in various areas of social life and work. If in the Soviet years, in most cases, mentoring was considered in relation to industrial enterprises and agriculture, today they are talking about it in relation to a general education school and a university. In the scientific literature, mentoring is considered as a multidimensional phenomenon, primarily as a non-professional pedagogical activity, a form (method) of personnel training, and today it is also a new principle of personnel policy. To be fit for purpose, it is necessary that mentoring people have certain professional and psychological-pedagogical competencies. The system of additional professional education (APE) is designed to contribute to the formation and development of such competencies. The research methodology is based on the achievements of industrial pedagogy, proposed by S.Ya. Batshev, on the consideration of mentoring as a non-professional pedagogical activity. The research is based on the use of the methods of questioning, conversation, analysis and comparison, induction and

deduction, generalization, observation of the results of professional development of mentors, their analysis. Based on research results and their own experience, the authors of the article focus on mentoring as a form of additional education, both for novice workers and mentors themselves.

The study was conducted on the basis of the Institute of Continuing Professional Education of the Kazan National Research Technological University (ICPE KNRTU) in 2019-2020.

Введение. Проводимый в последние годы в ИДПО КНИТУ в рамках повышения квалификации и переподготовки кадров анализ мнений работодателей крупнейших промышленных предприятий Республики Татарстан (ПО «Оргсинтез», ПО «Казанский вертолетный завод», ПО «Казанькомпрессормаш» и др.) свидетельствует о недостаточном уровне профессиональной подготовки выпускников учебных заведений среднего профессионального и высшего образования. Основные причины этого в отсутствии должных партнерских отношений между системой профессионального образования и предприятиями, несоответствие учебно-материальной базы учебных заведений современным технологиям производства [6]. Предприятиям приходится принимать дополнительные меры к профессиональной подготовке начинающих работников, развивать наставничество. Как заметил, выступая на всероссийском форуме наставников в феврале 2018 года, первый заместитель руководителя Администрации Президента России С.В. Кириенко, «никакие знания и навыки не передаются иначе как от человека к человеку, за каждым успешным человеком в любой сфере деятельности всегда стоит учитель, наставник. Особое уважение вызывают люди, которые через наставничество передают другим свои знания и навыки в рабочих профессиях, в науке, в управлении» [11].

Сегодня, как и в 70-80-е годы XX века, наставничество как метод обучения персонала востребовано во многих организациях. Такое обучение оказывает благоприятное влияние не только на начинающих работников, но и на самих наставников. Обучая других, наставник реализует свой профессиональный и личностный потенциал, повышает своё профессиональное и педагогическое мастерство. Однако многолетний опыт общения с наставниками различных предприятий и организаций свидетельствует о недостаточной готовности большинства наставников к реализации возлагаемых на них образовательных (обучающих, воспитательных) функций, причиной чего является отсутствие необходимой психолого-педагогической подготовки.

В советское время эта проблема решалась довольно успешно на предприятиях, при

районных комитетах партии действовали университеты и школы наставников [1;3;8]. В последние годы также сложился определенный опыт подготовки наставников. Так, «Газпром кооперативный институт» успешно реализует программу «Наставничество в компании – стратегия и тактика реализации» для руководителей подразделений и специалистов служб управления персоналом обществ организаций ПАО «Газпром». Цель – приобретение знаний в области формирования системы наставничества на предприятии и практических навыков разработки эффективной системы наставничества в подразделении. Программа рассчитана на 40 часов, в том числе 16 часов – электронное обучение. Формирование профессионально-педагогической компетентности наставников в условиях курсовой подготовки становится предметом внимания исследователей [5;7;9].

Безусловно, для того чтобы соответствовать своему предназначению необходимо, чтобы люди, занимающиеся наставничеством, обладали определенными профессиональными и психолого-педагогическими компетенциями. Формированию и развитию таких компетенций призвана способствовать система дополнительного профессионального образования (ДПО). Опираясь на результаты исследований и собственный опыт, авторы статьи акцентируют внимание на наставничестве как форме дополнительного образования как начинающих работников, так и самих наставников.

Методология исследования. Методология исследования строится на достижениях производственной педагогики, предложенной С.Я. Батышевым [2], рассмотрении наставничества как непрофессиональной педагогической деятельности [1;3], учитывает новые черты традиционной практики в организациях XXI века [4;5;7;12].

В педагогике и других социальных науках существует большое количество определений понятий «наставничество» и «наставник». В одной из наших статей на основе анализа научных исследований показана сущность наставничества как многообразного социального феномена, особое внимание уделено тому, что сегодня наставничество становится объектом

исследования различных наук – философии, истории, экономики, педагогики, психологии [6].

Первые отечественные исследователи в области наставничества (С.Я. Батышев, С.Г. Вершловский, П.Н. Осипов, А.И. Ходаков и другие) определили наставничество как форму обучения и воспитания начинающих работников, осуществляемую опытными людьми на рабочем месте в рабочее время. Производственная, а позже профессиональная педагогика рассматривают наставничество как непрофессиональную педагогическую деятельность, направленную на развитие профессиональных и общекультурных компетенций начинающего работника. Осуществляя наставничество, более опытный сотрудник делится своими знаниями, умениями и навыками с менее опытным на протяжении определенного времени.

Обратим особое внимание на то, что наставничество может применяться не только к вновь принятым в организацию работникам, но и к уже работающим, если есть необходимость в повышении их квалификации. Ещё одной особенностью наставничества сегодня становится смена ролей наставника с учеником, появление новой формы взаимодействия, так называемого реверсивного наставничества (*Reverse Mentoring*). Эта модель предполагает, что старший по возрасту, более опытный работник, сам становится учеником в вопросах, в которых молодой сотрудник более сведущ, например, по вопросам цифровых технологий, использования современных электронных систем. Это ещё одно доказательство в пользу того, что наставничество все более выступает как форма дополнительного профессионального образования как начинающих работников, так и самих наставников.

Указ Президента Российской Федерации от 7 мая 2012 г. № 601 «Об основных направлениях совершенствования системы государственного управления» [10] определил внедрение наставничества, наряду со многими другими мерами, в качестве нового принципа кадровой политики. Цель наставничества – повышение качества подготовки и квалификации персонала.

Наставничество предполагает, что достижение этой цели происходит на рабочем месте и в рабочее время, когда начинающие работники взаимодействуют с более опытными и высококвалифицированными. В процессе этого взаимодействия начинающие работники ощущают поддержку в профессиональном и карьерном развитии, развивают профессиональные навыки, умения и компетенции, влияющие на достижение рабочих

показателей, необходимых предприятию. И, что особенно немаловажно, принимают на себя ответственность за повышение профессионального уровня.

В свою очередь, у тех, кто берёт себя функции наставника, также возникает необходимость освоения методики обучения, повышения собственной квалификации.

Таким образом, грамотно выстроенная и правильно функционирующая система наставничества позволяет повысить качество обучения, профессиональный уровень и навыки всех без исключения сотрудников, вовлеченных в систему наставничества, включая самого наставника.

Результаты. С целью выявления представлений о наставничестве нами проведен опрос, в котором участвовало 120 наставников и столько же начинающих работников ПАО «Казаньоргсинтез», АО «Химический завод имени Л.Я. Карпова», Казанского авиационного завода имени С.П. Горбунова, Казанского вертолетного завода и других предприятий.

Большинство опрошенных наставников (80%) ответили, что им нравится заниматься наставнической деятельностью, хотя 70% из них при этом и заявили, что работают в качестве наставника по поручению руководства.

Про мнению начинающих работников в понятие «наставник» они вкладывают такие характеристики, как: «старший товарищ», «инструктор», «помощник», «педагог», «советник». Отсюда и те качества, которые они наиболее ценят в наставниках: профессионализм, компетентность, открытость, готовность к общению.

Все начинающие работники считают, что наставник нужен, ибо подготовка в учебных заведениях не дает практических навыков, а наставник может передать тонкости и навыки профессии в процессе совместной работы.

В исследовании мы также предложили оценить критерии, характеризующие наставников, по 5-балльной шкале. На 5 баллов оценены следующие из них:

- ясно и понятно излагает материал;
- разговаривает корректно и вежливо, терпелив;
- наглядно показывает и объясняет, где и как можно использовать знания в работе;
- опирается на свой жизненный опыт;
- отвечает на вопросы, дает пояснения.

Одним из интересующих нас в исследовании вопросов было выявление отношения наставников к повышению квалификации.

Мнение всех опрошенных было единодушным – это необходимо.

Анализ практики и наш собственный опыт свидетельствуют, что дополнительная профессиональная подготовка и повышение квалификации наставников могут проводиться различными способами:

– *На базе предприятия.* При наличии необходимой материальной технической и/или преподавательской базы, предприятие может полностью провести повышение квалификации работников на своей территории и собственными силами. На практике чаще всего предпочтительно и успешно используется приглашение специалистов из высших учебных заведений и других организаций. Достоинством этого способа является то, что наставники находятся на своей территории, им не надо никуда добираться. Однако здесь кроется и минус, который в том, что их могут отозвать на рабочее место.

– *На базе высших учебных заведений и других организаций.* Этот способ предпочтителен тем, что он дисциплинирует наставников, они вовлечены в учебный процесс согласно расписанию, которое соблюдается более строго.

– *Путем дистанционного обучения.* Данный метод повышения квалификации в последнее время становится одним из наиболее популярных, так как позволяет проводить обучение сотрудников без их отрыва от производства, в удобное для обучающегося время. Минус в том, что далеко не все наставники, особенно возрастные, готовы проходить дистанционное обучение. На помощь здесь и может прийти реверсивное наставничество.

Сотрудничая с крупнейшими компаниями нефтегазохимического комплекса России: ПАО «Газпром», ПАО «Татнефть», УК «Татнефть-Нефтехим», ПАО «Нижнекамскнефтехим», ПАО «Казаньоргсинтез» как с основными заказчиками образовательных услуг по повышению квалификации, ИДПО КНИТУ давно и успешно использует все три канала. Программы повышения квалификации разрабатываются и реализуются в соответствии с потребностями заказчиков. Одной из них является 72-часовая программа повышения квалификации «Наставничество как инструмент воспитания трудовой активности и профессионализма молодежи на производстве».

Программа носит модульный характер и состоит из 4-х модулей:

Модуль «Наставничество – возрождение традиций» предусматривает изучение таких

вопросов, как: развитие системы наставничества; организация системы наставничества на производстве; наставничество как форма подготовки и воспитания молодых рабочих и специалистов; наставничество как непрофессиональная педагогическая деятельность; сравнительный анализ моделей наставничества в современных условиях. Особое внимание в этом модуле уделяется моделированию системы воспитательной деятельности наставника, факторам и барьерам формирования личности. Они знакомятся с социально-психологическими особенностями молодых специалистов, которые предстоит учитывать в воспитательной деятельности, основными направлениями воспитательной деятельности, принципами и методами воспитания.

Модуль «Нормативное правовое и локальное нормативное регулирование деятельности наставника» раскрывает правовую сторону вопроса: правовое регулирование, методическое и документационное сопровождение наставничества в организации, положение о наставничестве.

Модуль «Формирование культуры наставничества» направлен на изучение этических и профессиональных ценностей наставника, формирование корпоративной культуры начинающего работника.

Модуль «Психологические аспекты наставничества» рассматривает вопросы специфики обучения взрослых, разрешения конфликтных ситуаций, профилактики профессионального выгорания, использования коучинга в деятельности наставника.

Курс предусматривал входное и итоговое тестирование слушателей. Завершает программу итоговая аттестация в форме «круглого стола» с участием руководства отдела обучения и развития персонала предприятия.

Оценка результатов итогового тестирования, как правило, свидетельствует о положительной динамике в знаниях наставников, об успешном освоении программы. Так, при завершении одной из последних программ повышения квалификации на ПАО «Казанский вертолетный завод» Холдинга «Вертолеты России» все 15 слушателей, а это были рабочие в основном со средним и средним профессиональным образованием в возрасте за 50 лет, справились с итоговым тестом в то время, как на входном тестировании никто не смог ответить правильно даже на половину вопросов, касающихся наставничества.

Участники программы отмечают как несомненный плюс, получаемый раздаточный материал, который позволяет пользоваться им при возникновении такой необходимости.

Кроме того проводится также анонимная оценка участвующих в реализации программы преподавателей по таким критериям, как «интересно», «доступно», «полезно», «применимо». Об удовлетворенности слушателей преподавателями свидетельствуют их положительные отзывы. Вот типичные из них:

«Мне все очень понравилось. Ни один из преподавателей не замялся, материал был четко и доступно изложен. Возможна обратная связь – задавай вопросы, получай ответы и комментарии, что сильно облегчает понимание. Надеюсь, это не последние занятия».

Сергей Сидоров, модельщик аэрогидродинамических моделей из неметалла.

«Очень понравилось. Была спокойная обстановка, нам все по полочкам разложили. Кругозор мой расширился. Теперь я всем рассказываю про занятия. Говорю, что нужно быть спокойным, рассудительным, – воспитываю всех. Я стал более уравновешенным, так что плюсов много!»

Тахир Тазеев, слесарь-ремонтник.

Заключение. В научной литературе и на практике сегодня признается, что наставничество представляет собой непрофессиональную педагогическую деятельность. Это требует определенной психолого-педагогической подготовки наставников для эффективного выполнения возлагаемых на них образовательных (обучающих, воспитательных) функций. Данная задача в разное время решалась по-разному. В 70-80-годы XX столетия, когда был бурный расцвет наставничества, функционировали многочисленные районные и заводские университеты и школы наставников, проводились научно-практические конференции разного уровня – от заводских до всесоюзных. Для проведения занятий в них привлекались преподаватели вузов, лекторы общества «Знание». Занятия проводились как в «красных уголках», так и непосредственно в цехах. Одним из недостатков той поры была излишняя идеологизированность содержания занятий.

Сегодня в этом нет необходимости, большее внимание уделяется прикладным аспектам наставничества, тому, что в наибольшей степени

может способствовать эффективности наставнической деятельности, азам психологии и педагогики.

В новых социально-экономических условиях, когда многие люди в результате переподготовки меняют профессию, принципиальной особенностью наставничества становится то, что оно распространяется не только на молодых, как это было принято ранее, а на всех начинающих работников, независимо от возраста. Поэтому наставничество выступает всё в большей мере эффективной формой дополнительного образования как начинающих работников, так и самих наставников. Для эффективного выполнения возлагаемых на них образовательных (обучающих, воспитательных) функций наставникам самим приходится повышать квалификацию. Причем речь идет как о дополнительном профессиональном, так и общеразвивающем образовании.

Анализ практики и научной литературы свидетельствует, что слагаемыми успеха в деле повышения квалификации наставников выступают:

- дифференциация программ повышения квалификации. Желательно, чтобы они учитывали базовый уровень образования наставников;

- уровень квалификации преподавательского состава. Наставники нуждаются в преподавателях, способных понимать их и говорить на их языке;

- уровень учебно-методической базы. Наставники нуждаются в небольших по объему, красочных, написанных доступным для их понимания языком методических материалах, изданных в удобном для пользования формате;

- уровень материально-технической базы аудиторий, в которых проводятся занятия, возможность выхода в интернет;

- удовлетворенность, как самих наставников, так и организаторов наставничества.

Таким образом, наставничество сегодня выступает одной из важнейших форм дополнительного профессионального и общеразвивающего образования как начинающих работников, так и самих наставников. Оно требует неформального к себе отношения со стороны руководителей предприятий и организаций, добровольности и мотивации тех, кто вовлечен в этот процесс.

Литература:

1. Батышев С.Я. Основы педагогической деятельности наставника / С.Я. Батышев. – М.: Знание, 1977. – 64 с.
2. Батышев С.Я. Производственная педагогика / С.Я. Батышев. – М.: Машиностроение, 1985. – 672 с.
3. Вершловский С.Г. Организация учебы наставников в трудовом коллективе / С.Г. Вершловский, А.И. Ходаков. – М.: Профиздат, 1987. – 176 с.
4. Кларин М.В. Современное наставничество: новые черты традиционной практики в организациях XXI века / М.В. Кларин // Экономическая теория, анализ, практика. – 2016. – № 5. – С. 92–112.
5. Масалимова А.Р. Корпоративная подготовка специалистов технического профиля к осуществлению наставнической деятельности в условиях современного производства: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.08 / Масалимова Альфия Рафисовна. – Казань, 2014. – 428 с.
6. Осипов П.Н., Ирисметова И.И. Наставничество как объект научных исследований / П.Н. Осипов, И.И. Ирисметова // Профессиональное образование и рынок труда. - 2020. - № 2. - С. 109–115.
7. Осипов П.Н., Ирисметова И.И. Развитие наставничества как средство подготовки кадров / П.Н. Осипов, И.И. Ирисметова // Казанский педагогический журнал. – 2019. – № 1. – С. 100–105.
8. Осипов П.Н. Примерная программа психолого-педагогической подготовки наставников в народных университетах / П.Н. Осипов, Г.А. Непримерова, А.В. Пивоваров. – Казань, 1978. – 32 с.
9. Плотникова А.Н. Формирование профессионально-педагогической компетентности мастера-наставника в условиях курсовой подготовки: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Плотников Александр Николаевич. – Волгоград, 2006. – 185 с.
10. Указ Президента Российской Федерации от 7 мая 2012 г. № 601 «Об основных направлениях совершенствования системы государственного управления» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://base.garant.ru/70170942>
11. АСИ принимает заявки на конкурс лучших практик наставничества [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://asi.ru/news/87333/>
12. Osipov P., Ziyatdinova J., Irismetova I. (2020) Mentoring Across Cultures and Professions: Approaches and Methods. In: Auer M., Hortsch H., Sethakul P. (eds) The Impact of the 4th Industrial Revolution on Engineering Education. ICL 2019. Advances in Intelligent Systems and Computing. – Vol. 1135. – P. 778-787.

References:

1. Batyshev S.Ya. Fundamentals of the teacher's pedagogical activity / S.Ya. Batyshev. - M.: Knowledge, 1977. - 64 p.
2. Batyshev S.Ya. Industrial pedagogy / S.Ya. Batyshev. - M.: Mechanical Engineering, 1985. - 672 p.
3. Vershlovsky S.G. Organization of training for mentors in the work collective / S.G. Vershlovsky, A.I. Khodakov. - M.: Profizdat, 1987. - 176 p.
4. Clarin M.V. Modern mentoring: new features of traditional practice in organizations of the XXI century / M.V. Clarin // Economic theory, analysis, practice. - 2016. - № 5. - P. 92–112.
5. Masalimova A.R. Corporate training of technical specialists for the implementation of mentoring activities in modern production: dis. ... Dr. ped. Sciences: 13.00.08 / Masalimova Alfiya Rafisovna. - Kazan, 2014. - 428 p.
6. Osipov P.N., Irismetova I.I. Mentoring as an object of scientific research / P.N. Osipov, I.I. Irismetova // Professional education and labor market. - 2020. - № 2. - P. 109-115.
7. Osipov P.N., Irismetova I.I. Development of mentoring as a means of training / P.N. Osipov, I.I. Irismetova // Kazan Pedagogical Journal. - 2019. - № 1. - P. 100-105.
8. Osipov P.N. An exemplary program of psychological and pedagogical training of mentors in people's universities / P.N. Osipov, G.A. Neprimerova, A.V. Brewers. - Kazan, 1978. - 32 p.
9. Plotnikova A.N. Formation of professional and pedagogical competence of the master-mentor in terms of course training: diss. ... Cand. ped. Sciences: 13.00.08 / Plotnikov Alexander Nikolaevich. - Volgograd, 2006. - 185 p.
10. Decree of the President of the Russian Federation of May 7, 2012 No. 601 "On the main directions of improving the system of public administration" [Electronic resource]. - Access mode: <https://base.garant.ru/70170942>
11. ASI accepts applications for the competition of the best mentoring practices [Electronic resource]. - Access mode: <https://asi.ru/news/87333/>
12. Osipov P., Ziyatdinova J., Irismetova I. (2020) Mentoring Across Cultures and Professions: Approaches and Methods. In: Auer M., Hortsch H., Sethakul P. (eds) The Impact of the 4th Industrial Revolution on Engineering Education. ICL 2019. Advances in Intelligent Systems and Computing. - Vol. 1135. - P. 778-787.

13.00.08 – Теория и методика профессионального образования

УДК 378.046.4

Учет в системе дополнительного профобразования карьерных ориентаций будущих психотерапевтов

Accounting in the system of additional vocational education career orientations of future psychotherapists

Ильгов В.И., *Российский научно-исследовательский медицинский университет им. Н.И. Пирогова, novc_rgsu@mail.ru*

Гребенникова В.М., *Кубанский государственный университет, vera.vernik.grebennikova@mail.ru*

Ильгов В., *Pirogov Russian Medical University, novc_rgsu@mail.ru*

Grebennikova V., *Kuban State University, vera.vernik.grebennikova@mail.ru*

DOI: 10.34772/KPJ.2020.141.4.008

Ключевые слова: система дополнительного профобразования, профессиональная переподготовка, карьерные ориентации, взрослые обучающиеся, психотерапевты.

Keywords: system of additional vocational education, professional retraining, career orientations, adult learners, psychotherapists.

Аннотация. Статья посвящена проблеме повышения качества курсов профессиональной переподготовки психотерапевтов (т.е. лиц, имеющих базовое медицинское или клинично-психологическое образование, обучающихся в медицинском университете по программе дополнительного профессионального образования «Психотерапия», свыше 1000 часов). Поиск педагогических условий, которые обеспечивают повышение эффективности постдипломного профобразования специалистов-практиков, должен базироваться на научно обоснованных сведениях о закономерностях профессионально-личностного развития взрослых обучающихся в системе непрерывного образования. Цель проведенного исследования: выявление взаимосвязи карьерных ориентаций слушателей программы профессиональной переподготовки «Психотерапия» и эффективности (результативности), качества их постдипломного профобразования. На основе анализа данных диагностических методик были выявлены индивидуально-психологические факторы, которые обуславливают особенности карьерных ориентаций взрослых обучающихся в системе дополнительного профобразования (ДПО). В результате проведенного исследования можно прийти к выводу о необходимости учета мотивации, карьерных ориентаций слушателей курсов системы ДПО в построении процесса их профессиональной переподготовки для получения новой квалификации «психотерапевт», разработки на этой основе действенных персонализированных программ, ориентированных на формирование и развитие у взрослых обучающихся новых профессиональных компетенций, профессиональной культуры психотерапевта. Статья предназначена для работников системы образования, руководителей образовательных организаций, исследователей.

Abstract. The article is devoted to the problem of improving the quality of professional retraining courses for psychotherapists (ie persons with basic medical or clinical and psychological education, studying at a medical university under the program of additional professional education "Psychotherapy", over 1000 hours). The search for pedagogical conditions that ensure an increase in the effectiveness of postgraduate professional education of practitioners should be based on scientifically substantiated information about the patterns of professional and personal development of adult students in the system of lifelong education. The purpose of the study: to identify the relationship between the career orientations of the students of the professional retraining program "Psychotherapy" and the effectiveness (efficiency), the quality of their postgraduate professional education. Based on the analysis of these diagnostic techniques, individual psychological factors were identified that determine the characteristics of the career orientations of adult students in the system of additional vocational education (APE). As a result of the study, we can come to the conclusion that it is necessary to take into account the motivation, career orientations of the students of the CPE system in building the process of their professional retraining to obtain a new qualification "psychotherapist", the development on this basis of effective personalized programs focused on the formation and development of new professional competence, professional culture of a psychotherapist.

Введение.

1.1. Постановка проблемы исследования. В системе дополнительного профессионального образования качество оказываемых услуг в сфере повышения квалификации, профессиональной переподготовки взрослых обучающихся (специалистов-практиков) в значительной мере зависит от их мотивации, карьерных ориентаций личности.

Современная ситуация на рынке труда характеризуется достаточно жесткой конкуренцией среди специалистов, в том числе и специалистов «помогающего» (социономического) профиля, к числу которых относятся и психотерапевты. По результатам проведенного пилотного исследования (анкетирование, интервьюирование будущих слушателей, n=86 человек, по программе дополнительного профессионального образования «Психотерапия», свыше 1000 часов) были получены следующие данные: взрослые обучающиеся (специалисты-практики с базовым медицинским или клинико-психологическим образованием) ориентированы на успешное развитие профессиональной карьеры, достижение уважаемого социального статуса и достойного материального дохода.

Следует заметить, что в данной статье мы поддерживаем мнение ряда исследователей [1;3;5;9], которые в современных реалиях рынка труда трактуют карьеру как индивидуальную траекторию целостного жизненного пути человека, причем в процессе «продвижения» по данному пути человек гармонизирует выполнение различных социальных ролей (профессиональной роли, семейной, творческой самореализации).

Как показал анализ научной литературы и реальной практики профессиональной подготовки психотерапевтов в системе дополнительного профобразования, как правило, при проектировании учебного плана, организационно-процессуального и содержательно-методического базисов процесса обучения взрослых слушателей курсовой подготовки не учитываются карьерные ориентиры специалистов-практиков, слабо изучается и мотивация слушателей программы профпереподготовки. Между тем, по нашему мнению, учет карьерных ориентаций будущих психотерапевтов, их мотивации может являться одним из педагогических условий повышения качества реализации программы ДПО.

1.2. Степень научной разработанности проблемы исследования. Анализ работ отечественных и зарубежных ученых позволяет

говорить о том, что в современной науке вариативные проблемы карьеры и карьерных ориентаций изучены достаточно разносторонне. Так, в частности, изучались процессы постановки карьерных целей и проектирования карьерных стратегий у студенческой молодежи [2], возможности управления карьерными ориентациями в профессиональном развитии студентов [16], исследовались факторы, способствующие успешному развитию индивидуальной карьеры молодого специалиста [19], рассматривались процессы профессионального и личностного роста, саморазвития личности специалиста в ходе карьерного продвижения [11]. Был разработан и верифицирован опросник «Карьерные ориентации» [7]. В процентном отношении подавляющее большинство научных психолого-педагогических исследований последних десятилетий по проблемам карьерных ориентаций и карьерных предпочтений были ориентированы на студенческую молодежь [12;13;14;15].

Вместе с тем, практически отсутствуют научные разработки, которые исследуют процессы трансформации карьерных ориентаций у взрослых обучающихся, специалистов-практиков, осваивающих в системе ДПО новую для них квалификацию.

Отметим, что в зарубежной психологии труда, педагогики профессионального образования сложились американская, европейская и японская традиции различных вариантов трактовки понятия «карьера современного специалиста». Так, например, Д. Холл считает, что карьера представляет собой последовательное продвижение вверх в организационной иерархии [20]. Д. Сьюпер отмечает, что понятия «успешность карьеры» и «удовлетворенность жизнью» взаимосвязаны. Для успешной карьеры необходимым условием является полная самореализация человеком в профессии своих способностей, интересов, качеств и свойств личности, творческого потенциала [17]. По мнению К. Иксона, в карьере имеется динамическая составляющая (предполагается развивающийся во времени профессиональный и личностный рост, моральное удовлетворение от результатов труда, взаимодействия с коллегами, материальное благополучие и др.) и статическая составляющая (данная составляющая связана с таким понятием, как «стабильность», закрепление человека в профессии, уверенность в завтрашнем трудовом дне, что чрезвычайно важно в условиях «лихорадочных» изменений на современном

рынке труда, нестабильности в сфере трудовой занятости и безработицы. Иными словами, специалист с успешно складывающейся карьерой будет всегда востребован работодателями [18].

В России сложилась своя традиция понимания карьеры как успеха в какой-либо деятельности. Определение карьеры через понятие «успешность» считается в отечественной науке ключевым. Карьера – это успешное продвижение вперед в той или иной области (общественной, служебной, научной, профессиональной) деятельности [8]. Карьерные ориентации представляют собой субъективные суждения специалиста (работника) о своем профессиональном (трудовом) будущем, ожидаемые пути самовыражения (самореализации) в профессии и удовлетворения трудом. Л.Г. Почебут и В.А. Чикер считают, что следует выделить субъективный и объективный критерии успешности карьеры. Субъективный критерий предполагает удовлетворенность человеком как его трудовой (профессиональной) ситуацией, так и жизненной (социально-бытовой, семейно-личностной и др.) ситуацией в целом. Объективный критерий успешности карьеры включает в себя достижение специалистом социального статуса, авторитета в профессиональном сообществе, к которому он стремился [10].

В контексте проведенного авторами статьи исследования карьерных устремлений, ориентаций будущих психотерапевтов (напомним, что нашими респондентами были взрослые люди от 30 до 55 лет, которые имели базовое медицинское или клиничко-психологическое образование и добровольно пришли на курсы профессиональной переподготовки по программе «Психотерапия») наиболее точным представляется следующее определение карьеры: это реализуемый человеком путь должностного продвижения, стремление к намеченному и личностно-значимому социальному статусу, что обеспечивает его профессиональное, индивидуально-субъектное и социальное самоутверждение, самореализацию [4;8].

В целом же, категории «карьерные устремления», «карьерные ориентации» специалиста сопряжены (взаимосвязаны) с такими понятиями, как «профессионально-личностное развитие», «профессионально-личностная самореализация».

Материалы и методы. Методология. Исследование осуществлялось на базе РНИМУ имени Н.И. Пирогова. Всего в исследовании приняли участие 138 слушателей курсов (8

человек в возрасте от 51 до 55 лет; 32 человека в возрасте от 45 до 50 лет, 68 человек в возрасте от 35 до 44 лет; 30 человек в возрасте от 29 до 34 лет; 57 человек имели базовое клиничко-психологическое образование; 81 человек имели базовое высшее медицинское образование), обучающихся по программе ДПО «Психотерапия» (свыше 1000 часов). Все респонденты принимали участие в экспериментальной работе добровольно. Им были разъяснены суть и базовые позиции проводимой научно-исследовательской работы.

Особенности карьерных ориентаций будущих психотерапевтов изучались с помощью методики Э. Шейна «Якоря карьеры». Были использованы: методика определения уровня субъективного контроля Дж. Роттера; теста «Самооценка» Н.М. Пейсахова; личностные опросники Айзенка, Кеттелла; методики исследования типа активности Л.И. Вассермана и Н.В. Гумюника [6]. Также была применена методика экспертной оценки уровня развития у слушателей профессионально важных качеств личности психотерапевта (с расчетом коэффициента конкордации). Статистические методы включали в себя расчет среднего арифметического по группе, стандартного отклонения, сравнительный анализ средних значений с помощью непараметрического U-критерия Манна-Уитни, факторный анализ (метод главных компонент, вращение Кайзера), корреляционный анализ (расчет коэффициента корреляции по Спирмену).

Методологической основой проведенного исследования выступали андрагогический, личностно-ориентированный, профессиографический, синергетический, субъектно-деятельностный, системный, акмеологический подходы к непрерывному профессиональному образованию специалистов «помогающего» профиля (в нашем случае, этими специалистами являются психотерапевты). Также методология проведенного исследования базировалась на концепции системогенеза профессиональной деятельности; на концептуальных положениях о саморазвитии, самореализации личности в процессе профессиональной подготовки и переподготовки; на теоретико-методологических основах процессов профессиональной социализации и профессиональной индивидуализации личности специалиста.

Результаты. Анализ анкет и интервью слушателей курсовой профпереподготовки позволил выявить следующие группы мотивов, которые «привели» их на программу ДПО «Психотерапия»: а) *индивидуально-значимые*

мотивы (характерные фразы из анкет, интервью: «уверен(а), что смогу добиться успеха в работе психотерапевта, что буду получать удовлетворение от данной профессии», «понял(а), что необходимо изменить свой профессиональный путь; в неврологии я практически все знаю и умею, надо расширить возможность нового трудоустройства», «сначала хочу провести психотерапевтическую работу с самим(ой) собой», «почувствовал(а) необходимость «профессиональной движухи», хочется расширить свои профессиональные горизонты»; «разочаровался в прежней профессии, хочу на курсах с помощью экспертов выяснить: есть у меня способности к психотерапии или лучше искать другие профессиональные пути», «хочу на основе изученных традиционных школ психотерапии попробовать создать что-то свое новое, оригинальное»); б) *социально-ориентированные мотивы* («очень хочется помогать близким и знакомым в решении их личностных, семейных, жизненных проблем на основе освоенных психотерапевтических методик», «считаю, что в нашей стране психотерапевтическая помощь населению слабо развита, стремлюсь внести свою лепту в ее развитие», «все коллеги по работе, друзья и знакомые говорят мне, что у меня есть талант психотерапевта, решил(а) проверить»); в) *мотивы самокоррекции* («хочу кое в чем изменить себя как профессионала, например, очень хочу научиться скрывать свои недостатки, преодолевать их»; «от предыдущей работы чувствую эмоциональное выгорание, очень хочу научиться контролировать свои эмоции, научиться по-настоящему релаксировать и медитировать»; «думаю, что полученные знания и умения по психотерапии помогут мне скорректировать мои отношения с клиентами, пациентами, администрацией, коллегами, стал замечать за собой странную склонность в раздражительности», «после несколько лет работы понял(а), что недостаточно хорошо владею методиками индивидуального и группового консультирования, проведения тренингов; надо ликвидировать профессиональные пробелы», и др.) [9].

В результате факторизации полученных эмпирических данных, были выделены пять основных факторов, которые, по мнению наших респондентов, как обуславливают успешность дальнейшей карьеры психотерапевта, так и их успешность обучения в системе ДПО. К таким факторам относятся: *первый фактор* (23,21% доля объяснимой дисперсии) включает в себя такие качества личности, как: устойчивость

мыслительной деятельности от эмоциональных помех (0,601); гибкость мыслительной деятельности (0,771); креативность (0,664); абстрактность мышления (0,779); самостоятельность (0,574); *второй фактор* (19,87% доля объяснимой дисперсии): терпимость к неопределенности (0,847); уверенность в себе (0,717); работоспособность (0,618); настойчивость (0,687); потребность в достижениях (0,765); *третий фактор* (16,58% доля объяснимой дисперсии) включает в себя следующие факторные нагрузки: ответственность (0,794); адекватность самооценки (0,881); трудолюбие (0,618); *четвертый фактор* (14,33% доля объяснимой дисперсии): эмоциональная устойчивость (0,788); самоконтроль (0,784); сдержанность (0,677); рациональность (0,604); *пятый фактор* (10,91% доля объяснимой дисперсии) включает в себя: дипломатичность (0,778); нормативность поведения (0,734); терпимость к окружающим людям (0,667); энтузиазм (0,601); организованность (0,577); решительность (0,509).

В целом же результаты факторного анализа позволяют констатировать тот факт, что взрослые обучающиеся связывают карьерную успешность с позитивными качествами личности, социально значимыми свойствами и профессионально важными качествами специалиста «помогающего» профиля.

В группе слушателей курсов в возрасте от 35 до 44 лет были выявлены достоверно значимые взаимосвязи между следующими показателями: ценность профессиональной компетентности психотерапевта положительно коррелирует с показателями эмоциональной устойчивости личности специалиста «помогающего» профиля ($r = 0,301$, $p < 0,01$) и уверенности в себе ($r = 0,196$, $p < 0,01$).

Показатели карьерной ориентации слушателей с базовым клинико-психологическим образованием на профессиональную психотерапевтическую практику имеют корреляционную связь с такими характерологическими особенностями личности взрослых обучающихся, как общительность ($r = 0,183$, $p < 0,05$), высокий интеллект ($r = 0,211$, $p < 0,01$), эмоциональная устойчивость ($r = 0,191$, $p < 0,05$), уверенность в себе ($r = 0,249$, $p < 0,01$), высокий самоконтроль ($r = 0,232$, $p < 0,01$).

Показатели степени выраженности карьерной ориентации на стабильность в работе в группе респондентов в возрасте от 45 до 50 лет (в основном с базовым медицинским образованием) коррелируют с показателями уровня развития у них практичности ($r = 0,236$, $p < 0,01$),

доминантности ($r = 0,231$, $p < 0,01$), сдержанности ($r = 0,341$, $p < 0,01$), конформизма ($r = 0,196$, $p < 0,01$).

Необходимо отметить, что успеваемость взрослых обучающихся по различным дисциплинам программы профессиональной переподготовки была неоднородной. Условно среди слушателей курсов можно было выделить подгруппу «успешные взрослые обучающиеся» (они быстро и качественно осваивали программный материал, методически грамотно разбирали кейсы, демонстрировали уверенное владение комплексом диагностических методик и навыками интерпретации их результатов, в ходе тренингов и практикумов проявляли коммуникабельность, эмпатийность, перцептивность; в ходе выездных занятий на клинические базы продуктивно общались с экспертами-наставниками, ассистировали профессионалам-мастерам в проведении психотерапевтических сессий; устанавливали эффективный личностно-деловой контакт с пациентами, клиентами и др.) и «индифферентные взрослые обучающиеся» (среди них было много специалистов, которых на курсы профессиональной переподготовки направила администрация их места работы; встречались среди них и излишне стеснительные личности, которые могли раскрыться только в индивидуальных контактах с преподавателями курсов; также в этой подгруппе были и лица с завышенной самооценкой, которые считали, что уже очень многое знают и понимают в психотерапевтической практике, для них главное «корочка диплома»).

В подгруппе «успешные взрослые обучающиеся» наибольшее количество взаимосвязей было выявлено между показателями ориентации будущих психотерапевтов на служение, желание помочь другим людям и показателями таких особенностей их личности, как общительность ($r = 0,317$, $p < 0,01$), высокий интеллект ($r = 0,185$, $p < 0,05$), экспрессивность ($r = 0,201$, $p < 0,01$), высокая нормативность поведения ($r = 0,458$, $p < 0,01$), уверенность в себе ($r = 0,476$, $p < 0,01$), самоконтроль ($r = 0,333$, $p < 0,01$).

Обращает на себя внимание тот факт, что в подгруппе «индифферентные взрослые обучающиеся» было выявлено значительно меньшее количество корреляционных связей между обозначенными показателями.

Особый интерес вызывают результаты корреляционного анализа типологических характеристик личности будущих психотерапевтов и их карьерных ориентаций. В

подгруппе «успешные взрослые обучающиеся» были выявлены достоверно существующие взаимосвязи между следующими показателями: ориентация на профессиональную компетентность положительно коррелирует с сангвинистически-реалистическими чертами личности ($r = 0,484$, $p < 0,01$) и отрицательно – с показателями ее психотизма ($r = -0,354$, $p < 0,01$).

В нашем исследовании для нас было значимо определить специфику и сущность процесса профессионально-личностного развития будущих психотерапевтов в системе ДПО. Следует подчеркнуть, что обучение по программе «Психотерапия» проводилось на базе медицинского университета в очной форме, с отрывом от производства. Это создавало особую профессионально-образовательную среду, в которой практически ежедневно осуществлялось взаимодействие в системе «взрослый обучающийся – преподаватели – профессионалы-наставники баз клинической практики – супервизоры». Мы пришли к выводу, что сущность процесса профессионально-личностного развития будущих психотерапевтов в системе ДПО можно рассматривать в контексте разрешения комплекса противоречий в системе: «требования профессии (в частности, требования к профессиональным и личностным качествам психотерапевта) – актуальные и потенциальные профессионально-личностные возможности взрослого обучающегося (для этого проводились специализированные психодиагностические сессии, индивидуальные консультации психотерапевтов кафедры психотерапии медицинского университета) – мотивы и потребности самого взрослого обучающегося (например, в сфере карьерного роста, расширения профессионального кругозора, в области профессиональной самореализации и др.) – усилия в период курсовой подготовки самого взрослого обучающегося в сфере саморазвития у себя профессионально важных качеств психотерапевта, и др.».

Считаем целесообразным подчеркнуть такой момент: специфика труда психотерапевта накладывает определённый отпечаток на содержание и методический базис процесса профессионально-личностного развития специалиста (взрослого обучающегося) в системе профессиональной переподготовки. С целью определить: «каков мотивационный потенциал освоения слушателями курсов профессии психотерапевта?» авторами статьи были проведены беседы, анкетирование, интервьюирование взрослых обучающихся;

также был осуществлён контент-анализ дневников самонаблюдений в периоды преддипломной практики, стажировки. Более 58% респондентов ($n=138$) отметили, что в процессе реализации трудовых функций психотерапевта они смогут удовлетворить такие личностные потребности как: потребность в уважении, в познании интересного мира людей, в позитивном личностно-деловом взаимодействии с людьми (клиентами, коллегами); потребность в профессиональном и личностном росте, в творческой самореализации, и др.

Обсуждение. Результаты корреляционного анализа в общей исследовательской выборке позволили выявить корреляционные плеяды взаимосвязи между показателями карьерных ориентаций и индивидуально-типологических характеристик личности будущих психотерапевтов (взрослых обучающихся в системе ДПО). Так, например, такая карьерная ориентация как овладение высоким уровнем профессиональной компетентности психотерапевта характеризует в основном слушателей курсов, имеющих преимущественно реалистический склад личности, направленность на рационализм и достижения. Ориентация на служение характерна для тех взрослых обучающихся, кто характеризуется сознательностью выбора профессии психотерапевта, коммуникабельностью, направленностью на взаимодействие (по «Ориентировочной анкете» Басса), аналитико-синтетическим образом мышления, общительностью, общей направленностью на дело и на других людей, на выполнение (решение) профессиональных задач. Карьерная ориентация на профессиональную самореализацию в психотерапевтической практике взаимосвязана с такими профессиональными характеристиками личности слушателей курсов, как работоспособность ($r = 0,357, p < 0,01$), самокритичность ($r = 0,221, p < 0,01$), аккуратность ($r = 0,206, p < 0,01$), трудолюбие ($r = 0,322, p < 0,01$), увлеченность ($r = 0,491, p < 0,01$). Следует обратить внимание на то, что ориентация на стабильность работы положительно коррелирует с такими индивидуально-типологическими характеристиками личности взрослых обучающихся, как флегматические черты личности, склонность к конформизму, подчинению, потребность в удовлетворении личных интересов. Результаты корреляционного анализа показателей карьерных ориентаций будущих психотерапевтов и особенностей их социально-психологических характеристик

позволяют выделить в качестве существенного социально-психологического фактора карьерных ориентаций, действующего на уровне личности, такие особенности, как самооценка личности, уровень интернальности контроля в разных сферах жизнедеятельности, тип определенной активности субъекта труда и уровень развития потребности в поиске ощущений и креативности.

Таким образом, на уровне личности карьерные ориентации взрослых обучающихся (слушателей курсов системы ДПО) обусловлены следующими основными факторами: а) индивидуально-типологическими факторами; б) профессиональными характеристиками личности будущих психотерапевтов; в) социально-психологическими характеристиками личности.

В системе ДПО успешность (результативность) профессионально-личностного развития взрослого обучающегося (будущего психотерапевта) во многом зависит от уровня развития его аутопсихологической компетентности. Данная компетентность отражает готовность и способность слушателя курсов проводить адекватный самоанализ сильных и слабых сторон своей учебной и трудовой деятельности, целенаправленно осуществлять работу по самоизменению тех или иных коммуникативных, поведенческих, личностных характеристик [9].

Заключение. Результаты проведенного исследования свидетельствуют о том, что карьерные ориентации будущих психотерапевтов формируются в зависимости от индивидуально-типологических, профессионально-личностных и социально-психологических характеристик их личности.

Условная подгруппа «успешные взрослые обучающиеся», имеющие определенные достижения в процессе профессиональной переподготовки и в начальной организации своей профессиональной карьеры, обладают теми особенностями личности, которые определяют их стремление к служению, то есть принесению пользы другим людям и обществу в целом, их способности брать на себя ответственность за предпринимаемые действия, быть лидером в профессиональном сообществе.

Интегративным результатом профессионально-личностного развития будущего психотерапевта (взрослого обучающегося в системе ДПО) выступает осознание им необходимости в проектировании и реализации персонифицированных программ саморазвития на основе понимания особенностей своего профессионального бытия, рефлексивного опыта, а также готовность и способность к

самопреобразующей деятельности, позволяющая разрешить противоречие между актуальным и

желаемым уровнями профессионального и личностного развития, самореализации.

Литература:

1. Верниенко Л.В. Стратегии построения карьеры студентами в процессе получения высшего образования / Л.В. Верниенко // Век качества. – 2018. - № 2. – С. 93–98.

2. Голубева Т.С. Предпочтения и ожидания студенческой молодежи, обучающейся по направлению «государственное и муниципальное управление», при определении будущей карьерной стратегии / Т.С. Голубева // Общество: социология, психология, педагогика. – 2017. - № 10. – С. 41–46

3. Галкина Т.Э., Никитина Н.И. Персонализированный подход в системе дополнительного профессионального образования / Т.Э. Галкина, Н.И. Никитина // Образование и саморазвитие. – 2011. – № 3(25). – С. 42–47.

4. Гребенникова В.М., Ильгов В.И. Социально-педагогическая подготовка психотерапевтов в системе повышения их квалификации / В.М. Гребенникова, В.И. Ильгов // Казанский педагогический журнал. - 2019. - № 1(132). - С. 106–110.

5. Гребенникова В.М., Никитина Н.И., Романова Е.Ю. Качество дополнительного профобразования специалистов "помогающих" профессий и математические методы в его оценки / В.М. Гребенникова, Н.И. Никитина, Е.Ю. Романова // Современные проблемы науки и образования. - 2015. - № 6. - С. 354.

6. Елисеев О.П. Практикум по психологии личности / О.П. Елисеев. - СПб: Питер, 2007.

7. Жданович А.А. Реадаптация опросника «Карьерные ориентации» и его стандартизация на студенческой выборке / А.А. Жданович // Психологический журнал. - 2007. - № 4. - С. 4–19

8. Маркова А.К. Психология профессионализма / А.К. Маркова. – М.: Знание, 1996.

9. Никитина Н.И., Захарчук Л.М., Гребенникова В.М. Профессионально-личностное развитие специалистов социономического профиля в системе "колледж – вуз – постдипломное образование" / Н.И. Никитина, Л.М. Захарчук, В.М. Гребенникова // Непрерывное образование: XXI век. - 2016. - № 4(16). - С. 24–37.

10. Почебут Л.Г., Чикер В.А. Организационная социальная психология / Л.Г. Почебут, В.А. Чикер. - СПб: Речь, 2000.

11. Пряжников Н.С. Профессиональное самоопределение: теория и практика / Н.С. Пряжников. - М., Академия.

12. Терехова Т.А. Проявления карьерных

ориентаций у студентов-психологов / Т.А. Терехова // Гуманитарный вектор. Серия: Педагогика, психология. – 2011. - № 1(25). – С. 120–126.

13. Халудорова А.В. Взаимосвязь ценностных и карьерных ориентаций современных студентов / А.В. Халудорова // Вестник Бурятского государственного университета. - 2010. - № 5. - С. 110–116.

14. Чуркин С.Д., Дубовицкая Т.Д., Маслов Е.Б. Профессиональная направленность и карьерные ориентации студентов различных факультетов / С.Д. Чуркин, Т.Д. Дубовицкая, Е.Б. Маслов // Современные проблемы науки и образования. - 2012. - № 2. - С. 377–377.

15. Шурухина Г.А., Нухова М.В., Шаяхметова Э.Ш. Взаимосвязь уверенности и карьерных ориентаций у студентов старших курсов [Электронный ресурс] / Г.А. Шурухина, М.В. Нухова, Э.Ш. Шаяхметова // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 2-2. – Режим доступа: <http://science-education.ru/ru/article/view?id=21730>

16. Юртаева Н.И. Управление карьерными ориентациями в профессиональном развитии студентов инженерного вуза / Н.И. Юртаева // Вестник Казанского технологического университета. - 2012. - № 1. - С. 300–306.

17. Cortellazzo L., Bonesso S., Gerli F. (2019) Protean career orientation: Behavioral antecedents and employability outcomes // Journal of Vocational Behavior, In press, journal pre-proof, Available online 5 October 2019. Article 103343 <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2019.103343>

18. Modestino A.S., Sugiyama K., Ladge J. (2019) Careers in construction: An examination of the career narratives of young professionals and their emerging career self-concepts // Journal of Vocational Behavior, Volume 115, December 2019, Article 103306 <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2019.05.003>

19. Rath T.S., Mohanty M., Pradhan B. (2019) An alternative career progression model for Indian women bank managers: A labyrinth approach // Women's Studies International Forum, Volume 73, March–April 2019, Pages 24–34. <https://doi.org/10.1016/j.wsif.2019.01.005>

20. Sullivan S.E., Ariss A. (2019) Making sense of different perspectives on career transitions: A review and agenda for future research // Human Resource Management Review, In press, corrected proof, Available online 14 September 2019, Article 100727 <https://doi.org/10.1016/j.hrmr.2019.100727>

References:

1. Vernienko L.V. Strategies for building a career by students in the process of obtaining higher education / L.V. Vernienko // The Age of Quality. - 2018. - № 2. - P. 93–98.

2. Golubeva T.S. Preferences and expectations of student youth studying in the direction of "state and

municipal management" in determining the future career strategy / T.S. Golubeva // Society: sociology, psychology, pedagogy. - 2017. - № 10. - P. 41–46

3. Galkina T.E., Nikitina N.I. Personalized approach in the system of additional professional education / T.E.

Galkina, N.I. Nikitina // Education and self-development. - 2011. - № 3 (25). - S. 42-47.

4. Grebennikova V.M., Ilgov V.I. Socio-pedagogical training of psychotherapists in the system of improving their qualifications / V.M. Grebennikov, V.I. Ilgov // Kazan pedagogical journal. - 2019. - № 1 (132). - P. 106-110.

5. Grebennikova V.M., Nikitina N.I., Romanova E.Yu. The quality of additional vocational education of specialists "helping" professions and mathematical methods in its assessment / V.M. Grebennikova, N.I. Nikitina, E.Yu. Romanova // Modern problems of science and education. - 2015. - № 6. - P. 354.

6. Eliseev O. P. Workshop on personality psychology / O.P. Eliseev. - SPb: Peter, 2007.

7. Zhdanovich A.A. Readaptation of the questionnaire "Career orientations" and its standardization on the student sample / A.A. Zhdanovich // Psychological journal. - 2007. - № 4. - P. 4-19

8. Markova A.K. Psychology of professionalism / A.K. Markov. - M.: Knowledge, 1996.

9. Nikitina N.I., Zakharchuk L.M., Grebennikova V.M. Professional and personal development of socionomic specialists in the system "college - university - postgraduate education" / N.I. Nikitina, L.M. Zakharchuk, V.M. Grebennikova // Continuing education: XXI century. - 2016. - № 4 (16). - S. 24-37.

10. Tebut L.G., Chiker V.A. Organizational social psychology / L.G. Pochebut, V.A. Cheeker. - SPb: Speech, 2000.

11. Pryazhnikov N.S. Professional self-determination: theory and practice / N.S. Pryazhnikov. - M., Academy.

12. Terekhova T.A. Manifestations of career orientations among psychology students / T.A. Terekhova // Humanitarian vector. Series: Pedagogy, Psychology. - 2011. - № 1(25). - S. 120-126.

13. Haludorova A.V. Interrelation of value and career orientations of modern students / A.V. Haludorova // Bulletin of th13.00.01e Buryat State University. - 2010. - № 5. - P. 110-116.

14. Churkin S.D., Dubovitskaya T.D., Maslov E.B. Professional orientation and career orientations of students of various faculties / S.D. Churkin, T.D. Dubovitskaya, E.B. Maslov // Modern problems of science and education. - 2012. - № 2. - P. 377-377.

15. Shurukhina G.A., Nukhova M.V., Shayakhmetova E.Sh. The relationship of confidence and career orientations among senior students [Electronic resource] / G.A. Shurukhina, M.V. Nukhova, E.Sh. Shayakhmetova // Modern problems of science and education. - 2015. - № 2-2. - Access mode: <http://science-education.ru/ru/article/view?id=21730>

16. Yurtaeva N.I. Management of career orientations in the professional development of students of an engineering university / N.I. Yurtaeva // Bulletin of Kazan Technological University. - 2012. - № 1. - P. 300-306.

17. Cortellazzo L., Bonesso S., Gerli F. (2019) Protean career orientation: Behavioral antecedents and employability outcomes // Journal of Vocational Behavior, In press, journal pre-proof, Available online 5 October 2019. Article 103343 <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2019.103343>

18. Modestino A.S., Sugiyama K., Ladge J. (2019) Careers in construction: An examination of the career narratives of young professionals and their emerging career self-concepts // Journal of Vocational Behavior, Volume 115, December 2019, Article 103306 <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2019.05.003>

19. Rath T.S., Mohanty M., Pradhan B. (2019) An alternative career progression model for Indian women bank managers: A labyrinth approach // Women's Studies International Forum, Volume 73, March–April 2019, Pages 24-34. <https://doi.org/10.1016/j.wsif.2019.01.005>

20. Sullivan S.E., Ariss A. (2019) Making sense of different perspectives on career transitions: A review and agenda for future research // Human Resource Management Review, In press, corrected proof, Available online 14 September 2019, Article 100727 <https://doi.org/10.1016/j.hrmr.2019.100727>

13.00.08 — Теория и методика профессионального образования



Высшее образование

УДК 378

Подготовка молодых специалистов в системе современного образования: вектор поликультурной парадигмы

Training of young specialists in the system of modern education: vector of a multicultural paradigm

Калимуллина О.А., доктор педагогических наук, профессор, профессор РАО, заведующая кафедрой педагогики и психологии Поволжской ГАФКСИТ, olca.1970@mail.ru

Гайдамашко И.В., доктор психологических наук, академик РАО

Kalimullina O., Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Professor of the Russian Academy of Education, Head of the Department of Pedagogy and Psychology of the Povolzhskaya GAFKSIT, olca.1970@mail.ru

Gaidamashko I., Doctor of Psychology, Academician of the Russian Academy of Education

DOI: 10.34772/KPJ.2020.141.4.009

Ключевые слова: будущие специалисты, высшее образование, социокультурная стратегия, полипарадигмальность, междисциплинарность.

Keywords: future specialists, higher education, sociocultural strategy, polyparadigmaticity, interdisciplinarity.

Аннотация. В настоящее время в условиях достаточно радикальных перемен и ситуативных трансформаций российского общества растут значимость и особая востребованность качественной профессиональной подготовки молодых специалистов. Многообразие возможностей, форм и содержания обучения, сложно предсказуемая социально-экономическая обстановка обостряют вопросы стандартизации образования и ориентации на работодателей. В этих условиях, по мнению авторов, личностная направленность образования, его поликультурные основания становятся отправными точками формирования и развития будущих специалистов. Стоя на позиции междисциплинарности, полипарадигмальности и синергетики, авторы выделяют организационно-педагогические условия формирования культурно-образовательной стратегии подготовки специалистов – бакалавров, магистров, аспирантов, обуславливающие их востребованность в обществе в качестве потенциальных работников в разных сферах. Статья предназначена для педагогических работников, исследователей в сфере методологии образования.

Abstract. Currently, in the context of fairly radical changes and situational transformations of Russian society, the importance and special demand for high-quality professional training of young specialists is growing. The variety of opportunities, forms and content of training, the difficultly predictable socio-economic situation exacerbates the issues of standardization of education and orientation towards employers. In these conditions, according to the authors, the personal orientation of education, its multicultural foundations become the starting positions for the formation and development of future specialists. Standing on the position of interdisciplinarity, polyparadigmaticity and synergetics, the authors highlight the organizational and pedagogical conditions for the formation of a cultural and educational strategy for training specialists - bachelors, masters, graduate students, which determine their demand in society as potential workers in various fields. The article is intended for teachers, researchers in the field of educational methodology.

Введение. Сегодня мы можем констатировать, что подготовка магистров, аспирантов, кадров высшей квалификации переживает непростой, исторически обусловленный период. Современные социальные, политические, экономические

вызовы, формирующие культурно-образовательную стратегию подготовки молодых специалистов, а в дальнейшем их востребованности на рынке труда, позволяют говорить об актуальности поднятой нами темы с позиций современной инноватики.

В частности, сегодня одним из обсуждаемых вопросов современности является вопрос, который связывают с выявлением на междисциплинарном уровне организационно-педагогических условий культурно-образовательной стратегии самореализации студенческой молодежи, молодых ученых, аспирантов в образовательном поле, а также их востребованности в обществе в качестве потенциальных работников в разных сферах экономики. Важно разработать и попытаться внедрить комплекс данных условий, позволяющих оптимально повлиять на текущую ситуацию в подготовке молодых специалистов.

Методология исследования. Появление в конце XX века личностно ориентированных педагогических концепций образования таких ученых, как Н.А. Алексеев [1], Е.В. Бондаревская [2], О.С. Газман [3], И.Б. Котова и Е.Н. Шиянов [4], В.В. Сериков [5], И.С. Якиманская [6] и др., способствовали пониманию педагогического обеспечения социокультурной самореализации личности через целостное понимание общечеловеческих ценностей.

Мы задаемся вопросом, каким должен быть эталон молодого специалиста, каким критериям современных потребностей он должен отвечать, какой набор качеств, компетенций, знаний должен иметь. Сегодняшняя многозадачность, полифункциональность и мультидисциплинарность стали основой показателей современного молодого специалиста всех областей знаний. Поэтому современный поликультурный аспект в системе образования должен аккумулировать в себе все выше перечисленное и представлять собой некий универсальный «продукт», который бы получал молодой человек при выходе из учебного заведения и вступлении в самостоятельную профессиональную деятельность.

В связи с этим с уверенностью можно говорить, что на первый план выходят глобальные вопросы, связанные с культурно-образовательной стратегией развития всеобщего российского образования и национального самосознания личности, декларирующиеся на всех научно-практических площадках.

Результаты. Специфика среды социокультурного образовательного поля исследований в интересующей нас области показывает, что проблема гармонизации российского образования как важного общественного сегмента должна рассматриваться как целостная система современного образования (первое и основное организационно-педагогическое условие). Ведь известно, что

сейчас утрачены важная целостность и интеграция практико - ориентированного образования, воспитания и, как следствие, социокультурной самореализации и самоидентичности современных молодых людей.

Создание социокультурного «портрета» современного молодого человека, молодого ученого, входящего в жизнь и поле науки в качестве самостоятельной единицы, является одной из важных педагогических задач: ведь именно от того, насколько мы сможем спрогнозировать и очертить самые важные направляющие этого «портрета», зависит, насколько грамотно и профессионально будут расставлены приоритеты в его формировании. Это можно рассматривать как второе организационно-педагогическое условие в процессе достижения поставленной цели. Готовящийся войти в профессиональную деятельность молодой человек должен представлять собой культурно-развитую личность, быть профессионально организованным и конкурентоспособным специалистом. Все эти компоненты должны осознаваться самим молодым человеком и окружением, в которое он попадает, как гармоничное и целостное воплощение человеческих ценностей.

Третьим организационно-педагогическим условием является ориентир на психологизацию образовательного процесса. Ликвидация пробелов в социокультурном кругозоре молодого специалиста в образовательном педагогическом процессе возможна путем вовлечения молодого человека в социально-психологические практики, позволяющие будущему специалисту ликвидировать определенную психологическую неуверенность перед предстоящей профессиональной деятельностью. По словам доктора психологических наук, академика РАО И.В. Гайдамашко: «Одной из стратегий выживания человека, обеспечения его безопасности и важнейшим признаком его психической устойчивости является направленность человека на полезную деятельность. Это обусловлено тем, что человек целостная, саморазвивающаяся личность, находящаяся в какой-то среде, окружающем его мире и стремящаяся к личностной гармонии и гармонии с этим миром. А эта гармония фактически не возможна при отсутствии со стороны человека какой-либо полезной деятельности» [7].

Безусловно, сегодня важными являются задачи, которые стоят перед теоретиками и практиками от образования по проведению

фундаментальных исследований в области теории и методологии научно-практического и личностно-ориентированного обеспечения социокультурной самореализации молодых специалистов в контексте современной полипарадигмальности в области образовательных процессов.

Полипарадигмальность можно представить через ракурс взаимодействия эмерджентных систем, находящихся в постоянном флуктуационном движении, позволяющем в точках наивысших достижений в той или иной области закреплять молодым человеком, будущим специалистом, полученные научные и практические результаты опытным путем. «Эмерджентность - это обобщение принципа подчинения на процессы становления – рождение параметров порядка, когда приходится рассматривать взаимодействие более чем двух уровней, и сам процесс становления есть процесс исчезновения, а затем рождения одного из них в процессе взаимодействия минимум трех иерархических уровней системы, здесь, в отличие от фазы бытия, переменные параметра порядка, напротив, являются самыми быстрыми, неустойчивыми переменными среди конкурирующих макрофлуктуаций. Это основной принцип прохождения системой точек бифуркаций, ее становления, рождения и гибели иерархических уровней. Этот принцип описывает возникновение нового качества системы по горизонтали, т.е. на одном уровне, когда медленное изменение управляющих параметров мегауровня приводит к бифуркации, неустойчивости системы на макроуровне и перестройке его структуры» [8].

Сегодня перед всей системой образования и системой, в которую включены будущие работодатели, стоит ряд серьезных педагогических, социальных и экономических проблем. Возникают важные вопросы, на которые не всегда находят ответы в современном мире.

Каким бы хотел видеть будущий работодатель современного выпускника? Каким набором профессиональных и социокультурных качеств должен обладать молодой человек, претендующий на роль современного специалиста – работника рынка труда? Все ли компетенции, прописанные во ФГОСах последнего поколения, соответствуют требованиям работодателей и, главное, уровню профессиональных умений и возможностей молодого человека? Многие из поставленных вопросов являются дискуссионными, однако, на наш взгляд, существуют и конкретные ответы, а также возможные варианты выхода из часто

складываемых сложных педагогических и социально-экономических ситуаций.

Как известно, педагогические системы обладают определенной степенью стабильности, что находит отражение в организации и принципах подготовки будущего специалиста, а также в постоянно меняющихся образовательных стандартах. Постоянно вводимые элементы инноватики не сразу входят в практику освоения, сначала они проходят некую апробацию рынка труда, подтверждаются необходимостью, значимостью и важностью для работодателей. В современном мире важную роль играет взаимосвязь информационного обеспечения, а теперь и цифровизации образовательного процесса, и инновационного развития как интегративных составляющих успешного процесса трудоустройства молодых специалистов в контексте востребованности в них принимающей стороной. Ю.В. Торкунова предлагает к рассмотрению (и мы с ней соглашаемся) в качестве основных критериев, описывающих данный процесс, следующие: «критерии оценки объектов и субъектов образовательной инновации; критерии оценки качества образовательной инновации, критерии оценки результатов образовательной инновации» [9]. Безусловно, это тема является очень спорной и разрешается в мире сообразно ментальности образования, поэтому мы, приводя разный спектр суждений, пытаемся провести научный анализ позиций отечественных коллег-педагогов. По словам ученого, доктора педагогических наук А.М. Галимова, в процессе инновационного развития современного вуза существуют характерные проблемы, которые являются неким препятствием в процессе развития, это: «институциональные проблемы, связанные с отсутствием у большинства организаций высшего образования такого локального акта как долгосрочной стратегии инновационного развития; организационные проблемы, обусловленные фрагментарностью инновационной деятельности, кадровые проблемы, связанные с недостаточной подготовленностью ряда профессорско-преподавательского состава к непосредственно инновационной деятельности вуза, активному генерированию инноваций; также существуют ряд проблем, связанных с методической некомпетентностью сотрудников вуза» [10], а ведь именно все перечисленные проблемы и могут тормозить процесс сотрудничества работодателей и вузов по реализации глобальных идей взаимного сотрудничества.

Все вышесказанное относится к одной группе вопросов, вопросов эффективности взаимодействия образовательной организации, идущей по рельсам современной инноватики, и организацией (производством), которое принимает к себе молодого специалиста.

По словам нашего выдающегося ученого Н.М. Таланчука: «нередко инновирование педагогического процесса приобретает и кардинальный характер, когда в жизни общества происходят большие эволюционные или революционные перемены, либо в науках происходят крупные открытия» [11]. Но не всегда введение инноваций в современных ФГОСах представляют эволюционные или революционные изменения, и не всегда прописанные компетенции являются основанием к утверждению, что они являются правильными, а главное, востребованными в дальнейшей практической деятельности молодого человека, вступающего в профессиональную деятельность. В нашей статье мы хотим сделать профессиональный акцент на мнении профессора, доктора наук, академика РАО А.А. Вербицкого. По его авторитетному мнению, качество профессионального образования в дальнейшем взаимодействии является интегральным и состоит из ряда качеств: «контингента самих студентов; преподавательского состава; содержания образования; качества образовательной среды; качества его ресурсного обеспечения; качества социокультурной деятельности, качества жизни самого будущего специалиста в разрезе с предстоящими будущими, предлагаемыми ему условиями» [12].

Проведенные соцопросы и встречи с потенциальными работодателями показали, что основные претензии к выпускникам следующие: оторванность полученных знаний от практики, низкая мотивация выпускников, недостаточная нацеленность на профессиональное развитие, дефицит навыков общения, неумение преподнести себя и результаты своего труда в профессиональной среде, узкий социокультурный кругозор молодых специалистов, общий низкий интеллектуальный уровень, психологическая неподготовленность к реалиям взрослой жизни; часто отсутствуют элементарные коммуникационные знания о поведении в

коллективе, требующем соблюдения трудовой дисциплины и организационной субординации.

Полагаем, что для решения конкретных проблем, которые озвучивают работодатели, можно использовать комплекс предложенных авторами организационно-педагогических условий.

Заключение. Часть проблем, беспокоящих работодателей относительно будущих специалистов, носит культурологический характер. Полагаем, что это связано со снижением активности гуманитарного вектора образования. Во многих учебных планах сокращено количество часов по культурологии, чаще совершенно отсутствуют дисциплины, направленные на изучение этики поведения, основ коммуникации. Большая часть молодых людей сегодня предпочитают живому общению виртуальные контакты в соцсетях, что, безусловно, влияет на целый спектр общекультурных компетенций молодого человека. По мнению О.А. Калимуллиной: «в процессе преобразования действительности, личность молодого человека, студента в данном процессе изменяет, созидает себя, осуществляя процесс творческой самореализации, саморазвития, включающий определенный диапазон сущностной «Я - позиции»: самореализация, самоанализ, самоактуализация, самовыражение, самонаблюдение, самоуправление и т.п. Необходимо отметить, что сам процесс формирования творческой направленности саморазвития имеет широкий спектр и охватывает все сферы жизнедеятельности личности, мотивы, потребности, базируется на какой-то конкретной ситуации, проблеме, тем самым как бы поднимая на более высокий уровень развития личность молодого человека и предполагая её принципиальные изменения в сторону творческого саморазвития» [13].

И, конечно, педагогический характер проблем сконцентрирован в главном пожелании работодателей, чтобы социокультурная самореализация будущего специалиста была максимально практико-ориентированной. Именно над этим и должны совместно работать как все педагогическое сообщество, так и вовлеченное в этот процесс сообщество будущих работодателей.

Литература:

1. Алексеев Н.А. Личностно-ориентированное обучение: вопросы теории и практики / Н.А. Алексеев. - Тюмень: Изд-во Тюмен. гос. ун-та, 1997. - 215 с.

2. Бондаревская Е.В. Теория и практика личностно-ориентированного образования / Е.В. Бондаревская. - Ростов-на-Дону: Булат, 2000. - 351 с.

3. Газман О.С. Неклассическое воспитание: от авторитарной педагогики к педагогике свободы. / О.С. Газман. - М.: Мирос, 2002. – 294 с.
4. Котова И.Б. Становление и развитие гуманистической педагогики / И.Б. Котова, Б.Н. Шиянов. - Ростов-на-Дону: Ростовский педуниверситет, 1997. - 144 с.
5. Сериков В.В. Личностно ориентированное образование: к разработке дидактической концепции / В.В. Сериков // Педагогика. - 1994. - № 5. - С. 16-21.
6. Якиманская И.С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе / Якиманская И.С. - М.: Изд. фирма "Сентябрь", 1996. – 95 с.
7. Гайдамашко И.В., Кандыбович С.Л. Психологическое здоровье человека: учебное пособие / И.В. Гайдамашко, С.Л. Кандыбович. - М.: Изд-во ООО "ПКЦ Альтекс", 2014. - 284 с.
8. Буданов В.Г. Синергетика: история, принципы, современность [Электронный ресурс] / В.Г. Буданов // Сайт П.С. Курдюмова. – Режим доступа: <http://spkurdyumov.narod.ru/SinBud.htm>
9. Торкунова Ю.В. Педагогическая система качественного информационно-аналитического

сопровождения инновационно-образовательной деятельности в вузе: автореф. дисс. ... д-ра пед. наук: 13.00.08 / Торкунова Юлия Владимировна. - Йошкар-Ола, 2015. - 40 с.

10. Галимов А.М. Адаптивное управление инновационным развитием вуза. Концептуальные основы: монография / А.М. Галимов. - Казань: Казанский ун-т, 2019. - 254 с.

11. Таланчук Н.М. Системно-синергетическая философия и концепция неопедагогика: Стратегемы развития педагогической теории и практики / Н.М. Таланчук. - Казань: ИССО РАО, 1996. – 71 с.

12. Вербицкий А.А. Педагогическая инноватика в вузе: технологии, понятийный аппарат, теория / А.А. Вербицкий // Автомобиль. Дорога. Инфраструктура. - 2016. - № 1(7). – С. 39.

13. Калимуллина О.А. Синергетический подход в процессе формирования творческой направленности личности в условиях досуга: монография / О.А. Калимуллина // Казань: «Деловая полиграфия», 2013. – 138 с.

References:

1. Alekseev N.A. Personally-oriented learning: theory and practice / N.A. Alekseev. - Tyumen: Tyumen Publishing House. state University, 1997. - 215 p.
2. Bondarevskaya E.V. Theory and practice of personality-oriented education / E.V. Bondarevskaya. - Rostov-on-Don: Bulat, 2000. - 351 p.
3. Gazman O.S. Non-classical education: from authoritarian pedagogy to the pedagogy of freedom / O.S. Gazman. - M.: Miros, 2002. - 294 p.
4. Kotova I.B. Formation and development of humanistic pedagogy / I.B. Kotova, B.N. Shiyarov. - Rostov-on-Don: Rostov Pedagogical University, 1997. - 144 p.
5. Serikov V.V. Personally-oriented education: towards the development of a didactic concept / V.V. Serikov // Pedagogy. - 1994. - № 5. - P. 16-21.
6. Yakimanskaya I.S. Personally-oriented learning in modern school / Yakimanskaya I.S. - M.: Ed. firm "September", 1996. - 95 p.
7. Gaidamashko I.V., Kandybovich S.L. Psychological human health: a textbook / I.V. Gaidamashko, S.L. Kandybovich. - M.: Publishing house of ООО PKTs Altex, 2014. - 284 p.
8. Budanov V.G. Synergetics: history, principles,

modernity [Electronic resource] / V.G. Budanov // Website of P.S. Kurdyumov. - Access mode: <http://spkurdyumov.narod.ru/SinBud.htm>

9. Torkunova Yu.V. Pedagogical system of qualitative information and analytical support of innovative and educational activities at the university: author. diss. ... Dr. ped. Sciences: 13.00.08 / Torkunova Yuliya Vladimirovna. - Yoshkar-Ola, 2015. - 40 p.

10. Galimov A.M. Adaptive management of the innovative development of the university. Conceptual foundations: monograph / A.M. Galimov. - Kazan: Kazan University, 2019. - 254 p.

11. Talanchuk N.M. System-synergetic philosophy and the concept of neopedagogy: Strategies for the development of pedagogical theory and practice / N.M. Talanchuk. - Kazan: ISSO RAO, 1996. - 71 p.

12. Verbitsky A.A. Pedagogical innovation at the university: technology, conceptual apparatus, theory / A.A. Verbitsky // Automobile. Road. Infrastructure. - 2016. - № 1 (7). - S. 39.

13. Kalimullina O.A. Synergetic approach in the process of forming the creative orientation of the personality in conditions of leisure: monograph / O.A. Kalimullina // Kazan: "Business printing", 2013. - 138 p.

13.00.01 - Общая педагогика, история педагогики и образования

УДК 378.14

Исследование активности и включенности студентов в современную образовательную среду

Research of students' activity and involvement in the modern educational environment

Козилова Л.В., Московский педагогический государственный университет, *lidiya-mggu@mail.ru*

Kozilova L., *Moscow state pedagogical University, lidiya-mggu@mail.ru*

DOI: 10.34772/KPJ.2020.141.4.010

Ключевые слова: включенность студентов, вовлеченность студентов, активность студентов, трансформация образовательной среды, информационно-образовательная среда, цифровой формат обучения, смысл обратной связи, активность обратной связи, предпочтения видам обучения.

Keywords: *student engagement, student engagement, transformation of the educational environment, information and educational environment, digital learning format, student activity, the meaning of feedback, feedback activity, preferences for types of learning.*

Аннотация. Актуальность статьи обусловлена необходимостью повышения качества образовательного процесса педагогического университета посредством активности студентов и их включенности в учебный процесс в условиях современной образовательной среды. Целью статьи явилось определение значимости личной активности студентов в процессе вузовского обучения применительно к условиям современной образовательной среды. На основе теоретического анализа работ отечественных и зарубежных ученых по исследованию учебной активности студентов, а также понятий вовлеченность и включенность автором сформулирован вывод о том, что включенность студентов в условиях образовательной среды сопряжена с осознанием значимости, то есть необходимостью освоения учебного материала. Именно по этому критерию включенность отличается от вовлеченности. На основе анкетирования студентов на предмет понимания смысла основных модальностей учебной активности (мотивация, вовлеченность, включенность), понятия обратной связи, а также предпочитаемый вид обучения в современной образовательной среде педагогического вуза, получены данные, которые можно использовать для дальнейшего исследования с целью выявления потенциальных возможностей образовательной среды для развития их личной активности и включенности в образовательный процесс.

Abstract. *The relevance of the article is due to the need to improve the quality of the educational process of the pedagogical University through the activity of students and their involvement in the educational process in the modern educational environment. The purpose of the article is to determine the significance of personal activity of students in the process of higher education in relation to the conditions of the modern educational environment. On the basis of theoretical analysis of works of domestic and foreign scholars on the study of students' learning activity, as well as the concepts of engagement and involvement the author concludes that the involvement of students in the educational environment involves awareness, that is, the need for the development of educational material. It is by this criterion that inclusiveness differs from engagement. Through questioning students for understanding the meaning of the basic modalities of the training activity (motivation, involvement, inclusion), the concept of feedback and the preferred form of teaching in modern educational environment of pedagogical University, obtained data that can be used for further research to identify potential educational environment for the development of their personal activity and involvement in the educational process.*

Введение. Актуальность исследования проблем включенности студентов вузов в современную образовательную среду обусловлена необходимостью выявления таких ее характеристик, которые способствуют или

препятствуют формированию их учебной активности [9]. Связано это с тем, что с изменением условий образовательной среды и внедрением в учебный процесс информационно-коммуникационных технологий возникла

необходимость повышения самостоятельности и самоактивности обучающихся. Проблема личной активности студентов при обучении в таких условиях образовательной среды имеет практическое значение, поскольку имеет прямое отношение к качеству образования [4]. Включенность студентов в онлайн-среду образования содержит вполне предсказуемые сложности, которые нередко связаны с их неготовностью включиться в учебный процесс нового формата.

Все новые технологии самостоятельного обучения предполагают повышение активности обучаемых. Актуальность этой проблематики отмечена в работах как отечественных, так и зарубежных исследователей. Так, например, Т.Н. Бочкарева считает, что «проблема познавательной активности студентов вузов на современном этапе развития в своем решении требует системного подхода. В систему средств формирования познавательной активности входят: а) содержание предмета; б) методы и приемы обучения; в) формы организации учения студентов. Применение принципа активности в обучении студентов вуза обеспечит эффективность и оптимизацию, целенаправленную самоуправляемую отражательно-преобразующую деятельность студентов [1, с.28]. По мнению Х.Х. Хамзаева, исследующего особенности формирования активной личности студента педагогического вуза Узбекистана считает, что «активная личность синтезирует в себе способность к творческому труду, интеграции в общественную жизнь, приверженность демократическим принципам, чувство долга и ответственности за свой труд и поведение перед Родиной и народом. Для воспитания подобной личности необходимо оптимально использовать эффективные организационно-педагогические формы, методы и средства, модернизированное содержание образования с опорой на национальные и общечеловеческие ценности [11]. Simy Joy, David A. Kolb (2009) обращают внимание, что «успешный студент – это вовлеченный в образовательный процесс студент» [19]. А. Astin (1993) понятие «студенческая вовлеченность» трактовал как «количество затрачиваемого студентами времени и энергии на приобретение академического опыта» [13]. Имеются данные о том, что «вероятность отсева студентов, вовлеченных в образовательный процесс, значительно ниже, чем у невовлеченных студентов» [10]. Но актуальность исследования проблем активности студентов в условиях новой образовательной среды имеет не только

практическое, но и теоретическое значение. Так, возникают вопросы по поводу разграничения понятий вовлеченности и включенности студентов в учебный процесс онлайн-формата. Понятие «студенческая вовлеченность» как правило, связывалось с измерением количества затраченного времени на выполнение заданий и обучение в целом. Акцент именно на временных показателях во многом был обусловлен убеждением, что по использованному времени можно судить о результатах обучения [14;18]. В соответствии с концепцией В. Тинто и С. Манн, в которой студенческая вовлеченность рассматривается как приспособление к университетской жизни путем академической и социальной интеграции [20]. При которой академическая интеграция выражается в соблюдении эксплицитных норм, таких как, необходимость сдавать экзамены, а также в следовании нормативным академическим ценностям вуза. А социальная интеграция - включенность в отношения со студентами и преподавателями [16]. По мнению С. Манн, студенческая вовлеченность - концепт, противоположный «отчуждению». В работе «Альтернативное восприятие студенческого опыта: отчуждение и вовлеченность» главное внимание уделяется феномену отчуждения в контексте университетской жизни. Он понимается как состояние изоляции от группы или активности, к которой индивид должен принадлежать или в которой должен участвовать [17]. Встречаются попытки замерить степень студенческой вовлеченности через участие в образовательных практиках в аудиторное и внеаудиторное время, которое привело к ряду значимых результатов, или в разных формах деятельности, что повлекло высокий уровень учебных результатов [15].

Если насчет вовлеченности в нашей стране имеются серьезные исследования, то по поводу включенности можно отметить лишь наличие фрагментарных сведений.

Так, П.Я. Гальперин (1965) писал, что учащегося нужно вовлечь в исследование объекта - возбудить у него познавательный интерес. То есть, обращал внимание, что вовлеченность – это, прежде всего, интерес. С.Л. Рубинштейн, А.Н. Леонтьев, Г.П. Щедровицкий в своих трудах также отмечали, что учебная активность обусловлена вовлеченностью студента в образовательный процесс «не как пассивного реципиента, а как активного участника». С.Л. Рубинштейн писал, что основными мотивами сознательного учения, связанного с осознанием его задач, являются

естественные стремления подготовиться к будущей деятельности и, - поскольку учение - это собственно опосредованное, совершающееся через овладение накопленных человечеством знаний, познание мира, - интерес к знанию. По результатам исследования, проведенных Н.Г. Малошенок, на основе социологического подхода к определению студенческой вовлеченности, основными факторами, влияющими на вовлеченность студентов в учебный процесс, стали: вовлеченность в активные виды деятельности на семинарах (участие в дискуссиях, выступление на занятиях, формулирование вопросов и т.д.); участие в групповой работе как на занятиях, так и вне занятий; вовлеченность студентов в учебную деятельность, выходящую за рамки требований преподавателя (решение заданий сверх нормы, оказание помощи в решении сложных задач сильными студентами более слабым и др.); пассивный тип вовлеченности (отсутствие активности студентов на занятиях, невыполнение ими заданий, отсутствие внимания на решении задач и т.д.) [8]. То есть, можно констатировать факт, что в нашей стране исследованию активности студентов и их вовлеченности в образовательный процесс посвящены достаточно убедительные работы, имеющие методологическое значение.

При этом развитие представлений о мотивационной активности студентов, по мнению Т.В. Габай (2003), включает в качестве компонента деятельности понятие об их включенности в учебный процесс. Актуальность исследования такого рода активности студентов предполагает возможность определения условных критериев их включенности в процесс учения: от полного отрицательного отношения до максимально положительного (осознанного, личностного, ответственного, действенного) [2].

То есть, имеется в виду, что включенность в учебный процесс сопряжена с осознанной необходимостью усвоения знаний и является в этом отношении субъективной (индивидуальной) характеристикой обучающегося. Применительно к онлайн-формату образовательной среды это имеет актуальное значение. По мнению Е.А. Гуськовой и И.В. Шавыриной (2014), «субъективная значимость для студентов процесса обучения в вузе является одним из условий самоопределения, следовательно, имеет прямое отношение к учебно-профессиональной деятельности, выступая одной из характеристик, указывающих на степень включенности в нее» [3]. Включенность студентов в условия образовательной среды сопряжена с осознанием

значимости, то есть необходимостью освоения учебного материала. Именно по этому критерию включенность отличается от вовлеченности.

Следует отметить, что современная образовательная среда динамична, и в ней появляются такие тенденции, которые предопределяют развитие педагогических процессов преимущественно на основе информационных технологий. Если обратить внимание на динамику образовательной среды в вузах Российской Федерации, то становится совершенно очевидно, что происходящие в настоящее время процессы ее трансформации вполне закономерны. Именно динамичность и относительная неопределенность являются одними из характеристик образовательной среды. Связано это с тем, что образовательная среда подвержена постоянным изменениям, что и определяет ее динамичность. Но изменения ее представляются неопределенными только при поверхностном рассмотрении процессов трансформации.

Результаты анализа процессов трансформации образовательной среды свидетельствуют о том, что направленность ее динамики обусловлена множеством организационно-педагогических практик и ситуаций организационного управления. При этом организационная среда не поддается формальной объективизации по причине, прежде всего, того обстоятельства, что ее структурно-функциональные элементы постоянно вступают в новые отношения и образуют новые (новаторские, инновационные) формы. Однако, многие ученые-исследователи (Бондаревская Е.В. (2010), Рубцов В.В. (2002), Слободчиков В.И. (2001), Хуторский А.В. (2005), Худякова А.В. (2018), Ясвин В.А. (2001, 2003, 2018) и др.) отмечают, что образовательная среда есть то место, где существует возможность для реализации каждого его субъекта; это внешний мир с бесконечными возможностями и условиями для саморазвития человека. Образовательная среда университета является решающим фактором в развитии личности, студент своими действиями и поступками активизирует элементы среды и тем самым создает ее для себя [3].

Цель исследования – определение значимости личной активности студентов в процессе вузовского обучения применительно к условиям современной образовательной среды педагогического университета.

Литературные данные свидетельствуют о том, что, с одной стороны, имеется востребованность в творческом и креативном решении учебных задач, в индивидуальности развития личности

обучающегося (индивидуальный подход) и формировании необходимых компетенций. Все это порождает необходимость постоянного конструирования и преобразования коммуникаций самой организационной структуры, в чем и заключается сущность неопределенности как одной из ее характеристик. С другой стороны, остро ощущается необходимость формальной объективизации процесса закономерной динамики среды и, особенно, ее конечных результатов [5].

Применительно к современным трансформационным явлениям всего образовательного пространства, имеющиеся в структуре образовательной среды противоречия, принадлежит позитивная роль, поскольку они сами по себе закономерным образом формируют запрос на изменения ее основных характеристик. Связано это с тем, что появились новые информационные технологии, потенциал которых позволяет рассчитывать на устранение имеющихся противоречий путем дифференциации всех субъектов образовательного процесса по объективным критериям включенности каждого в образовательную среду (желание и умение учиться, желание и умение преподавать и др.).

Направленность динамики образовательной среды объективным образом обуславливает необходимость включенности субъектов учебного процесса на основе активности каждого, а также с учетом цифровых знаний, умений и навыков каждого. Такая направленность этих процессов подтверждается результатами ретроспективного анализа информатизации образовательной среды в нашей стране.

Так, 10 июля 1998 года в соответствии с основными положениями Концепции информатизации сферы образования Российской Федерации было определено понятие информационной среды. Формулировка этого понятия включала «совокупность программно-аппаратных средств, информационных сетей связи, организационно-методических элементов системы высшей школы и прикладной информации о предметной области, понимаемой и применяемой различными пользователями, возможно с разными целями и в разных смыслах». В качестве ее производных стали все чаще использоваться такие понятия, как «информационная среда обучения», «информационно-образовательная среда», «среда обучения» и, в конечном итоге, собственно, «образовательная среда». Судя по закономерностям динамики и конкретизации этого понятия, следует считать обоснованным

введение такого понятия, как «педагогическая образовательная среда».

Теоретико-методологическую основу исследования составили работы педагогов и психологов по исследованию учебной активности. Прежде всего, это деятельностный подход в работах С.Л. Рубинштейна, А.Н. Леонтьева, Д.В. Легенчук, Г.П. Щедровицкого, посвященных активным методам обучения, и другие труды, показывающие важность приобретения опыта учащимися в образовательном процессе, рассматривающие студента в процессе обучения как активного участника [7].

Семантическое значение информационной среды было сформулировано в работах Ю.А. Шрейдера, когда такая среда стала рассматриваться не только как проводник информации, но и как активное начало, воздействующее на всех ее субъектов [12]. Такое понимание информационной среды применительно к предмету и цели настоящего исследования также имеет методологическое значение, поскольку именно в работах Ю.А. Шрейдера речь идет о теории включенности субъектов в информационную среду на основе индивидуальной активности. Кроме этого, информационная среда, в соответствии с концепцией Ю.А. Шрейдера, позволяет рассматривать ее субъектов в качестве участников коммуникационного процесса. Речь идет о способности и умении представлять свое собственное знание в форме отчуждения, а затем, восприняв возвратную информацию, превращать (трансформировать) ее в собственное знание. По существу, имеется в виду алгоритм коммуникации в режиме онлайн позиционирования с учетом активной включенности субъектов в информационный процесс (подача материала, обратная связь и т.д.).

В качестве важнейшего аспекта концепции Ю.А. Шрейдера следует признать его понимание информационной среды как инфраструктуры, обеспечивающей коммуникационную деятельность с учетом перспектив развития общества и соответственно уровню его достижений по отношению к образовательному пространству в целом (средства массовых коммуникаций, информационно-образовательные центры, банки данных, электронные библиотеки, издательства и т.п.) [12].

Однако запросы к модернизации заочного обучения способствовали разработке новых принципов дистанционного образования. Поэтому на государственном уровне была принята Концепция создания и развития единой

системы дистанционного образования в России. Эта Концепция была утверждена специальным постановлением Государственного Комитета Российской Федерации по высшему образованию 31 мая 1995 г. Важная роль в научном наполнении этой Концепции принадлежала МГЗПИ (Московский государственный заочный педагогический институт), который в те годы был флагманом заочного педагогического образования в России. МГЗПИ впоследствии стал называться МГГУ им. М.А. Шолохова, который впоследствии вошел в состав МПГУ (Московский государственный педагогический университет). Под руководством ректора МГГУ им. М.А. Шолохова Ю.Г. Круглова в период с 1999 по 2008 год информационно-образовательная среда педагогического университета была предметом многочисленных научных исследований. Главным содержанием этих исследований считается направленность на удовлетворение образовательных потребностей субъектов образовательного процесса. Информационно-образовательная среда нашла свое научное обоснование как системно-организованная совокупность средств передачи данных, информационных ресурсов, протоколов взаимодействия, аппаратно-программного и организационно-методического обеспечения.

Но в указанной Концепции основные ее положения регулировались принципом интеграции, в соответствии с которым понятие информационно-образовательной среды больше напоминало образовательное пространство, поскольку предполагало связь различных образовательных учреждений между собой. Такие образовательные учреждения (одного профиля) взаимодействовали путем информационного обмена на основе специальных программных средств, в чем и заключалась суть информационно-образовательной среды как понятия [6].

На период конца 90-х годов, когда стремление к интеграции образовательных учреждений считалось позитивным явлением в структуре всего образовательного пространства страны, с таким пониманием сути информационно-образовательной среды можно согласиться. Однако в начале 2000-х годов в образовательном пространстве стали проявлять себя новые доминанты, смысл которых заключался в тенденциях дифференциации образовательных учреждений по отличительным характеристикам образовательной среды в каждом из них (право присуждать ученые степени лучшим университетам, университетские дипломы, международное сотрудничество в сфере

образования и др.). Ресурсное обеспечение образовательной среды вузов в процессе их дифференциации было определяющим [6].

С внедрением в образовательный процесс информационных технологий существенным образом возросла роль включенности обучающихся в процесс на основе индивидуальной активности.

Материалы и методы исследования. В соответствии с поставленной целью было выполнено специальное исследование по выявлению среди обучающихся наиболее значимых представлений о современной образовательной среде и их включенности в учебный процесс. Диагностический инструментарий представляет собой анкету, которая позволяет выявить понимание респондентами смысла основных модальностей учебной активности (мотивация, вовлеченность, включенность), понятия обратной связи, а также предпочитаемый вид обучения в современной образовательной среде педагогического вуза. Был произведен опрос 96 студентов МПГУ, которые обучаются на очной форме. Исследование проводилось в период с 15 по 30 апреля 2020 года.

Установлено, что все обследуемые имеют собственное представление об образовательной среде, которое в общем и целом вполне соответствует пониманию необходимости активного включения каждого в учебный процесс. Понимание современной образовательной среды определяется как:

- создание условий для самостоятельного развития;
- это среда, которая объединяет все элементы системы образования и позволяет комбинировать различные механизмы и инструменты процесса обучения;
- это сфера влияния на формирование и дальнейшее развитие личности при использовании особых методов и методик;
- это быстрое и максимально оптимизированное получение всей необходимой информации.

Но поскольку все обследуемые являются студентами педагогического университета, среди части формулировок была выявлена семантика с учетом влияния именно этого обстоятельства:

- это доступная, инновационная составляющая гражданского общества. Единое для всех толерантное поле для самореализации;
- это сложная система, которая объединяет все элементы системы обучения.

Анализ полученных данных свидетельствует о том, что студенты в целом правильно понимают

содержание образовательной среды в современных условиях. С их стороны внимание обращено на самостоятельность, активность и системность в обучении как на принципы, регулирующие процессы коммуникационного взаимодействия. Это очень важно, поскольку между субъектами образовательной среды должна быть конструктивная взаимосвязь, обеспечивающая целостность учебного процесса.

Результаты исследования показали, что все обследуемые сумели сформулировать отличительные признаки основных модальностей образовательной среды. Речь идет о таких модальностях, как мотивация, вовлеченность и

включенность. Под текстовой модальностью каких-либо формулировок в данном случае имеется в виду субъективное отношение респондента к смыслу формулировки, его точка зрения, позиция, его ценностная ориентация по отношению к самой формулировке.

Анализ данных таблицы 1 свидетельствует о том, что 90% опрошенных лиц считают, что учебная мотивация по своему смыслу сопряжена с внешним стимулированием, вовлеченность в 90% случае сопряжена с интересом, а включенность в 92% случаев детерминирована активностью обучаемого, в 69% случаев – его интересом и только в 15% случаев – мотивацией.

Таблица 1. - Соотношение модальностей и их семантического смысла с учетом предпочтений по видам обучения среди обследуемых лиц (n=96, %)

Семантика модальностей	Модальности		
	Мотивация	Вовлеченность	Включенность
Стимулирование (внешнее)	90	-	15
Интерес	50	90	69
Активность	70	50	92
<i>Предпочтения по виду обучения (%)</i>			
Традиционное обучение с веб-поддержкой	50	Смешанное обучение	Полное онлайн обучение
	50	50	0

При этом все респонденты отметили, что включенность в современную образовательную среду является наиболее предпочтительной, поскольку она связана с избирательностью и ответственным отношением к учебе. В этом отношении показательными можно считать данные таблицы 1, отражающие предпочтения респондентов к видам современного обучения. Традиционному обучению с веб-поддержкой и смешанному обучению предпочтение отдали по 50% опрошенных лиц, а полному онлайн обучению – никто.

В результате исследования было установлено, что готовность к обучению в цифровом формате продемонстрировали 61,5% из числа всех респондентов. При этом роль личной активности при освоении онлайн курсов была выражена в среднем как $7,6 \pm 0,1$ балла при максимальном показателе личной активности 10 баллов. Показатель личной активности такого уровня ($7,6 \pm 0,1$ баллов) отражает объективное отношение респондентов к перспективам обучения в современной образовательной среде. Показателем этой объективности следует считать критическое отношение к динамике процесса перемен в образовании, когда в короткий период времени сменилась парадигма образования в целом. В таких динамичных условиях образования показатель личной активности

$7,6 \pm 0,1$ балла следует считать высоким, определяющим перспективу и оптимизм обучаемых при освоении онлайн материала. Если этот показатель положить в основу характеристики обучаемых с учетом динамики образовательной среды, то такая характеристика будет только позитивной.

Важным критерием образовательной среды считается активность обратной связи, поскольку именно она обеспечивает оперативность реагирования на задания, контроль их исполнения и исполнительность обучаемого в целом. При опросе студентов по поводу этого критерия (Что значит, по Вашему мнению, обратная связь в современной образовательной среде?) удалось выявить следующие основные модальности этого понятия:

- адекватное понимание объема заданного материала;
- своевременная проверка итоговых заданий;
- контроль;
- поддержка;
- опыт;
- поощрения;
- коммуникация и др.

Полученные данные свидетельствуют, что смысл обратной связи подавляющим большинством опрошенных лиц понимается по-разному и чаще всего далеко от его истинного

предназначения в качестве критерия современной образовательной среды. Хотя значимость именно этого критерия является одной из определяющих структурно–динамические характеристики образовательной среды в целом. То есть, можно отметить, что по этому критерию выявлен когнитивный диссонанс, когда студенты готовы проявить достаточно высокую активность, но не совсем понимают смысл своевременности и адекватности исполнения для оптимального функционирования механизма коммуникационного взаимодействия в процессе учебной деятельности. Тем не менее, уточняющие опросы показали, что в количественном отношении, то есть выражение в баллах значение обратной связи (от 1 до 10), это понятие было оценено в $7,6 \pm 0,1$ балла, что также следует считать высоким показателем.

Выявленное противоречие по критерию обратной связи можно объяснить только наличием когнитивного диссонанса, устранение которого требует проведения разъяснительной и организационно–методической работы с обучающимися для того, чтобы потенциал образовательной среды был использован как можно более полно.

Такая работа должна предполагать детальное составление инструкции для обучающихся с обращением их внимания на:

- алгоритм (последовательность) выполнения задания;
- своевременность выполнения задания;
- порядок контроля и критерии оценки выполненных заданий;
- адреса отправки выполненных заданий.

Целесообразно использовать (при необходимости) технологические возможности контроля исполнения заданий путем настроек временных параметров.

Все это важно с учетом того обстоятельства, что потенциал современной образовательной среды значительно расширился за счет появления нового инструментария, использование которого представляется эффективным только при условии активной и адекватной обратной связи в структуре коммуникационного взаимодействия субъектов учебного процесса.

Так, установлено, что в настоящее время педагогическое образование в России может использовать системы дистанционного обучения (СДО), которых на образовательном рынке в настоящее время, представлено множество. Вот только некоторые из них: WebTutor, Прометей, Moodle, Sakai, Электронный университет, WebCT, BlackBoard, Доцент, Компетентум, Инструктор, Магистр, ShareKnowledge, SharePoint

Learning, KiteLearning Server 3000, Adobe Connect, IBM Lotus Learning Management System, IBM Workplace Collaborative Learning, SumTotal, Clix, TraingWare, 1C, Mirapolis, SharePointLMS, JoomlaLMS, AcademLive и др. [5, с.90].

При этом, как уже отмечалось, по результатам исследования готовность к обучению в цифровом формате продемонстрировали только 61,5% из числа всех респондентов. Следовательно, возникает необходимость формирования у обучающихся соответствующих компетенций для работы в цифровом формате.

Новизна исследования определяется тем обстоятельством, что в настоящее время образовательная среда педагогического университета обладает огромными возможностями и потенциалом для формирования готовности обучающихся к освоению цифровых коммуникаций, которые необходимо использовать каждому студенту с учетом его личной активности и включенности в образовательный процесс.

Заключение. Таким образом, личная включенность и активность обучающихся педагогического университета являются необходимыми качествами для успешного освоения потенциала современной образовательной среды. В свою очередь, образовательная среда обладает возможностью для реализации потребностей студентов, воздействуя на личность обучающихся, предоставляя возможность для реализации тех или иных функций образовательной деятельности [5].

По сравнению с такими важными показателями, как мотивация и вовлеченность студентов в учебный процесс, их включенность в современную образовательную среду является наиболее предпочтительной, поскольку она связана с избирательностью и ответственным отношением к учебной деятельности. В этом отношении показательными можно считать предпочтения студентов к видам современного обучения. Традиционному обучению с веб-поддержкой и смешанному обучению предпочтение отдали по 50% опрошенных лиц, полному онлайн обучению – никто. В результате исследования установлено, что:

- в условиях современной образовательной среды педагогического вуза значение личной активности студентов становится первостепенной, поскольку имеет прямое отношение к успешности освоения учебных заданий. Личная активность предполагает наличие интереса в обучении и осознанной потребности в профессии, поэтому ее основными

составляющими элементами являются мотивация, вовлеченность и включенность обучающихся в учебный процесс;

- роль личной активности при освоении онлайн курсов была выражена в среднем как $7,6 \pm 0,1$ балла при максимальном показателе личной активности 10 баллов. Такой показатель отражает объективное отношение студентов к перспективам обучения в современной образовательной среде. В динамичных условиях образования показатель личной активности $7,6 \pm 0,1$ балла следует считать высоким, определяющим перспективу и оптимизм обучающихся при освоении онлайн материала;

- смысл обратной связи подавляющим большинством опрошенных лиц понимается по-разному и чаще всего далеко от его истинного предназначения в качестве критерия современной образовательной среды. Хотя значимость именно этого критерия является одной из определяющих структурно-динамической характеристики образовательной среды в целом. Тем не менее, в количественном отношении, то есть выражение в

баллах значения обратной связи (от 1 до 10), это понятие было оценено в $7,6 \pm 0,1$ балла, что также следует считать высоким показателем;

- готовность к обучению в цифровом формате продемонстрировали 61,5% из числа всех опрошенных лиц, что требует проведения разъяснительной и организационно-методической работы с обучающимися для того, чтобы потенциал образовательной среды был использован как можно более полно.

Проведенное исследование активности и включенности обучающихся педагогического университета в образовательный процесс, а также полученные данные возможно использовать для дальнейших исследований с целью выявления потенциальных возможностей самой образовательной среды вуза, организации образовательного пространства с учетом современных требований, динамично-меняющихся условий для развития личной активности и включенности обучающихся в образовательный процесс.

Литература:

1. Бочкарева Т.Н. Познавательная активность студентов вузов как психолого-педагогическая проблема / Т.Н. Бочкарева // Современные исследования социальных проблем. – 2017. – Т. 8. - № 1. - С. 18-31.
2. Габай Т.В. Педагогическая психология / Т.В. Габай. – М.: Academia, 2006. – Т. 240. - № 5-7695. – 240 с.
3. Гуськова Е.А., Шавырина И.В. Проблема профессионального самоопределения современной молодежи в условиях конкуренции вузов на рынке образовательных услуг / Е.А. Гуськова, И.В. Шавырина // Вестник Белгородского государственного технологического университета им. В.Г. Шухова. – 2014. - № 3. – С. 215–219.
4. Калужный К.А. Информационная среда и информационная среда науки: сущность и назначение / К.А. Калужный // Наука. Инновации. Образование. – 2015. - № 18. – С. 7-23.
5. Козилова Л.В. Современные образовательные среды и проблемы профессиональной самореализации педагогов: монография / Л.В. Козилова. – Петрозаводск: Изд-во Международный центр научного партнерства «Новая Наука», 2020. - 160 с.
6. Корнеева Р.В. Информационно–образовательная среда как элемент модернизации системы образования / Р.В. Корнеева // Международный журнал гуманитарных и естественных наук. - 2020. - № 3-1(42). – С. 118-122.
7. Легенчук Д.В. Некоторые характеристики деятельностного подхода в решении проблемы преемственности образования личности / Д.В.Легенчук // Вопросы современной науки и практики. - 2011. - № 4(35). – С. 158–162.
8. Малошонок Н.Г. Вовлеченность студентов в учебный процесс в российских вузах / Н.Г. Малошонок // Высшее образование в России. - 2014. - № 1. - С. 37-44.
9. Савинова С.Ю. Вовлеченность студентов в образовательный процесс: оценка позитивных эффектов / С.Ю. Савинова // Человек и образование. – 2015. - № 4(45). – С. 143-147.
10. Терентьев Е.А., Груздев И.А., Горбунова Е.В. Суд идет: дискурс преподавателей об отсеве студентов / Е.А. Терентьев, И.А. Груздев, Е.В. Горбунова // Вопросы образования. – 2015. - № 2. – С. 129-151.
11. Хамзаев Х.Х. Современные аспекты формирования социальной активности у учащихся в процессе подготовки будущих учителей начальных классов / Х.Х. Хамзаев // Педагогическое образование и наука. - 2016. - № 3. - С. 129-131.
12. Шрейдер Ю.А. Информационные процессы и информационная среда / Ю.А. Шрейдер // Научно-техническая информация. Серия 2: Информационные процессы и системы. – М.: Изд-во ВИНТИ РАН, 2008. - № 9. – С. 3-7.
13. Astin A. What Matters in College? Four Critical Years Revisited, San Francisco, Cal.: Jossey – Bass, 1993. – P. 482.
14. Fredrick W.C., Walberg H.J. Learning as a Function of Time // Journal of Educational Research. - 1980. - Vol. 73. - №4. - P. 183–194.
15. Krause K., Coates H. Students' engagement in first0year university // Assessment & Evaluation in Higher Education. - 2008. - Vol. 33. - № 5. - P. 493–505.

16. Kuh G.D., Kinzie J., Buckley J.A., Bridges B.K., Hayek J.C. What Matters to Student Success: A Review of the Literature. Commissioned Report for the National Symposium on Postsecondary Student Success: Spearheading a Dialog on Student Success, 2006.

17. Mann S.J. Alternative perspectives on the student experience: Alienation and engagement // *Studies in Higher Education*. - 2001. - Vol. 26. - № 1. - P. 7–20.

18. McIntyre D.J., Copenhaver R.W., Byrd D.M., Norris W.R. A study of engaged student behaviour within

classroom activities during mathematics class // *Journal of Educational Research*. - 1983. - Vol. 77. - № 1. - P. 55–59.

19. Simy Joy, David A. Kolb. Are there cultural differences in learning style? // *International Journal of Intercultural Relations* 33 (2009). - P. 69–85.

20. Tinto V. Classrooms as communities: Exploring the educational character of student persistence // *Journal of Higher Education*. - 1997. - Vol. 68. - № 6. - P. 599–623.

References:

1. Bochkareva T.N. Cognitive activity of university students as a psychological and pedagogical problem / T.N. Bochkareva // *Modern studies of social problems*. - 2017. - T. 8. - № 1. - P. 18-31.

2. Gabai T.V. Pedagogical psychology / T.V. Gabai. - M.: Academia, 2006. - T. 240. - № 5-7695. - 240 p.

3. Guskova E.A., Shavyrina I.V. The problem of professional self-determination of modern youth in the conditions of competition of universities on the market of educational services / E.A.Guskova, I.V. Shavyrina // *Bulletin of the Belgorod State Technological University*. V.G. Shukhov. - 2014. - № 3. - P. 215–219.

4. Kalyuzhny K.A. Information environment and information environment of science: essence and purpose / K.A. Kalyuzhny // *Science. Innovation. Education*. - 2015. - № 18. - P. 7-23.

5. Kozilova L.V. Modern educational environments and problems of professional self-realization of teachers: monograph / L.V. Kozilova. - Petrozavodsk: Publishing house of the International Center for Scientific Partnership "New Science", 2020. - 160 p.

6. Korneeva R.V. Information and educational environment as an element of modernization of the education system / R.V. Korneeva // *International Journal of Humanities and Natural Sciences*. - 2020. - № 3-1 (42). - S. 118-122.

7. Legenchuk D.V. Some characteristics of the activity approach in solving the problem of the continuity of personality education / D.V. Legenchuk // *Questions of modern science and practice*. - 2011. - № 4 (35). - S. 158-162.

8. Maloshonok N.G. Involvement of students in the educational process in Russian universities / N.G. Maloshonok // *Higher education in Russia*. - 2014. - № 1. - P. 37-44.

9. Savinova S.Yu. Involvement of students in the educational process: assessment of positive effects / S.Yu. Savinova // *Man and Education*. - 2015. - № 4 (45). - S. 143-147.

10. Terentyev E.A., Gruzdev I.A., Gorbunova E.V.

The trial is underway: the discourse of teachers about the dropout of students / E.A. Terentyev, I.A. Gruzdev, E.V. Gorbunova // *Education Issues*. - 2015. - № 2. - P. 129-151.

11. Khamzaev Kh.Kh. Modern aspects of the formation of social activity among students in the process of training future primary school teachers / Kh.Kh. Khamzaev // *Pedagogical education and science*. - 2016. - № 3. - P. 129-131.

12. Shreider Yu.A. Information processes and information environment / Yu.A. Schrader // *Scientific and technical information. Series 2: Information Processes and Systems*. - M.: Publishing house of VINITI RAN, 2008. - № 9. - P. 3-7.

13. Astin A. What Matters in College? Four Critical Years Revisited, San Francisco, Cal.: Jossey - Bass, 1993. - P. 482.

14. Fredrick W.C., Walberg H.J. Learning as a Function of Time // *Journal of Educational Research*. - 1980. - Vol. 73. - № 4. - P. 183-194.

15. Krause K., Coates H. Students 'engagement in first0year university // *Assessment & Evaluation in Higher Education*. - 2008. - Vol. 33. - № 5. - P. 493-505.

16. Kuh G.D., Kinzie J., Buckley J.A., Bridges B.K., Hayek J.C. What Matters to Student Success: A Review of the Literature. Commissioned Report for the National Symposium on Postsecondary Student Success: Spearheading a Dialog on Student Success, 2006.

17. Mann S.J. Alternative perspectives on the student experience: Alienation and engagement // *Studies in Higher Education*. - 2001. - Vol. 26. - № 1. - P. 7–20.

18. McIntyre D.J., Copenhaver R.W., Byrd D.M., Norris W.R. A study of engaged student behavior within classroom activities during mathematics class // *Journal of Educational Research*. - 1983. - Vol. 77. - № 1. - P. 55–59.

19. Simy Joy, David A. Kolb. Are there cultural differences in learning style? // *International Journal of Intercultural Relations* 33 (2009). - P. 69–85.

20. Tinto V. Classrooms as communities: Exploring the educational character of student persistence // *Journal of Higher Education*. - 1997. - Vol. 68. - № 6. - P. 599-623.

УДК 378

Развитие учебной самоорганизации студентов в условиях цифровизации высшего образования

Development of students ' educational self-organization in the conditions of digitalization of higher education

Бобылев А.В., Ярославское высшее военное училище противовоздушной обороны, bav170579@mail.ru

Bobylev A., Yaroslavl higher military school of air defense, bav170579@mail.ru

DOI: 10.34772/KPJ.2020.141.4.011

Ключевые слова: учебная самоорганизация, цифровые технологии, высшее образование.

Keywords: educational self-organization, digital technologies, higher education.

Аннотация. Актуальность статьи обусловлена массовым внедрением цифровых технологий в практику организации образовательного процесса в высшей школе при недостаточной разработанности теоретических и методических оснований онлайн образования. Проведенный анализ публикаций, посвященных вопросам цифровой трансформации образования, позволил автору сформулировать основные преимущества и недостатки применения цифровых технологий в высшем образовании и акцентировать значимость учебной самоорганизации студентов в условиях расширения применения онлайн ресурсов. В статье раскрыта сущность учебной самоорганизации и специфика формирования данной компетенции в современной социальной ситуации, презентуются разработанные автором модели образовательного процесса с использованием цифровых ресурсов, дифференцированные по уровню учебной самоорганизации. Статья предназначена для научно-педагогических работников вузов, руководителей образовательных организаций, методистов и менеджеров открытых образовательных онлайн курсов, исследователей.

Abstract. The relevance of the article is due to the mass introduction of digital technologies in the practice of organizing the educational process in higher education with insufficient development of theoretical and methodological foundations of online-education. The analysis of publications devoted to the issues of digital transformation of education allowed the author to formulate the main advantages and disadvantages of the use of digital technologies in higher education and emphasize the importance of students ' educational self-organization in the context of expanding the use of online-resources. The article reveals the essence of educational self-organization and the specific features of the formation of this competence in the modern social situation, presents the author's models of the educational process using digital resources, differentiated by the level of educational self-organization. The article is intended for research and teaching staff of the universities, heads of educational organizations, methodologists and managers of open educational online-courses, researchers.

Введение. Цифровая трансформация образования сегодня становится свершившимся фактом. Распространение цифровых технологий существенно меняет формы и методы организации образовательного процесса, цели и содержание образования, всю систему образовательных отношений. Внедрение цифровых технологий в образовательный процесс существенно повлияло на организацию образовательного процесса в высшей школе. Инновацией 2020 года стало массовое дистанционное обучение, осуществляемое с помощью Интернет-технологий. С одной

стороны, данное нововведение было экстренным и скорее проверило систему на прочность, чем стало пространством отработки новых образовательных практик, с другой стороны, ситуация всеобщего дистанта стала той точкой бифуркации, которая переводит электронную дидактику на новый более дифференцированный и высокий уровень упорядоченности. В первой половине XX века цифровое образование обретает новый виток в эволюции технологий удаленного обучения, меняется, преобразуя жизнь общества, в том числе молодежи.

Методология исследования.

Методологической основой исследования являются концепты новой дидактики высшего образования [1], результаты исследований современных тенденций цифровизации педагогических явлений и процессов [2] и современные теории и концепции самоорганизации образовательных процессов и систем [3]. Анализ основных положений перечисленных теорий и концепций позволил выделить преимущества и недостатки цифровизации образования.

К основным преимуществам цифровых технологий, во-первых, можно отнести персонализацию обучения и возможность получать знания вне зависимости от местонахождения. Это связано с массовым распространением открытых онлайн курсов. Примером может являться международный проект Coursera, созданный учеными Стэнфордского университета в 2012 году. Сегодня Coursera кооперирует с ведущими университетами мира, которые предоставляют курсы обучения в разных сферах деятельности и отраслях наук. В ходе обучения студенты получают доступ к видео и текстовым материалам, могут общаться с другими студентами, а на последнем этапе выполняют проверочные работы и представляют свой дипломный проект. После итоговых испытаний обучающимся выдается сертификат международного образца. Нельзя не упомянуть национальную платформу под названием «Открытое образование» которая предлагает онлайн-курсы ведущих вузов РФ. Данная платформа предоставляет доступ к дистанционным курсам по основным предметам образовательных программ российских университетов. Открытое образование было создано Ассоциацией «национальная платформа открытого образования» основанной лидирующими вузами – МГУ, СПбПУ, ВШЭ, МИСиС и другими. По итогам успешно пройденных курсов у студентов есть уникальная возможность получить сертификат государственного образца об освоении программы бакалавриата и специалитета.

Цифровые образовательные проекты международного уровня вносят существенный вклад в развитие, расширение и дифференциацию образовательного пространства, способствуют его открытости. Особым успехом в удаленном образовательном процессе принято считать применяемую во многих вузах платформу Moodle (Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment), которая была сконструирована М.

Дугиамас, преподавателем и учёным из университета Перте (Австралия). Сегодня Moodle – это одна из самых широкомасштабных платформ, применяемых в дистанционном обучении с огромным количеством пользователей – более 500 тысяч студентов со всего мира [4].

Онлайн-образование является эквивалентом возможностей. Shannon Sauro, исследователь в области педагогической лингвистики (Университет Пенсильвании), провела исследование об особенностях коммуникации во время дистанционного обучения с точки зрения студентов-участников из пяти стран в рамках программы подготовки преподавателей английского языка [5].

Таким образом, преимущества внедрения дистанционного обучения в образовательный процесс несомненны, но оно несвободно и от недостатков. Главной преградой этого процесса является достаточно низкое качество подавляющего большинства имеющихся на рынке дистанционных курсов. Данная проблема характерна не только для России, но и для других стран. Во многих государствах она решалась на законодательном уровне. В США образовательным советом был одобрен определённый список дистанционных курсов для зачётов в 2013 году. Европейская комиссия в 2014 году дала свое согласие приравнять онлайн-обучение к традиционному. В России обучение на дистанционных курсах не лишало студента необходимости офлайн-обучения тем же предметам. Для повторной сдачи зачёта (в том же образовательном учреждении) студенты были вынуждены искать новые пути решения. На сегодняшний день Министерство науки и высшего образования Российской Федерации изучают допустимость узаконить зачет дисциплин из онлайн-курсов, что даст студентам возможность изучить материалы удаленно, затем прийти в вуз и сдать предмет. Сегодня проблема мониторинга качества предоставляемых образовательных услуг, осуществляемых дистанционно, остается нерешенным [6].

Ещё одной существенной преградой является несогласованность работы по интеграции онлайн-технологий в процесс обучения непосредственно в образовательных организациях высшего образования. Многообразные онлайн-технологии применяют только 22,3% учреждений среднего и среднего профессионального образования и 37,6% вузов [7].

Образовательные организации (и в особой степени вузы), старающиеся углубить свое онлайн-присутствие, имеют как минимум три вида преград. Первое, это недостаточная

сформированность цифровой инфраструктуры. Удивительно, но способы подачи нового материала не сильно изменились за минувшие 100 лет. Как в начале XX века педагог рассказывал тему, делал записи на меловой доске, так и сейчас в большей части вузов происходит то же самое, только доска стала маркерной, в лучшем случае цифровой. Степень компьютеризации вузов существенно уступает даже школам, не говоря уже об уровне оснащённости образовательных подразделений корпораций и собственно производств.

Вторая проблема высших учебных заведений – потребность в подготовке и актуализации навыков педагогического состава в цифровой среде [8]. Учебный процесс, транслируемый через онлайн-площадки, обязывает педагога владеть пока ещё непризнанными в академическом сообществе навыками: способность презентабельно выглядеть и держать себя перед камерой, умение грамотно распределять вербальные и визуальные каналы передачи информации, стимулировать интерес к учебному контенту и развивать стремление к самообразованию.

Третья группа препятствий на пути цифровизации образования заключается в чрезвычайно низком проценте студентов, благополучно завершающих онлайн курсы. В соответствии с имеющейся статистикой ведущих образовательных онлайн-площадок количество студентов, дошедших до выпуска, насчитывает 5 - 13% от числа изначально поступивших [9]. Невзирая на, что новейшие онлайн-платформы применяют актуальные технологии контроля внимания и удержания обучающихся (через геймификацию, проекцию и новаторские технологии виртуальной реальности), но, во всяком случае, онлайн-образование сильно уступает классическим формам обучения, если рассматривать ее с точки зрения мотивации и долгосрочных целей [10]. Данное препятствие актуализирует исследования особенностей развития учебной самоорганизации при взаимодействии студентов с цифровыми ресурсами.

Результаты исследования. В своих исследованиях под учебной самоорганизацией в условиях цифровизации образования мы понимаем взаимодействие обучающегося с цифровым образовательным средством, побуждаемое и направляемое осознанными процессами целеполагания, планирования, самоуправления и саморегулирования и направляемое ценностями саморазвития. Критериями и показателями готовности личности

к учебной самоорганизации мы определяем: ориентировочный критерий (наличие у курсантов интереса к учебной деятельности, совпадение личных целей с целями учебно-профессиональной деятельности, направленности и стремление к самосовершенствованию в достижении образовательных результатов), реализационный критерий (активность обучающегося в учебно-профессиональной деятельности, настойчивость в достижении учебных целей, удовлетворенности как процессом обучения, так и результатами своей учебной деятельности) и регуляционный критерий (способность к оценке внутренних ресурсов личности и внешних условий её организации, умение корректировать траектории самостоятельной работы в зависимости от данных условий).

Анализ предпосылок изменения моделей учебной самоорганизации в условиях цифровизации образования позволил выделить три ключевых направления, развитие самоорганизации в которых идёт одновременно и разнонаправленно: выбор и целеполагание, мотивация и волевой контроль, расширение арсенала средств работы с информацией. Центральной тенденцией при этом является вектор развития самостоятельности.

В целях оптимизации образовательного процесса с использованием цифровых ресурсов мы предлагаем использовать дифференцированные модели с различным уровнем учебной самоорганизации. Исходя из идеи постепенного развития учебной самостоятельности, нами разработаны три модели конструирования цифровых образовательных ресурсов, основанные на различных уровнях учебной самоорганизации.

Модель «цифровой поддержки», отражающая объектный уровень учебной самоорганизации, предполагает наличие всех элементов цифрового образовательного ресурса, осваиваемого при руководящей роли преподавателя.

Так во введении к такому ресурсу размещается его краткая аннотация, помимо всего прочего, выполняющая мотивационную роль. Цель такой аннотации — заинтересовать обучающегося и убедить его в необходимости электронной поддержки самостоятельной работы. Для привлечения внимания к содержанию ресурса во введении следует расположить тематический план с гиперссылками на электронные справочные материалы по отдельным разделам курса.

В руководстве пользователя содержится технологическая карта обучения, включающая:

а) информацию о сроках итогового контроля знаний;

б) описание практических работ с комментарием преподавателя по их выполнению;

в) перечень заданий для самоподготовки студентов;

г) основная и дополнительная литература по курсу;

д) интернет-обзор по проблематике курса с комментариями педагога.

Собственно теоретическая часть ресурса в данной модели содержит готовые учебные материалы (тексты, учебное видео, презентации и т.д.) а также ссылки на дополнительные источники по теме.

Для оценки результатов освоения курса предлагается набор тестов как тренировочных, так и контрольных.

Модель «цифровой навигации», отражающая субъектный уровень развития учебной самоорганизации, направлена на обучающихся, имеющих опыт работы с электронными образовательными ресурсами при поддержке преподавателя.

Образовательный курс, выстроенный по данной модели, характеризуется четко отрегулированной системой самостоятельной работы обучающегося и предполагает наличие детального руководства для автономного изучения курса. По сути, речь идет о конструировании автономной образовательной среды, решающей специальными методическими, технологическими, электронными инструментами задачу моделирования и реализации учебного процесса, не требующего непосредственного присутствия педагога в момент обучения. Это возможно только при условии четкой организации самостоятельной работы пользователя, прописанной в Руководстве, наличием балльно-рейтинговой системы оценивания с возможностью выбора уровня сложности заданий и фиксирующей все возможные виды самостоятельности обучающегося, а также наличие календарного плана, определяющего сроки обучения и контроля знаний.

Специфическим разделом такого курса становится силлабус («перечень инструкций по изучению курса»): тематический план с указанием «веса» модулей в зачетных единицах (баллах, кредитах) и компетенций, на развитие которых он направлен, указание перечня работ студента по курсу (с учетом дифференциации не менее, чем на 3 уровня: «ознакомление — стандарт — углубление»), сроков и форм контроля знаний, методического обеспечения

дисциплины (с интернет-обзорами). Важным представляется и наличие практикума по курсу с примерами выполнения заданий (пошаговые инструкции, рабочие тетради и др.).

Контроль также становится уровневый и предполагает выбор пользователем уровня демонстрации достижений, ограничение временных интервалов выполнения теста, автоматизированный отзыв на решение.

Требования к современному образовательному процессу фиксируют отказ высшей школы от приоритета репродуктивного метода обучения, таких форм контроля знаний, как опрос, защита реферата. Им на смену приходят различные инструменты интерактивного общения студента и педагога: форумы, защита проектов и портфолио, обмен файлами (по технологии «электронный портфолио»), тестирование с возможностью комментирования ответов студентов педагогом, написание эссе в электронной образовательной среде и др.

В качестве форм контрольных работ, кроме уже известных и привычных вариантов, можно использовать: задания по поиску информации в Интернет, составление комментированных коллекций ссылок и источников, списков терминов с определениями, использованных в статьях, документах и т.д., контрольных вопросов по какой-либо научной или практической проблеме.

В любом случае в рамках второй модели существуют разные «знаниевые поля», и обучающийся выбирает деятельность и передвигается между этими полями. Но каждый раз он усваивает те нормы, правила, образы действия, которые органичны для каждого такого поля, осваивает принятые способы действий, развивает определенные данным полем компетенции. Эти поля предзаданы. Таким образом, появляется выбор между нормами, но норма сохраняется. Во многом, подобные модели учебной самоорганизации составляют основу открытого образования.

Модель «цифровой коллаборации», отражающая полисубъектный уровень учебной самоорганизации, включает в себя все возможные инструменты интеракций субъектов образовательного процесса: обучающихся и преподавателей между собой, с возможностью создания учебных групп переменного состава. Данный вид цифрового образовательного ресурса предполагает, что пользователь самостоятельно создаёт свою образовательную траекторию, свободен в выборе темпа обучения, получает

доступ к содержанию курса в любом удобном для себя месте и в любое удобное время.

Для ресурсов, спроектированных по данной модели, мы предлагаем использование гайда (Guide(англ.) — руководство, в котором описана последовательность действий для достижения определенной цели).

Гайд может включать:

а) описание возможных индивидуальных образовательных маршрутов;

б) обзор курса (цель, задачи курса, «вес» заданий в кредитах, инструкции по выполнению заданий разных уровней сложности, технология выбора заданий и образовательных маршрутов);

в) календарный план, описание всех видов работ студента по дисциплине с указанием их «веса» в зачетных единицах (кредитах) и соответствии определенному образовательному маршруту.

Теоретические материалы подобного курса дифференцированы по уровням сложности и содержат инструменты краудсорсинга (материалы, созданные совместными усилиями пользователей). Краудсорсинг сегодня становится важнейшим инструментом образовательной социализации в условиях перехода от традиционных обществ (society) к сетевым сообществам (community).

Практикум также становится интерактивным:

а) форум как электронный семинар;

б) чат как электронный коллоквиум;

в) электронное портфолио работ;

г) обмен файлами.

Важно, что в данной модели происходит качественное изменение роли педагога, который перестает восприниматься единственным держателем научных знаний; а становится скорее экспертом и ментором. Деятельность преподавателя будет направлена на: предвидение возможных затруднений обучающихся и предложение путей их устранения, создание «прозрачной» системы стимуляции и контроля, экспертизу представляемых участниками

решений. Важной становится и роль искусственного интеллекта, которому делегируется оценка входного уровня компетенций обучающегося и предложение ему оптимального образовательного маршрута.

Третья модель учебной самоорганизации построена на других основаниях: обучающийся сам выдвигает требования к своему образованию и формирует под эти требования собственную образовательную траекторию.

Данная модель напрямую связана с теми изменениями, что внесла в систему образования эпоха цифровизации. Современные обучающиеся имеют фактически неограниченный доступ к получению и переработке информации, при этом для получения интересующих их сведений и знаний им не нужен педагог, учитель перестал быть посредником между учеником и миром информации.

Заключение. Подводя итог материалам статьи отметим, что диверсификация моделей цифровых образовательных ресурсов направлена на учёт различных уровней учебной самоорганизации: модель «цифровой поддержки», предполагающая освоение всех элементов цифрового образовательного ресурса при руководящей роли преподавателя, модель «цифровой навигации», направленная на обучающихся, имеющих опыт работы с электронными образовательными ресурсами при поддержке преподавателя; модель «цифровой коллаборации», отражающая полисубъектный уровень учебной самоорганизации и включающая инструменты интерактивного общения обучающихся с преподавателем и между собой, а также авторизованными удаленными пользователями в сети. Стоит отметить, что проведенное исследование не претендует на полное освещение и законченное решение обозначенной проблемы и имеет перспективу для дальнейших исследований в области цифровой модернизации образования.

Литература:

1. Груздев М.В. Становление «новой дидактики» педагогического образования в условиях глобального технологического обновления и цифровизации / М.В. Груздев, И.Ю. Тарханова // Ярославский педагогический вестник. – 2019. - № 3(108). – С. 47–53.

2. Казакова Е.И. Об измерении сформированности универсальных компетенций студентов вузов / И.Ю. Тарханова, Е.И. Казакова - Текст: непосредственный // Педагогика. – 2018. – № 8. – С. 79–84.

3. Котова С.С. Психологические особенности самоорганизации учебной деятельности студентов / С.С. Котова, О.Н. Шахматова. – Текст: непосредственный // Новые педагогические исследования. – 2007. – № 4. – С. 91–98.

4. Писарев А.В. Возможности образовательной платформы Moodle в обучении информационным технологиям / А.В. Писарев // Artium Magister. – 2012. – № 13. – С. 70-73.

5. Sauro S. (2017). Online fan practices and CALL. CALICO Journal, 34 (2), 131–146.

6. Киян И.В. Анализ зарубежного опыта дистанционного обучения / И.В. Киян // Энергобезопасность и энергосбережение. – 2010. - № 6. - С. 32-36.

7. Кузнецов Н.В. Онлайн-образование: ключевые тренды и препятствия / Н.В. Кузнецов // E-Management. – 2019. - № 1. - С. 19-25.

8. Крюкова О.С. Традиционная и «Цифровая» педагогика в современном образовательном

пространстве / О.С. Крюкова // Россия: тенденции и перспективы развития. – 2018. - № 13-1. - С. 856-857.

9. Abbakumov D., Desmet P., Van den Noortgate W. Measuring growth in students' proficiency in MOOCs: Two component dynamic extensions for the Rasch model // Behavior Research Methods. - 2019. - Vol. 51. - № 1. - P. 332-341.

10. Бобылев А.В. Диверсификация моделей учебной самоорганизации при пользовании сетевыми образовательными ресурсами / А.В. Бобылев // Мир науки, культуры, образования. – 2019. - № 4(77). - С. 205-207.

References:

1. Gruzdev M.V. Formation of "new didactics" of pedagogical education in the context of global technological renewal and digitalization / M.V. Gruzdev, I.Yu. Tarkhanova // Yaroslavl Pedagogical Bulletin. - 2019. - № 3(108). - S. 47–53.

2. Kazakova E.I. On the measurement of the formation of universal competences of university students / I.Yu. Tarkhanova, E.I. Kazakova Text: direct // Pedagogy. - 2018. - № 8. - P. 79–84.

3. Kotova S.S. Psychological features of self-organization of educational activities of students / S.S. Kotova, O.N. Shakhmatova. - Text: direct // New pedagogical research. - 2007. - № 4. - P. 91–98.

4. Pisarev A.V. Possibilities of the educational platform Moodle in teaching information technologies / A.V. Pisarev // Artium Magister. - 2012. - № 13. - P. 70-73.

5. Sauro S. (2017). Online fan practices and CALL. CALICO Journal, 34 (2), 131-146.

6. Kiyani I.V. Analysis of foreign experience in distance learning / I.V. Kiyani // Energy Safety and Energy Saving. - 2010. - № 6. - P. 32-36.

7. Kuznetsov N.V. Online education: key trends and obstacles / N.V. Kuznetsov // E-Management. - 2019. - № 1. - P. 19-25.

8. Kryukova O.S. Traditional and "Digital" pedagogy in the modern educational space / O.S. Kryukova // Russia: trends and development prospects. - 2018. - № 13-1. - S. 856-857.

9. Abbakumov D., Desmet P., Van den Noortgate W. Measuring growth in students' proficiency in MOOCs: Two component dynamic extensions for the Rasch model // Behavior Research Methods. - 2019. - Vol. 51. - № 1. - P. 332-341.

10. Bobylev A.V. Diversification of models of educational self-organization when using network educational resources / A.V. Bobylev // World of science, culture, education. - 2019. - № 4(77). - S. 205-207.

13.00.01 - Общая педагогика, история педагогики и образования



УДК 378

Инновационная модель формирования коммуникативной компетенции будущего педагога

An innovative model of the formation of the communicative competence of a future teacher

Ерохина Е.Л., Московский педагогический государственный университет, el.erokhina@mpgu.su

Erokhina E., Moscow Pedagogical State University, el.erokhina@mpgu.su

DOI: 10.34772/KPJ.2020.141.4.012

Ключевые слова: коммуникативная компетенция, педагогический дискурс, академический дискурс, академическая грамотность, педагогическая риторика.

Keywords: communicative competence, pedagogical discourse, academic discourse, academic literacy, pedagogical rhetoric.

Аннотация. Актуальность статьи обусловлена необходимостью разработать эффективную модель формирования коммуникативной компетенции студентов, осваивающих программы педагогического образования, с учетом специфики профессиональной деятельности педагога, которая относится к сфере повышенной речевой ответственности. Цель статьи – раскрыть концепцию, основные принципы, структуру и содержание успешно реализуемой в МПГУ двухуровневой модели формирования коммуникативной компетенции студентов. В статье показано, что эта система позволяет преодолеть коммуникативный разрыв между педагогическим (школьным) и академическим (университетским) дискурсом на первом этапе и сформировать необходимые для профессионального педагогического общения коммуникативно-речевые умения бакалавров на втором этапе. Предложены конкретные методические приемы, позволяющие организовать учебную деятельность студентов.

Статья предназначена для работников системы высшего образования, руководителей образовательных организаций, исследователей.

Abstract. The relevance of the article is due to the need to develop an effective model for the formation of communicative competence of students who are studying pedagogical education programs, taking into account the specifics of the professional activity of the teacher, which belongs to the sphere of increased speech responsibility. The purpose of the article is to reveal the concept, basic principles, structure and content of the two-level model of formation of students' communicative competence successfully implemented at MPSU. The article shows that this system allows to overcome the communicative gap between pedagogical (school) and academic (University) discourse at the first stage and to form the communicative and speech skills of bachelors necessary for professional pedagogical communication at the second stage. Specific methodological techniques that allow students to organize their educational activities are proposed.

The article is intended for employees of the higher education system, heads of educational organizations, and researchers.

Введение. Студент, осваивающий программу педагогического образования, нацеленный на овладение профессией, которая относится к сфере повышенной коммуникативной ответственности, должен пройти сложный путь развития и совершенствования себя как речевой личности. Поступив в университет, он совершает переход из педагогического дискурса, в котором имел статусно-ролевую характеристику «ученик», в пространство вузовского академического

дискурса, который «возникает на пересечении открытого множества первичных дискурсов – научного, образовательного, административного, управленческого и пр.» [5], а на завершающем этапе своего обучения должен обладать компетенциями, позволяющими ему вернуться в педагогический дискурс, но уже в роли учителя.

Таким образом, учебные дисциплины и модули коммуникативной направленности в программах подготовки будущих учителей

имеют сегодня особое значение, должны представлять собой систему своеобразного «коммуникативного сопровождения» студента на разных этапах его обучения, должны быть направлены на решение актуальных на каждом этапе обучения коммуникативных задач, формировать в своей совокупности культурно-речевую среду, в которой формируется речевая личность современного учителя.

Сегодня очевидно, что для подготовки учителя любого предмета недостаточно включить в учебный план вуза традиционную дисциплину «Русский язык и культура речи». В настоящей статье будет представлена инновационная модель формирования коммуникативной компетенции бакалавров образования.

Методология исследования. В основе разработки инновационной модели формирования коммуникативной компетенции будущих учителей лежат исследования в области риторики и педагогической риторики (исследования В.И. Аннушкина, А.А. Волкова, Н.А. Ипполитовой, Т.А. Ладыженской, А.А. Леонтьева, А.К. Михальской, И.А. Стернина и др.); результаты констатирующего эксперимента (анкетирование, анализ и сопоставительный анализ устных и письменных речевых произведений студентов 1 и 4 курсов); педагогическое наблюдение за процессом опытного обучения и анализ его результатов.

Результаты исследования. Ключевое понятие, лежащее в основе концепции представленной нами модели, – коммуникация – многозначно и имеет междисциплинарный характер. Однако, когда речь идет о коммуникации в сфере образовательной деятельности, мы говорим о речевом взаимодействии, и, следовательно, под обучением коммуникации понимаем обучение эффективному речевому взаимодействию в пространстве педагогического и академического дискурсов.

Именно два указанных дискурса определили содержание и структуру разработанной и внедренной в МПГУ модели формирования коммуникативной компетенции будущих учителей. На первом этапе реализуется «адаптационный» учебный курс (в МПГУ это учебная дисциплина базовой части учебного плана для первокурсников всех направлений и профилей подготовки «Речевые практики»), позволяющая преодолеть существующий сегодня колоссальный разрыв между школьным (педагогическим) и университетским (академическим) дискурсом. На втором этапе – курс, ориентированный на обучение студентов

решению коммуникативных задач в профессиональной педагогической сфере (в МПГУ это дисциплины вариативной части учебного плана: «Педагогическая риторика», «Педагогический дискурс», «Тренинг профессионального педагогического общения», «Культура речи современного учителя» и др., разработанные с учетом особенностей программ, реализуемых разными факультетами и институтами).

Охарактеризуем подробнее каждый их этапов.

Цель первого этапа – сформировать коммуникативно-речевые умения студентов, необходимые для успешного осуществления учебной деятельности в коммуникативном пространстве вуза. Наблюдение за общением первокурсников в академической среде и анализ их речевых произведений демонстрирует существенный коммуникативный разрыв между школьным дискурсом, в котором первокурсник выступал в роли ученика, и вузовским академическим дискурсом, в котором он выступает в роли студента (бакалавра), а впоследствии и молодого ученого.

Отмеченный нами разрыв обусловлен целым рядом причин. Назовем некоторые.

Школьный и академический дискурсы имеют объективные различия: различаются статусно-ролевые характеристики участников («учитель – ученик» – это не «профессор – студент»); прототипное место общения (школьный класс отличается от лекционной аудитории, помещения кафедры и лаборатории); жанровый репертуар (см. об этом далее в статье). Однако подавляющее большинство первокурсников называет преподавателей учителями, а занятия уроками; больше половины из опрошенных нами первокурсников признались, что не видят разницы между общением в школе и в вузе. Разница дискурсов не осознается первокурсниками, в частности, потому, что они лишены сегодня своеобразного переходного этапа: устного вступительного экзамена в стенах университета, который с коммуникативной позиции представляет собой первый опыт академического общения.

Неготовность первокурсников к эффективному академическому общению обусловлена и общим снижением речевой культуры молодежи. Анализ учебных текстов, созданных студентами первого курса, их эпистолярных высказываний (в электронной переписке с преподавателями) подтверждают слова О.Б. Сиротининой о том, что молодежи сегодня присущи преимущественно литературно-

разговорный и фамильно-разговорный типы речевой культуры: «Основным признаком этих типов является владение их носителями только одной функциональной разновидностью литературного языка – только системой разговорной речи. Совершенно беспомощными носители разговорных типов оказываются в любой официальной ситуации, с трудом справляются с письменными формами коммуникации из-за сбивчивости речи, отсутствия логики текстообразования, привычки только к диалогической, но не монологической речи» [10]. Цифровое взаимодействие, развивающееся в современной академической среде, требует от студентов соблюдения иерархических ограничений при вертикальной коммуникации, использования обязательных компонентов текста официального письма (приветствие, уведомление о цели отправления письма, подпись и др.). Приведем высказывания преподавателей: «В письмах они обычно не пишут ничего, никакого приветствия. В основном, просто присылают задания и все», «Оформлять письма правильно не умеют»; «Немногие студенты пишут в письмах приветствие, обращаются и ставят подпись».

Одной из важнейших причин обсуждаемого нами коммуникативного разрыва является различие в требованиях к коммуникативным умениям обучающихся в школе и вузе. Выпускники школы часто испытывают затруднения при освоении вузовской программы именно потому, что не умеют извлекать и обрабатывать информацию из устного (лекция) или письменного (научная статья) источника, не знают особенностей, этических и коммуникативных норм академического общения и не владеют академическим письмом (конспекты, рефераты, рецензии, аннотации, экспозиторные эссе), не умеют выступать публично, не знакомы с риторическими правилами участия в дебатах и дискуссиях и др.

В то же время, например, программа дисциплины «История» для первого курса МПГУ, которая относится к социально-гуманитарному модулю базовой части бакалавриата, предусматривает, что уже в первом семестре студенты должны составлять аннотации информационных ресурсов, создавать презентации результатов исследовательской и проектной деятельности, готовить рефераты, составлять рецензии, писать эссе, участвовать в дискуссиях и дебатах.

Причина существующих сегодня проблем преемственности между школой и вузом в а

спекте коммуникативного развития обучающихся, кроется, к большому сожалению, в банальном невыполнении требований стандарта (во ФГОС ООО и СОО есть требования к созданию рефератов, докладов, владению приемами чтения текстов разных функциональных стилей и пр.). Дело в том, что те коммуникативные умения, которые необходимы выпускнику для продолжения образования, не проверяются КИМаи ЕГЭ (а ведь именно контрольные процедуры сегодня – грустно это признавать – расставляют приоритеты в организации образовательной деятельности), учителя зачастую игнорируют сущность феномена «компетенция» как осознанного «умения на вырост» – умения, которое пригодится за пределами школы. Так, например, в итоговом «декабрьском» сочинении в качестве иллюстрации собственных рассуждений можно использовать научную и научно-популярную литературу, критику, однако автору статьи, за пять проанализированному более 2500 сочинений выпускников, не встретилось ни одного подобного примера.

Добавим к этому, что массированная подготовка к ЕГЭ не способствует развитию устной монологической речи учащихся. Устному развернутому ответу на уроке не уделяется сегодня должного внимания, а доклад или сообщение в школе представляют собой чаще всего чтение с листа.

И наконец, отметим распространенное сегодня в образовательном процессе школы исследовательское обучение, которое при формальном подходе к нему способствует порождению наукоподобных профанных текстов, то есть высказываний, лишенных коммуникативного замысла, имеющих лишь внешние признаки текста.

К сожалению, порой даже те учащиеся, которые, казалось бы, вовлечены в исследовательскую деятельность, не приобретают умений читать тексты учебно-научных жанров и создавать на их основе вторичные тексты (конспект, реферат, аннотация), оформлять эти тексты в соответствии с нормами академической культуры (отсутствие плагиата, цитирование, список литературы и др.), представлять научные доклады и др.

Все сказанное выше убеждает в том, что, не устранив разрыва между уровнем коммуникативной компетенции выпускника и требованиями академического общения в университете, невозможно обеспечить организацию успешной учебной деятельности студентов.

Очевидно, что необходима адаптационная речеведческая учебная дисциплина, закладывающая основы коммуникативной культуры первокурсников, без которой невозможна их академическая успешность [2].

Разработанный кафедрой риторики и культуры речи МПГУ курс «Речевые практики» опирается, с одной стороны, на идеи научной школы Т.А. Ладыженской «риторика общения», а с другой стороны – на современный мировой опыт развития коммуникативной компетенции студентов.

Своеобразным прототипом курса «Речевые практики» является концепция «академической грамотности» (*academic literacy*), которая наряду с цифровой грамотностью составляет так называемую новую грамотность – грамотность человека в век информационных технологий.

Содержание курса разработано на основе интегративной модели речи: речь как знаковая система, как средство общения, как психофизиологический процесс, как деятельность, как особое свойство личности [9].

Основными содержательными компонентами курса «Речевые практики» являются: «Стратегии чтения и понимания учебного и научного текстов»; «Приемы создания текстов различных жанров в ситуации учебно-научного общения»; «Письменная речевая культура».

На занятиях первокурсники осваивают нормы и постулаты общения, этические и коммуникативные нормы, академическую культуру и академическую грамотность, речевой поступок личности, источники информации в современном обществе; стратегии предтекстовой, текстовой и послетекстовой деятельности при работе с учебными и научными текстами, приемы создания самопрезентации, вторичных текстов (конспект, реферат, рецензия); овладевают мастерством публичного выступления (торжественная речь, аргументирующая речь, информирующая речь, дискуссионная речь, сообщение, доклад); отрабатывают трудные случаи орфографии и пунктуации.

Дисциплина «Речевые практики» решает и аксиологические задачи, приобщая первокурсников к системе академических ценностей, «среди которых важнейшее место занимает уважение авторитетов, осознание диалогической сущности науки, преемственности в открытии нового знания» [3]. В коммуникативном пространстве вуза это выражается в функционировании большого количества вторичных текстов, являющихся результатом чтения, понимания, интерпретации

студентами научных и учебно-научных текстов-источников.

Хотя уже в начальной школе учащиеся начинают овладевать разными видами пересказа, постепенно формируется умение писать изложения (Т.А. Ладыженской разработана система изложений и методика обучения их написанию [6, с.284-287]), умения, сформированные в школе, оказываются явно недостаточными в ситуации академического общения. Научные тексты, с которыми знакомятся студенты на первых этапах обучения в вузе, превосходят меру посильной трудности, требуют для своего постижения наличия у первокурсников глубоких фоновых знаний и развития специальных коммуникативных компетенций.

В курсе «Речевые практики» студенты рассматривают вторичный текст как особый тип текста, осмысливают его роль в академическом коммуникативном пространстве и, самое главное, овладевают умением создавать вторичные тексты разных жанров.

Освоение приемов создания вторичных текстов в ситуации академического общения осуществляется в соответствии с принципами деятельностного подхода: в ходе специально организованной учебной деятельности студенты усваивают теоретические сведения об особенностях разных жанров вторичных текстов, полученные знания применяются при решении учебных (риторических) задач, направленных на обучение созданию вторичных текстов.

Второй этап разработанной нами модели формирования коммуникативной компетенции студентов, осваивающих программы педагогического образования, – осуществление перехода из пространства академического дискурса в педагогический (школьный), в ролевую позицию учителя.

Именно на этом этапе происходит формирование и развитие коммуникативно-речевых умений студентов, необходимых для профессионального педагогического общения: «умения анализировать и создавать профессионально значимые типы высказываний; анализировать коммуникативно-речевые ситуации, характерные для профессиональной деятельности учителя; решать коммуникативные и речевые задачи в конкретной педагогической ситуации общения; применять полученные знания и умения в новых, постоянно меняющихся условиях педагогического общения; стремления к познанию сути педагогического речевого идеала как компонента педагогической культуры» [8].

Более того, нельзя не согласиться и с утверждением А.К. Михальской: «Для студентов любых специальностей курс педагогической риторики представляет ... возможность глубокого приобщения к культурологическим знаниям, поскольку включает историю таких существенных для мировой и отечественной культуры феноменов, как общериторический и педагогико-риторический идеал» [7].

Осваивая в процессе обучения психолого-педагогические дисциплины, методику преподавания предмета, студенты зачастую не решают тех конкретных речевых задач, которые возникнут перед ними в реальной ситуации профессионального педагогического общения.

Кафедра риторики и культуры речи предлагает институтам и факультетам выбрать одну из дисциплин: «Педагогическая риторика», «Тренинг профессионального педагогического общения», «Педагогический дискурс», «Культура речи современного учителя».

Общими содержательными компонентами этих дисциплин являются: культура речи и риторика (их роль в формировании профессионального мастерства педагога); педагогическая риторика как разновидность частной риторики; законы современной риторики и их роль в профессиональном общении; учитель как коммуникативный лидер; профессиональные педагогические речевые жанры.

Каждая из указанных дисциплин актуализирует тот или иной аспект профессиональной коммуникативной компетенции учителя, но общим концептуальным фундаментом этих курсов является их практическая направленность; риторический подход (опора на категории и законы риторики как науки об эффективном общении); культуросообразность – обучение строится с учетом ценностей, норм, традиций педагогического общения; принцип коммуникативности – обучение организуется в условиях, максимально приближенных к реальному процессу педагогического общения.

Цели, задачи и особенности содержания этих дисциплин определяют специфические методы и приемы организации учебной деятельности студентов.

Важное место отводится аналитическим заданиям. Например, студенты анализируют посещенный в ходе производственной практики или представленный на видео урок как речевое произведение: оценивают степень соблюдения учителем этических и коммуникативных норм (обосновывают свою оценку); характеризуют речевое поведение учителя, определяют, какие

приемы диалогизации общения и поддержания контакта с учениками он использует; какие жанры педагогического общения реализует в ходе урока; оценивают риторическое мастерство учителя в создании текстов, относящихся к данным профессиональным жанрам.

Объектом анализа может стать и реализация учителем (или студентом на занятии) профессионального речевого жанра. Например, анализируя объяснительный монолог учителя, студенты отвечают на вопросы: какова интенция учителя – проинформировать, убедить, внушить или побудить к действию; верно ли учитель определил свое коммуникативное намерение; учтены ли особенности адресата; созданы ли условия для осуществления учащимися продуктивной учебной (интеллектуальной) деятельности во время слушания; что являлось предметом объяснения: понятия, закономерности, факты, способы деятельности; верно ли избран учителем предмет объяснения; соответствует ли объяснительный монолог требованиям учебно-научного дискурса: точность излагаемых фактов, достоверность, доказательность, логичность, доступность; использовал ли учитель специфические приемы устной объяснительной речи, контактоустанавливающие средства, средства привлечения и поддержания внимания, средства, помогающие следить за развитием мысли учителя, за логикой его речи, риторические приемы; как учитель использовал невербальные средства и средства наглядности; дается общая оценка речевого оформления объяснительного монолога.

Подобные задания формируют аналитические и рефлексивные умения студентов, являются основой для последующего развития продуктивных умений создания собственных речевых произведений в пространстве педагогического дискурса.

Важнейшим способом формирования коммуникативных компетенций будущих учителей является решение студентами риторических задач с последующим обсуждением (анализом) результатов. Например: «Вы учитель русского языка в 5 классе (дается психолого-педагогическая характеристика класса), подготовьте объяснение правила (дается фрагмент параграфа учебника) и произнесите объяснительный монолог»; «Перед Вами сочинение ученика 8 класса (дается психолого-педагогическая характеристика ученика), напишите итоговую и обучающую рецензию на его работу» и др.

Выделим особо, что риторический подход к формированию и развитию коммуникативных

компетенций студентов способствует и формированию их проектного мышления, столь актуального для современного учителя. Если принять за основу, что главной особенностью проектного мышления является способность «мысленно создавать модели «потребного будущего» (Н.А. Бернштейн) и воплощать их в жизнь», а также такие умения, как «пошаговое осуществление образа будущего», «рассмотрение проекта как действия в определенном контексте» [4], становится очевидным, что риторика учит проектировать общение: приучает четко определять свою коммуникативную задачу, анализировать все обстоятельства ее достижения (коммуникативную ситуацию), находить оптимальные в данной ситуации способы достижения цели (риторический канон), оценивать полученный результат (определять успешность коммуникации, выявлять коммуникативные сбои и неудачи и др.).

Скажем еще об одной актуальной задаче рассматриваемых нами дисциплин: обучение будущих учителей дистанционному

взаимодействию. Особое внимание студентов обращается на необходимость создания в рамках дистанционного обучения психологической комфортности субъектов, которая достигается благодаря соблюдению принципа кооперации. Крайне важной в дистантном общении участников образовательного процесса является оценочная речь преподавателя, выполняющая как гностическую, так и аксиологическую функции.

Заключение. Инновационный подход к формированию коммуникативной компетенции студентов, осваивающих программы педагогического образования, предполагает пересмотр содержания речеведческих учебных дисциплин, усиление деятельностного подхода в их преподавании, принципиальное изменение коммуникативного пространства вуза: децентрация с прагматичных собственно-кафедральных задач на достижение цели создания культурно-развивающей речевой среды университета, «в которую говорящие как бы погружаются в процессе коммуникативной деятельности» [1].

Литература:

1. Гаспаров Б.М. Язык, память, образ. Лингвистика языкового существования / Б.М. Гаспаров. - Москва: Новое литературное обозрение, 1996. - 352 с.
2. Ерохина Е.Л. Коммуникативная культура субъектов исследовательского обучения: сущность понятия / Е.Л. Ерохина // Вопросы культурологии. - 2015. - № 1. - С. 56-58.
3. Ерохина Е.Л. Функции вторичных текстов в коммуникативном пространстве исследовательского обучения / Е.Л. Ерохина // European Social Science Journal (Европейский журнал социальных наук). - 2014. - № 5. - Том 2. - С. 254-258.
4. Колесникова И.А. Педагогическое проектирование: учеб. пособие для высш. учеб. заведений / И.А. Колесникова, М.П. Горчакова-Сибирская; под ред. В.А. Сластенина, И.А. Колесниковой. - Москва: Издательский центр «Академия», 2005. - 288 с.
5. Максимов В.В., Найдён Е.В., Серебренникова А.Н. Концептуальное ядро университетского дискурса / В.В. Максимов, Е.В. Найдён, А.Н. Серебренникова //

Известия Томского политехнического университета. - 2010. - № 6. - С. 199-203.

6. Методика преподавания русского языка в школе: Учебник для студ. высш. пед. учеб. заведений / М.Т. Баранов, Н.А. Ипполитова, Т.А. Ладыженская, М.Р. Львов. - Москва: Издательский центр «Академия», 2001. - 368 с.
7. Михальская А.К. Педагогическая риторика: Учебное пособие / А.К. Михальская. - Ростов н/Д: Феникс, 2013. - 379 с.
8. Педагогическая риторика: Практикум; под общей редакцией Н.А. Ипполитовой. Москва: «Агентство «КРПА «ОЛИМП», 2003. - 448 с.
9. Румянцева И.М. Интегративная модель речи и ее связь с обучением: монография / И.М. Румянцева // Психология речи и лингвопедагогическая психология. - Москва: ПЕР СЭ, 2004. - 334 с.
10. Сиротинина О.Б. Разговорные типы речевой культуры и хорошая речь / О.Б. Сиротинина // Хорошая речь; под ред. М.А. Кормилицыной и О.Б. Сиротининой. - Москва: Изд-во ЛКИ, 2007. - 320 с.

References:

1. Gasparov B.M. Language, memory, image. Linguistics of linguistic existence / B.M. Gasparov. - Moscow: New literary review, 1996. - 352 p.
2. Erokhina E.L. Communicative culture of subjects of research education: the essence of the concept / E.L. Erokhina // Questions of cultural studies. - 2015. - № 1. - P. 56-58.
3. Erokhina E.L. Functions of secondary texts in the communicative space of research education / E.L. Erokhina

- // European Social Science Journal (European Journal of Social Sciences). - 2014. - № 5. - Volume 2. - P. 254-258.
4. Kolesnikova I.A. Pedagogical design: textbook. manual for higher. study. institutions / I.A. Kolesnikova, M.P. Gorchakova-Sibirskaya; ed. V.A. Slastenina, I.A. Kolesnikova. - Moscow: Publishing Center "Academy", 2005. - 288 p.
 5. Maksimov V.V., Nayden E.V., Serebrennikova A.N. Conceptual core of university discourse / V.V.

Maksimov, E.V. Nayden, A.N. Serebrennikova // Bulletin of the Tomsk Polytechnic University. - 2010. - № 6. - P. 199-203.

6. Methods of teaching the Russian language at school: Textbook for students. higher. ped. study. institutions / M.T. Baranov, N.A. Ippolitova, T.A. Ladyzhenskaya, M.R. Lviv. - Moscow: Publishing Center "Academy", 2001. - 368 p.

7. Mikhalskaya A.K. Pedagogical rhetoric: Textbook / A.K. Mikhalskaya. - Rostov n / a: Phoenix, 2013. - 379 p.

8. Pedagogical rhetoric: Workshop; edited by N.A.

Ippolitova. Moscow: "Agency" KRPA "OLYMPUS", 2003. - 448 p.

9. Rumyantseva I.M. An integrative speech model and its connection with learning: monograph / I.M. Rumyantseva // Psychology of speech and linguopedagogical psychology. - Moscow: PER SE, 2004. - 334 p.

10. Sirotinina O.B. Conversational types of speech culture and good speech / O.B. Sirotinina // Good speech; ed. M.A. Kormilitsyna and O.B. Sirotinina. - Moscow: LKI Publishing House, 2007. - 320 p.

13.00.08 –Теория и методика профессионального образования



УДК 371.132

Внутренняя позиция студентов педагогического вуза в отношении здоровья в контексте культуры профессионального здоровья

Internal position of pedagogical University students in relation to health in the context of professional health culture

Леванова Е.А., ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет»,
ea.levanova@mpgu.su

Хоптинская А.А., ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет»,
aa.khoptinskaya@mpgu.su

Богатикова А.Н., ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет»,
an.bogatikova@mpgu.su

Levanova E., Moscow state pedagogical university, ea.levanova@mpgu.su

Khoptinskaya A., Moscow state pedagogical university, aa.khoptinskaya@mpgu.su

Bogatikova A., Moscow state pedagogical university, ea.levanova@mpgu.su

DOI: 10.34772/KPJ.2020.141.4.013

Ключевые слова: внутренняя позиция, культура профессионального здоровья, здоровьесбережение, профессиональное здоровье педагога.

Keywords: internal position, culture of professional health, health care, teacher's professional health.

Аннотация. Актуальность исследования обусловлена необходимостью формирования культуры профессионального здоровья студентов педагогического вуза как превентивной меры по сохранению качества здоровья будущих педагогов. Цель исследования – выявить особенности формирования внутренней позиции студентов педагогического вуза в отношении собственного здоровья как индикатора культуры профессионального здоровья. Определено, что контингент обучающихся педагогического вуза отличается высокой сознательностью в отношении здоровья, заинтересованностью в его сохранении и укреплении. Установлено, что в период обучения в педагогическом вузе происходят изменения во внутренней позиции студентов в отношении здоровья в сторону сознательно-ответственной. При этом студенты с игнорирующей позицией слабо поддаются педагогическому воздействию и сохраняют данную позицию на протяжении всего процесса обучения. В целом наблюдается положительная динамика развития внутренней позиции студентов педагогического вуза в отношении своего здоровья и повышения уровня культуры профессионального здоровья в процессе профессиональной подготовки.

Abstract. The relevance of the research is caused due to the need to form students' of pedagogical universities culture of professional health as a preventive measure to preserve the quality of health of future teachers. The purpose of the research is to identify the features of forming the students' of a pedagogical University internal position in relation to their own health in the context of a culture of professional health. It is determined that the contingent of students of the pedagogical University is characterized by a high awareness of health, interest in its preservation and strengthening. It is established that during the period of training at a pedagogical University there are changes in the students' internal position in relation to health in the direction of consciously responsible. At the same time, students with an ignoring position are weakly susceptible to pedagogical influence and maintain this position throughout the entire learning process. As a whole positive dynamics of development of students' internal position in relation to their health and raise the cultural level of professional health training.

Введение. В условиях модернизации отечественной системы образования педагогу по целому ряду причин необходимо отличаться высокой компетентностью в области охраны труда, безопасности жизнедеятельности,

применения здоровьесберегающих педагогических технологий, в том числе технологий формирования культуры здорового образа жизни.

Во-первых, за последние годы значительно выросло число обучающихся с низким уровнем здоровья, поступающих в образовательные организации дошкольного, общего, среднего профессионального и высшего образования. Согласно данным Росстата в период с 2005 по 2018 годы количество впервые зарегистрированных заболеваний среди детей в возрасте от 0 до 14 лет увеличилось более чем на 22% [5].

Государство заинтересовано в сохранении здоровья подрастающего поколения и актуализирует совместно с научно-педагогическим сообществом задачу использования здоровьесберегающих образовательных технологий [1;2;6;11;12] и создания в образовательных организациях особой здоровьесберегающей образовательной среды. Отмечается, что «По мере взросления личности внутренняя среда становится доминирующей в системе взаимодействия человека с внешней средой, и задачей здоровьесформирующей и здоровьесберегающей образовательной среды становится ее вращение во внутреннюю среду ребенка с тем, чтобы при окончании школы и уходе из данной образовательной среды он испытывал на себе ее пролонгированное ценностно-мотивационное здоровьесозидательное влияние» [15].

Во-вторых, образовательный процесс подвергается высокому государственному регулированию, в частности, он должен соответствовать требованиям, предъявляемым ФГОС. Федеральные государственные образовательные стандарты дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования требуют от педагога умений и навыков, необходимых для популяризации среди обучающихся культуры здорового и безопасного образа жизни.

Возникает потребность в осмыслении здоровья в контексте ценностей и профессиональной культуры педагога, «мировоззрение, ценности, профессиональная культура и профессиональная деятельность учителя и руководителя общеобразовательной организации связаны с формированием у подрастающего поколения основополагающих ценностей – ценности жизни, культуры и человека как главного смысла человечества, заключающегося в том, чтобы жить и созидать» [14]. В связи с этим Н.Н. Малярчук рассматривает «культуру здоровья в качестве составной части мировоззрения человека как непрерывно трансформирующуюся систему знаний,

ценностно-смысловых установок, мотивационно-волевого опыта личности» [9].

В-третьих, в условиях необходимости обеспечения высокого качества образовательных результатов обучающихся педагогический труд интенсифицируется и усложняется, что приводит к истощению физических и психологических ресурсов педагога и, как следствие, к снижению работоспособности и росту профессиональной заболеваемости.

Педагогический труд характеризуется «интенсивностью и напряженностью, чрезмерной перегрузкой, эмоциональным напряжением, интенсификацией и новизной выполняемой работы, наличием профессиональных стрессов и конфликтных ситуаций, высоким объемом работы при дефиците рабочего времени» [16]. Особо важно, что «условием для сохранения соматического здоровья педагога как представителя лиц умственного труда и для поддержания его физической работоспособности является оптимальный режим двигательной активности с учетом нормирования объема двигательной активности педагога, связанного, во-первых, с особенностями его здоровья и условиями трудовой деятельности учителя, во-вторых, с уровнем его физической подготовленности, а в-третьих, с определением необходимого уровня энергетических затрат на мышечные движения» [13].

С позиции Н.А. Баженовой, среди педагогов наиболее распространенными заболеваниями остаются патологии лор-органов, опорно-двигательного аппарата, нервной и сердечно-сосудистой систем, зрения и органов дыхания [3].

С точки зрения Е.А. Левановой, «37,2% учителей находятся во второй фазе формирования синдрома эмоционального выгорания – фазе «резистенции»» [7].

В этих реалиях нынешнему студенту педагогического вуза (будущему педагогу) необходимо обладать особым личностным образованием – культурой профессионального здоровья, сформировать которую возможно актуализируя потребность в смене внутренней позиции личности в отношении здоровья в сторону сознательно-ответственной.

Культура профессионального здоровья является частью двух подсистем: культуры личности и профессионально-педагогической культуры. Связано это с тем, что при формировании культуры профессионального здоровья затрагиваются две сферы человеческой жизни – личностная и профессиональная. В личностном плане с развитием культуры

профессионального здоровья к педагогу приходит осознание необходимости совершенствовать свое здоровье ради личного благополучия. В профессиональном плане педагог осознает, что укрепление индивидуального здоровья и уважительное отношение к здоровью других – залог успешной профессиональной деятельности.

Н.Н. Малярчук рассматривает культуру здоровья педагога как присущую ему систему знаний, ценностно-смысловых установок, мотивации и практической деятельности, направленной на познание, укрепление и развитие своего здоровья, необходимого для качественной жизни [8].

Следует упомянуть, что для формирования культуры профессионального здоровья необходимо отчетливо понимать, что собой представляет профессиональное здоровье специалиста. О.В. Бажук определяет профессиональное здоровье как «уровень характеристик здоровья специалиста, который отвечает требованиям, предъявляемым профессиональной деятельностью, и обеспечивает высокую эффективность этой деятельности» [4]. Важно учитывать, что профессиональное здоровье характеризуется не только отсутствием профессиональных заболеваний, а так же физическим, психическим и психологическим, социальным благополучием личности в условиях профессиональной деятельности. В этой связи в нашем исследовании мы рассматриваем профессиональное здоровье педагога как единство его физического, психологического и социального здоровья.

Ключевое значение для формирования и развития культуры профессионального здоровья имеет внутренняя позиция личности. В.С. Мухина относит внутреннюю позицию к факторам личностного развития наряду с биологическими (создают предпосылки для развития личностных качеств) и социальными (оказывают влияние в процессе человеческого онтогенеза). Внутренняя позиция обеспечивает избирательность влияния социальных факторов, что позволяет индивидуализировать бытие человека [10]. Так один человек может лояльно относиться к направленному на него педагогическому воздействию, а другой будет всячески ему противостоять.

В.Е. Цибульникова выделяет четыре вида внутренней позиции педагогических работников в отношении своего здоровья: гиперактивная, сознательно-ответственная, пассивно-попустительская и игнорирующая. Гиперактивная позиция характеризует людей со

сверхзабоченным отношением к своему здоровью. Сознательно-ответственная позиция свойственна людям, объективно относящимся и заботящимся о своем здоровье. Пассивно-попустительская позиция выражается в невмешательстве личности, в «пускании на самотек» ситуации, связанной со здоровьем; иногда может проявляться в полной безучастности, незаинтересованности и равнодушии в отношении собственного здоровья. Игнорирующая позиция характерна для людей, которые не принимают феномен здоровья и факта необходимости заботы о нем. При этом одним из индивидуально-личностных рисков здоровья педагога является «сформированная попустительская внутренняя позиция личности в отношении здоровья, низкая культура здоровья» [16].

Материалы и методы исследования. Исследование было проведено на базе факультета педагогики и психологии ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет». Выборку исследования составили 88 студентов бакалавриата очной и очно-заочной форм обучения, по направлению подготовки 44.03.02 «Психолого-педагогическое образование».

Естественный эксперимент состоял из трех этапов: констатирующего, формирующего и контрольного. На констатирующем этапе среди студентов 1 и 2 курсов была проведена входная диагностика, которая показала уровень сформированности внутренней позиции личности в отношении своего здоровья. На формирующем этапе в течение двух лет студенты изучали дисциплины, прямо или косвенно влияющие на формирование культуры здоровья личности. На контрольном этапе среди тех же обучающихся уже студентов 3 и 4 курса была проведена повторная диагностика.

Для изучения уровня сформированности внутренней позиции личности студентов педагогического вуза в отношении своего здоровья мы применяли методику «Внутренняя позиция педагога в отношении здоровья» (автор В.Е. Цибульникова). Для обработки данных, полученных в результате диагностики, мы пользовались методами математической статистики, в частности расчетом моды и целого ряда процентных соотношений по выбранным показателям.

Результаты исследования. В ходе исследования внутренней позиции студентов педагогического вуза в отношении своего здоровья было установлено:

– на констатирующем и контрольном этапах эксперимента большинство студентов имеет сознательно-ответственную позицию в отношении своего здоровья (констатирующий этап: 1 курс – 98%, 2 курс – 97%; контрольный этап: 3 курс – 100%, 4 курс – 97%);

– к концу эксперимента количество студентов с выявленной на констатирующем этапе пассивно-попустительской позицией сократилось на 2%, и число студентов с игнорирующей позицией не изменилось, см. таблицу 1.

Таблица 1. - Процент студентов с различными видами внутренней позиции в отношении собственного здоровья при n – 88

Этап	Курс	Игнорирующая	Пассивно-попустительская	Сознательно-ответственная	Гиперактивная
Констатирующий	1	0%	2%	98%	0%
	2	3%	0%	97%	0%
Контрольный	3	0%	0%	100%	0%
	4	3%	0%	97%	0%

Изучение внутренней позиции студентов к отдельным аспектам своего профессионального здоровья позволило выявить следующие особенности формирования культуры профессионального здоровья среди студентов педагогического вуза, см. таблицу 2:

– студенты на протяжении всего обучения остаются заинтересованными, в большей степени, проблемой своего социального здоровья. Суммарный процент обучающихся с гиперактивной и сознательно-ответственной позициями в отношении своего социального здоровья выше, чем в отношении психологического и физического здоровья

(констатирующий этап: 1 курс – 96%, 2 курс – 91%; контрольный этап: 3 курс – 98%, 4 курс – 97%).

– студенты на протяжении всего обучения в наименьшей степени остаются заинтересованными проблемой своего физического здоровья. Суммарный процент обучающихся с гиперактивной и сознательно-ответственной позициями в отношении своего физического здоровья ниже, чем в отношении психологического и социального (констатирующий этап: 1 курс – 87%, 2 курс – 86%; контрольный этап: 3 курс – 89%, 4 курс – 88%).

Таблица 2. - Суммарный процент гиперактивной и сознательно-ответственной позиций личности в отношении своего здоровья

Этап	Курс	Физическое здоровье		Психологическое здоровье		Социальное здоровье	
		Гиперактивная	Сознательно-ответственная	Гиперактивная	Сознательно-ответственная	Гиперактивная	Сознательно-ответственная
Констатирующий	1	4%	83%	2%	89%	4%	92%
		87%		91%		96%	
		2	0%	86%	0%	86%	0%
	86%		86%		91%		
	3		6%	83%	7%	87%	9%
		89%		94%		98%	
4		0%	88%	3%	88%	6%	91%
	88%		91%		97%		

Выявлен наибольший интерес студентов к их социальному и психологическому здоровью. Такую тенденцию мы можем объяснить спецификой расстановки приоритетов при подготовке бакалавров по направлению 44.03.02 «Психолого-педагогическое образование».

Поскольку внимание физическому аспекту профессионального здоровья уделяется значительно меньше, чем психологическому и социальному, то и степень заинтересованности этой проблемой у студентов ниже.

В ходе исследования внутренней позиции студентов в отношении отдельных аспектов здоровья было установлено (см. таблицу 3), что к концу обучения в педагогическом вузе повышается суммарный процент студентов с сознательно-ответственной позицией и гиперактивной позицией в отношении отдельных аспектов здоровья.

Таблица 3. - Динамика изменения внутренней позиции студентов педагогического вуза в отношении отдельных аспектов своего здоровья

Курс	Физическое здоровье		Психологическое здоровье		Социальное здоровье	
	Игнорирующая Пассивно- попустительская	Сознательно- ответственная Гиперактивная	Игнорирующая Пассивно- попустительская	Сознательно- ответственная Гиперактивная	Игнорирующая Пассивно- попустительская	Сознательно- ответственная Гиперактивная
1	13%	87%	9%	91%	4%	96%
3	11%	89%	6%	94%	2%	98%
Δ	2%		3%		2%	
2	14%	86%	14%	86%	9%	91%
3	12%	88%	9%	91%	3%	97%
Δ	2%		5%		6%	

Заключение. Культура профессионального здоровья педагога представляет собой сложное целостное динамическое личностное качество, характеризующее отношение специалиста ко всем аспектам профессионального здоровья, необходимое для реализации профессиональной деятельности и состоящее из ряда взаимосвязанных компонентов: здоровьеориентированных ценностных установок; мотивации и интереса к ведению здорового, безопасного образа жизни, сохранению и укреплению здоровья; валеологических знаний и умений.

Исследование внутренней позиции студентов педагогического вуза в отношении собственного здоровья позволило по-новому взглянуть на

Так среди студентов 3 курса по показателю «физическое здоровье» значения увеличились на 2%; по показателю «психологическое здоровье» – на 3%; по показателю «социальное здоровье» – на 2%. Среди студентов 4 курса по показателю «физическое здоровье» значения увеличились на 2%; по показателю «психологическое здоровье» – на 5%; по показателю «социальное здоровье» – на 6%.

проблему формирования культуры профессионального здоровья будущих педагогов. Внутренняя позиция студентов педагогического вуза в отношении здоровья выступает одним из индикаторов уровня их культуры профессионального здоровья.

Контингент абитуриентов, поступающих в педагогический вуз, отличается высокой степенью сознательности в отношении своего здоровья, что благоприятно сказывается на результатах формирования культуры профессионального здоровья студентов. Условия, созданные в педагогическом вузе, положительно влияют на развитие культуры профессионального здоровья студентов и их внутренней позиции в отношении здоровья.

Литература:

1. Абаскалова Н.П., Зверкова А.Ю. Владение здоровьесберегающими технологиями как показатель конкурентноспособности будущего педагога на рынке труда / Н.П. Абаскалова, А.Ю. Зверкова // Вестник психологии и педагогики Алтайского государственного университета. - 2016. - № 1. - С. 14-17.
2. Айзман Р.И. Здоровьесберегающие технологии в образовании: учебное пособие для академического бакалавриата / Р.И. Айзман, М.М. Мельникова, Л.В. Косованова. - 2-е изд., испр. и доп. - Москва: Издательство Юрайт, 2019. - 282 с.
3. Баженова Н.А. Сохранение и укрепление здоровья педагога в процессе профессиональной деятельности / Н.А. Баженова // Биологический вестник Мелитопольского государственного педагогического университета им. Богдана Хмельницкого. - 2015. - № 5(1а). - С. 11-14.
4. Бажук О.В. Педагогическая профилактика профессионального здоровья студентов – будущих социальных педагогов: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Бажук Оксана Владимировна. – Омск. - 2012. - 226 с.
5. Здравоохранение в России. 2019: Стат. сб. / Росстат. Москва, 2019. - 170 с. - С. 64-65.
6. Ирхин В.Н. Технология организации здоровьесберегающего образовательного процесса на учебном занятии в вузе / В.Н. Ирхин, И.В. Ирхина, А.Г. Михнева // Научные ведомости Белгородского государственного университета. Серия: Гуманитарные науки. - 2017. - № 21(270). - С. 156-165.
7. Леванова Е.А., Цибульникова В.Е. Профессиональная деформация учителя и руководителя общеобразовательной организации: от профессионального стресса к синдрому эмоционального выгорания / Е.А. Леванова, В.Е.

Цибулькикова // Перспективы науки. - 2016. - № 5(80). - С. 42-47.

8. Мальярчук Н.Н. Культура здоровья педагога: Монография / Н.Н. Мальярчук. - Тюмень: Изд-во Тюменского государственного университета, 2008. - 192 с.

9. Мальярчук Н.Н. Субъективная роль педагога в воспитании культуры здоровья учащихся / Н.Н. Мальярчук // Медицина и образование в Сибири. - 2007. - № 4. - С. 14.

10. Мухина В.С. Личность: Мифы и Реальность: альтернативный взгляд, системный подход, инновационные аспекты / В.С. Мухина. - 6-е изд., испр. и доп. - Москва: Нац. кн. центр, 2019. - 1159 с.

11. Третьякова Н.В., Пермяков О.М. Здоровьеориентированное сопровождение образовательного процесса: сборник научных трудов // Современные образовательные ценности и обновление содержания образования / Материалы II Международной научно-практической конференции. - 2016. - С. 223-228.

12. Тюмасева З.И., Валеева Г.В. Технология консультативной деятельности по вопросам

субъективной составляющей здоровья обучающихся / З.И. Тюмасева, Г.В. Валеева // Вестник ВЭГУ. - 2018. - № 5(97). - С. 128-135.

13. Цибулькикова В.Е. Двигательная активность и соматическое здоровье учителя: нормирование, оценка, мотивация / В.Е. Цибулькикова. - Московский педагогический государственный университет. - Москва. - 2020. - 224 с.

14. Цибулькикова В.Е. Здоровье в контексте мировоззрения, ценностей, профессиональной культуры учителя и руководителя общеобразовательной организации / В.Е. Цибулькикова // Преподаватель XXI век. - 2017. - № 3-1. - С. 30-44.

15. Цибулькикова В.Е. Здоровьесберегающая среда как компонент образовательной среды школы / В.Е. Цибулькикова // Наука и школа. - 2018. - № 1. - С. 156-165.

16. Цибулькикова В.Е. Риски профессионального здоровья учителя и руководителя общеобразовательной организации / В.Е. Цибулькикова // Казанский педагогический журнал. - 2016. - № 2-1(115). - С. 37-42.

References:

1. Abaskalova N.P., Zverkova A.Yu. Possession of health-saving technologies as an indicator of the competitiveness of a future teacher in the labor market / N.P. Abaskalova, A. Yu. Zverkova // Bulletin of Psychology and Pedagogy of Altai State University. - 2016. - № 1. - P. 14-17.

2. Aizman R.I. Health-saving technologies in education: a textbook for academic bachelor's degree / R.I. Aizman, M.M. Melnikova, L.V. Kosovanov. - 2nd ed., Rev. and add. - Moscow: Yurayt Publishing House, 2019. - 282 p.

3. Bazhenova N.A. Preservation and strengthening of the teacher's health in the process of professional activity / N.A. Bazhenova // Biological Bulletin of the Melitopol State Pedagogical University. Bohdan Khmelnytsky. - 2015. - № 5(1a). - P. 11-14.

4. Bazhuk O.V. Pedagogical prevention of professional health of students - future social educators: dis. ... Cand. ped. Sciences: 13.00.01 / Bazhuk Oksana Vladimirovna. - Omsk. - 2012. - 226 p.

5. Healthcare in Russia. 2019: Stat. Sat. / Rosstat. Moscow, 2019. - 170 p. - S. 64-65.

6. Irkhin V.N. Technology of organizing a health-preserving educational process at an educational lesson at a university / V.N. Irkhin, I. V. Irkhina, A.G. Mikhneva // Scientific Bulletin of Belgorod State University. Series: Humanities. - 2017. - № 21(270). - P. 156-165.

7. Levanova E.A., Tsubulnikova V.E. Professional deformation of a teacher and head of a general educational organization: from professional stress to emotional burnout syndrome. Levanova, V.E. Tsubulnikova // Prospects for Science. - 2016. - № 5(80). - P. 42-47.

8. Malyarchuk N.N. The culture of the teacher's health: Monograph / N.N. Malyarchuk. - Tyumen: Publishing house of the Tyumen State University, 2008. - 192 p.

9. Malyarchuk N.N. The subjective role of the teacher in the upbringing of the health culture of students / N.N. Malyarchuk // Medicine and education in Siberia. - 2007. - № 4. - P. 14.

10. Mukhina V.S. Personality: Myths and Reality: an alternative view, a systematic approach, innovative aspects / V.S. Mukhina. - 6th ed., Rev. and add. - Moscow: Nat. book center, 2019. - 1159 p.

11. Tretyakova N.V., Permyakov O.M. Health-oriented support of the educational process: a collection of scientific papers // Modern educational values and updating the content of education / Materials of the II International Scientific and Practical Conference. - 2016. - P. 223-228.

12. Tyumaseva Z.I., Valeeva G.V. The technology of advisory activities on the subjective component of students' health / Z.I. Tyumaseva, G.V. Valeeva // Bulletin of VEGU. - 2018. - № 5(97). - P. 128-135.

13. Tsubulnikova V.E. Physical activity and somatic health of the teacher: rationing, assessment, motivation / V.E. Tsubulnikova. - Moscow State Pedagogical University. - Moscow. - 2020. - 224 p.

14. Tsubulnikova V.E. Health in the context of worldview, values, professional culture of a teacher and head of a general educational organization / V.E. Tsubulnikova // Teacher of the XXI century. - 2017. - № 3-1. - P. 30-44.

15. Tsubulnikova V.E. Health-forming and health-saving environment as a component of the educational environment of the school / V.E. Tsubulnikova // Science and school. - 2018. - № 1. - P. 156-165.

16. Tsubulnikova V.E. Risks of professional health of a teacher and head of a general educational organization / V.E. Tsubulnikova // Kazan Pedagogical Journal. - 2016. - № 2-1(115). - P. 37-42.

УДК 37.013.43

Использование информационно-коммуникационных технологий в подготовке будущих специалистов сферы культуры и искусства

Use of information and communication technologies to train future cultural and artistic professionals

Нагаева И.А., АНОВО «Московский международный университет», i.a.nagaeva@yandex.ru

Nagaeva I., ANOHE «Moscow International University», i.a.nagaeva@yandex.ru

DOI: 10.34772/KPJ.2020.141.4.014

Ключевые слова: арт-информатика, информатика, искусство, информационные технологии, мультимедийный ресурс, творческий проект, профессиональная деятельность.

Keywords: art-informatics, computer science, art, information technology, multimedia resource, creative project, professional activity.

Аннотация. Актуальность данной проблемы обусловлена потребностью введения информационно-коммуникационных технологий в подготовку будущих специалистов сферы культуры и искусства и недостаточной разработанностью методологических, технологических и методических аспектов рассматриваемой подготовки. Цель статьи заключается в обосновании понятия «Арт-информатика» и создания соответствующего учебного курса. Определены цели, задачи, содержание, технологии, принципы изучения и результаты учебного курса. Ведущими методами исследования данной проблемы является метод теоретического анализа научных источников, систематизация и обобщение научных выводов, методы педагогического наблюдения, обобщение педагогического опыта, педагогический эксперимент, статистическая обработка экспериментальных данных, метод педагогической диагностики.

Работа имеет междисциплинарный характер, написана на стыке информатики, педагогики и области культуры и искусства. Научная новизна работы заключается в раскрытии специфики понятия «Арт-информатика», формировании целей, задач и содержания соответствующего учебного курса. В результате выявлены преимущества использования информационно-коммуникационных технологий в художественном образовании. Данная проблема мало изучена и требует дальнейших исследований.

Abstract. The relevance of this problem is caused due to a strong need to introduce information and communication technologies in the training course of specialists in the sphere of culture and art and non-sufficient development of technological, scientific and methodological aspects of the issued training. The purpose of the article is to substantiate the concept of "Art Informatics" and create an appropriate training course. The goals, objectives, content, technology, principles of study and the results of the training course are determined. The leading research methods for this problem are the method of theoretical analysis of scientific sources, systematization and generalization of scientific conclusions, methods of pedagogical observation, generalization of pedagogical experience, pedagogical experiment, statistical processing of experimental data, pedagogical diagnostic method.

The study is interdisciplinary, written at the intersection of computer science, pedagogy and culture, and the arts. The innovativeness is in disclosure of the specifics of the concept «Art Informatics», formation of goals, objectives and content of the relevant training course. As a result, the advantages of using information and communication technologies in art education were revealed. The problem isn't issued much and requires further research.

Введение. Актуальность проблемы. Информационно-коммуникационные технологии играют ведущую роль, проникая во все области человеческой деятельности без исключения. Современное искусство уже практически не существует в чистом виде, без компьютеризации. Появились новые направления в искусстве - Digital Art, New media art.

Актуальность темы обусловлена наличием проблемы подготовки будущих специалистов сферы культуры и искусства в условиях востребованности образования в области современного искусства. Одним из путей решения проблемы является использование STEAM-технологий (S - science, T - technology, E - engineering, A - art, M - mathematics). В

переводе с английского: естественные науки, технология, инженерное искусство, творчество, математика. Цель STEAM-технологий - обучить эффективному применению полученных знаний в интеграции дисциплин вышеперечисленных наук.

Особый интерес представляет конвергенция информатики и различных направлений искусства, таких как: живопись, архитектура, скульптура, хореография, театр, музыка, поэзия. Введение дисциплины Арт-информатика, как области науки «Информатика», базирующейся на слиянии информатики и искусства, позволит сформировать у обучающихся художественной культуры и овладеть практическими навыками в разных видах художественной деятельности с использованием современных естественнонаучных достижений. Автор полагает, что Арт-информатика является межпредметно-интегративной основой для преодоления междисциплинарных границ сферы искусства и технологического знания и послужит стартом для реализации творческих проектов в обществе конвергентных технологий будущего.

Понятие «Информатика» многозначно. Ученые А.П. Ершов, Г.А. Звенигородский, Ю.А. Первин определили термин «Информационная технология», как сферу машинной обработки информации, науку информатику как «науку о структуре информации и методах ее обработки на ЭВМ», предмет информатики как «изучение законов, методов и способов накопления, передачи и обработки информации ... с помощью электронных вычислительных машин» [3;4;12].

Слово «арт» (искусство) и различные производные от него («арт-дизайн, Game-art, Pixel-art, ASCII-art) нередко употребляются специалистами сферы культуры и искусства. Энциклопедия Британника даёт следующее определение: «Использование мастерства или воображения для создания эстетических объектов, обстановки или действия, которые могут быть разделены с окружающими [15].

В педагогической науке и практике рассматриваются: проблемы развития электронного музыкального творчества в системе художественного образования; специфика компьютерных средств как принципиально нового инструмента творческой познавательной деятельности и художественного образования; принципы и методы приобщения студентов педагогического вуза к компьютерному музыкальному творчеству; формы применения арт-технологий [1;6;7;11].

Исследователи Л.Г. Светоносова, Е.В. Таранова, М. Либман предлагают различные формулировки термина «арт-технологии» как

методы, приёмы, формы и средства различных видов искусства [10]; совокупность средств, принципов и механизмов разных видов искусства [13]; применение средств искусства для передачи чувств и иных содержаний психики человека [16].

Исследователями А.В. Шуталевой, Ю.В. Циплаковой, А.А. Керимовым, Е.Я. Кальницкой, А.В. Бабенко показано, что внедрение цифровых устройств в жизнь современного человека приводит к формированию медиаграмотности обучающихся [2;5;14].

Современные тенденции. Появилось новое направление в искусстве, Digital Art. Дословный перевод: Компьютерное искусство (англ. Digital art), цифровое искусство, диджитальное искусство. Направление в медиаискусстве, основанное на использовании информационных технологий, результатом которой являются художественные произведения искусства в цифровой форме. При этом Digital Art требует не меньших, а то и больших умений и навыков, чем профессия обычного музыканта или художника. Это искусство становится все более востребованным с каждым днем. Digital Art включает в себя два направления: перенесение произведений традиционного искусства в цифровую среду и принципиально новые виды художественных произведений, изначально созданные с применением компьютерных технологий. Существуют различные виды Digital Art: электронная музыка, цифровая живопись, цифровая фотография, гипертекстовая литература, сетевое искусство, интерактивные инсталляции, Game-art, Pixel-art, ASCII-art, Digital поэзия.

Влияние звукозаписи на мир современной музыкальной культуры огромно. Широкое признание в настоящее время получили такие формы деятельности, как: создание мультимедийных проектов и презентаций, информационно-реферативное творчество, использование фонограмм - «минус» и фонограмм-«плюс», Web-дизайн и др.

Следующее новое направление - New media art (ультрасовременное Медиаискусство). Оно включает широчайший спектр форматов и технологий: цифровое искусство, компьютерную графику, анимацию, световые шоу, компьютерные игры, виртуальную реальность, использование искусственного интеллекта.

Использование информационных и коммуникационных технологий открывает возможности экспериментирования с выразительными элементами различных видов искусств не только в профессиональной деятельности, но и в условиях художественно-

образовательного процесса учебных заведений различных уровней и типов.

Компьютерные технологии в области музыкального творчества помогают композиторам ускорить процесс обретения внутренней творческой свободы. Ежегодно в мире компьютерных технологий появляются виртуальные и клавишные синтезаторы, технологические решения для сочинения, аранжировки и оркестровки. Например, программы-конверторы, встроенные в нотный редактор, пишут ноты из человеческой речи или ноты из натуральных шумов и звуков природы. В программе FruityLoops реализована возможность пения печатаемого текста. В секвенсорных программах музыка создается из рисунков на клетках PianoRoll.

По мнению автора, одним из вариантов инновационных образовательных технологий является введение понятия «Арт-информатика» и соответствующей учебной дисциплины.

Материалы и методы исследования. Цель исследования - обосновать введение понятия «Арт-информатика» и разработку соответствующей учебной дисциплины.

Для проведения исследования были использованы метод теоретического анализа научных источников, систематизация и обобщение научных выводов, анализ и самооценка в системе образования, эмпирические методы. На эмпирическом уровне исследования использовались методы педагогического наблюдения, обобщение педагогического опыта, педагогический эксперимент, статистическая обработка экспериментальных данных, метод педагогической диагностики.

Организация опытно-экспериментальной работы включала диагностику показателей эффективности обучения студентов: общекультурной подготовки, мультимедийного проектирования (с использованием новейших цифровых технологий).

Опытно-экспериментальная работа включала два этапа: формирующий и контрольный. В ходе формирующего эксперимента были использованы четыре контрольные группы - 124 чел., четыре экспериментальные группы - 120 чел. (по направлениям подготовки: «Менеджмент», профили «Менеджмент в рекламной деятельности», «Арт-менеджмент», «Менеджмент организации»; «Социально-культурная деятельность», профиль «Менеджмент социокультурной деятельности»; «Реклама и связи с общественностью», профиль «Реклама и PR-коммуникации в бизнес-структурах»; «Журналистика», профиль

«Журналистика средств массовой информации». Сравнительный анализ данных формирующего эксперимента показал, что уровень показателей у респондентов экспериментальной группы имеет тенденцию к повышению. Для проведения эксперимента был разработан учебный материал, подготовленный с использованием образовательных технологий электронного обучения для студентов гуманитарных специальностей. Предлагалось применять информационно-коммуникационные технологии на двух уровнях: 1. Предметный (внешний) – объединение знаний об одних и тех же явлениях действительности из различных предметных областей («Информатика», «Информационные технологии», «Изобразительное искусство», «Музыка») в рамках курса: компьютерная графика, музыкальная информатика; 2. Технологический (внутренний) – практическое применение инновационных информационных технологий в творческом процессе при разработке мультимедийных проектов.

На занятиях по созданию проекта «Интерактивный маршрут» разрабатывалась иерархическая навигационная структура. В проекте предусматривалось осуществление запуска приложений, исполняемых файлов, звуковых и видеофайлов. На практических занятиях по созданию проекта «Видеоскрайбинг» средствами Sparkol VideoScribe разрабатывался видеоролик способом донесения информации через иллюстрирование ключевых моментов, т.е. дополнение повествования зарисовками. На формирующем этапе апробировались технологии: педагогического проектирования электронных учебных материалов, разработки электронного учебно-методического ресурса, оптимизации поиска учебной информации, организации различных видов занятий при использовании электронного обучения (смешанное обучение, мобильное обучение, создание сетевых сообществ, визуализация).

В ходе контрольного эксперимента принимали участие все студенты, участвующие в формирующем эксперименте. Разработанные задания были основаны на комплексном взаимодействии искусств. Предлагались следующие варианты интегрированных занятий, формируемых из содержания разных предметных областей: при сохранении равнозначности двух предметов; на основе какой-либо одной предметной области; различных, но близких образовательных областей при сохранении равнозначности двух предметов; различных, но близких образовательных областей с сохранением специфики одного предмета и использованием

второго предмета как вспомогательного. Студенты должны были показать уровень владения информационно-коммуникационными технологиями, уровень способности к совершенствованию разностороннего мастерства. Учитывались показатели: применение элементов творчества (создание оригинального мультимедийного объекта, разработка анимационных эффектов, использование нелинейной структуры и образного подхода), наличие мультимедийных объектов авторского характера высокого качества, оригинальное отношение автора к разработке проекта с использованием разных видов искусств.

Исследовательская деятельность студентов обеспечила дифференцированность получения и применения знаний, способность к выполнению творческих заданий, включая освоение ценностей

культуры и художественно-творческой деятельности.

В таблице представлены результаты контрольного среза, которые позволяют судить об эффективности внедрения педагогической системы. Высокого уровня достигли 33,3% обучающихся в экспериментальной группе и 14,23% - в контрольной группе; повышенного - 30,57% и 22,6%; среднего – 25,07% и 38,7%; остались на низком уровне – 6,1% и 38,7%; на критическом - 4,97% и 7%. В экспериментальной группе, где проводилась целенаправленное внедрение педагогической системы электронного обучения с привлечением всего комплекса разработанных средств, уровни показателей оказались значительно выше, см. таблицу 1.

Таблица 1. - Уровни показателя мультимедийного проектирования на контрольном этапе эксперимента (%)

Группы \ Уровни	Критический	Низкий	Средний	Повышенный	Высокий
КГ1	7,1	14,3	39,3	28,6	10,7
КГ2	5,6	16,7	38,8	22,2	16,7
КГ3	5,9	17,6	47,1	17,6	11,8
КГ4	11,5	23,1	26,9	23,1	15,4
<i>Среднее значение</i>	<i>7,3</i>	<i>17,7</i>	<i>38,7</i>	<i>22,6</i>	<i>13,7</i>
ЭГ1	6,25	6,25	25	28,125	34,375
ЭГ2	6,25	6,25	28,125	28,125	31,25
ЭГ3	6,7	6,7	23,3	33,3	30
ЭГ4	3,8	3,8	19,2	38,6	34,6
<i>Среднее значение</i>	<i>5,8</i>	<i>5,8</i>	<i>24,2</i>	<i>31,7</i>	<i>32,5</i>

Эксперимент показал, что внедрение современных информационно-коммуникационных технологий в подготовку студентов позволило внести новые интерпретации в образовательный процесс, направленный на подготовку художественно-творческих проектов с использованием информационно-коммуникационных технологий и повышение информационно-коммуникационной культуры.

Результаты. Использование информационных и коммуникационных технологий открывает возможности экспериментирования с выразительными элементами различных видов искусств не только в профессиональной деятельности, но и в условиях художественно-образовательного процесса учебных заведений различных уровней и типов.

К преимуществам использования информационно-коммуникационных технологий относятся такие виды художественного

образования как: музыкально-компьютерное творчество, медиаобразование, проведение занятий по экранным искусствам, анимации, основам телевизионной журналистики, создании роликов, сайтов, видеоклипов, слайд-фильмов, электронных презентаций и т.д.

Мультимедийное программное обеспечение может выступить в роли кисти с мольбертом, фортепиано, гитары, макета, материала для скульптуры и т.д. Кроме того, необходимо уметь применять знания и опыт в области музыки, изобразительного искусства, архитектуры и других сфер культуры.

Предлагаем понимать под термином «Арт-информатика» совокупность принципов, методов, средств накопления, передачи и обработки информации с помощью информационно-коммуникационных технологий в сфере культуры и искусства.

Ключевыми принципами освоения дисциплины Арт-информатика являются:

- междисциплинарный синтез естественнонаучного и гуманитарного знания;
- взаимопроникновение наук сферы культуры и искусства и информационных и коммуникационных технологий;
- переориентация учебной деятельности с познавательной на проективно-конструктивную;
- обучение не предметам, а различным видам деятельности;
- реализация междисциплинарных проектных и исследовательских практик;
- ведущая роль самоорганизации в процессах обучения.

Специфика «Арт-информатики» заключается, прежде всего, в том, что с одной стороны, - это процесс информатизации обучения, с другой стороны — это особый вид художественно-творческой деятельности обучающегося.

К целевым ориентирам применения технологий Арт-информатики в образовательных организациях следует отнести: обновление контента дисциплин; предоставление обучающимся возможности лично развиваться. Интеграция художественного творчества и информационной деятельности, связанная с процессами распространения культурных ценностей, открывает многофункциональные возможности технологий арт-информатики в профессиональной деятельности.

Арт-информатика как учебная дисциплина и определенный вид деятельности имеет свою специфику. Основные функции искусства: художественно-творческая, как материализация художественных идей; коммуникативная как общение с миром культуры и с другими людьми. Основные функции информационных технологий: информационная как процесс создания новой информации, коммуникационная как передача информации другим людям посредством сети. Выделенные функции согласуются между собой. Поэтому под арт-информатикой понимается художественно-творческая деятельность, направленная на достижение нового ценностно-значимого информационного ресурса (контента) посредством современных информационно-коммуникационных технологий [9].

Основная цель изучения учебного курса «Арт-информатика» - сформировать у обучающихся способность создания творческого продукта на основе собственной идеи в результате обобщающего освоения информации с использованием переноса полученных впечатлений из разных областей искусства и окружающей действительности.

Основные задачи курса:

1. Разработка новых форм преподавания предметной области «Искусство» в условиях электронного обучения.
2. Показать значение информационных технологий, подготовить студентов к практической деятельности.
3. Освоение прикладных аспектов информатики в применении к культуре и искусству.
4. Расширение и углубление предметных знаний в различных дисциплинах профессиональной подготовки и создание новых условий в работе по специальности.
5. Расширение возможностей профессиональной ориентации учащихся в области музыкально-компьютерных и художественно-компьютерных технологий.
6. Расширение представлений о новейших направлениях в искусстве, связанных с новыми компьютерными технологиями.

Учебный курс ориентирован на студентов по направлениям подготовки гуманитарного профиля: Графика, Декоративно-прикладное искусство, Дизайн, Живопись, Скульптура, Звукорежиссура, Вокальное искусство, Музыковедение, Музыкальное искусство, Музыкально-прикладное искусство, Реклама, Журналистика, Музеология, Народная художественная культура и др.

В процессе преподавания осуществляются межпредметные связи со многими дисциплинами: «Эстетика», «Культурология», «Информационная культура и информатика», «Информационные технологии», «Технологические основы социально-культурной деятельности». Освоение учебной дисциплины выстраивается по интегративному принципу, где большое значение приобретают знания разных областей: искусство (англ. art) и информатика (англ. informatics). Изучение курса направлено на развитие творческого потенциала студентов, расширение их музыкального инструментария, знакомство с прикладными возможностями информационных технологий в сфере музыкального и художественного искусств как областей человеческой деятельности.

Модули учебного курса предусматривают следующую тематику: Кодирование и хранение информации; Создание и редактирование графической информации; Создание и редактирование аудиоинформации и видеоинформации; Создание и редактирование анимации и интерактивных презентаций; Создание авторского мультимедийного ресурса [8].

Изучение курса «Арт-информатика» строится на принципах интеграции традиционных методик обучения в области искусства и инновационных мультимедийных технологий, полихудожественного и поливалентного подходов.

Принцип интеграции основан на сочетании «традиционного» и «инновационного» подходов. Инновационные подходы связаны с привлечением новых технологий (информационно-коммуникационных, дистанционного обучения и др.). Принцип основан на построении процесса обучения на основе интеграции нескольких предметов с целью формирования целостных представлений об окружающем мире, интеллектуальных умений и познавательного интереса. Принцип направлен на развитие творческого мышления обучающихся, овладение совокупными знаниями.

Принцип полихудожественного и поливалентного подходов основан на изучении разных областей художественной деятельности, выявлении внутреннего родства различных видов искусства, интегрированном взаимодействии разных форм и видов художественно-творческой деятельности. Принцип основан на получении гуманитарных знаний по различным художественным специальностям и развитии навыков проектной деятельности.

При реализации принципа интеграции цель обучения заключается в том, чтобы не только показать области соприкосновения учебных дисциплин, но и через их органическую связь дать представление о единстве окружающего мира. Полихудожественный подход основан на принципе параллельности обучения, т.к. дисциплины художественного цикла рассматриваются во взаимодействии друг с другом как равноценные содержательно-целевые линии, в равной степени необходимые для обучения студентов.

Учебный курс «Арт-информатика» способствует формированию у студентов навыков и приемов применения инновационных информационно-коммуникационных технологий в различных сферах гуманитарных наук и образования, культуры и искусства. Особое внимание уделяется технологиям мультимедиа, инженерии гуманитарных знаний и технологиям информационного общества. В результате освоения курса обучающийся должен знать способы и технологии преобразования информации в мультимедийном варианте, уметь использовать программы цифровой обработки мультимедийной информации, владеть

средствами информационно-коммуникационных технологий.

На основе учебного курса «Арт-информатика» студенты приобретают общепрофессиональные и профессиональные компетенции, обеспечивающие способность применять знания и умения, владеть навыками и приёмами:

- 3D-моделирования и анимации;
- создания виртуальных экскурсий, выставок, музеев, туристических маршрутов;
- художественного проектирования;
- аудио- и видео- оформления в мультимедийных проектах;
- применять информационно-коммуникационные технологии (массмедийные, мультимедийные, электронные, Интернет-технологии) для решения широкого спектра профессиональных задач.

Изучение учебного курса «Арт-информатика» предусматривает освоение и углубление теоретических знаний и практических навыков в области инновационных мультимедийных технологий для последующего применения в профессиональной деятельности преподавателя различных музыкально-теоретических дисциплин, преподавателя изобразительных искусств, арт-менеджера, дизайнера, композитора, архитектора и др.

Результатом выполнения учебных заданий являются творческие проекты. Проектная деятельность студентов в рамках конкретно выбранной темы позволяет интегрировать различные материалы (например, художественные, учебные, документальные). Тем самым выстраивать логику представления (презентация, фильм, слайд-шоу, звуковое сопровождение, видеоклип) и создавать целостный проект.

Положительными результатами проектной деятельности при изучении данного курса являются: высокий уровень устойчивости творческих результатов; стабильная динамика реализации творческого потенциала каждого студента и группы в целом; многообразность творческих достижений: по видам деятельности, по авторским разработкам, по масштабности и степени сложности; повышение самооценки обучающихся, объективная оценка собственных достижений.

Можно утверждать, что существует взаимосвязь между подготовкой студентов и их способностью реализовать свой творческий потенциал. Этим объясняется новый аспект профессионального образования на основе освоения технологий Арт-информатики.

Введение методов и технологий Арт-информатики способствует обновлению предметного содержания, интеграции различных форм деятельности в подготовке студентов гуманитарных профилей, предоставлению студентам возможности художественного самообразования, самосознания в профессиональной деятельности.

Выводы. Введение нового учебного курса требует подготовки профессиональных преподавателей. Новый предмет требует гораздо больших ресурсов времени и напряжения, чем традиционные музыкальные и художественные специальности. Развитие инновационных информационных технологий диктуется необходимостью их изучения и компетентного применения в сфере искусства. Специализированный учебный курс позволяет повысить уровень профессиональной подготовки специалистов сферы культуры и искусства.

Изучение студентами данного курса представляется особенно перспективным, поскольку, таким образом, формируются инициативные специалисты, обладающие навыками внедрения технологий Арт-информатики в общекультурную сферу и искусство. В широком смысле, освоение дисциплины «Арт-информатика» - это стремление личности достичь более высокого уровня в динамически развивающейся

информационно-технологической и общекультурной деятельности.

Дискуссионные вопросы. Изучение научно-педагогической литературы позволяет констатировать недостаточное количество специальных исследований, посвященных проблеме введения информационно-коммуникационных технологий в подготовку будущих специалистов сферы культуры и искусства.

Заключение. Учебный курс «Арт-информатика» обеспечивает подготовку будущих специалистов, обладающих теоретическими знаниями и владеющих практическими навыками в разных видах художественной деятельности с использованием современных естественнонаучных достижений. Применение приобретенных знаний, умений, навыков и компетенций способствует реализации таких аспектов потенциала личности, как познавательный, креативный, эстетический, морально-нравственный, и коммуникативный, а также способствует повышению уровня информационной культуры и развитию интеллекта. Современному обществу нужен креативный и критически мыслящий человек, владеющий основами научных методов познания, мотивированный на творчество, готовый к сотрудничеству и осуществлению учебно-исследовательской, проектной, информационно-познавательной и инновационной деятельности.

Литература:

1. Апасов А.А. Музыкально-компьютерные технологии как основа приобщения студентов педагогического вуза к композиции и аранжировке: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Апасов А.А. - Москва, 2015. - 26 с.
2. Бабенко А.В. К вопросу о формировании арт-портала для художников России / А.В. Бабенко // Вестник Томского государственного университета. - 2013. - № 371. - С. 146-148.
3. Ершов А.П. Предисловие редактора перевода / Ф.Л. Бауэр, Г. Гооз // Информатика. Вводный курс. - М.: Мир, 1976. - С. 5 / Архив академика А.П. Ершова [Электронный ресурс]. Папка 531. Разное, 1976 г. Л. 170-171. - Режим доступа: <http://ershov.iis.nsk.su/archive>
4. Ершов А.П., Звенигородский Г.А., Первин Ю.А. Школьная информатика (концепции, состояние, перспективы) / А.П. Ершов, Г.А. Звенигородский, Ю.А. Первин. - Новосибирск, 1979. - 51 с. - (Препр. АН СССР, Сиб. отд-ние; ВЦ; № 152). - Школьная информатика; Вып. I. - С. 4 // Архив академика А.П. Ершова [Электронный ресурс]. Папка 167. Прогноз по важнейшему направлению науки «Школьная информатика». Статьи, интервью. Л. 158. - Режим доступа: <http://ershov.iis.nsk.su/archive>
5. Кальницкая Е.Я. Театральная режиссура как метод дизайнерского проектирования музейного пространства [Электронный ресурс] / Е.Я. Кальницкая // Вестник Санкт-Петербургского университета. Искусствоведение. - 2018. - № 8(3). - С. 480-507. - Режим доступа: <https://doi.org/10.21638/11701/spbu15.2018.309>
6. Красильников И.М. Электронное музыкальное творчество в системе художественного образования: дисс. ... д-ра пед. наук: 13.00.02 / Красильников И.М. - Москва, 2007. - 494 с.
7. Кунгурова И.М., Воронина Е.В., Долженко С.Г. Арт-технологии в формировании инновационной педагогической деятельности у студентов (на примере преподавания дисциплины «Технологии и методики обучения иностранным языкам») [Электронный ресурс] / И.М. Кунгурова, Е.В. Воронина, С.Г. Долженко // Интернет-журнал «Науковедение», 2014. - Вып. 6(25). - Режим доступа: <http://naukovedenie.ru/PDF/31PVN614.pdf>
8. Нагаева И.А. Моделирование универсального набора электронных учебно-методических ресурсов на основе информационных образовательных ресурсов / И.А. Нагаева // Перспективы науки и образования. - 2014. - № 4(10). - С. 32-37.

9. Нагаева И.А. Учебный курс «Арт-информатика» как элемент современной образовательной среды подготовки студентов гуманитарного профиля: сборник научных статей / И.А. Нагаева // Информационно-коммуникационные технологии в современном образовательном пространстве / Материалы Международной научно-практической конференции 10 октября 2019 г., Москва; ред.-сост. О.Д. Никитин. – М.: ООО «Сам Полиграфист», 2019. – С. 167–171.

10. Светоносова Л.Г. Арт-технологии как средство формирования педагогической культуры будущего учителя [Электронный ресурс] / Л.Г. Светоносова // Интернет-журнал «Мир науки» 2016. - Том 4. - № 3. - Режим доступа: <http://mir-nauki.com/PDF/48PDMN316.pdf>

11. Селиванов Н.Л. Педагогические условия интеграции компьютерных технологий в художественное образование подростков: дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Н.Л. Селиванов - Москва, 2008. - 186 с.: ил.

12. Союз информатики и вычислительной техники - на службу обществу. (Колонка редактора) / Микропроцессорные средства и системы. - 1987. - № 1. - С. 1.

13. Таранова Е.В. Анализ термина «арт-педагогика» в понятийном поле педагогических и арт-терапевтических категорий / Е.В. Таранова // Педагогика и психология. - 2012. - № 1(2). - С. 8-12.

14. Шуталева А.В., Циплакова Ю.В., Керимов А.А. Гуманизация образования в цифровую эпоху / А.В. Шуталева, Ю.В. Циплакова, А.А. Керимов // Перспективы науки и образования. - 2019. - № 6(42). - С. 31-43.

15. Энциклопедия Британника [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.britannica.com/search?query=Informatics>

16. Liebmann M. Art Therapy for Groups: a handbook of themes, games and exercises. Cambridge – Boston – L.: SHAMBALA, 2003. - P. 40-46.

References:

1. Apasov A.A. Musical and computer technologies as the basis for introducing students of a pedagogical university to composition and arrangement: author. dis. ... Cand. ped. Sciences: 13.00.08 / Apasov A.A. - Moscow, 2015. - 26 p.

2. Babenko A.V. On the formation of an art portal for Russian artists / A.V. Babenko // Bulletin of Tomsk State University. - 2013. - № 371. - P. 146–148.

3. Ershov A.P. Preface by the translation editor / F.L. Bauer, G. Gooz // Informatics. Introductory course. - M.: Mir, 1976. - P. 5 / Archive of academician A.P. Ershova [Electronic resource]. Folder 531. Miscellaneous, 1976 L. 170-171. - Access mode: <http://ershov.iis.nsk.su/archive>

4. Ershov A.P., Zvenigorodsky G.A., Pervin Yu.A. School informatics (concepts, state, prospects) / A.P. Ershov, G.A. Zvenigorodsky, Yu.A. Pervin. - Novosibirsk, 1979. - 51 p. - (Prep. Of the Academy of Sciences of the USSR, Siberian Branch; Computing Center; № 152). - School computer science; Issue I. - P. 4 // Archives of Academician A.P. Ershova [Electronic resource]. Folder 167. Forecast for the most important area of science "School Informatics". Articles, interviews. L. 158. - Access mode: <http://ershov.iis.nsk.su/archive>

5. Kalnitskaya E.Ya. Theater Directing as a Method of Designing Museum Space [Electronic resource] / E.Ya. Kalnitskaya // Bulletin of St. Petersburg University. Art criticism. - 2018. - № 8(3). - P. 480-507. - Access mode: <https://doi.org/10.21638/11701/spbu15.2018.309>

6. Krasilnikov I.M. Electronic musical creativity in the system of art education: diss. ... Dr. ped. Sciences: 13.00.02 / Krasilnikov I.M. - Moscow, 2007. - 494 p.

7. Kungurova I.M., Voronina E.V., Dolzhenko S.G. Art technologies in the formation of innovative pedagogical activity among students (on the example of teaching the discipline "Technologies and methods of teaching foreign languages") [Electronic resource] / I.M. Kungurova, E.V. Voronina, S.G. Dolzhenko // Internet journal "Science Science", 2014. - Issue. 6 (25). - Access mode: <http://naukovedenie.ru/PDF/31PVN614.pdf>

8. Nagaeva I.A. Modeling of a universal set of electronic educational resources based on educational information resources / I.A. Nagaeva // Prospects for Science and Education. - 2014. - № 4(10). - S. 32-37.

9. Nagaeva I.A. The training course "Art informatics" as an element of the modern educational environment for training students of the humanitarian profile: collection of scientific articles / I.A. Nagaeva // Information and communication technologies in modern educational space / Materials of the International Scientific and Practical Conference October 10, 2019, Moscow; ed.-comp. O.D. Nikitin. - M.: ООО "Sam Polygraphist", 2019. - Pp. 167–171.

10. Svetonosova L.G. Art technologies as a means of forming the pedagogical culture of the future teacher [Electronic resource] / L.G. Svetonosova // Internet-journal "World of Science" 2016. - Volume 4. - № 3. - Access mode: <http://mir-nauki.com/PDF/48PDMN316.pdf>

11. Selivanov N.L. Pedagogical conditions for the integration of computer technologies into the art education of adolescents: diss. ... Cand. ped. Sciences: 13.00.02 / Selivanov N.L. - Moscow, 2008. - 186 p.: ill.

12. Union of Informatics and Computer Engineering - to the Service of Society. (Editor's column) / Microprocessor tools and systems. - 1987. - № 1. - P. 1.

13. Taranova E.V. Analysis of the term "art pedagogy" in the conceptual field of pedagogical and art therapeutic categories / E.V. Taranova // Pedagogy and psychology. - 2012. - № 1(2). - S. 8-12.

14. Shutaleva A.V., Tsipalokova Yu.V., Kerimov A.A. Humanization of education in the digital age / A.V. Shutaleva, Yu.V. Tsipalokova, A.A. Kerimov // Prospects for Science and Education. - 2019. - № 6(42). - S. 31-43.

15. Encyclopedia Britannica [Electronic resource]. - Access mode: <https://www.britannica.com/search?query=Informatics>

16. Liebmann M. Art Therapy for Groups: a handbook of themes, games and exercises. Cambridge - Boston - L.: SHAMBALA, 2003. - P. 40-46.

13.00.08 – Теория и методика профессионального образования

УДК 378.1

Академическая мобильность как фактор формирования конкурентоспособности будущих инженеров на мировом рынке

Academic mobility as a factor of future engineers competitiveness in the global market

Крайсман Н.В., Казанский национальный исследовательский технологический университет, n_kraysman@mail.ru

Шагеева Ф.Т., Казанский национальный исследовательский технологический университет, faridash@bk.ru

Kraysman N., Kazan National Research Technological University, n_kraysman@mail.ru

Shageeva F., Kazan National Research Technological University, faridash@bk.ru

DOI: 10.34772/KPJ.2020.141.4.015

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

Ключевые слова: конкурентоспособность, академическая мобильность, образовательные программы, интеллектуальная экономика, стипендиальные программы.

Keywords: competitive ability, academic mobility, educational program, knowledge-based economy, scholarship program.

Аннотация. Актуальность статьи обусловлена тем, что академическая мобильность является важным элементом в процессе накопления человеческого капитала и обеспечивает, таким образом, будущую конкурентоспособность специалистов на мировом рынке труда. Цель статьи заключается в определении важности академической мобильности студентов, ее разнообразия, основных определяющих факторов, лежащих в основе академической мобильности. В статье показано формирование конкурентоспособности на мировом рынке труда, а также дан пример подготовки будущих инженеров к академической мобильности во французские вузы в технологическом университете. Благодаря этой подготовке студенты поступают во французские университеты, пользуясь стипендиальными программами Республики Татарстан и Посольства Франции в РФ. В статье показаны приобретенные навыки и знания будущих инженеров, прошедших подготовку к академической мобильности. Также представлены компетенции, которые преподаватель развивает у студентов при подготовке к академической мобильности.

Abstract. The significance of the paper is due to the importance of academic mobility in human capital accumulation, that ensures the future competitiveness of specialists in the world labor market. The paper aims at the assessment of the importance of students' academic mobility, its diversity, and the main determining factors underlying academic mobility. The paper shows the formation of competitiveness in the global market, as gives an example of preparing the future engineers for academic mobility to French universities. Thanks to this training, students enter French universities as part of the scholarship programs of the Republic of Tatarstan and the Embassy of France in Russia. The paper also shows the skills and knowledge acquired by the future engineers who have been trained for academic mobility. In addition, it presents the competencies that teachers develop in students in preparation for academic mobility.

Введение. В современном мире академическая мобильность студентов и преподавателей является одним из инструментов, направленных на уравнивание мирового рынка труда. На основании стратегических разработок, различные страны усиливают свои механизмы,

ориентированные на создание, привлечение и сохранение «запаса» научных и технических кадров. Академическая мобильность также является вектором обмена знаний и обогащения людей. В современном обществе нужны ученые и специалисты высокого класса, которые

взаимодействуют на государственном уровне и интегрируются в мировое образовательное и экономическое пространство. К тому же, ценится международная конкурентоспособность учебных заведений, основываясь на международных рейтингах вузов. Важно отметить, что академическая мобильность является с одной стороны объектом растущего интереса и все более и более сильным беспокойством масштабом феномена «утечки мозгов» среди высших должностных лиц и в СМИ с другой.

Материалы исследования. За последние двадцать лет одной из главных характеристик экономического развития является сильная независимость по отношению к производству и использованию новых знаний. Доказательством этого служит то, что продукция, считаемая высокими технологиями, на мировом рынке прошла от 1158 млрд долларов в 2000 году до 1947 млрд долларов в 2018 году [2]. Особенно растет экспорт продукции, связанный с информационно-коммуникативными технологиями [9]. Появление интеллектуальной экономики выражается сильным ростом спроса на квалифицированных специалистов, а именно инженеров и ученых. Также это привело к нехватке квалифицированной рабочей силы в различных сферах высокотехнологических производств промышленно развитых стран. Эта нехватка благоприятствует международной интеграции мирового рынка научного и технического персонала. Достаточно большое число научного и технического персонала в Европе и США получили дипломы магистра или аспиранта (phD-студента) за границей родных стран. К тому же, большинство иностранного персонала проходили часть своей учебы в той стране, где продолжают работать. Студенты представляют резерв кандидатур инженеров и ученых. Со временем они стали все более и более мобильными в международном масштабе и сформировали резерв научной эмиграции. С каждым годом количество иностранных студентов в странах Европы, США и России увеличивается. Также «в настоящее время академическая мобильность растет, и число студентов, обучающихся в европейских университетах, постоянно увеличивается, в том числе и из российских университетов» [5].

Академическая мобильность стала важным элементом в процессе накопления человеческого капитала, процессом, который улучшает научный и исследовательский потенциал и обеспечивает таким образом будущую конкурентоспособность специалистов на мировом рынке труда.

Целью этой статьи является определить важность академической мобильности студентов, ее разнообразие, основные определяющие факторы академической мобильности, формирование конкурентоспособности на мировом рынке труда, а также показать реализацию подготовки студентов к академической мобильности в Казанском национальном исследовательском технологическом университете.

Мы рассмотрим академическую мобильность во французские университеты. Франция стала одной из основных стран, принимающих студентов со всего мира в рамках академической мобильности, особенно по программе ERASMUS. В целом, Франция очень привлекательна для студентов. В действительности, на одного французского студента, который учится за границей, четыре иностранных студента продолжают свою учебу во Франции. Можно подчеркнуть, что такая ситуация стабильна последние десять лет. Эта привлекательность базируется на государственной политике привлечения иностранных студентов, на качестве образования, географическом разнообразии, многообразии специальностей, недорогой стоимости обучения, возможности получения работы после прохождения стажировки и т.п. К тому же, даже если академическая мобильность является распространённым способом интернационализации высшего образования, академическая мобильность на уровне образовательных программ быстро развивается в мире. Академическая мобильность может реализовываться минимум тремя способами: 1) дистанционное обучение посредством информационно-коммуникативных технологий; 2) программа двойных дипломов и взаимное признание дипломов двух или нескольких стран; 3) образовательная франшиза или продажа образовательной программы зарубежному вузу.

Существуют основные определяющие факторы академической мобильности:

- качество и разнообразие предложений академических программ и требуемые условия для обучения, а также репутация вузов принимающих стран;
- взаимное признание дипломов между направляющей и принимающей страной и значимость дипломов на рынке труда;
- стоимость жизни за границей (включая регистрационный сбор за обучение) и качество инфраструктуры принимающей страны (проживание, механизмы изучения иностранного языка, социальные пособия, политика

финансирования академической мобильности и т.д.);

- язык принимающей стороны, географическая и культурная близость, качество жизни;

- наличие диаспор и системы сопровождения студентов, например, ассоциации студентов.

Академическая мобильность является фактором интеграции в интеллектуальную экономику и известным эффективным средством подготовки кадров и распространения знаний. Исходя из этого, академическая мобильность играет ведущую роль в создании международного пространства высшего образования и науки. Нужно отметить, что академическая мобильность сможет развиваться только с усилением системы рейтинговых оценок и взаимным признанием дипломов.

«Утечка мозгов» представляет реальную проблему для развивающихся стран. Чтобы было меньше утечки мозгов, необходимо развивать политику помощи в трудоустройстве после возвращения в родную страну, а также развивать академическую мобильность на короткий период. Помимо этого, эффективным способом предотвращения «утечки мозгов» является развитие в университетах программ двойных дипломов, что позволяет короткий период проучиться за границей, потом вернуться в родную страну.

Важно понимать, что академическая мобильность формирует конкурентоспособность на мировом рынке труда. Студенты, проучившиеся за границей и вернувшиеся на родину, в основном более конкурентоспособны на рынке труда, чем студенты, которые учились только в одном университете, так как они обладают совокупностью характеристик, таких как:

- глубина профессиональных знаний (студенты получили профессиональный опыт как в своей стране, так и за рубежом);

- инициатива, творчество и способности (жизнь и учеба за рубежом повышает способность к созданию оригинальных идей и решений, расширяет кругозор, развивает способности, повышает культуру);

- знания и опыт работы (в магистратуре во французских вузах обязательна производственная практика, которая длится от 3 до 6 месяцев);

- ориентация на удачу, стремление к успеху (за границей развивается способность к межкультурной коммуникации и личностным и профессиональным отношениям);

- самообладание (за рубежом вырабатывается высокая работоспособность, умение

сосредоточиться и работать в напряженных условиях);

- целеустремленность (за рубежом появляется необходимость в достижении цели, направленность на конечный результат, способность жить, учиться и работать по плану).

Развитие академической мобильности студентов способствует решению таких задач как: «формирование индивидуальных маршрутов обучения, повышение качества образования, повышение эффективности деятельности университетов» [10]. В 2003 году Россия вступила в Болонский процесс. «Одним из главных направлений реализации Болонских соглашений является расширение академической мобильности. Необходимость развития академической мобильности и создания условий для свободного перемещения студентов, преподавателей, менеджеров образования, а также исследователей, несомненно, требует перестройки содержания образования, реформирования системы высшего образования, изменения образовательных программ, курсов и повышения требований к выпускникам высших учебных заведений» [12].

Нужно отметить, что студенческая академическая мобильность в России все еще не сильно развита. В то время как в Европейских странах она достаточно хорошо реализована, так как, во-первых, в основном европейцы владеют несколькими иностранными языками, во-вторых, в Европе единая шенгенская зона, поэтому европейцы могут свободно передвигаться из одной страны в другую. К тому же, в Европе «все социально-бытовые расходы (проживание, проезд, медицинское обслуживание, питание и т.п.) студент берет на себя (студент пользуется различными студенческими социальными программами), а принимающий вуз предоставляет бесплатное обучение» [8]. Эта система социальных программ в России слабо развита.

Следует также подчеркнуть, что «разработка современных форм академической мобильности должна исходить из перспективных тенденций развития науки, экономики и технологий» [4]. Важно отметить, что не все вузы могут предложить программу академической мобильности для студентов, то есть программу, которая соответствует современным требованиям к техникам обучения, методикам и содержанию.

Результаты исследования. В Казанском национальном исследовательском технологическом университете (КНИТУ) постоянно развивается академическая мобильность студентов во французские вузы. «С

2014 года 14 студентов КНИТУ выиграли грант «Henri Poincaré» на обучение в магистратуре во Франции и поступили во французские университеты на магистерские программы» [3]. «Проучившись во французском вузе и получив диплом магистра, студенты возвращаются в Татарстан и устраиваются на работу на предприятия, применяя свои знания, опыт и навыки» [7].

В КНИТУ осуществляется подготовка студентов к академической мобильности во французские университеты для того, чтобы студенты были более подготовлены к университетской и внеуниверситетской деятельности во Франции. Целью подготовки студентов к академической мобильности является «ознакомление с учебой во французских университетах, то есть усовершенствование и углубленное изучение французского языка для специальных целей и знакомство с системой высшего образования во Франции» [6]. Во время занятий по подготовке к академической мобильности студентов учат:

- выражать свои мысли на французском и понимать французскую речь в университетской административной среде (в деканатах, кафедрах, управлении международной деятельности и т.д.);

- вести официально-деловую корреспонденцию на французском языке, необходимую при поступлении в университет;
- знать международный этикет;
- знать правила поведения в различных ситуациях университетского и внеуниверситетского общения;
- владеть лексикой, связанной с основными темами в сфере делового, культурологического, социо-экономического, университетского и профессионального общения;
- владеть монологической и диалогической речью, чтобы студенты могли участвовать в практических занятиях, коллоквиумах, готовить сообщения, доклады, выступать перед преподавателем и студентами;
- владеть письменной академической речью, чтобы уметь писать статьи, курсовые работы, магистерскую диссертацию;
- знать культуру, традиции, обычаи, повседневную жизнь современной Франции и многое другое.

В таблице 1 представлены компетенции, которые преподаватель развивает у будущих инженеров при подготовке к академической мобильности.

Таблица 1. - Компетенции, которые развивает преподаватель у студентов при подготовке к академической мобильности

Воспроизведение устной речи	- представить подготовленный доклад; - представить и защитить курсовую работу, магистерскую диссертацию; - взаимодействовать в ситуациях университетского общения (узнавать информацию, общаться с административным и профессорско-преподавательским составом); - понимать правила, административные процедуры и т.д.
Воспроизведение письменной речи	- заполнить документы для поступления в университет; - восстановить письменно лекционные и практические занятия, определить и выделить основные идеи; - синтезировать, сравнивать, комментировать, отстаивать свою точку зрения и т.д.
Понимание устной речи	- понимать специализированную лексику, технические и технологические тексты; - понимать задания, рекомендации преподавателя; - определить концептуальные высказывания преподавателя на занятиях и т.д.
Понимание письменной речи	- понимать письменные формулировки, иллюстрации, метафоры; - анализировать, упорядочивать, выделить, аргументировать и т.д.

Для обучения во французских вузах «студенты должны владеть французским языком на уровне B2 общеевропейских компетенций» [11]. Некоторые технические университеты принимают студентов с уровнем B1. Студенты нашего университета успешно сдают этот экзамен и получают дипломы с присвоением уровней B1, B2. «Владение французским языком на уровнях B1, B2 предоставляет возможность понимания лекций и практических занятий, понимания организационной и административной

университетской системы, владения письменной речью (составление заметок во время лекций, написание анализа, комментариев, эссе и т.п.)» [1].

По словам студентов, которые проучились во Франции и вернулись в Татарстан, после завершения специализированного курса подготовки к академической мобильности и сдачи экзамена DELF видны ощутимые результаты. Студенты во время учебы во Франции могут:

- понимать смысл лекций и докладов по своей специальности, даже если не вся лексика известна студентам;
- на семинарских занятиях участвовать в дискуссиях, дебатах, отстаивать свою точку зрения;
- понимать выступления разной продолжительностью, даже если выступления не очень структурированы и связь между мыслями не очень ясна;
- понимать выступления на абстрактные сложные для студентов темы;
- понимать речь в профессиональной области и в сфере университетского общения, даже если акцент говорящего не знаком студентам;
- понимать письменный раздаточный материал лекций;
- понимать юмор и манеру говорить преподавателя;
- понимать идиоматические выражения и разговорную речь, если говорящий меняет регистр речи;
- писать хорошо структурированные тексты в рамках своей специальности, выделяя важные моменты, аргументируя свои выводы, подтверждая своими примерами;
- писать синтез текстов и комментарии, соединяя информацию и данные различных источников, затем их сравнивать, классифицировать, упорядочивать;

- интерпретировать результаты анализа данных, аргументировать и давать свою точку зрения, делать заключения и т.д.

Заключение. Таким образом, академическая мобильность развивает и обновляет образовательный процесс, улучшает качество образования. Это позволяет повысить конкурентоспособность выпускников вузов на мировом рынке труда, добиться признания квалификаций выпускников вузов на общеевропейском образовательном пространстве. Несмотря на возникающие проблемы в осуществлении академической мобильности, необходимо искать и развивать различные формы, механизмы и инструменты поддержки академической мобильности для студентов.

В статье показана реализация подготовки студентов КНИТУ к академической мобильности во французские вузы. Подготовка к академической мобильности мотивирует студентов к поступлению во французские вузы и помогает им быстрее адаптироваться к учебе и повседневной жизни во Франции. Благодаря такой подготовке студенты технологического вуза выигрывают гранты и обучаются во французских университетах, затем возвращаются в Татарстан и устраиваются на работу по специальности, полученной во Франции, применяя свои знания, умения, навыки и опыт.

Литература:

1. Валеева Э.Э. Профессионально-ориентированная иноязычная подготовка магистрантов инженерного вуза / Э.Э. Валеева // Современные проблемы науки и образования. - 2016. - № 5. - С. 196.
2. Дзен. Мировой высокотехнологичный экспорт в графиках: насколько Россия отстает? [Электронный ресурс] / Источник: Всемирный банк. 2018. – Режим доступа: <https://zen.yandex.ru/media/id/5a637e1ff031736003966311/mirovoivysokotehnologichny-i-eksport-v-grafikah-naskolko-rossiia-otstaet-5a94e7a33dceb7e4ac4a029a>
3. Крайсман Н.В. Академическая мобильность студентов Казанского национального исследовательского технологического университета во французские университеты / Н.В. Крайсман // Современные проблемы науки и образования. - 2018. - № 6. - С. 251.
4. Крайсман Н.В. Межкультурное взаимодействие студентов, обучающихся по химическим направлениям университета штата Аризона / Н.В. Крайсман // Вестник Казанского технологического университета. - 2011. - № 5. - С. 256-258.
5. Крайсман Н.В. Французский язык для программ академической мобильности / Н.В. Крайсман // Современные наукоемкие технологии. - 2019. - № 12. - С. 185-189.
6. Крайсман Н.В., Пичугин А.Б., Мигнот Л. Россия – Франция: исторические параллели в формировании патриотизма и общечеловеческих нравственных ценностей: сборник / Н.В. Крайсман, А.Б. Пичугин, Л. Мигнот // Социально-ориентированное проектирование системы формирования гражданской идентичности учащейся молодежи в поликультурном образовательном пространстве / Материалы Международной научно-практической конференции: в 2-х томах; под редакцией С.Л. Алексеева [и др.]. - 2018. - С. 256-259.
7. Крайсман Н.В., Шагеева Ф.Т. Академическая мобильность студентов технологического университета в высшие учебные заведения Франции / Н.В. Крайсман, Ф.Т. Шагеева // Инженерное образование. - 2018. - № 24. - С. 74-78.
8. Шамсутдинова А.Р. Анализ полиязычной среды вуза на примере французской системы образования / А.Р. Шамсутдинова // Международная конкурентоспособность университетов: опыт и перспективы создания полиязычной образовательной среды / Материалы I Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. - 2016. - С. 146-150.

9. Semushina E., Galeeva M., Galiullina G. Peculiarities of teaching speaking in distant form as a part of formation of translator's competence of technical specialists // International Multidisciplinary Scientific Conferences on Social sciences and Arts SGEM 2014. Conference proceedings. - 2014. - P. 641-648.

10. Gorodetskaya I.M., Shageeva F.T., Khramov V.Y. Development of Cross-Cultural Competence of Engineering Students as one of the Key Factors of Academic and Labor Mobility // Proceedings of 2015 International Conference on Interactive Collaborative Learning, ICL 2015. - 2015. - P. 141-145.

11. Gorodetskaya I.M., Shageeva F.T., Valeeva E. Cross-Cultural Communication Training for Future Engineers – a Model Developed at the Kazan National Research Technological University to Prepare Students for Mobility Programs and the Global Market Place // ASEE Annual Conference and Exposition, Conference Proceedings. 122, Making Value for Society. 2015.

12. Shageeva F.T., Ivanov V.G. Contemporary Technologies for Training Future Chemical Engineers // 2013 International Conference on Interactive Collaborative Learning, ICL 2013. - P. 106-109.

References:

1. Valeeva E.E. Professionally oriented foreign language training of undergraduates of an engineering university / E.E. Valeeva // Modern problems of science and education. - 2016. - № 5. - P. 196.

2. Zen. Global High-Tech Exports in Charts: How Much Is Russia Lagging? [Electronic resource] / Source: World Bank. 2018. - Access mode: <https://zen.yandex.ru/media/id/5a637e1ff031736003966311/mirovoivysokotekhnologichnyi-eksport-v-grafikah-naskolko-rossiia-otstaet-5a94e7a33dceb7e4ac4a029a>

3. Kraisman N.V. Academic mobility of students of Kazan National Research Technological University to French universities / N.V. Kraisman // Modern problems of science and education. - 2018. - № 6. - P. 251.

4. Kraisman N.V. Interfaith and intercultural interaction of students studying chemistry at the University of Arizona / N.V. Kraisman // Bulletin of Kazan Technological University. - 2011. - № 5. - P. 256-258.

5. Kraisman N.V. French for academic mobility programs / N.V. Kraisman // Modern high technologies. - 2019. - № 12. - P. 185-189.

6. Kraisman N.V., Pichugin A.B., Mignot L. Russia - France: historical parallels in the formation of patriotism and universal moral values: collection / N.V. Kraisman, A.B. Pichugin, L. Mignot // Socially-oriented design of the system of formation of civic identity of student youth in the multicultural educational space / Materials of the International Scientific and Practical Conference: in 2 volumes; edited by S.L. Alekseeva [and others]. - 2018. - P. 256-259.

7. Kraisman N.V., Shageeva F.T. Academic mobility of students of a technological university to higher educational institutions in France / N.V. Kraisman, F.T.

Shageeva // Engineering Education. - 2018. - № 24. - P. 74-78.

8. Shamsutdinova A.R. Analysis of the multilingual environment of the university on the example of the French education system / A.R. Shamsutdinova // International competitiveness of universities: experience and prospects of creating a multilingual educational environment / Materials of the 1st All-Russian scientific and practical conference with international participation. - 2016. - P. 146-150.

9. Semushina E., Galeeva M., Galiullina G. Peculiarities of teaching speaking in distant form as a part of formation of translator's competence of technical specialists // International Multidisciplinary Scientific Conferences on Social Sciences and Arts SGEM 2014. Conference proceedings. - 2014. - P. 641-648.

10. Gorodetskaya I.M., Shageeva F.T., Khramov V.Y. Development of Cross-Cultural Competence of Engineering Students as one of the Key Factors of Academic and Labor Mobility // Proceedings of 2015 International Conference on Interactive Collaborative Learning, ICL 2015. - 2015. - P. 141-145.

11. Gorodetskaya I.M., Shageeva F.T., Valeeva E. Cross-Cultural Communication Training for Future Engineers - a Model Developed at the Kazan National Research Technological University to Prepare Students for Mobility Programs and the Global Market Place // ASEE Annual Conference and Exposition, Conference Proceedings. 122, Making Value for Society. 2015.

12. Shageeva F.T., Ivanov V.G. Contemporary Technologies for Training Future Chemical Engineers // 2013 International Conference on Interactive Collaborative Learning, ICL 2013. - P. 106-109.

13.00.08 - Общая педагогика, история педагогики и образования

УДК 378

Совершенствование инновационной подготовки специалистов для химической промышленности Республики Татарстан

Improvement of innovative training of specialists for the chemical industry of the Republic Tatarstan

Павлова И.В., Казанский национальный исследовательский технологический университет, ipavlova@list.ru

Pavlova I., Kazan National Research Technological University, ipavlova@list.ru

DOI: 10.34772/KPJ.2020.141.4.016

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

Ключевые слова: подготовка специалистов, проектно-ориентированное обучение, модернизация химической промышленности, химические предприятия, дуальное обучение, индустрия 4.0, иммерсивное обучение.

Keywords: training of specialists, project based learning, modernization of the chemical industry, chemical enterprises, dual learning, industry 4.0, immersive learning.

Аннотация. Будущее отечественной химической промышленности зависит от качественного кадрового обеспечения. В настоящей статье, автором предпринята попытка критического анализа и научного осмысления проблемы модернизации химической отрасли промышленности в Республике Татарстан, как основы новой парадигмы системы инженерного образования. Раскрыта сущность проблем подготовки и переподготовки технологических кадров, связанных с переходом химической отрасли промышленности на инновационную модель развития, и показаны пути их преодоления. Химическая промышленность сейчас является крайне важным звеном функционирования современного общества, так как выпускает важную для экономики и жизнедеятельности человека продукцию: от пластмасс и бензина, до лекарственных препаратов. Модернизация химической промышленности – это совокупный результат глобальной взаимозависимости между знаниями, технологиями, наукой и образованием. В статье предложены пути совершенствования образовательных программ в российских технологических вузах, рассмотрены модели проектно-ориентированного, дуального и иммерсивного обучения. Статья предназначена для работников системы образования, исследователей, представителей перерабатывающих предприятий химической промышленности.

Abstract. The future of the domestic chemical industry depends on quality staffing. In this article, the author attempts to critically analyze and scientifically understand the problem of modernizing the chemical industry in the Republic of Tatarstan, as the basis of a new paradigm of the engineering education system. The essence of the problems of training and retraining of technological personnel associated with the transition of the chemical industry to an innovative development model is revealed and the ways to overcome them are shown. The chemical industry is now an extremely important link in the functioning of modern society, as it produces products that are important for the economy and human life: from plastics and gasoline to medicines. The modernization of the chemical industry is the cumulative result of the global interdependence between knowledge, technology, science and education. The article suggests ways to improve educational programs in Russian technological universities, models of project-oriented, dual and immersive learning are considered. The article is intended for employees of the educational system, researchers, representatives of processing enterprises of the chemical industry.

Введение. Сегодня общество предъявляет к образовательной системе новые требования, выражающиеся в том, что она должна формировать знания, умения и навыки,

адекватные условиям высокотехнологичного производства.

Закономерно вытекающей из этого является идея модернизации системы образования, формирования личностно-ориентированной

модели педагогического процесса, его форм, методов и технологий.

В современных условиях модернизация системы образования рассматривается как основа инновационного пути развития экономики и общества. Именно образование должно стать катализатором инновационных процессов эффективного обновления экономики и промышленности. В настоящее время химической отрасли промышленности России в целом и Республики Татарстан в частности с его высокотехнологичным оборудованием и научно-исследовательской базой требуются профессиональные кадры с новыми подходами к производству продукции. Специалисты сегодня должны не только уметь реализовывать и контролировать технологический процесс, но и осуществлять маркетинговые исследования, проектировать новые технологии, знать основы бережливого производства, планировать мероприятия по охране труда и управлению качеством выпускаемой продукции [1].

С середины 1980-х годов мировая химическая промышленность росла на 7 процентов в год, достигнув 2,4 триллиона евро в 2010 году. Большая часть роста за последние 25 лет была обеспечена за счет Азии, на долю которой сейчас приходится почти половина мировых продаж химической продукции. Если текущие тенденции сохранятся, ожидается, что мировые химические рынки вырастут в среднем на 3 процента в следующие 20 лет, в основном за счет основных игроков в Азии и на Ближнем Востоке [2].

Российская химическая промышленность в настоящий момент находится перед системными вызовами, включающими как мировые тенденции развития химической и нефтехимической промышленности, так и внутренние барьеры развития. Уровень конкурентоспособности химической отрасли в большой мере определяется качеством специалистов.

Для повышения эффективности функционирования химического нефтехимического комплексов Республики Татарстан и более полного использования её природных ресурсов необходимо создать условия непрерывного пополнения данных отраслей квалифицированными кадрами, умеющими не только пользоваться готовыми решениями возникающих проблем, но и способными генерировать, внедрять и управлять инновациями.

Целью исследования является поиск путей совершенствования инновационной подготовки специалистов как основы модернизации химической промышленности региона.

Материалы и методы исследования. В статье проведен анализ литературных источников, посвященных вопросу развития химической промышленности в России в целом и в Республике Татарстан в частности. С помощью сравнительного анализа проблем и перспектив модернизации зарубежной и отечественной химической промышленности последних лет предпринята попытка выявления имеющейся на сегодня глобальной взаимозависимости знаний, технологий, науки и образования, раскрыта сущность технологии модернизации химического производства как совокупного результата этой взаимозависимости.

Европейская химическая промышленность сталкивается с серьезными проблемами, поскольку производственно-сбытовые цепочки все более продвигаются на восток под влиянием экономического роста и рыночных возможностей в Азии. Формируется новая, более конкурентная среда, в которой появляются контролируемые государством игроки и новые химические гиганты. Между тем ожидается, что в ближайшие годы, рост химической промышленности в Европе будет умеренным – всего 1 процент. Фактически, ожидается, что к 2030 году в европейской химической промышленности будет потеряно более 30 процентов рабочих мест в результате медленного роста и повышения производительности.

За последние 25 лет большей частью повышение производительности было обеспечено за счет Азии, на долю которой сейчас приходится почти половина мировых продаж химической продукции. Принимая во внимание стабильную, медленную и несколько линейную эволюцию европейской химической промышленности, «правительственная стратегия развития», вероятно, будет применяться в следующие два десятилетия. Эта стратегия оспаривает появление разрушительных рыночных событий, утверждая, что химическая промышленность в значительной степени продолжит следовать тенденциям последних лет. Это связано с преобладанием устойчивых сдвигов в мировой экономике, долговечностью активов, отсутствием крупных химических революций и продолжающимися инновациями в таких устоявшихся областях, как биотехнологии и топливные элементы. Если стратегия правительства верна, Азия к 2030 году превзойдет страны Североамериканского соглашения о свободной торговле (НАФТА) и Европу с точки зрения производства химической продукции [3].

Предприятия химической промышленности Европы и Азии с каждым годом всё более

нуждаются в специалистах, готовых к многофакторности технологических решений при расширяющемся спектре выпускаемой продукции, умеющих технологично объединять разные виды работ, готовых к рациональному сочетанию типовых и инновационных технологических решений на всех стадиях производства.

Химическая промышленность важная отрасль опережающего развития Республики Татарстан. Материально-техническая устойчивость химических предприятий Республики Татарстан подразумевает оптимальное применение невозобновляемых источников энергии, а также использование инновационных технологий бережливого производства и минимизацию отходов. Всё это требует совершенствования подготовки кадров для удовлетворения специфических потребностей в инновациях, продиктованных экономическими условиями и общественными требованиями региона [4].

Сейчас всё большее значение уделяется бережливому производству и сохранению благоприятной экологической обстановки в регионе. Одной из современных форм кластерной политики нефтехимических предприятий, учитывающую экологическую обстановку региона является кластерная интенсификация экологической конкурентоспособности (КИЭК), которая в значительной мере способствует повышению конкурентоспособности химических предприятий путем внедрения процессов, которые безопаснее для окружающей среды.

В КИЭК Республики Татарстан включены следующие предприятия и организации [5]:

- производители химической продукции – Казаньоргсинтез, Нижнекамскнефтехим, Казанский завод СК и другие;

- поставщики сырья (нефти и газа) и перерабатывающие предприятия – группы предприятий ТАИФ и Татнефть;

- производители фармацевтических препаратов, бытовой химии, пластмасс, резинотехнических изделий) – Нефис-Косметикс, «КВАРТ», «Химический завод им. Л.Я. Карпова» и другие;

- Министерства, осуществляющие регулирование промышленности на государственном уровне – Министерство промышленности и торговли РТ, Минобрнауки РТ, Министерство экономики РТ и другие;

- вузы и научно-исследовательские институты республики, обеспечивающие химическую промышленность специалистами и осуществляющие разработку инновационных проектов для промышленных предприятий.

План развития КИЭК заключается в налаживании деятельности по разработке и внедрению инновационных технологий в сотрудничестве с заинтересованными промышленными предприятиями, научно-исследовательскими и образовательными организациями. При этом распространение информации предполагается проводить через обучение, семинары, форумы, курсы повышения квалификации специалистов промышленных предприятий [6].

Однако, как отметил генеральный директор «Татнефтехиминвест-холдинг» Р. Яруллин: «В Республике Татарстан нет реальной системности среднего, высшего образования, а также переподготовки кадров по целому ряду востребованных профессий; отсутствует единая и общедоступная база, аккумулирующая информацию по специальностям, профессиям в привязке к образовательным учреждениям. Также необходима адаптация профессиональных навыков и знаний выпускников к условиям реального производства» [7]. Образовательные организации Республики Татарстан должны работать на потребность предприятий реального сектора экономики.

Рассмотрим типы предприятий перерабатывающей промышленности, формирующих цепь поставок производства химической продукции в Республике Татарстан [8]:

1 тип – группы предприятий с устойчиво высокими показателями материально-технической и кадровой стабильности: производство нефтепродуктов, резиново-технических изделий и пластмасс;

2 тип – группы предприятий со средними показателями материально-технической и кадровой стабильности, но пониженными показателями ресурсной устойчивости: пищевые производства, выделка кожаных изделий;

3 тип – группы предприятий с низкими показателями кадровой и ресурсной стабильности, и низкими же показателями материально-технической устойчивости: швейное, целлюлозно-бумажное производства, обработка древесины.

Производительность химических заводов можно повысить с помощью различных интеллектуальных производственных технологий: среди прочего, прогнозирующее управление активами, управление процессами и производственное моделирование. Улучшение бизнес-операций проявляется в двух направлениях: повышение производительности и снижение рисков. Снижение риска, однако,

предполагает управление цепочками поставок и внутренними операциями для реагирования на меняющиеся потребности клиентов и повышения безопасности и качества [9]. Решение этих проблем возможно путём интеграции химической отрасли промышленности и системы среднего и высшего профессионального образования, а также кластерного развития и совершенствования образовательных программ с учетом специфических требований представителей отрасли.

Отметим, что в настоящее время, мы находимся в разгаре «четвертой промышленной революции» или Индустрии 4.0, когда компьютеры и автоматизация, снижают издержки производства. Быстрые достижения в области технологий меняют способы взаимодействия, связи и анализа информации для достижения операционной эффективности, и повышения производительности. Переход на доступ к данным в реальном времени, а также сочетание цифровых и физических технологий позволили компаниям стать более оперативными,

активными и продуктивными. Многопользовательские облачные приложения, искусственный интеллект (AI), машинное обучение (ML) и аналитика больших данных – это лишь некоторые из множества технологий, лежащих в основе Индустрии 4.0. В дальнейшем это приведёт к модернизации педагогических технологий, где одну из ключевых ролей будет играть иммерсивное обучение, которое подразумевает реализацию принципа наглядности в образовании, дополненного с учётом современных информационных технологий.

Результаты. Потребности рынка труда и запросы общества к подготовке профессиональных кадров диктуют необходимость модернизации моделей взаимодействия промышленных предприятий и образовательных учреждений. В разных странах выработаны модели взаимодействия рынка труда и образовательных услуг [10], которые представлены в таблице 1.

Таблица 1. – Характеристика моделей взаимодействия рынка образовательных услуг и рынка труда в разных странах

Страна	Характеристика модели взаимодействия рынка образовательных услуг и рынка труда
Великобритания	Большое число посреднических структур, обеспечивающих взаимосвязь образовательных учреждений и реального сектора экономики страны
Германия	Усиление практикоориентированности образования, приближение содержания образовательных программ к запросам рынка труда, дуальное обучение
Дания	Максимальная практикоориентированность образования
США	Интеграция научно-образовательных организаций и промышленных предприятий в форме частно-государственного партнёрства
Франция	Усиление роли государства в профориентации, организации стажировок и последующем трудоустройстве выпускников на предприятиях страны.
Швеция	Усиление роли государства за счёт регулятивной и институциональной деятельности, дуальное обучение
Япония	Акцент на профориентационную деятельность
Китай	Ранняя профориентация, дуальное обучение

Перспективной системой подготовки инновационных специалистов для химической промышленности является дуальное обучение. Оно широко применяется в образовательных учреждениях ряда стран Европы и Азии.

В конце нулевых годов двадцать первого века практика дуального обучения пришла и в Российскую Федерацию. Участниками пилотного проекта по реализации данного подхода к обучению стали 13 субъектов Российской Федерации: Республика Татарстан, Красноярский и Пермский края, Белгородская, Волгоградская, Калужская, Московская, Нижегородская, Самарская, Свердловская, Тамбовская, Ульяновская, Ярославская области.

В Республике Татарстан с 2013 года реализовывался проект по внедрению дуального обучения в средне-профессиональное образование – «Колледж будущего Татарстана». Проект поддерживался группой компаний «Римера», выделившей площади на территории завода «Алнас», под строительство учебного комплекса, Министерством образования и науки республики, которое закупило учебные лаборатории по CAD/CAM-технологиям, гидроавтоматике, пневмоавтоматике, мехатронике и Альметьевским профессиональным колледжем, разработавшим практико-ориентированные программы обучения совместно со специалистами завода «Алнас». На

заводе также была организована практика студентов.

Агентство стратегически инициатив (АСИ), исследуя опыт реализации проекта по внедрению дуального обучения в России, пришло к выводу, что оно пока не получило должного закрепления в российском образовании. Регионы-участники проекта оформляли результаты дуального обучения в виде дидактических материалов, положений об организации практического обучения, образцов договоров о сотрудничестве, форм образовательных программ и т.д. [11]. Это всё было оправданно на этапе пилотной апробации проекта. При дальнейшем распространении дуального обучения, должны быть решены вопросы, связанные с лицензированием и аккредитацией образовательных организаций и промышленных предприятий, участвующих в реализации модели. Без внесения изменений и дополнений в образовательное законодательство масштабирование и тиражирование дуальной модели обучения на большинство образовательных организаций будет проблематично.

Президент РФ В.В. Путин в своем выступлении на заседании Совета при Президенте по науке и образованию отметил следующее: «К сожалению, мы по-прежнему готовим значительную часть инженеров в вузах, которые давно оторвались от реальной производственной базы, передовых исследований и разработок в своих областях. Будущих инженеров должны учить не только учёные, но и практики. Нужны не только инженеры, но и лидеры больших коллективов, способные реализовывать масштабные проекты. В этой связи считаю необходимым создать условия для развития проектно-ориентированного образования инженерных кадров» [12].

Достаточно широко проектный метод обучения применяется в Казанском национальном исследовательском технологическом университете [13]. Он реализуется как на общеинженерных, так и на выпускающих кафедрах. Включение реальных проектов в программы обучения в вузе обеспечивает повышение качества обучения. Проектно-ориентированное обучение – одна из современных технологий, которую университеты во многих странах мира применяют в подготовке столь необходимых в различных отраслях промышленности инженеров, ориентированных на практическое применение своих знаний, умений и навыков. Проекты в рамках программ проектно-ориентированного обучения требуют

серьёзной теоретической подготовки и умения применять полученные знания на практике. Эти проекты формируют структуру, в рамках которой требуются научные изыскания и приветствуется желание создавать нечто новое.

Мы выделяем следующие стадии подготовки и реализации проекта: выбор проекта из нескольких предложенных или предложение собственной идеи, подготовка проектного задания, реализация самого проекта; презентация и защита результатов, оценка результатов реализации проекта преподавателем и группой. Результатом проектной деятельности является повышение интереса и мотивации к обучению, практикоориентированность образовательных программ, более эффективное формирование у будущих специалистов, как профессиональных, так и надпрофессиональных навыков.

Однако, при применении проектного обучения возникает целый ряд трудностей: необходимо коренное реформирование учебного процесса, необходима специальная подготовка преподавателей, подготовка сценария реализации проектов требует больших временных затрат, возникновение психологических сложностей у преподавателя при переходе от роли «мудреца на сцене» к роли «помощника рядом», отсутствие учёта трудозатрат на организацию и проведение обучения в рамках данной образовательной модели, отсутствие механизма учета баллов обучающихся, выполняющих междисциплинарные проекты. Всё это требует существенной доработки и адаптации метода проектного обучения к реалиям нашей образовательной системы.

Также технологии виртуальной и дополненной реальности все больше встраиваются в процесс обучения, а возрастающая доступность оборудования для реализации этих подходов определяют их ключевые позиции в ближайшей перспективе, особенно в образовательной сфере. Например, высокий образовательный потенциал у 3D-визуализации и виртуальной реальности для обучения инженеров, операторов и обслуживающего персонала. Так, симулятор иммерсивного обучения Сименс, например, предоставляет виртуальный опыт различных ситуаций на месте. Обучающиеся могут «ходить» по смоделированному предприятию, «работать» с оборудованием и приборами и «справляться» с ситуациями безопасности. Они также могут сотрудничать со своими сверстниками, а инструкторы, наставники или тьюторы могут контролировать индивидуальные и коллективные выступления. Обучающиеся также могут

получить доступ к реальным заводским данным, созданным с помощью цифровых двойников. Помимо обучения и составления прогнозов, 3D-виртуализация также помогает обучающимся подготовиться к началу работы на предприятии.

Итак, на основании проведенного исследования автор предлагает следующие пути совершенствования образовательных программ в вузах для устранения противоречий между содержанием, качеством обучения и требованиями рынка труда Республики Татарстан:

- необходимость разработки учебных программ, направленных на повышение интереса к профессиональному технологическому образованию;
- внедрение системы чередования обучения и трудовой деятельности, например, дуального обучения;
- разработку и внедрение более мягких требований для старта профессиональной деятельности;
- развитие КИЭЖ может быть достигнуто только за счет взаимодействия между предприятиями химической промышленности, науки и образования;
- необходимость реализации практико-ориентированной модели подготовки

специалиста для химической и нефтехимической промышленности с использованием проектного и иммерсивного методов обучения.

Заключение. В настоящее время большое внимание уделяется соответствию требований к подготовке специалистов для предприятий химической промышленности с имеющимися учебными планами образовательных организаций. В связи с чем, необходима разработка программы опережающей подготовки производственных кадров для химических и нефтехимических предприятий России в целом и Республики Татарстан в частности в соответствии с высокими требованиями заказчиков [14].

Опережающая подготовка инновационных кадров для химических и нефтехимических предприятий подразумевает адаптацию специалистов к требуемым профессиональным и личностным навыкам, связанным с разработкой и внедрением научных результатов в профессиональную деятельность.

Инновационная подготовка кадров включает участие студентов в научных исследованиях, внедрение дуального, иммерсивного и проектно-ориентированного обучения, с целью реализации научно-технических проектов как на базе учебного заведения, так и заинтересованных промышленных предприятий.

Литература:

1. Чеботарев С.С. Инновационная модель подготовки кадров / С.С. Чеботарев, П.А. Кохно, Е.П. Дюндик // Научный вестник ОПК России. - 2014. - № 1. - С. 3-7.
2. Авдеева Л.А. Совершенствование системы стратегического управления нефтеперерабатывающим предприятием на основе сбалансированной системы показателей: сборник / Л.А. Авдеева, Д.Р. Баширова // Проблемы и тенденции развития инновационной экономики: международный опыт и российская практика / Материалы V Международной научно-практической конференции. - 2016. - С. 9-14.
3. Салимов Р.И. Концептуальные модели социально-экономических трендов рывка для неравномерно развивающихся неоднородных регионов: сборник / Р.И. Салимов, Н.М. Солодухо, Г.Ф. Мингалеев // Россия: Тенденции и перспективы развития Ежегодник. - 2019. - С. 880-888.
4. Юшко С.В. Интегративная подготовка будущих инженеров к инновационной деятельности для постиндустриальной экономики / С.В. Юшко, М.Ф. Галиханов, В.В. Кондратьев // Высшее образование в России. - 2019. - Т. 28. - № 1. - С. 65-75.
5. Программа развития и размещения производительных сил Республики Татарстан на основе кластерного подхода до 2020 года и на период до 2030 года [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://xn----dtbhaacat8bfloi8h.xn--p1ai/index.php?q=program-development-placement-productive-forces-Republic-Tatarstan-cluster-approach>
6. Савкин А.Г. Устойчивое развитие российского химического производства: проблемы и перспективы / А.Г. Савкин // Конкурентоспособность в глобальном мире: экономика, наука, технологии. - 2018. - № 2(61). - С. 95-97.
7. Яруллин Р.А. Нефтехимия Татарстана будет прирастать Сибирию [Электронный ресурс] / Р.А. Яруллин // Время и деньги. - 2012. - № 2. – Режим доступа: <https://www.e-vid.ru/index-m-192-p-63-article-39381.htm>
8. Пряничников С.Б. Формирование механизма мониторинга устойчивым развитием химического предприятия: сборник / С.Б. Пряничников // Экономика, управление и право: инновационное решение проблем / Материалы XII Международной научно-практической конференции: в 2 ч. - 2018. - С. 173-175.
9. Мошев Е.Р. Концепция и практическая реализация проблемно-ориентированной системы для информационной поддержки жизненного цикла химико-технологического оборудования / Е.Р. Мошев, В.П. Мешалкин // Математические методы в технике и технологиях. - ММТТ. - 2018. - Т. 4. - С. 124.

10. Добренков В.И. Глобализация и тенденции развития образования в современном мире / В.И. Добренков // Россия и интернационализация высшего образования. - М., 2005. - С. 68-78.

11. Овсиенко Л.В. Дуальное обучение как важный фактор повышения инвестиционной привлекательности региона / Л.В. Овсиенко, И.В. Зими́на, Е.Ю. Есенина // Вестник Казанского технологического университета. - 2014. - Т. 17. - № 5. - С. 339-344.

12. Заседание Совета при Президенте по науке и образованию [Электронный ресурс]. – Режим доступа:

<http://kremlin.ru/events/president/news/45962>

13. Sanger Ph.A. Introducing Project based Learning into Traditional Russia Engineering Education / Sanger, Ph.A., Pavlova I.V., Shageeva F.T., Khatsrinova O.Y., Ivanov V.G. // Advances in Intelligent Systems and Computing. - 2018. - Vol.715. - P. 821-829.

14. Журавлева М.В. Проблемы опережающей подготовки линейных инженеров для регионального НГХК / М.В. Журавлева, Н.Ю. Башкирцева, Г.Ю. Климентова // Казанский педагогический журнал. - 2019. - № 1(132). - С. 36-42.

References:

1. Chebotarev S.S. Innovative model of personnel training / S.S. Chebotarev, P.A. Kohno, E.P. Dyundik // Scientific bulletin of the defense industry of Russia. - 2014. - № 1. - P. 3-7.

2. Avdeeva L.A. Improvement of the strategic management system of an oil refinery based on a balanced scorecard: collection / L.A. Avdeeva, D.R. Bashirova // Problems and trends in the development of an innovative economy: international experience and Russian practice / Materials of the V International scientific and practical conference. - 2016. - P. 9-14.

3. Salimov R.I. Conceptual models of socio-economic trends of a breakthrough for unevenly developing heterogeneous regions: collection / R.I. Salimov, N.M. Solodukho, G.F. Mingaleev // Russia: Trends and Development Prospects Yearbook. - 2019. - P. 880-888.

4. Yushko S.V. Integrative training of future engineers for innovative activities for post-industrial economy / S.V. Yushko, M.F. Galikhanov, V.V. Kondratyev // Higher education in Russia. - 2019. - Т. 28. - № 1. - P. 65-75.

5. Program for the development and deployment of the productive forces of the Republic of Tatarstan based on the cluster approach until 2020 and for the period until 2030 [Electronic resource]. - Access mode: <https://xn----dtbhaacat8bfloi8h.xn--p1ai/index.php?Q=program-development-placement-productive-forces-Republic-Tatarstan-cluster-approach>

6. Savkin A.G. Sustainable development of Russian chemical production: problems and prospects / A.G. Savkin // Competitiveness in the global world: economics, science, technology. - 2018. - № 2(61). - S. 95-97.

7. Yarullin R.A. Petrochemistry of Tatarstan will grow in Siberia [Electronic resource] / R.A. Yarullin // Time and money. - 2012. - № 2. - Access mode: <https://www.e-vid.ru/index-m-192-p-63-article-39381.htm>

8. Pryanichnikov S.B. Formation of a monitoring mechanism for the sustainable development of a chemical enterprise: collection / S.B. Pryanichnikov // Economics, Management and Law: Innovative Problem Solving / Materials of the XII International Scientific and Practical Conference: in 2 hours - 2018. - P. 173-175.

9. Moshev E.R. Concept and practical implementation of a problem-oriented system for information support of the life cycle of chemical technological equipment / E.R. Moshev, V.P. Meshalkin // Mathematical methods in engineering and technology. - MMTT. - 2018. - Т. 4. - P. 124.

10. Dobrenkov V.I. Globalization and trends in the development of education in the modern world / V.I. Dobrenkov // Russia and the internationalization of higher education. - М., 2005. - P. 68-78.

11. Ovsienko L.V. Dual education as an important factor in increasing the investment attractiveness of the region / L.V. Ovsienko, I.V. Zimina, E.Yu. Yesenin // Bulletin of Kazan Technological University. - 2014. - Т. 17. - № 5. - P. 339-344.

12. Meeting of the Presidential Council for Science and Education [Electronic resource]. - Access mode: <http://kremlin.ru/events/president/news/45962>

13. Sanger Ph.A. Introducing Project based Learning into Traditional Russia Engineering Education / Sanger, Ph.A., Pavlova I.V., Shageeva F.T., Khatsrinova O.Y., Ivanov V.G. // Advances in Intelligent Systems and Computing. - 2018. - Vol.715. - P. 821-829.

14. Zhuravleva M.V. Problems of advanced training of linear engineers for a regional oil and gas chemical complex / M.V. Zhuravleva, N. Yu. Bashkirtseva, G.Yu. Klimentova // Kazan Pedagogical Journal. - 2019. - № 1(132). - P. 36-42.

13.00.08 – Теория и методика профессионального образования

УДК 378.147

Реализация обучения математике студентов – бакалавров направления «Нефтегазовое дело» в условиях пандемии

Implementation of mathematics training for undergraduate students in the field of oil and Gas engineering in the context of a pandemic

Зарипова З.Ф., Альметьевский государственный нефтяной институт, zaripova1968@yandex.ru

Zaripova Z., *Almetyevsk State Oil Institute*, zaripova1968@yandex.ru

DOI: 10.34772/KPJ.2020.141.4.017

Ключевые слова: дистанционное обучение математике, пандемия, электронный образовательный ресурс, интегралы и ряды, Moodle.

Keywords: distance learning in mathematics, pandemic, electronic educational resource, integrals and series, Moodle.

Аннотация. Актуальность статьи обусловлена переосмыслением подходов к организации образовательного подхода в условиях пандемии. Цель статьи заключается в анализе опыта моделирования и реализации процесса обучения математике в изменившейся образовательной ситуации, вызванной вынужденным введением дистанционного обучения. В статье сформулирован комплекс задач, решение которых обеспечило обучение студентов-бакалавров дисциплине «Интегралы и ряды» в условиях пандемии. Сформулированы базовые ориентиры проектирования ЭОР по дисциплине «Интегралы и ряды». Автором раскрыта концепция организации обучения данной дисциплине в условиях вынужденного перехода к дистанционному обучению. Представлены и охарактеризованы результаты анкетирования студентов, цель которого - изучение отношения студентов к дистанционному обучению математике. Статья предназначена для исследователей в области педагогики высшего образования, преподавателей математических дисциплин технических вузов, аспирантов педагогических направлений.

Abstract. The relevance of the article is due to the overestimation of approaches to the organization of an educational approach in the context of a pandemic. The purpose of the article is to analyze the experience of modeling and implementing the process of teaching mathematics in a changed educational situation caused by the forced introduction of distance learning. The article contains a set of tasks, the solution of which provided training of bachelor students in the discipline "Integrals and series" in the conditions of the pandemic. Basic guidelines for the design of e-learning resources in the discipline of "Integrals and series" are formulated. The author reveals the concept of organizing training in this discipline in the conditions of forced transition to distance learning. The article describes the results of students' survey, the purpose of which was to study the students' attitude to distance learning in mathematics. The article is intended for the researchers in the field of higher education pedagogy, teachers of mathematical disciplines of technical universities, post-graduate students of pedagogical directions.

Введение. В условиях стремительно меняющегося мира образование не может оставаться в стороне. Однако даже в начале 2019 г. нельзя было предугадать ситуацию, инициированную распространением коронавируса Covid-19. Исключение рисков распространения коронавирусной инфекции поставило образование, в том числе и высшее, в новые условия, требующие поддержания устойчивости образовательного процесса. Главные усилия педагогов были сосредоточены

на разработке мероприятий, способствующих продолжению образовательного процесса, эффективному становлению студентов вузов в качестве субъектов учебной деятельности в дистанционном формате.

В 2018 г. в Альметьевском государственном нефтяном институте (АГНИ) с учетом современных тенденций была принята Стратегия Развития АГНИ на период 2018-2030 гг. Согласно пункту 3.2.1 Стратегии, одним из механизмов реализации приоритетного направления «Лучшее

образование» должно стать внедрение технологий онлайн и дистанционного образования в образовательной среде АГНИ [1]. В октябре 2019 года в соответствии со Стратегией стартовал проект развития дистанционного образования. В ходе обучения преподаватели получили навыки проектирования, создания и управления электронными образовательными ресурсами (ЭОР). Тем не менее, несмотря на то, что степень готовности преподавателей к дистанционному обучению была отчасти сформирована, стресс-тест, связанный с переходом на дистанционное обучение, выявил совокупность определенных организационных и технических трудностей.

Согласно статье 16 Федерального закона ФЗ №273 «Об образовании в Российской Федерации», под дистанционными образовательными технологиями понимаются образовательные технологии, реализуемые в основном с применением информационно-телекоммуникационных сетей при опосредованном (на расстоянии) взаимодействии обучающихся и педагогических работников. Организация дистанционного и электронного обучения в вузе непосредственно связана с функционированием электронной информационно-образовательной среды, включающей в себя электронно-информационные ресурсы, электронно-образовательные ресурсы, совокупность информационных и телекоммуникационных технологий, соответствующих технологических средств, обеспечивающих освоение студентами образовательных программ в полном объеме независимо от их места нахождения [2].

Переход на дистанционное обучение в АГНИ в условиях пандемии обеспечило использование одной из наиболее распространенных платформ, обладающей интуитивно понятным интерфейсом - Moodle (Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment - модульная объектно-ориентированная динамическая учебная среда). Система дистанционного обучения (в английской транскрипции LM) и LCMS (Learning Content Management Systems) - система управления учебным контентом, обладают широким спектром возможностей, включая планирование образовательного процесса, его непосредственное организационное, ресурсное и информационно-методическое обеспечение, управление учебным процессом и дистанционным взаимодействием его участников. Moodle-европейская система дистанционного образования, действует по принципу социального конструкционизма, означающего сотрудничество, критическое переосмысление процесса обучения.

На базе Moodle возможно и смешанное (гибридное) обучение. Moodle совместима с распространенными операционными системами, такими как UNIX, Linux, Mac OS, Windows. Нет критичных требований к браузеру. Moodle предусматривает создание курсов различных категорий, предоставляет инструменты своевременной коррекции учебных материалов посредством встроенного редактора. Платформа снабжена средствами, обеспечивающими вариативность, индивидуализацию, независимость, интерактивность, модульность, образовательного процесса и развитие ИКТ-компетенций обучающихся. Moodle задает лишь контурные рамки, в которых может быть размещен образовательный контент, это в свою очередь, требует высокого качества дидактико-методического составляющего.

К сожалению, у Moodle ограниченный список средств коммуникации - есть только форум и чат, возможно рецензирование работ студентов и организация обсуждения проблемных вопросов лекций и практических занятий. Помимо прочего отсутствует возможность совместной работы микрогрупп студентов. Таким образом, несмотря на широкие возможности платформы Moodle, недостатки коммуникации значимо проявляются в процессе обучения.

В 2019 г. в рамках проекта «Цифровой Университет АГНИ» преподавателями кафедры математики и информатики были созданы ЭОР по дисциплинам «Математический анализ», «Теория вероятности и математическая статистика» для направления подготовки 38.03.01 «Экономика», «Специальные главы математики» для направления подготовки 13.03.02 «Электроэнергетика и электротехника». Цель создания - информационная поддержка и организация внеаудиторной самостоятельной работы студентов. ЭОР стали структурными компонентами единой электронно-образовательной среды АГНИ, представляют собой многоуровневые учебно-методические комплексы, размещены в сети и предполагают высокую степень вовлеченности студентов-бакалавров. Они проектировались согласно логике алгоритма последовательного перехода от одного дискретного шага к другому при освоении дисциплин и развертывания математического мышления (дискурса).

Согласно статье 3.2 ГОСТ Р 52653-2006, ЭОР (electronic learning resource) - образовательный ресурс, представленный в электронно-цифровой форме и включающий в себя структуру, предметное содержание и метаданные о них [3, с.8]. В научно-педагогической литературе ЭОР

определяют как цифровой учебно-методический продукт, размещенный на машиночитаемом носителе и/или в сети. Элементы ЭОР строятся исходя из обеспечения эффективного решения общепедагогических задач и специфических для конкретного направления с учетом требований учебного плана. ЭОР был предметом исследования при изучении характеристик и сущности информатизации образования, дидактических компьютерных сред (Я.А. Ваграменко, А.А. Кузнецов, И.В. Роберт, С.В. Зенкин, Г.М. Петров). В работах ученых институтов сфер знания и методов обучения и информатизации образования РАО (А.А. Кузнецов, И.В. Роберт, С.Г. Григорьев) описаны конкретные ЭОР, применяющиеся в среднем и высшем образовании. В исследованиях А.А. Андреева, Е.С. Полат, А.Н. Тихонова рассматривается потенциал Интернет-ресурсов как особого ЭОР для организации дистанционного обучения. Таким образом, ЭОР уже достаточно продолжительный период является успешно освоенным этапом информатизации образования. Сегодня благодаря мощному развитию программных и аппаратных средств в обучение пришли облачные технологии. Исследованы возможности облачного сервиса, не требующего установки LMS Moodle, в обучении математическим дисциплинам студентов инженерных направлений в контексте полипарадигмального подхода [4].

Материалы и методы исследования. Материалами исследования послужили нормативные документы в области образования, научные исследования в области подготовки бакалавров в системе высшего образования, а также исследования проблем в области цифровизации образования, электронного образования, применения облачных технологий в обучении, создания ЭОР.

Методами исследования являются анализ перечисленных материалов, синтез, обобщение, проектирование и моделирование, включенное наблюдение, анкетирование.

Результаты исследования. Проблема совершенствования обучения математике в системе подготовки будущих бакалавров направления подготовки 21.03.01 «Нефтегазовое дело» всегда была актуальной, вынужденный переход к дистанционному формату обучения лишь обострил ее, потребовал глубокого научного и методического переосмысления. Продолжение образовательного процесса в условиях пандемии потребовало создания ЭОР по

дисциплинам весеннего семестра 2019-2020 учебного года.

Согласно теории дидактического единства содержательной и процессуальной сторон обучения, стороны неразрывно связаны между собой, они взаимозависимы и взаимно дополняют друг друга [5;6]. При организации дистанционного обучения мы исходили из того, что изменение любой из них приводит к изменению другой.

Рассмотрим концепцию проектирования и реализации учебного процесса в условиях пандемии на материале дисциплины «Интегралы и ряды».

Дисциплина «Интегралы и ряды» в соответствии с Учебным планом направления подготовки 21.03.01 «Нефтегазовое дело» читается во 2 семестре, общая трудоемкость - 4 зачетных единицы, что составляет 144 часа. Лекции - 16 часов, практические занятия - 34 часа, самостоятельная работа - 58 часов. На подготовку к экзамену отводится 36 ч.

Для эффективного дистанционного обучения дисциплине «Интегралы и ряды» в условиях пандемии пришлось оперативно решать целый комплекс задач.

1. Организационно-нормативные: целеполагание при изучении дисциплины в дистанционном формате, обеспечение доступа к рабочей программе, пересмотр календарного планирования, обеспечение доступа к внешним и внутренним электронным ресурсам.

2. Дидактико-методологические: обеспечение фундаментальности изложения материала, полноты дидактического материала, проектирование дизайна курса; обеспечение информационной и функциональной полноты содержания курса; разработка проверочных работ, работ для самопроверки; разработка системы оценки и контроля знаний студентов по темам дисциплины, разработка корректирующих указаний.

3. Предметно-методические: обеспечение практической направленности обучения дисциплине, разработка математических заданий с учетом разнообразия, разработка ключевых заданий и образцов их решения, разработка методических указаний к изучению материала дисциплины, к выполнению самостоятельной работы.

4. Психолого-адаптационные: входной контроль на определение уровня изучения материала дисциплины (Часть модуля «Интегральное исчисление функции одной переменной и его приложения»), связанная с

понятием неопределенного интеграла, была изучена в формате традиционного обучения); управление обучением; обеспечение психологической комфортности; управление мотивацией обучающихся.

5. Критериально-оценочные: разработка и обоснование критериев проверки работ, мониторинг уровня усвоения дисциплины.

При решении перечисленных задач мы исходили из того, что многие из них - в дидактической плоскости, так в частности, пришлось на ходу модифицировать методические разработки и указания к изучению дисциплины, задания к практическим занятиям, содержание тестовых заданий, контрольные задания и т.д. При этом мы основывались на понимании того, что обучение студента, находящегося вне учебной аудитории, коренным образом отличается от традиционного контактного обучения.

Согласно ФГОС 3++, у студента-бакалавра направления подготовки 21.03.01 «Нефтегазовое дело» в результате изучения дисциплины «Интегралы и ряды» должна быть сформирована компетенция ОПК-1, подразумевающая способность решать задачи, относящиеся к профессиональной деятельности, применяя методы моделирования, математического анализа, естественнонаучные и общеинженерные знания [7].

Согласно рабочей программе дисциплины «Интегралы и ряды», выпускник, освоивший дисциплину, должен *знать* основы интегрального исчисления и теории рядов, их основные приложения в практике профессиональной деятельности; должен *уметь* применять методы интегрирования и теории рядов в решении типовых задач, ориентироваться в справочной математической литературе; должен *владеть* приемами интегрирования, применения рядов в решении типовых задач; умением оперировать абстрактными математическими объектами, корректно использовать математическую терминологию и символику.

Использование компьютера, по справедливому замечанию А.А Вербицкого, для целей обучения осуществляется в трех формах: машина как тренажер, как репетитор; как устройство, моделирующее определенную среду и действия в ней обучающихся [8].

В основе решения проблемы обеспечения образовательного процесса в АГНИ в условиях пандемии – идея проектирования ЭОР и его применения в обучении. Это обеспечивало комфортную интеграцию и интеракцию в усложненных социокультурных условиях и

актуализировало интеллектуальные, коммуникативные, морально-нравственные возможности личности студентов и преподавателей. Наибольшую трудность, вслед за А.А. Вербицким, мы видели в предоставлении перехода от информации, циркулирующей в системе обучения, к самостоятельным практическим действиям обучающихся.

Учебный процесс был объединен вокруг основных идей: использования информационно-коммуникационных технологий, реализации внутрипредметных и межпредметных связей, учета психологических факторов. Отметим, что интегрирование функции одной переменной как дидактическая единица обладает обширным потенциалом реализации как внутрипредметных, так и межпредметных связей. Устойчивые навыки интегрирования крайне важны при освоении обыкновенных дифференциальных уравнений, кратных и криволинейных интегралов, поверхностных интегралов, элементов векторного анализа, гармонического анализа, разложения функции в ряд Фурье, элементов функции комплексного переменного, теории вероятностей и т.д. В связи с этим усиление внутрипредметных связей рассматривалось как одно из важнейших направлений обеспечения преемственности процесса обучения дисциплине «Интегралы и ряды» и как фактор, способствующий освоению последующих дисциплин «Функции нескольких переменных и дифференциальные уравнения», «Теория вероятности и математическая статистика».

С учетом обозначенных выше особенностей момента социальной действительности, в рамках системно-деятельностного подхода мы выделили базовые ориентиры проектирования ЭОР по дисциплине «Интегралы и ряды»:

- на определение в качестве ведущей цели образования мотивации к обучению, формированию способности и готовности к самообразованию;

- на выделение ценностных установок, отражающих требования государства по отношению к условиям, обеспечивающим социально ожидаемое качество математической подготовки;

- на понимание ФГОС ВО 3++ как конвенциональной нормы, гарантирующей со стороны государства, общества, вуза качество, доступность, эффективность нефтегазового образования, фиксирующей требования к результатам обучения;

- на понимание ценностной целевой установки на формирование математической компетентности личности и мотивации к учению

как ведущей мотивации развития личности студента;

- на понимание смещения акцента проектирования и реализации ЭОР на обеспечение личностного результата студента, достигаемого в ходе освоения дисциплины «Интегралы и ряды» в дистанционном формате;

- на понимание того, что взаимодействие компьютера и студента в процессе обучения средствами ЭОР не является диалогичным по своему внутреннему содержанию.

При проектировании ЭОР по дисциплине «Интегралы и ряды» мы сочли крайне важным исходить из требований практико-ориентированности без потери фундаментальности содержания, представлений целостности образовательного процесса. Проектируемый ЭОР мы рассматривали как управляемую развивающуюся педагогическую систему, направленную на развитие у студентов-бакалавров математической компетентности, личностных характеристик, опыта самостоятельной математической деятельности.

Функции ЭОР как управляемой педагогической системы имеют отличительные свойства. К функциям управления образовательными системами относят информационно-аналитическую, мотивационно-целевую, прогностическую, организационно-исполнительскую, контрольно-диагностическую, регулятивно-коррекционную. Данные функции позволяют обеспечить управление образовательными ресурсами, учебно-познавательной деятельностью студентов, управление коллективом обучающихся, управление качеством и результативностью учебной деятельности обучаемых. С учетом перечисленных теоретических оснований ЭОР был разработан и апробирован.

Процесс обучения осуществлялся с использованием ЭОР параллельно с проектированием образовательного контента, был подкреплен онлайн-занятиями в формате видеоконференций в приложении Zoom. Практические занятия проводились преимущественно в виде видеоконференций. В формате видеоконференций проводились обсуждение проблемных вопросов лекций, консультации. Отметим, что каналами получения образовательного контента, помимо ЭОР и приложения Zoom, были курсы отечественной платформы «Открытое образование», электронная библиотека АГНИ, электронная библиотека IPBooks, корпоративная электронная почта, видеоролики занятий канала YouTube.

Промежуточная аттестация (экзамен) объединила комбинацию инструментов оценивания. Первый заключался в выполнении теста, который был проведен в приложении Zoom с привлечением платформы Moodle. Такой формат проведения был продиктован соображениями прозрачности процедуры проведения экзамена и требованиями объективности к выставлению экзаменационной отметки. Тест состоял из 20 вопросов (как в открытой, так и в закрытой форме), на его выполнение было отведено 35 минут. Вторая часть представляла собеседование со студентами по теоретическим вопросам дисциплины. Экзаменационная отметка выставлялась с учетом значения семестрового рейтинга студента, результатов выполнения экзаменационного теста и собеседования.

Для получения информации студентов о дистанционном обучении математике в ситуации, связанной с предупреждением новой коронавирусной инфекции, было проведено анкетирование. В анкетировании участвовали 96 студентов дневного отделения, изучавших дисциплину «Интегралы и ряды». Средний возраст опрошиваемых 19,2 лет. Анкета включала 15 вопросов, с помощью которых можно выявить отношение студентов к дистанционному обучению математике и готовность к его продолжению. 13 вопросов были закрытыми, два вопроса в открытой форме. Первый блок вопросов выяснял особенности освоения математики. Первый вопрос, который мы задали студентам, был: «Как лучше Вами усваивается теоретический материал дисциплины?». Установлено, что у 86% студентов теоретический материал усваивается лучше при прослушивании объяснений преподавателя на лекции, фиксации преподавателем узловых моментов; у 6% - в работе с электронным образовательным ресурсом в системе СДО; у 5% - в работе с учебной литературой; у 3% - при прослушивании объяснений одногруппников. Полученное распределение ответов объясняется объективной трудностью и абстрактностью изучаемых математических объектов.

С помощью следующего вопроса, было выяснено, что при наличии пробелов в знаниях математики 48% опрошенных предпочитают самостоятельно разбираться, не полагаясь на других; 13% привлекают ЭОР в системе СДО АГНИ; 34% предпочитают, чтобы кто-то помог; 4% прилагают небольшие усилия в решении этой проблемы; 1% предпочитают не замечать пробелов. Таким образом, у студентов не в

полной мере сформированы готовность и мотивация к систематическому применению ЭОР по дисциплине «Интегралы и ряды».

На вопрос «Как вы считаете, что является основным достоинством дистанционного обучения математике?» большинство опрошенных (54%) ответили, что это возможность заниматься в удобное время не по расписанию; индивидуальный темп обучения - 25%; индивидуальный график обучения - 9%; дополнительный объем материала - 8%; систематичность в выполнении заданий - 4%.

В ходе анализа ответов на следующий вопрос, было установлено, что 56% респондентов считают основным недостатком дистанционного обучения математике отсутствие живых объяснений преподавателя, прямого очного постоянного контакта с преподавателем, что обусловило трудности в понимании материала. 25% указали на большой объем материала, подлежащего изучению. У 11% опрошенных были проблемы с самоорганизацией без контроля преподавателя. 8% тяготило отсутствие учебной деятельности в коллективе.

При ответе на вопрос об основной роли преподавателя в дистанционном обучении студенты поделились на три группы. Чуть больше трети опрошенных студентов (38%) указали, что основная роль преподавателя в обучении математике посредством дистанционных технологий - подготовка студентов к самообучению. Вторая группа (33%) считают, что это - вооружение знаниями. Третья группа опрошенных (29%) такова, что из них 27% уверены, что основная роль преподавателя - оценивание знаний, а лишь 2% - воспитание.

При ответе на вопрос, «Каков Ваш уровень знания математики?» подавляющее большинство респондентов (56%) указали, что у них средний уровень; 24% оценили свой уровень ниже среднего; 4% посчитали, что у них высокий уровень, 4% - низкий, остальные затруднились в оценке. Анализ распределения ответов показал, что опрошенные студенты в целом адекватно оценивают уровень математических знаний.

При анализе ответов на вопрос о предпочтении решать проблемные задачи вместо однотипных, выяснилось, что 25% опрошенных приветствуют такого рода задания; 36% считают проблемные задания лучше, чем простые упражнения; 32% опрошенных такие задания нравятся в некоторых случаях и они их раздражают; остальные 7% рады более простым упражнениям, нежели проблемным заданиям.

Таким образом, около 40% студентов выразили готовность только к репродуктивной деятельности при изучении математики, что вызывает опасения.

Анализ ответов на вопрос о методах подготовки к экзамену показал, что 46% использовали материалы ЭОР «Интегралы и ряды», представленного в СДО АГНИ. 44% делали упор на трудолюбие, самостоятельность. 6% просили помочь студентов группы или потока, 3% писали шпаргалки и 1% рассчитывали на помощь телефона.

На вопрос «Как изменилось ваше отношение к математике с переходом к дистанционному обучению?» 30% ответили, что стали больше времени уделять изучаемому материалу, продуктивность учебной деятельности повысилась.

42% опрошенных стали чуть меньше уделять времени изучаемому материалу, продуктивность учебной деятельности понизилась, но незначительно. 10% стали значительно меньше времени уделять изучаемому материалу, продуктивность существенно снизилась. По мнению 16% опрошенных, у них ничего не изменилось. 2% указали, что перестали изучать материал по причине непонимания. Таким образом, почти треть опрошенных находятся в зоне риска, у них в следующих семестрах вероятнее всего будут проблемы с освоением материала дисциплин, требующих владения техникой интегрирования и аппаратом теории рядов.

Следующий вопрос анкеты звучал так «Продолжите предложение: «Математические знания включают...». Анализ ответов на этот вопрос, показал, что студенты не в полной мере осознают понятие и структуру математического знания. Большинство студентов отнесли к математическим знаниям умственные способности, анализ, логику, точность терминологии, неординарность мышления. Значит необходимо усилить теоретический компонент формирования готовности к осознанию и применению математического знания в интеграции с рефлексивно-регулятивным компонентом, включающим умение оценивать эффективность используемых математических знаний для будущего профессионального развития и саморазвития.

При ответе на вопрос «Какие трудности вы испытали при дистанционном обучении математике?» 52% опрошенных указали на технические проблемы (скорость интернета, отсутствие сети интернет, проблемы с сайтом, перебои с воспроизведением информации и т.д.).

Кроме того, часть опрошенных студентов посетовала на отсутствие современного компьютера (1%), на отсутствие принтера, сканера и т.п. (7%). 3% трудности связали с неудобствами, которые испытывала семья студента. 23% испытывали трудности с самоорганизацией, что не согласуется с ответами на 4-ый вопрос. 15% опрошенных студентов трудности дистанционного обучения математике связали с комплексом причин.

При оценке эффективности учебной деятельности в связи с вынужденным переходом на дистанционное обучение математике 8% опрошенных студентов считают, что эффективность значительно возросла; 38% - эффективность возросла, но незначительно; 23% - эффективность снизилась, но незначительно; 23% - эффективность значительно снизилась; 8% затруднились с ответом. Таким образом, почти у половины опрошенных студентов эффективность повысилась, ровно у такого же количества есть снижение.

При ответе на самый волнующий вопрос «Готовы ли вы к постоянному дистанционному обучению математике?» 35% ответили положительно, 49% выразили несогласие постоянно дистанционно изучать математику,

12% не определились с позицией в выборе ответа на этот вопрос. Отвечая на вопрос, «Какие изменения следует внести в дистанционное обучение математике, чтобы повысить качество образования?», студенты были единодушны в том, что необходимо как можно больше проводить занятий в формате видеоконференций.

Заключение. Уместно вспомнить слова Л.Н. Толстого, который писал: «Будущего нет - оно делается нами. Мы сердимся на обстоятельства, огорчаемся, хотим изменять их, а все возможные обстоятельства суть не что иное, как указания того, в каких сферах, как нужно действовать...» [9, с.104]. Пандемия как событийное последствие явно внесла изменения в процесс обучения. Центральная проблема, которую пришлось решать - обеспечение устойчивости и эффективности образовательного процесса. Надситуативное профессиональное понимание позволило определить теоретические основания и практические решения в обучении студентов-бакалавров дисциплине «Интегралы и ряды». Пришлось решать абсолютно уникальную новую задачу, привлекая целый арсенал средств. Осмысление полученных результатов позволяет понять, как двигаться дальше и что взять на вооружение в обычную образовательную практику.

Литература:

1. Стратегия развития АГНИ на 2018-2030 гг. [Электронный ресурс]. - Режим доступа: <https://www.agni-rt.ru/institut/strategiya-razvitiya-agni/>
2. Федеральный Закон «Об образовании в Российской Федерации» [Электронный ресурс]. - Режим доступа: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/70191362/>
3. ГОСТ Р 52653-2006. Информационно-компьютерные технологии в образовании. Термины и определения. - М.: Стандартинформ, 2007. - 12 с.
4. Зыкова Т.В. Обучение математическим дисциплинам в условиях применения облачных технологий на базе LMS MOODLE / Т.В. Зыкова, В.А. Шершнева, Ю.В. Ванштейн, И.Ф. Космидис, В.А. Кытманов, С.А. Тихомиров // Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева. - 2017. - № 4(42). - С. 58-63.
5. Технологии подготовки специалистов в системе профессионального образования: монография; под редакцией П.И. Образцова. - Орел: ОГУ, 2011. - 338 с.
6. Гайсин И.Т., Камалева А.Р. Педагогический процесс и проблема его технологизации / И.Т. Гайсин, А.Р. Камалева // Образование и саморазвитие. - 2009. - № 3(13). - С. 63-68.
7. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению подготовки 21.03.01 Нефтегазовое дело (утвержден приказом МОиН РФ 9 февраля 2018г.№96) [Электронный ресурс]. - Режим доступа: http://fgosvo.ru/fgosvo/downloads/1647/?f=%2Fuploadfiles%2FFGOS+VO+3%2B%2B%2FBak%2F210301_B_3_05012018.pdf
8. Вербицкий А.А. Цифровое обучение: проблемы, риски и перспективы [Электронный ресурс] / А.А. Вербицкий // Электронный научно-публицистический журнал «Homo Cyberus». - 2019. - № 1(6). - Режим доступа: http://journal.homocyberus.ru/Verbitskiy_AA_1_2019
9. Толстой Л.Н. Дневники. 1899 год: собрание сочинений в 22 т.; Т. 22. [Электронный ресурс] / Л.Н. Толстой. - М.: Художественная литература, 1985). - Режим доступа: https://rvb.ru/tolstoy/01text/vol_22/1486.htm

References:

1. Development strategy of AGNI for 2018-2030. [Electronic resource]. - Access mode: <https://www.agni-rt.ru/institut/strategiya-razvitiya-agni/>
2. Federal Law "On Education in the Russian Federation" [Electronic resource]. - Access mode: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/70191362/>
3. GOST R 52653-2006. Information and computer technologies in education. Terms and Definitions. - M.: Standartinform, 2007. - 12 p.
4. Zykova T.V. Teaching mathematical disciplines in the context of the use of cloud technologies based on LMS MOODLE / T.V. Zykova, V.A. Shershneva, Yu.V. Vanshtein, I.F. Kosmidis, V.A. Kytmanov, S.A. Tikhomirov // Bulletin of the Krasnoyarsk State Pedagogical University. V.P. Astafieva. - 2017. - № 4(42). - S. 58-63.
5. Technologies for training specialists in the vocational education system: monograph; edited by P.I. Obraztsova. - Orel: OSU, 2011. - 338 p.
6. Gaisin I.T., Kamaleeva A.R. Pedagogical process and the problem of its technologization / I.T. Gaisin, A.R. Kamaleeva // Education and self-development. - 2009. - № 3 (13). - P. 63-68.
7. Federal state educational standard of higher education in the direction of training 03/21/01 Oil and gas business (approved by order of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation on February 9, 2018 No. 96) [Electronic resource]. - Access mode: http://fgosvo.ru/fgosvo/downloads/1647/?f=%2Fuploadfile_s%2FFGOS+VO+3%2B%2B%2FBak%2F210301_B_3_05012018.pdf
8. Verbitsky A.A. Digital education: problems, risks and prospects [Electronic resource] / A.A. Verbitsky // Electronic scientific journal "Homo Cyberus". - 2019. - № 1(6). - Access mode: http://journal.homocyberus.ru/Verbitskiy_AA_1_2019
9. Tolstoy L.N. Diaries. 1899: collected works in 22 volumes; T. 22. [Electronic resource] / L.N. Tolstoy. - M.: Fiction, 1985). - Access mode: https://rvb.ru/tolstoy/01text/vol_22/1486.htm

13.00.08 - Теория и методика профессионального образования



УДК 378

К вопросу формирования организационно-управленческих компетенций будущих бакалавров направления подготовки «Туризм»

To the issue of formation of organizational and management competencies for future bachelors of the direction of training "Tourism"

Низамиева А.Г., Казанский кооперативный институт Российского университета кооперации, safar48@mail.ru

Хасанова Г.Б., Казанский национальный исследовательский технологический университет, ufkbz58@mail.ru

Nizamieva A., Kazan Cooperative Institute of the Russian University of Cooperation, safar48@mail.ru

Khasanova G., Kazan national research technological university, ufkbz58@mail.ru

DOI: 10.34772/KPJ.2020.141.4.018

Ключевые слова: организационно-управленческая деятельность специалиста в сфере туризма, организационно-управленческие компетенции, иноязычная подготовка бакалавров направления подготовки «Туризм».

Keyword: organizational and managerial activities of a specialist in the field of tourism, organizational and managerial competencies, foreign language training of bachelors in the direction of training "Tourism".

Аннотация. Актуальность статьи обусловлена тем, что в последнее время в России в связи с возросшим интересом к туристическим продуктам увеличился спрос на специалистов в области туризма и гостеприимства, способных творчески подходить к решению профессиональных задач, оказывать качественные туристические услуги, эффективно осуществлять основные функции управления туристской деятельностью. Цель статьи заключается в выявлении возможностей подготовки выпускников, способных к эффективной организационно-управленческой деятельности в туристической сфере. Авторами выявлен перечень организационно-управленческих компетенций; определено их содержание. Предложено решение проблемы формирования организационно-управленческих компетенций у будущих бакалавров направления подготовки «Туризм» в процессе иноязычной подготовки. Статья предназначена для преподавателей высших учебных заведений, колледжей, осуществляющих подготовку специалистов для индустрии туризма и гостеприимства.

Abstract. The relevance of the article is due to the fact that recently in Russia, due to the increased interest in tourism products, the demand for specialists in the field of tourism and hospitality has increased, capable of creatively approaching the solution of professional problems, providing high-quality tourism services, and effectively performing the main functions of managing tourism activities. The purpose of the article is to identify the opportunities for training graduates capable of effective organizational and management activities in the tourism sector. The authors identified a list of organizational and managerial competencies, determined their content. A solution to the problem of the formation of organizational and managerial competencies in future bachelors of the "Tourism" direction of training in the process of foreign language training is proposed. The article is intended for teachers of higher educational institutions, colleges, training specialists for the tourism and hospitality industry.

Введение. Туризм – специфическая профессиональная деятельность людей, которая требует обязательного управления, учитывающего особенности данной сферы услуг. К ним следует отнести приоритет желаний потребителей при планировании туристской деятельности, уникальность туристской услуги и

в то же время ее «непервичность». Специалист в сфере туризма организует процесс оказания услуг клиенту и управляет им, используя для этого информационные, материально-технические, финансовые, правовые ресурсы компании, а также собственные профессионально-личностные ресурсы. Особенности профессиональной

туристической деятельности требуют от него умений принимать управленческие решения, стратегически мыслить, налаживать эффективную коммуникацию с клиентами, коллегами, партнерами, работать с информацией, владения навыками администрирования.

Таким образом, будущие специалисты индустрии туризма и гостеприимства должны быть подготовлены к организационно-управленческой деятельности, успешно выполнять организационные и управленческие функции.

Методами исследования послужили теоретический анализ психолого-педагогических трудов, посвященных формированию организационно-управленческих компетенций выпускников вузов, синтез полученной информации, исследование специфики туристической деятельности и ее организационно-управленческих аспектов.

Результаты исследования. Изучение взглядов различных ученых на содержание и особенности организационно-управленческой деятельности в различных сферах показало, что одни из них рассматривают ее как особый вид «социальной деятельности по выработке коллективных целей и осуществлению средств их достижения» [14]. Другие исследователи считают данную деятельность видом профессиональной деятельности, который направлен на управление коллективом для достижения целей компании [4;7]; она дает возможность специалисту адекватно действовать в различных профессиональных и жизненных ситуациях [9]. Основными характеристиками рассматриваемой деятельности являются цель, объект, субъект, технологии управления, а также «конечный продукт как отдельных действий субъекта, так и всей деятельности» [6].

Мы под организационно-управленческой деятельностью специалиста, работающего в сфере туризма, понимаем компонент его профессиональной деятельности, который включает организацию работы персонала на предприятиях туристической индустрии; принятие и обоснование управленческих решений при осуществлении туристической деятельности; оценку деятельности туристической организации, туристского продукта в соответствии с потребностями заказчика. Осуществление организационно-управленческой деятельности, решение целого ряда соответствующих задач специалиста, работающего в индустрии туризма, требует наличия у него сформированных организационно-управленческих компетенций, которые, конечно, являются для него базовыми, и

оказывают значительное влияние на сам процесс профессиональной деятельности и на его результаты.

Исследователи рассматривают организационно-управленческую компетенцию как:

– готовность к выполнению организационных и управленческих функций на основе соответствующих ценностных ориентаций, способность принятия коллективных и индивидуальных управленческих решений [10];

– «совокупность знаний, умений, опыт осуществления организационных и управленческих функций профессиональной деятельности менеджера, дополняемых коллективно разделяемыми ценностными ориентациями, убеждениями и способность принятия управленческих решений, придающих смысл действиям и поведению в решаемых ситуациях» [5];

– «способность к творческому осуществлению организационно-управленческой деятельности, к постоянному профессиональному и личностному самосовершенствованию» [15];

– способность «осуществлять целеполагание; организовывать, планировать, контролировать деятельность и предвидеть её результат, осуществлять анализ; мотивировать и стимулировать деятельность; разрабатывать и применять разнообразные управленческие решения; извлекать и анализировать информацию из разных источников; к адаптации в новых ситуациях; к самоорганизации и рефлексии» [3];

– «стремление, готовность и способность инженера профессионально решать задачи организации и управления производством, коллективом, предприятием, на основании приобретенных организационных и управленческих знаний и умений, а также ценностных ориентаций» [15];

– «совокупность организационной и управленческой компетентностей, которая включает общепрофессиональные и специальные знания, умения, навыки, качества личности, способность и готовность к выполнению управленческих функций, задач организационного характера, принятию обоснованных управленческих решений, управлению деятельностью других людей» [11].

Проведенный теоретический анализ взглядов различных исследователей на содержание организационно-управленческой компетенции, а также анализ специфики организационно-управленческой деятельности специалистов, работающих в индустрии туризма позволил нам дать следующее определение: организационно-

управленческая компетенция специалиста в сфере туризма представляет собой его способность и готовность реализовать профессиональные организационно-управленческие знания, умения и необходимые личностные качества при реализации поставленных организацией задач, интегрировать организационно-управленческие функции в профессиональную деятельность по оказанию туристических услуг.

Мы считаем, что это понятие носит собирательный характер и включает целый ряд компетенций, то есть способностей к выполнению определенных сторон организационно-управленческой деятельности специалиста по организации туристического продукта и управления им.

Разные авторы предлагают свой перечень организационно-управленческих компетенций.

А.Ю. Шабайкин, выделяя основные виды организационно-управленческой деятельности, рассматривает такие ее стороны, как познавательная, проективная, стимулирующая и воспитательная [14].

Т.Е. Березкина предлагает следующий перечень организационно-управленческих компетенций:

- проектно-исследовательская компетенция как способность к проведению научных исследований, проектной деятельности, навыки работы с информацией;

- организаторская компетенция как способность к командной работе;

- социально-коммуникативная компетенция как способность к взаимодействию внутри организации и с внешней средой;

- конструктивная компетенция как способность принимать и реализовывать управленческие решения;

- рефлексивная компетенция как способность к профессиональному саморазвитию [2].

По мнению Н.С. Агладиной, организационный и управленческий компоненты рассматриваемой компетенции включают: оперативность принятия организационно-управленческого решения, организацию работы персонала и управление ею, готовность к самосовершенствованию [1].

А.Е. Шастина выделяет следующие организационно-управленческие компетенции: умения работать в команде; подготавливать и принимать организационно-управленческие решения, оценивать их последствия; способности проводить организационные изменения и преодолевать сопротивление им; компетенции в

области управления персоналом; коммуникативные умения, психологические компетенции как способность владеть собой и др. [15].

О.И. Сторожева в структуре данной компетенции выделяет управленческую как способность применять систему управленческих знаний, умений и личностных качеств в профессиональной управленческой деятельности, организационную как готовность организовывать свою работу, коммуникативную как коммуникативные способности и способность к самоконтролю компетенции, а также компетенцию мотивации как умение мотивировать коллег для решения управленческих задач [12].

В. Фефелова и С. Гониянц считают, что организационный компонент является частью управленческих компетенций, которые кроме него включают прогностическую (умения анализа, прогнозирования, планирования), командно-административную (навыки работы с персоналом организации), процедурную (умения эффективно осуществлять профессиональную деятельность), коммуникативную (навыки взаимодействия с клиентами и партнерами), психолого-педагогическую (психологические и педагогические профессиональные знания) компетенции [13].

На наш взгляд, организационно-управленческие компетенции включают следующие составляющие: организационную (способность создавать условия для эффективной работы коллектива), управленческую (способность управлять собой и деятельностью других людей), коммуникативную (способность устанавливать и поддерживать конструктивные отношения с руководителями, коллегами, партнерами и клиентами) компетенции. Критерием сформированности данных компетенций является наличие профессиональных организационно-управленческих знаний и владение организаторскими, управленческими, коммуникативными умениями.

Каждая из организационно-управленческих компетенций имеет свою структуру и включает знаниевый, деятельностный и личностный компоненты соответственно. Так, например, знаниевая составляющая организационной компетенции включает знания стратегий организации профессиональной деятельности по удовлетворению потребностей заказчика, управленческой компетенции – знания способов, методов, приемов управления коллективом и

самоуправления, коммуникативной компетенции – знания принципов и правил эффективного взаимодействия.

Анализ психолого-педагогических исследований по формированию организационно-управленческих компетенций у будущих специалистов во время обучения в вузе показывает, что для достижения этой цели используются различные способы: в процессе изучения профессиональных дисциплин, внеучебной деятельности, в условиях интерактивно-образовательной среды, повышения квалификации и т.д. На наш взгляд, этот процесс будет более эффективным, если использовать возможности иноязычной подготовки. Выбор этой дисциплины не случаен, несмотря на то, что исследователи чаще всего используют ее для формирования иноязычной, коммуникативной, проектной, информационной и других составляющих профессиональной компетентности специалистов.

Мы согласны с А.Д. Малышевой, что целью изучения любого иностранного языка является не только изучение грамматики и лексики [8]. Во-первых, специально организованная иноязычная подготовка дает возможность осуществлять коммуникацию на бытовом и профессиональном уровнях при решении не только жизненных, но и профессиональных задач. Во-вторых, использование на занятиях активных методов обучения (обучение в сотрудничестве, дискуссия, эвристическая беседа, метод проектов, деловые игры) и различных практико-ориентированных педагогических технологий (например, task-based learning) позволяет развивать аналитическое мышление, обучать решать проблемы профессиональной деятельности, организовывать коллективную деятельность и т.д.

Так, task-based learning (TBL), в отличие от традиционных методов, обладает рядом преимуществ: ситуации, используемые в TBL, приближены к жизненным и, соответственно, изучаемая лексика больше связана с профессиональными потребностями студентов, они проводят большую часть времени, общаясь, что способствует развитию их коммуникативных навыков.

Метод проектов при обучении иностранному языку также способствует формированию организационно-управленческих компетенций, поскольку дает возможность развивать у студентов креативность, самостоятельность, формировать умения сотрудничать, придает учебному общению профессиональную коммуникативную направленность.

Использование деловых игр в условиях иноязычной подготовки позволяет формировать организационно-управленческие знания и умения в игровых ситуациях, подобных реальным профессиональным, развивать необходимые личностные качества, навыки работы в команде, коммуникативные компетенции.

Для того, чтобы отслеживать динамику формирования у студентов организационно-управленческих компетенций, нами подобран диагностический инструментарий, включающий тесты и опросники.

Мы согласны с И.Е. Сарафановой, что одним из наиболее эффективных инструментов оценки сформированности компетенций является компетентностный тест, включающий компетентностно-ориентированные задания междисциплинарного характера, позволяющие выявить способности обучающихся применять усвоенные знания в профессиональных ситуациях (знаниевый и деятельностный компоненты изучаемых компетенций) [11]. Нами разработан тест, включающий 20 вопросов-ситуаций, требующих решения реальных профессиональных проблем. Подобные тесты дают возможность измерить уровень владения конкретными знаниями и умениями, оценить готовность студентов к организационно-управленческой деятельности.

Что касается личностных качеств (личностная составляющая организационно-управленческих компетенций), то, на наш взгляд, выявить степень их развития можно с помощью методики ПВКЛ, разработанной Н.М. Пейсаховым. Опросник содержит четыре блока качеств, каждый из которых отражает один из уровней активности личности: качества, необходимые для общения с другими людьми, черты характера, имеющие прямое отношение к поведению, качества, связанные с деятельностью и эмоциональными переживаниями.

Заключение. Анализ профессиональной деятельности специалистов сферы туризма показал необходимость владения ими организационно-управленческими компетенциями, которые позволяют оказывать качественные туристские услуги, эффективно решать производственные задачи. Формирование организационно-управленческих компетенций (организационной, управленческой и коммуникативной) будущих бакалавров направления подготовки «Туризм» должно осуществляться во время профессионального обучения.

Специально организованная иноязычная подготовка с использованием активных методов и технологий обучения (метод проектов, деловые игры, task-based learning и др.) обладает всеми возможностями для того, чтобы сделать этот процесс эффективным.

Предложенный диагностический инструментарий позволяет с большой степенью достоверности оценить динамику степени сформированности организационно-управленческих компетенций студентов.

Литература:

1. Агладина Н.С. Интерактивно-образовательная среда как фактор формирования управленческой компетентности студентов вуза / Н.С. Агладина // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 6. – С. 97-101.

2. Березкина Т.Е. Организационно-управленческая деятельность юриста: учебник и практикум для бакалавриата и магистратуры / Т.Е. Березкина, А.А. Петров. Серия: Бакалавр и магистр. Академический курс. – М.: Изд-во «Юрайт», 2015. – 200 с.

3. Благова О.В. Развитие организационно-управленческой компетентности педагога [Электронный ресурс] / О.В. Благова. – Режим доступа <http://edusafe.conf.udsu.ru/report?node=1299427671>

4. Даржания А.Д. Формирование организационно-управленческих умений студентов технических специальностей профессионального колледжа: автореф. дис. ... канд. пед. наук / А.Д. Даржания. – Ставрополь, 2010. – 24 с.

5. Качалов Д.В. Формирование организационно-управленческой компетенции студентов вуза - будущих менеджеров [Электронный ресурс] / Д.В. Качалов // Интернет-журнал «Мир науки». – 2017. – Т. 5. – № 2. – Режим доступа: <http://mir-nauki.com/PDF/24PDMN217.pdf>

6. Литвинова Е.Ю. Научная разработанность проблемы подготовки магистрантов социальной работы к организационно-управленческой деятельности / Е.Ю. Литвинова // Вестник Майкопского государственного технологического университета. – 2018. – № 2. – С. 81-86.

7. Логинова В.В. Формирование готовности к осуществлению организационно-управленческой деятельности при обучении математике в вузе / В.В. Логинова // Гуманизация образования. – 2015. – № 4. – С. 46-57.

8. Малышева А.Д. Формирование командной

компетенции на занятиях по иностранному языку [Электронный ресурс] / А.Д. Малышева // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2017. – Т. 32. – С. 249–253. – Режим доступа: <http://e-koncept.ru/2017/771073.htm>

9. Попова Л.А. Подготовка будущих инженеров к организационно-управленческой деятельности в процессе обучения в вузе (на примере бакалавров по направлению подготовки «Техносферная безопасность»): автореф. дис. ... канд. пед. наук / Л.А. Попова. – Ставрополь, 2012. – 179 с.

10. Попова О.В. Формирование организационно-управленческих компетенций студентов вуза в процессе внеучебной деятельности: автореф. дис. ... канд. пед. наук / О.В. Попова. – М., 2013. – 24 с.

11. Сарафанова И.Е. Оценка сформированности организационно-управленческой компетентности менеджера / И.Е. Сарафанова // Ярославский педагогический вестник – 2012.– № 2. – Т. II (Психолого-педагогические науки). – С. 205-209.

12. Сторожева О.И. Развитие управленческих компетенций руководителей общеобразовательных учреждений / О.И. Сторожева. – Екатеринбург: Урал. гос. пед. ун-т, 2011. – 128 с.

13. Фефелова В. Управленческая компетентность как критерий качества профессиональной подготовки специалиста по рекреации и туризму / В. Фефелова, С. Гониянц // Вестник спортивной науки. – 2009. – № 6. – С. 47-49.

14. Шабайкин А.Ю. Социально-философский анализ организационно-управленческой деятельности / А.Ю. Шабайкин // Известия МГТУ «МАМИ». – 2013. – № 4(18). – С. 113-120.

15. Шастина А.Е. Развитие организационно-управленческих компетенций в процессе повышения квалификации инженерно-технических кадров: дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Шастина Александра Евгеньевна. – Казань, 2014. – 147 с.

References:

1. Agladina N.S. Interactive educational environment as a factor in the formation of managerial competence of university students / N.S. Agladina // Modern problems of science and education. - 2015. - № 6. - P. 97-101.

2. Berezkina T.E. Organizational and managerial activities of a lawyer: textbook and workshop for bachelor's and master's degrees / T.E. Berezkina, A.A. Petrov. Series: Bachelor and Master. Academic course. - M.: Publishing house "Yurayt", 2015. - 200 p.

3. Blagova O.V. Development of organizational and managerial competence of the teacher [Electronic resource] / O.V. Blagova. - Access mode <http://edusafe.conf.udsu.ru/report?node=1299427671>

4. Darzhania A.D. Formation of organizational and managerial skills of students of technical specialties of a professional college: author. dis. ... Cand. ped. sciences / A.D. Darzhania. - Stavropol, 2010. - 24 p.

5. Kachalov D.V. Formation of organizational and managerial competence of university students - future managers [Electronic resource] / D.V. Kachalov // Internet magazine "World of Science". - 2017. - Т. 5. - № 2. - Access mode: <http://mir-nauki.com/PDF/24PDMN217.pdf>

6. Litvinova E.Yu. Scientific elaboration of the problem of training undergraduates in social work for organizational and managerial activity / E.Yu. Litvinova // Bulletin of the Maikop State Technological University. - 2018. - № 2. - P. 81-86.

7. Loginova V.V. Formation of readiness for the implementation of organizational and managerial activity in teaching mathematics at a university / V.V. Loginova // Humanization of education. - 2015. - № 4. - P. 46-57.

8. Malysheva A.D. Formation of command competence in foreign language classes [Electronic resource] / A.D. Malysheva // Scientific-methodical electronic journal "Concept". - 2017. - Т. 32. - S. 249-253. - Access mode: <http://e-koncept.ru/2017/771073.htm>

9. Popova L.A. Preparation of future engineers for organizational and managerial activities in the process of studying at a university (on the example of bachelors in the direction of training "Technosphere safety"): author. dis. ... Cand. ped. sciences / L.A. Popov. - Stavropol, 2012. - 179 p.

10. Popova O.V. Formation of organizational and managerial competencies of university students in the process of extracurricular activities: author. dis. ... Cand. ped. sciences / O.V. Popov. - M., 2013. - 24 p.

11. Sarafanova I.E. Assessment of the formation of organizational and managerial competence of a manager / I.E. Sarafanova // Yaroslavl Pedagogical Bulletin - 2012. - № 2. - Vol. II (Psychological and pedagogical sciences). - S. 205-209.

12. Storozheva O.I. Development of managerial competencies of heads of educational institutions / O.I. Storozheva. - Yekaterinburg: Ural. state ped. un-t, 2011. - 128 p.

13. Fefelova V. Management competence as a criterion for the quality of professional training of a specialist in recreation and tourism / V. Fefelova, S. Gonyants // Bulletin of sports science. - 2009. - № 6. - P. 47-49.

14. Shabaikin A.Yu. Socio-philosophical analysis of organizational and management activities / A.Yu. Shabaikin // News of MSTU "MAMI". - 2013. - № 4(18). - S. 113-120.

15. Shastina A.E. Development of organizational and managerial competencies in the process of advanced training of engineering and technical personnel: diss. ... Cand. ped. Sciences: 13.00.08 / Shastina Aleksandra Evgenievna. - Kazan, 2014. - 147 p.

13.00.08 — Теория и методика профессионального образования



УДК 378

Потенциал цифровой образовательной среды вуза в формировании проектировочной компетентности бакалавров

Potential of a university digital educational environment in formation of bachelors-road constructors design competence

Иванова Е.Г., Чувашский государственный педагогический университет им. И.Я. Яковлева,
elena_d_86@mail.ru

Ivanova E., I. Yakovlev Chuvash state pedagogical University, elena_d_86@mail.ru

DOI: 10.34772/KPJ.2020.141.4.019

Ключевые слова: цифровая образовательная среда, потенциал, проектировочная компетентность, бакалавры автомобильного строительства.

Keywords: digital educational environment, potential, design competence, bachelors-road constructors.

Аннотация. Статья посвящена одной из актуальных на сегодняшний день проблем профессионального образования - формированию проектировочной компетентности у бакалавров автомобильного строительства в процессе обучения в техническом вузе. Целью статьи является обоснование потенциала цифровой образовательной среды в повышении продуктивности этого процесса. Автором проведен анализ научных исследований, посвященных подготовке бакалавров, опыта вузов по цифровизации образовательной среды. Раскрыта сущность, сформулирована авторская трактовка феномена цифровой образовательной среды технического вуза; показаны составляющие ее элементы. Изложены содержание цифровой образовательной среды Волжского филиала «Московского автомобильно-дорожного государственного технического университета (МАДИ)» (Волжский филиал МАДИ) и ее педагогический потенциал. Показано влияние применения информационно-цифровых технологий на повышение уровня проектировочной компетентности бакалавров автомобильного строительства.

Abstract. The article is devoted to one of the current problems of professional education - the formation of design competence of bachelors of road construction in the process of training at a technical University. The purpose of the article is to substantiate the potential of the digital educational environment in increasing the productivity of this process. The author analyzes scientific research on bachelor's training and the experience of higher education institutions in digitalizing the educational environment. The author reveals the essence and formulates the author's interpretation of the phenomenon of the digital educational environment of a technical University, shows its constituent elements. The content of the digital educational environment of the Volga branch of the Moscow automobile and road state technical University (MADI) (the Volga branch of MADI) and its pedagogical potential are described. The article shows the impact of information and digital technologies on improving the level of design competence of bachelors of road construction.

Введение. В настоящее время во всех сферах жизнедеятельности российского общества происходит ряд изменений, в частности, цифровизация производства и экономики, послужившая основанием для пересмотра требований к содержанию подготовки будущих профессионалов. Перед вузами встает необходимость решения одной из основных задач приоритетного правительственного проекта «Современная образовательная среда в «Российской Федерации» на период до 2024 года – создание безопасной современной цифровой

образовательной среды для обеспечения высокого качества и доступности образования [16]. Сказанное относится ко всем аспектам образовательного процесса и, в первую очередь, его содержательному и результативному компонентам. Как известно, результат обучения студентов в вузе заключается в овладении ими профессиональной компетентностью, одной из важнейших составляющих которой является проектировочная компетентность. В формировании проектировочной составляющей профессиональной компетентности обучающихся

по техническим направлениям подготовки цифровая образовательная среда (ЦОС) должна играть особую роль, выступая и средством обучения, и компонентом содержания профессиональной подготовки.

Вместе с тем изучение практики функционирования вузов, выступлений ректора Томского государственного университета Э. Галажинского [15], ректора Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики» Я. И. Кузьмина [15], анализ результатов исследований С.Д. Каракозова [5], Н.Ш. Козловой [6], И.В. Авадаевой [10], Н.Б. Кущевой [8], М.В. Емельяновой [4], Е.Г. Хрисановой [18] и др. позволяет сделать вывод, что слабая цифровая грамотность преподавателей, незнание ими возможностей электронных, информационных и компьютерных ресурсов не позволяют равномерно и успешно перейти к цифровому преобразованию образовательной подготовки студентов. Данное обстоятельство определяет актуальность проблемы выявления и обоснования педагогического потенциала цифровой образовательной среды.

Материалы и методы исследования. Материалом для исследования послужили федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению подготовки 08.03.01 «Строительство», профессиональный стандарт «Специалист в области проектирования автомобильных дорог», проект Постановления Правительства РФ «О проведении в 2020–2022 годах эксперимента по внедрению целевой модели цифровой образовательной среды образования разного уровня», научные исследования посвященным проблемам подготовки будущих бакалавров в условиях цифровой образовательной среды вуза. В исследовательской работе применены методы: прямой анализ, элементарно-теоретический анализ и синтез полученной информации, позволившие сделать вывод об отсутствии в педагогической теории определенного мнения относительно феномена цифровой образовательной среды, его сущности и содержания; изучение опыта функционирования в Волжском филиале МАДИ цифровой образовательной среды в целях выявления ее потенциала для формирования проекторочной компетентности бакалавров автодорожного строительства; педагогическая рефлексия, необходимая для оценки роли цифровой образовательной среды в процессе обучения студентов; метод индукции.

Результаты исследования. На сегодняшний день в отечественной научно-педагогической литературе накоплен значительный пласт информации об использовании цифровой образовательной среды в целях эффективной профессиональной подготовки бакалавров. Всеми учеными, как утверждает Е.С. Мироненко, признается, что создание цифровой образовательной среды необходимо, так как миссией высших учебных заведений является подготовка выпускника, владеющего комплексом компетенций и профессиональной компетентностью в целом, обеспечивающих их способность и готовность к профессионально-трудовой деятельности [11].

В то же время единого определения «цифровая образовательная среда» не существует. Например, А.В. Морозов понимает под цифровой образовательной средой «совокупность цифровых образовательных ресурсов, средств и технологий, обеспечивающих образовательный процесс в условиях цифровизации» [13]. По мнению М. Куршнир, открытая цифровая образовательная среда — это совокупность информационных систем, обеспечивающих решение различных задач образовательного процесса. Автор также считает, что понятие открытости предполагает возможность вариативности в конструировании структуры ЦОС, когда преподаватели могут применять имеющиеся в вузе информационные системы, заменять их или включать в образовательный процесс новые [7].

С точки зрения В.Г. Лапиной, ЦОС представляет собой комплекс ресурсов, обслуживающих учебный и управленческий процессы вуза [9].

По мнению М.Д. Гочияевой, ЦОС выступает частью комплекса ИТ-инструментов обеспечения образовательной деятельности вуза (информационные ресурсы, система телекоммуникаций и управления и др.). Она будет способствовать повышению продуктивности образовательного процесса, если все структурные подразделения и субъекты образовательного процесса действуют слаженно и скоординированно. Автор считает, что эффективность функционирования ЦОС вуза определяется уровнем профессиональной компетентности педагогических кадров в области цифровых технологий [3].

Мы полностью согласны с О.В. Михалевой, утверждающей, что ЦОС вуза является важнейшим фактором формирования профессиональной компетентности обучающихся. Включение в нее образовательных

онлайн платформ (Moodle, OmegaT9) создает возможность для проведения вебинаров, онлайн-конференций, работы с гипертекстами и цифровым контентом [12].

Для большинства авторов характерна трактовка понятия «цифровая образовательная среда», включающая представление об образовательной среде как условия формирования и развития личности студента. По мнению исследователей, применение средств ИКТ в образовательной среде позволяет комбинировать разные формы и направления освоения необходимых знаний и умений, конструируя определенную системную среду. Позиции авторов аргументируются положениями средового подхода (Н.Б. Стрекалова [17], О.С. Газман [2], В.А. Ясвин [19] и др.).

Исходя из основных положений средового подхода, представим наше видение феномена цифровой образовательной среды следующим образом: цифровая образовательная среда вуза представляет собой совокупность имеющихся для эффективной профессиональной подготовки обучающихся в соответствии с требованиями федеральных государственных образовательных стандартов условий и возможностей, обеспечиваемых наличием информационно-коммуникационных и цифровых технологий и профессионально владеющих этими технологиями педагогических кадров.

Представим компоненты цифровой образовательной среды вуза, опираясь на исследования С.Д. Каракозова [5], А.И. Даниловой [1], Е.А. Бараксановой [1], И.И. Никифорова [14] и др., и анализ практического опыта высших учебных заведений РФ (Томского политехнического университета, Казанского национального исследовательского технологического университета, Северо-Восточного федерального университета им. М.К. Аммосова и др.) в подготовке студентов в условиях современной цифровой образовательной среды:

- технический компонент направлен на создание бесперебойного высокоскоростного интернета, обогащение образовательного процесса новейшими информационными технологиями и ресурсами хранения и своевременного представления информации, создание службы информационной безопасности;

- содержательный компонент дает возможность педагогу моделировать процесс обучения в цифровой образовательной среде, а обучающимся использовать ИКТ при выполнении лабораторных и практических работ, курсовых работ и проектов и пр.;

- учебно-методический компонент направлен на обогащение информационно-методической поддержки образовательного процесса, модернизацию методики преподавания с применением цифровых технологий, использование асинхронных и синхронных средств дистанционного обучения; использование социальных сетей и цифровых баз данных в процессе обучения; мониторинг образовательного процесса;

- организационный компонент включает технологии, позволяющие управлять образовательным процессом.

Подготовка квалифицированных и компетентных бакалавров и магистров, способных эффективно выполнять профессиональную деятельность в условиях цифровых сообществ составляет приоритетную задачу современных вузов [12]. Применение цифровых технологий и ресурсов в комплексе с традиционными дидактическими средствами может существенно повысить эффективность профессиональной подготовки обучающихся вуза. В связи с этим мы рассмотрели потенциал цифровой образовательной среды вуза для продуктивного формирования проективной компетентности бакалавров автомобильного строительства.

В процессе исследования мы исходили из предположения о том, что ЦОС обладает возможностями для повышения эффективности усвоения обучающимися проективных и инженерных знаний и умений в области дорожного строительства; для сокращения времени обучения, обеспечения многовариантного и интерактивного характера образовательного процесса; автоматизации процессов управления обучением, оперативности и объективности контроля овладения обучающимися проективными знаниями и умениями, развития творческого, креативного, логического мышления и коммуникативных способностей будущих бакалавров автомобильного строительства.

Применительно к бакалавру автомобильного строительства требования к владению проективной компетентностью в условиях цифровизации отражены в образовательных и профессиональных стандартах:

- в ФГОС ВО по направлению подготовки строительство 08.03.01 выделена общепрофессиональная компетенция ОПК 6 – Способен участвовать в проектировании объектов строительства и жилищно-коммунального хозяйства, в подготовке расчетного и технико-экономического обоснований их проектов,

участвовать в проектной подготовке, в том числе с использованием средств автоматизированного проектирования и вычислительных программных средств;

– в проекте профессионального стандарта во многих трудовых действиях специалиста проектирования автомобильных дорог обозначены знания профессиональных компьютерных программных средств для контроля сроков подготовки проектной продукции по автомобильным дорогам; технологии информационного моделирования при подготовке проектной продукции по автомобильным дорогам; профессиональных компьютерных программных средств для выполнения работ при подготовке проектной продукции по автомобильным дорогам; средств

коммуникации и автоматизированной обработки информации, применяемых при подготовке проектной продукции по автомобильным дорогам, а также умения применять информационно-коммуникационные технологии при подготовке проектной продукции по автомобильным дорогам; применять профессиональные компьютерные программные средства для подготовки проектной продукции по автомобильным дорогам; применять профессиональные компьютерные программные средства для контроля сроков подготовки проектной продукции по автомобильным дорогам.

С учетом обозначенных требований в Волжском филиале МАДИ создана высоко насыщенная цифровая образовательная среда, см. рисунок 1.

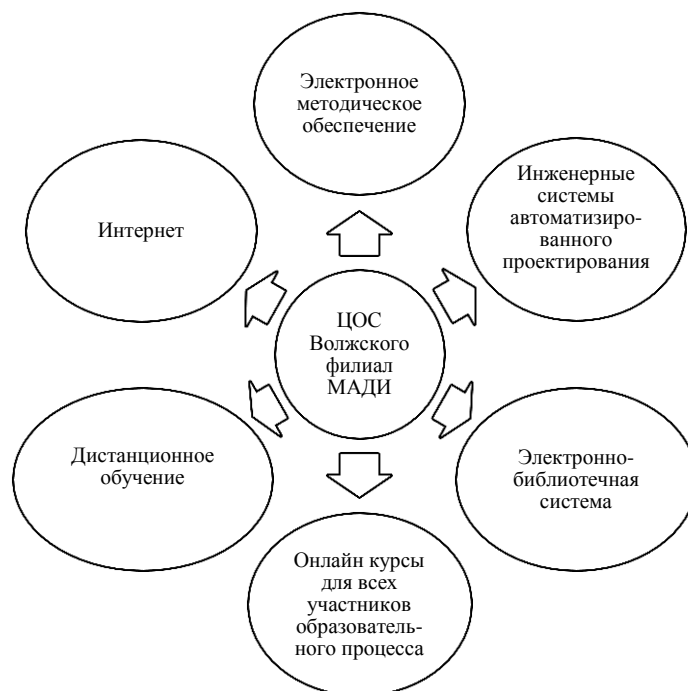


Рисунок 1. – Цифровая образовательная среда Волжского филиала МАДИ

Цифровая образовательная среда Волжского филиала МАДИ функционирует в рамках законодательства РФ. У всех участников образовательного процесса имеется неограниченный доступ к высокоскоростному проводному и беспроводному интернету, к информационным каналам локальной внутренней сети, официальному веб-сайту головного вуза ФГБОУ ВО «Московский автомобильно-дорожный государственный технический университет (МАДИ)» (<http://www.vf.madi.ru>). В целях систематизации и автоматического управления процессом подготовки бакалавров автомобильного строительства учебно-методический отдел вуза и

деканаты пользуются современным комплексом программ по ускорению электронного документооборота, повышению оперативного контроля выполнения работ, автоматизации расчета учебной нагрузки, составлению расписания, проведению различных видов тестирования как в электронном, так и в бумажном виде, мониторингу и анализу успеваемости, учету и ведению личных дел студентов, обеспечению доступной информацией каждого сотрудника и т.д.

В рамках реализации основной образовательной программы по направлению подготовки 08.03.01 «Строительство» себя зарекомендовала система электронного обучения

Moodle, размещенная на веб-сайте Волжского филиала МАДИ. В рамках теоретической подготовки студенты в данной системе могут самостоятельно изучить авторские рабочие программы, учебно-методические пособия по всем видам занятий и практик, видеозаписи, аудиозаписи и дополнительные материалы по всем дисциплинам направления подготовки строительства автомобильных дорог, а также пройти онлайн курсы по дополнительным дисциплинам. В завершение обучения студенты проходят интернет тестирование, что позволяет определить уровень освоения учебного материала. В процессе обучения в системе Moodle происходит углубленное изучение теоретического материала, развитие самостоятельности обучающихся, их познавательных навыков, усидчивости и обучаемости.

В системе Moodle студенты формируют свои веб-портфолио, в которых хранятся учебные, творческие и научно-исследовательские работы и проекты студента, его достижения в учебной, социальной и профессиональной деятельности в виде грамот, дипломов, сертификатов и т.д. Веб-портфолио студента позволяет отслеживать индивидуальные достижения, проводить мониторинг динамики формирования профессионально-значимых качеств личности, компетенций и компетентностей, опыта проектной деятельности. Итоговым результатом веб-портфолио бакалавра автомобильного строительства является составление резюме или характеристики для трудоустройства студента, получения различных стипендий, участия в конкурсах и дальнейшего продолжения образования.

Преподаватели Волжского филиала МАДИ ежегодно повышают уровень цифровой грамотности, совершенствуют педагогическое и инженерное мастерство в системе Moodle на базе Волжского филиала МАДИ с приглашением сторонних организаций и в других учебных учреждениях. В данной системе созданы онлайн-курсы по повышению квалификации и профессиональной переподготовке преподавателей.

Однако, у системы Moodle, как и у многих других программ, есть свои недостатки (из-за скудных функциональных возможностей приходится дополнительно платно устанавливать и настраивать модули, процесс загрузки тестов является излишне трудоемким, даже при регистрации на данной системе студенты сталкиваются с затруднениями при просмотре и выборе подходящих им онлайн-курсов, ограничение объема загружаемых материалов и

т.д.), поэтому при дистанционном обучении в практике вуза себя зарекомендовали синхронные программы электронного обучения: Zoom, Microsoft Teams. Для тесного взаимодействия между студентами и преподавателями используются различные мессенджеры и электронная почта.

Подготовке бакалавров автомобильного строительства к проектной деятельности способствуют компьютерные классы, обеспеченные высокоскоростным интернетом, новейшей компьютерной техникой, программным обеспечением общего пользования (Windows, Linux, Kaspersky, MS Office Professional, MyTestXPro и др.) и системами автоматизированного инженерного расчета и проектирования (AutoCAD, AutoCAD Civil 3D, КОМПАС-3D, ЛИРА-САПР Смета.ру, «ГРАНД-Смета» и др.). Введение инженерных компьютерных программ в учебный процесс позволяет найти решение ряда проблем в формировании проектной компетентности у бакалавров автомобильного строительства:

- уменьшить трудоемкость процесса выполнения графической части проекта автомобильных дорог, технико-экономических показателей проектных решений;
- раннее внедрение инженерных программ в процесс изучения учебных дисциплин позволяет совершенствовать и закреплять у бакалавров автомобильного строительства навыки 2d и 3d моделирования, навыки работы с инженерной библиотекой программ;
- ускорить учебный процесс проектирования.

Студенты имеют возможность самостоятельно изучать дополнительный материал в электронно-библиотечной системе как удаленно вне института, так и в компьютерных классах и электронном читальном зале. Электронно-библиотечная система представляет собой полнотекстовые методические и учебные пособия, учебники и др., электронный каталог полнотекстовой электронной библиотеки вуза. В настоящее время Волжский филиал МАДИ сотрудничает с электронно-библиотечными системами «Лань», «ZNANIUM.COM», «Университетская библиотека онлайн», BOOK.ru и др.

Большое внимание при подготовке бакалавров автомобильного строительства уделяется традиционным занятиям с применением презентаций с использованием проекционного оборудования, а также интерактивных досок, что позволяет увеличить скорость подачи наглядного материала, повысить уровень восприятия студентами лекционного и

практического материалов дисциплин; повышается мотивация и активность студентов.

Заключение. Проведенная исследовательская работа позволяет заключить, что создание цифровой образовательной среды в Волжском филиале МАДИ на всех этапах подготовки бакалавров автодорожного строительства способствует формированию умственных, творческих, коммуникационных способностей и проектировочной компетентности. Как показало наблюдение за образовательным процессом, эффективной составляющей цифровой образовательной среды, используемой в Волжском филиале МАДИ, являются инженерные продукты системы автоматизированного проектирования, электронные учебно-методические материалы преподавателей, в том числе рабочие программы дисциплин для дистанционной формы обучения, оборудованные компьютерные классы с высокоскоростным интернетом и другими

коммуникационными ресурсами, программы мониторинга успеваемости студентов дорожного строительства. Использование в учебном процессе цифровых технологий и ресурсов позволяет скорректировать учебный процесс, мотивировать бакалавров автодорожного строительства к изучению дисциплин, активизировать проектную деятельность студентов в учебных, учебно-профессиональных и социальных проектах, проводить дистанционное обучение студентов и различные конференции, контролировать и оценивать качество процесса формирования знаний, умений, навыков и способностей у бакалавров автодорожного строительства. Дальнейшее направление исследований видится нам в выявлении педагогических условий реализации потенциала цифровой образовательной среды вуза как фактора формирования проектировочной компетентности у бакалавров автодорожного строительства.

Литература:

1. Барахсанова Е.А. Реализация электронного обучения в цифровой образовательной среде / Е.А. Барахсанова, А.И. Данилова // Азимут научных исследований: педагогика и психология. – 2018. – Т.7. – №4 (25). – С. 38-40.
2. Газман О.С. Педагогическая поддержка детей в образовании как инновационная проблема / О.С. Газман // Новые ценности образования: десять концепций и эссе. – М.: Инноватор, 1995. – 58 с.
3. Гочияева М.Д. Цифровая образовательная среда вуза как условие формирования исследовательских компетенций будущих бакалавров по направлению подготовки 09.03.03 – «Прикладная информатика» / М.Д. Гочияева, Т.Г. Везиров // Мир науки, культуры, образования. – 2020. – №2 (81). – С. 318-320.
4. Ельцова О.В. К вопросу о понятии цифровой грамотности / О.В. Ельцова, М.В. Емельянова // Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева. – 2020. – №1 (106). – С. 155-160
5. Каракозов С.Д. Ориентиры развития цифровой образовательной среды Московского педагогического государственного университета / С.Д. Каракозов, Р.С. Сулейманов, А.Ю. Уваров // Наука и школа. □ 2014. □ С. 69-83.
6. Козлова Н.Ш. Цифровые технологии в образовании [Электронный ресурс] / Н.Ш. Козлова // Вестник Майкопского технологического университета. – 2019. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/tsifrovye-tehnologii-v-obrazovanii/viewer>
7. Кушнир М. По следам манифеста о цифровой образовательной среде [Электронный ресурс] / М. Кушнир. – 2017. – Режим доступа: <http://www.edutainme.ru/post/manifesto-upd/>.
8. Кушев Н.Б. Современная цифровая образовательная среда в высшем образовании России / Н.Б. Кушев, В.И. Терехова // Проблемы современной экономики. – 2018. – С. 194.
9. Лапин В.Г. Цифровая образовательная среда как условие обеспечения качества подготовки студентов в среднем профессиональном образовании / В.Г. Лапин // Инновационное развитие профессионального образования. – 2019. – №1 (21). – С. 55-59.
10. Методологические основы формирования современной цифровой образовательной среды – Коллективная монография [Электронный ресурс]: И.В. Авадаева [и др.]. – Нижний Новгород: НОО "Профессиональная наука", 2018. – Режим доступа: <http://scipro.ru/conf/monographeeducation-1.pdf>.
11. Мироненко Е.С. Цифровая образовательная среда: понятие и структура [Электронный ресурс] / Е.С. Мироненко // Социальное пространство. – 2019. – № 4 (21). – Режим доступа: <http://socialarea-journal.ru/article/28318>.
12. Михалева О.В. Формирование компетентности в области межкультурной коммуникации у будущих бакалавров в условиях цифровой образовательной среды: диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук: 13.00.08 / Ольга Владимировна Михалева. – Москва. – 2019. – 187 с.
13. Морозов А.В. Современные тенденции развития цифрового образования: «За» и «Против» / А.В. Морозов // Большая Евразия: Развитие, безопасность, сотрудничество. – 2020. – С. 673-674.
14. Никифоров И.И. Информационная активность будущего инженера в цифровой образовательной среде [Электронный ресурс] / И.И. Никифоров // Образовательный вестник «Сознание». – 2019. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/informatsionnaya->

aktivnost-buduschego-inzhenera-v-tsifrovoy-obrazovatelnoy-srede/viewer

15. Общественный совет при Минобрнауке России обсудил уроки пандемии [Электронный ресурс]. – 2020. – Режим доступа: https://minobrnauki.gov.ru/ru/press-center/card/?id_4=2777

16. Пономарева М.Н. Доступность профессионального образования и рынок трудовых ресурсов / М.Н. Пономарева // Инновационное развитие профессионального образования. – 2018. – № 3(19). – С. 63-69.

17. Стрекалова Н.Б. Средовой подход как фактор формирования информационно-коммуникационной

компетентности студентов гуманитарных специальностей: диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук: 13.00.08 / Наталья Борисовна Стрекалова. – Самара. – 2009. – 24 с.

18. Федорова И.А. Формирование компетентности бакалавров педагогики в области применения цифровых технологий в профессиональной деятельности / И.А. Федорова, Е.Г. Хрисанова, Г.Г. Тенюкова // Казанский педагогический журнал. – 2020. – №3 (140). – С. 58-63.

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

References:

1. Barakhsanova E.A. Implementation of e-learning in the digital educational environment / E.A. Barakhsanova, A.I. Danilova // Azimuth of scientific research: pedagogy and psychology. - 2018. - Т. 7. - № 4(25). - S. 38-40.

2. Gazman O.S. Pedagogical support of children in education as an innovative problem / O.S. Gazman // New values of education: ten concepts and essays. - M.: Innovator, 1995. - 58 p.

3. Gochiyeva M.D. The digital educational environment of the university as a condition for the formation of research competencies of future bachelors in the field of training 03/09/03 - "Applied Informatics" / M.D. Gochiyeva, T.G. Vezirov // World of Science, Culture, Education. - 2020. - № 2(81). - S. 318-320.

4. Yeltsova O.V. On the question of the concept of digital literacy / O.V. Yeltsova, M.V. Emelyanova // Bulletin of the Chuvash State Pedagogical University. I. Ya. Yakovleva. - 2020. - № 1(106). - S. 155-160.

5. Karakozov S.D. Guidelines for the development of the digital educational environment of the Moscow Pedagogical State University / S.D. Karakozov, R.S. Suleimanov, A.Yu. Uvarov // Science and school. - 2014. - S. 69-83.

6. Kozlova N.Sh. Digital technologies in education [Electronic resource] / N.Sh. Kozlova // Bulletin of the Maikop Technological University. - 2019. - Access mode: <https://cyberleninka.ru/article/n/tsifrovyye-tehnologii-v-obrazovanii/viewer>

7. Kushnir M. In the footsteps of the manifesto on the digital educational environment [Electronic resource] / M. Kushnir. - 2017. - Access mode: <http://www.edutainme.ru/post/manifesto-upd/>

8. Kushchev N.B. Modern digital educational environment in higher education in Russia / N.B. Kushchev, V.I. Terekhova // Problems of modern economics. - 2018. - P. 194.

9. Lapin V.G. Digital educational environment as a condition for ensuring the quality of student training in secondary vocational education / V.G. Lapin // Innovative development of vocational education. - 2019. - № 1(21). - S. 55-59.

10. Methodological foundations for the formation of a modern digital educational environment - Collective monograph [Electronic resource]: I.V. Avadaev [and others]. - Nizhny Novgorod: NOO "Professional Science",

2018. - Access mode: <http://scipro.ru/conf/monographeeducation-1.pdf>

11. Mironenko E.S. Digital educational environment: concept and structure [Electronic resource] / E.S. Mironenko // Social space. - 2019. - № 4(21). - Access mode: <http://socialarea-journal.ru/article/28318>

12. Mikhaleva O.V. Formation of competence in the field of intercultural communication among future bachelors in a digital educational environment: dissertation for the degree of candidate of pedagogical sciences: 13.00.08 / Olga Vladimirovna Mikhaleva. - Moscow. - 2019. - 187 p.

13. Morozov A.V. Modern trends in the development of digital education: "For" and "Against" / A.V. Morozov // Greater Eurasia: Development, Security, Cooperation. - 2020. - S. 673-674.

14. Nikiforov I.I. Information activity of the future engineer in the digital educational environment [Electronic resource] / I.I. Nikiforov // Educational bulletin "Consciousness". - 2019. - Access mode: <https://cyberleninka.ru/article/n/informatsionnaya-aktivnost-buduschego-inzhenera-v-tsifrovoy-obrazovatelnoy-srede/viewer>

15. Public Council under the Ministry of Education and Science of Russia discussed the lessons of the pandemic [Electronic resource]. - 2020. - Access mode: https://minobrnauki.gov.ru/ru/press-center/card/?id_4=2777

16. Ponomareva M.N. Availability of vocational education and the labor market / M.N. Ponomareva // Innovative development of vocational education. - 2018. - № 3(19). - S. 63-69.

17. Strekalova N.B. The environmental approach as a factor in the formation of information and communication competence of students of humanitarian specialties: dissertation for the degree of candidate of pedagogical sciences: 13.00.08 / Natalya Borisovna Strekalova. - Samara. - 2009. - 24 p.

18. Fedorova I.A. Formation of competence of bachelors of pedagogy in the field of application of digital technologies in professional activity / I.A. Fedorova, E.G. Khrisanova, G.G. Tenyukova // Kazan Pedagogical Journal. - 2020. - № 3(140). - S. 58-63.

19. Yasvin V.A. Educational environment: from modeling to design / V.A. Yasvin. - M.: Smysl, 2001. - 365 p.

УДК 378:881.1

**Принципы создания эффективного электронного
контента для преподавания иностранного языка
в вузе студентам неязыковых специальностей**

**The principles of the creating of the effective electronic
content of the foreign language teaching for the students
of non-linguistics specialties at the University**

Симонова О.Б., Ростовский государственный университет путей сообщения, simnvoks@mail.ru

Николаева Е.А., Институт водного транспорта имени Г.Я. Седова - филиал
Государственного морского университета имени адмирала Ф.Ф. Ушакова,
yfctnyf12032009@yandex.ru

Simonova O., Rostov State Transport University, simnvoks@mail.ru

Nikolaeva E., Sedov Water Transport Institute - the branch of Admiral Ushakov State Maritime
University, yfctnyf12032009@yandex.ru

DOI: 10.34772/KPJ.2020.141.4.020

Ключевые слова: электронное образование, дистанционное образование, виды электронного обучения, особенности коммуникативной среды современных студентов, педагогика и андрагогика, педагогический дизайн, системы менеджмента процесса обучения.

Keywords: e-education, distance education, types of e-learning, features of the communicative environment of modern students, pedagogy and andragogy, pedagogical design, management systems of the learning process.

Аннотация. Актуальность статьи обусловлена тем фактом, что современные исследования вопросов информатизации образовательной среды практически не рассматривают вопросы, связанные с разработкой требований к качеству образовательного контента, а сами авторы учебных курсов зачастую ограничиваются формальным оцифровыванием существующих учебно-методических материалов.

В настоящее время требования к качеству образовательного контента должны быть сформированы не только на основе содержания профессиональных компетенций и формы обучения, но и ориентированы на особенности коммуникативных трендов в современном обществе, особенностей восприятия информации поколением Y, а также включать в себя критерии оценки полноты использования возможностей интернет-технологий в процессе обучения.

Цель исследования заключается в том, чтобы сформулировать принципы создания электронного контента курса иностранного языка для студентов неязыковых вузов.

Авторы формулируют данные принципы на основе прикладного исследования особенностей коммуникативной среды современного студента, а также концепций педагогического дизайна. По мнению авторов, коммуникативная среда современного студента (поколение Y) требует расширения перечня задач, которые должен решать преподаватель в процессе создания курса в электронном формате. В частности, учитывать не только требования, основанные на содержании профессиональных компетенций, но и индивидуальные особенности студента. Принципы создания электронного контента курса иностранного языка должен быть основан на понимании индивидуальных различий студентов в особенностях восприятия информации, мотивации к изучению курса, а также изменения форм обратной связи, позволяющих повысить уровень освоения изучаемой дисциплины.

Результаты исследования, представленные в данной статье, могут быть использованы в практике создания электронных курсов иностранного языка для студентов неязыковых специальностей, а также в процессе разработки критериев оценки качества электронного образовательного контента в целом.

Abstract. The relevance of the article is determined by the fact that modern research of the questions concerning the informatization of the educational environment practically does not consider issues related to the development of requirements for the quality of educational content, and the authors of different training courses are often limited to the formal digitization of existing educational materials.

Currently, the requirements for the quality of educational content should be formed not only on the basis of the

content of professional competencies and the form of training, but also focused on the features of communicative trends in modern society, the characteristics of the perception of information by generation Y, as well as they should include criteria for assessing the completeness of Internet technologies used in the training process.

The aim of the study is to formulate the principles of creating electronic content of the foreign language course for students of non-linguistics specialties.

The authors formulate these principles on the basis of the applied research concerning the features of the communicative environment of a modern student, as well as the concepts of pedagogical design. According to the authors, the communicative environment of a modern student (generation Y) requires an expansion of the tasks list that the teacher must solve in the process of creating a course in electronic format. In particular, the teacher must take into account not only the requirements based on the content of professional competencies, but also the individual characteristics of the student. The principles of creating electronic content of a foreign language course should be based on understanding of the individual differences in the aspects of information perception, motivation to study this particular course, as well as the changes in feedback forms that can allow increasing the discipline level.

The results of the study presented in this article can be used in the practice of creating electronic courses of the foreign language for students of non-linguistics specialties, as well as in the process of developing criteria for assessing the quality of the electronic educational content in general.

Введение. Процесс информатизации образовательной среды вуза ориентирован на реализацию двух целей: внедрение технологий дистанционного обучения и средств его администрирования. В свою очередь реализация данных целей предполагает внедрение в практику преподавания дисциплин технологий дистанционного обучения [8]: средств создания электронных курсов, средств управления электронными курсами, средств управления процессом обучения, а также средств управления обучением и учебным контентом. Причем, существующая путаница в терминах «электронное обучение» и «технологии дистанционного обучения» поддерживает отрицательные реакции общественного мнения на процессы внедрения цифровых технологий в образовательную среду, создавая негативные стереотипы восприятия интернет-технологий обучения. Данное положение дел негативно влияет на качество электронного обучения в целом и, соответственно, формирует негативный опыт восприятия процессов цифровизации образовательной среды.

Однако, рассматривая информатизацию как современный этап развития системы образования, следует отметить, что технологии дистанционного обучения являются мощным инструментом формирования активной образовательной среды, о которой и идет речь в программных документах, т.е. электронном обучении [15]. Технологии дистанционного обучения способны решить ряд задач, которые off-line образовательные технологии даже не рассматривали в качестве приоритетных. К таким задачам можно отнести: создание эффективной системы мотивации студентов, персонализация образовательного контента, интенсивная персонализированная обратная связь со студентами курса, повышение уровня объективности оценки знаний студента и др.

Ключевую роль в процессе обеспечения условий реализации вышеперечисленных целей играет качество образовательного контента, адаптированного для цифровой образовательной среды. В новой среде учебно-методический комплекс дисциплины становится структурированным продуктом, который должен не только соответствовать требованиям образовательных стандартов, но и особенностям поведенческого поведения, потребностям самого студента. В частности, предоставлять возможность выбора темпа обучения, его содержания и времени, соответствовать учебным стилям обучающихся.

Здесь следует отметить, что качество образовательного контента должно оцениваться, помимо вопросов соответствия образовательным стандартам, еще в трех аспектах: содержательном и технологическом и маркетинговом.

Содержательный аспект предполагает оценку полноты учебно-методического комплекса, которая позволяет транслировать тот объем знаний, навыков, умений, которые необходимы студенту для решения профессиональных задач. Маркетинговый аспект позволяет анализировать уровень соответствия технологий преподавания курса индивидуальным особенностям студента, его потребностям. Технологический аспект ориентирован на оценку эффективности использования интернет-технологий в процессе достижения учебных и коммуникативных задач. Именно два последних аспекта и являются предметной областью данного исследования.

Рассмотрим существующие теоретико-методологические подходы к формированию критериев оценки маркетинговых и технологических аспектов электронного контента учебного курса.

Методология. Методологической основой формирования требований к качеству электронного образовательного контента

выступают: тренды развития системы образования современного общества в целом, особенности развития технологий образования в интернет-среде, а также принципы обучения взрослых. Рассмотрим вышеперечисленные детерминанты подробнее.

В формулировке трендов развития системы образования не будем вдаваться в дискуссионные вопросы относительно приоритета прикладных знаний, а также требований системности и непрерывности образовательной практики на фоне сокращения фундаментальных дисциплин в образовательных программах. Речь пойдет лишь о вопросах, связанных с персонализацией системы образования, ориентированной на автономность формирования индивидуальной траектории развития личности студента.

В этом контексте Интернет-среда позволяет формировать такие системы электронного обучения, которые ориентированы на формирование культуры непрерывного обучения (тренды на вдохновляющее обучение на связь процесса обучения с личностным ростом), персонализацию процесса обучения (индивидуализация процесса оценивания знаний, аналитика данных, позволяющая строить персонализированные программы развития профессиональных компетенций), рост практической ценности полученных знаний (интеграция процесса обучения в систему коммуникации профессиональных сообществ) и, как сопутствующий эффект, формирование навыков интеграции, групповой работы.

Далее рассмотрим особенности технологического обеспечения образовательного процесса в Интернет-пространстве.

Технологические возможности самой распространенной системы менеджмента процесса обучения (LMS) MOODLE оцениваются как достаточно эффективные, позволяющие решить ключевые задачи учебных курсов по иностранному языку. Исследователи отмечают, что система позволяет не только транслировать необходимый объем информации, но и организовывать групповую работу студентов [5;19], осуществлять эффективный контроль знаний [12]. Анализ исследований отчетливо демонстрирует тот факт, что для большей части авторов курсов иностранного языка в вузах данная платформа эффективна лишь потому, что решает задачу оцифровки существующего учебно-методического обеспечения дисциплины. Данные подходы не демонстрируют необходимость изменения принципов обучения в целом. Авторы обучающих курсов ориентированы на адаптацию существующих

методик преподавания к новым информационным носителям, а не на использование технологий дистанционного образования для реализации возможностей электронного образования в целом. То есть речь не идет о том, что система электронного образования – принципиально другая технология обучения, требующая новых подходов к формированию образовательного контента и новых видов коммуникации со студентами.

Здесь следует отметить тот факт, что мнению ряда исследователей [2] большая часть систем менеджмента процесса обучения, таких как Прометей, Learning Space, Blackboard проектировались для модели образовательного учреждения, не претендующего на инновационные стратегии развития. Даже более гибкая архитектура сервисов Sakai и MOODLE имеют ограничения в интеграции с большей частью используемых сервисов и баз данных. В то же время сервисы Google и Pearson находятся в стадии развития и возможность их применения в вузах России – вопрос дискуссионный. Таким образом, очевидно, что современные LMS не способны обеспечить такое качество электронного обучения, которое позволило бы приблизиться к новым парадигмам общественного развития.

Альтернатива данным системам – разработка нового поколения LMS, ориентированных на новый опыт коммуникаций в социальных СМИ. Во-первых, речь идет о создании технологической основы для перехода от парадигмы информационного общества к новой парадигме общества непрерывно обучающихся, обменивающихся знаниями, создающих новое знание индивидов. Речь идет о новой образовательной системе личностно-развивающего образования, основанного на практике развития межличностных коммуникаций в социальных сетях и профессиональных сообществах.

Во-вторых, исследования показывают, что большая часть студентов воспринимают LMS как «безжизненные», лишённые интерактивности, а также ориентированными на неэффективное усложнение контроля знаний при отсутствии привычных форматов взаимодействия в Интернет-среде [18].

Здесь следует отметить тот факт, что процесс автоматизации учебного процесса – не единственное направление развития образовательных технологий в электронной среде. Актуальным является и вопрос об интеграции мобильных приложений в практику преподавания иностранного языка (m-learning)

[4]. Примечателен тот факт, что в оценке эффективности технологий m-learning гораздо чаще встречаются вопросы, связанные с целью управления уровнем вовлеченности студентов в процесс изучения иностранного языка, вариантами группового взаимодействия в процессе обучения и другим показателям, которые соответствуют трендам развития образования в XXI в.

И еще одна детерминанта – особенности обучения студентов. Здесь следует отметить самый важный аспект, о котором практически не упоминается ни в одном из исследований, рассматривающих вопросы реализации системы электронного обучения в вузе. Речь идет о том, что особенности обучения студентов должны рассматриваться в контексте технологий андрагогики. В настоящее время практика обучения студентов основана на принципах педагогики: доминирующее положение обучающего в формировании целей, средств, методов обучения; готовность к обучению студента определяется внешними системами принуждения; студенты приобретают знания «впрок», понимая непригодность большей части из них в будущем; студенты обучаются по одному и тому же стандарту, предполагающему единообразное изучение несвязанных между собой дисциплин и т.д. [3].

Таким образом, технологии дистанционного образования могут работать эффективно только в том случае, если система электронного образования в вузе будет построена на принципах андрагогики, в рамках которых преподаватель становится помощником в освоении навыков работы с новой информацией. Но самое главное для изучения иностранного языка, данный курс должен обладать свойствами междисциплинарности, развивая коммуникативную компетентность студента во всех видах профессиональной деятельности, интегрируя в своей содержательной части процесс изучения дисциплин профессионального цикла. Безусловно, такая задача нерешаема в рамках привычных off-line технологий и существующих LMS платформ. Однако, интеграция образовательного процесса в систему коммуникаций профессиональных сообществ, объединяющих носителей языка (к примеру представленных в социальных сетях) лишает подобные задачи статуса недостижимости и фантастичности. Соответственно, задача преподавателя курса заключается в том, чтобы проектировать учебный курс с учетом эффективности существующих интернет-технологий и требований к уровню коммуникативной компетентности, предъявляемых профессиональными сообществами [1].

Особенности и принципы проектной деятельности преподавателя в процессе создания учебного курса подробно рассматривается в концепциях педагогического дизайна. Содержание данного термина достаточно объемно и используется. Педагогический дизайн рассматривается и как категория дидактики [6], как процесс проектирования учебных курсов [11], а также как технология формирования коммуникативной образовательной среды [17].

Мы будем понимать под данным термином совокупность двух технологий: педагогического проектирования, ориентированного на формировании методики преподавания в конкретной предметной области и технологии Web-дизайна, которая позволяет реализовать данную методику в сети Интернет [10].

С методологической точки зрения идеи педагогического дизайна позволят внести изменения в критерии и процедуры оценки знаний студента. К примеру, на основании идей Б.Блума, применение таксономии для проверки уровня знаний [9].

В нашем исследовании мы будем опираться на идеи Р. Ганье [14], предлагающего общую архитектуру образовательного процесса, которые позволяющих структурировать процесс создания эффективного электронного курса иностранного языка.

Дескриптивная теория Р. Ганье описывает девять событий обучения, которые соответствуют событиям, происходящим в процессе запоминания. То есть его идеи описывают не модель поведения преподавателя на занятии, а когнитивные процессы обучающихся. Ганье утверждает, что если учебное занятие включает все девять событий, то обучение будет наиболее эффективным. Эти события могут включаться в учебный процесс в произвольном порядке и не являются алгоритмом.

Рассмотрим, как идеи Ганье могут быть использованы для построения эффективного электронного курса по иностранному языку в контексте трендов развития системы образования и особенностей формирования коммуникативных компетенций студентов изучающих иностранный язык в неязыковых вузах.

Результаты. Итак, сформулируем принципы, на которых должен формироваться эффективный контент для электронного курса по иностранному языку.

Индивидуализация. Данный принцип предполагает дифференциацию студентов не только по уровню знания языка, но и по стилям обучения. Именно понимание стиля обучения студента позволит адекватно реагировать на темп

прохождения курса, повышать объективность процедуры оценки знаний. Здесь мы понимаем и значимость второго принципа «объективность оценки».

Объективность оценки. В обучении взрослых, в нашем случае студентов, не имеет смысла использовать стандартные «знать, уметь, владеть». Если стратегическая цель обучения – формирование коммуникативной компетенции, позволяющей активно существовать в профессиональной среде, то совершенно бессмысленно использовать данные индикаторы. Здесь можно обратиться к идеям Б. Блума, который предложил оценивать не знания, а способность их применения в новых или нестандартных ситуациях. Соответственно, должны и измениться маркеры оценки. В интерпретации Блума – это «внедрять, применять, демонстрировать, решать...» [13]. И здесь возникает резонный вопрос, где студент может продемонстрировать языковую активность, продемонстрировав вышеперечисленные маркеры. Возможны два варианта ответа, которые предполагают реализацию следующего принципа – коллаборативность.

Принцип коллаборации может быть реализован в двух вариантах. Первый – это интеграция учебных курсов по специальности и иностранного языка. Т.е. большая часть времени освоения специальных профессиональных знаний может происходить на иностранном языке. Данный вариант, конечно, имеет ряд сложностей, связанных с уровнем знания иностранного языка преподавателей профильных специальностей. Поэтому более применимый вариант – это участие студентов в профессиональных сообществах, коммуникации с носителями языка на профессиональные темы. Данный вариант предполагает внедрение различных форм сотрудничества через социальные сети, начиная с совместных студенческих проектов, заканчивая участием в дискуссиях профессиональных сообществ.

Также мы должны понимать, что современное поколение студентов (поколение Y) имеет специфические особенности в восприятии информации, что делает актуальным принцип адаптивности. Данный принцип предполагает тот факт, что трансляция учебного материала должна происходить в форматах, которые являются для данного поколения наиболее эргономичными.

Интерес к различиям в ментальностях субъектов образовательного процесса основана на теории поколений Н. Хоува и У. Штрауса, где каждое поколение является носителем специфического ментального кода, который формируется в определенной информационной среде. Отечественные исследователи Ю.А. Левада, Т. Шанин [20] и др. выделили шесть поколений. В соответствии с их классификацией самой активной стратой преподавателей является поколение X, современное студенчество – Y, а поколение Z – это будущее студенчество.

Среди общих особенностей ментального кода поколения Y выделяют нелинейность в восприятии мира, которая проявляется в конфликте между «клиповым мышлением» и академическими традициями поколения Y, чье мышление формировалось на понимании причинно-следственных связей и стройных теориях. То же нелинейное миромоделирование сформировало у поколения Y визуальное мышление (Р.Арнхейм), т.е. мышление посредством визуальных операций. Данный факт объясняет причину сложностей освоения текстовых документов в поколения Y. То есть современные студенты не способны воспринимать большие объемы текста без визуализации. Для них более доступны небольшие объемы информации, лаконичные по содержанию и яркие для визуального восприятия.

В этом контексте перед преподавателями стоит сложная методическая задача, адаптация текстовых материалов к особенностям восприятия «клипового», «аббревиатурного» мышления. Пример решения такого рода методических задач представлен в исследованиях П.Ю. Тенхунен, Ю.А. Елисейевой [16].

Рассмотрим подробнее, каким коммуникативным требованиям должны удовлетворять учебно-методические материалы курса иностранного языка в электронном формате. Для того, чтобы выявить коммуникативные предпочтения студентов в изучении иностранных языков, было проведено исследование методом анкетирования. Исследование проводилось на платформе Яндекс Взгляд. Объем выборки составил 1500 человек, студенты высших учебных заведений, возраст 17 - 19 лет. Структура выборки представлена на рисунке 1.



Рисунок 1. – Структура выборки

Поясним критерии формирования выборки. «Первоначальный уровень знания языка» оценивался по результатам обучения в школе, колледже, дополнительных занятий в языковых школах и курсах. Соответственно, основой кластеризации выборки стали критерии «продвинутый, средний, начальный» уровни знания языка. «Активность изучения иностранного языка» – показатель, демонстрирующий число интернет-сервисов, которые студент использует для своих занятий. Показатель «Цели изучения языка» выявляет уровень притязаний на получение дополнительных сертификатов, удостоверяющих уровень знаний (оценка в дипломе, сертификат об окончании авторского курса, сертификаты

TOEFL, IELTS). На основе показателя «Мотивация» оценивалось понимание студентом важности изучения иностранного языка для профессионального развития в целом.

Как показали результаты, наибольшую активность в анкетировании проявили студенты, которые уже имеют определенные достижения в области изучения иностранного языка с высоким уровнем мотивации к обучению и пониманием значимости языкознания в профессиональной деятельности.

Студентам была предложена анкета, ответы на вопросы которой позволили сформировать представление о видах цифровых продуктов, которые пользуются большей популярностью. Результаты опроса представлены на рисунке 2.

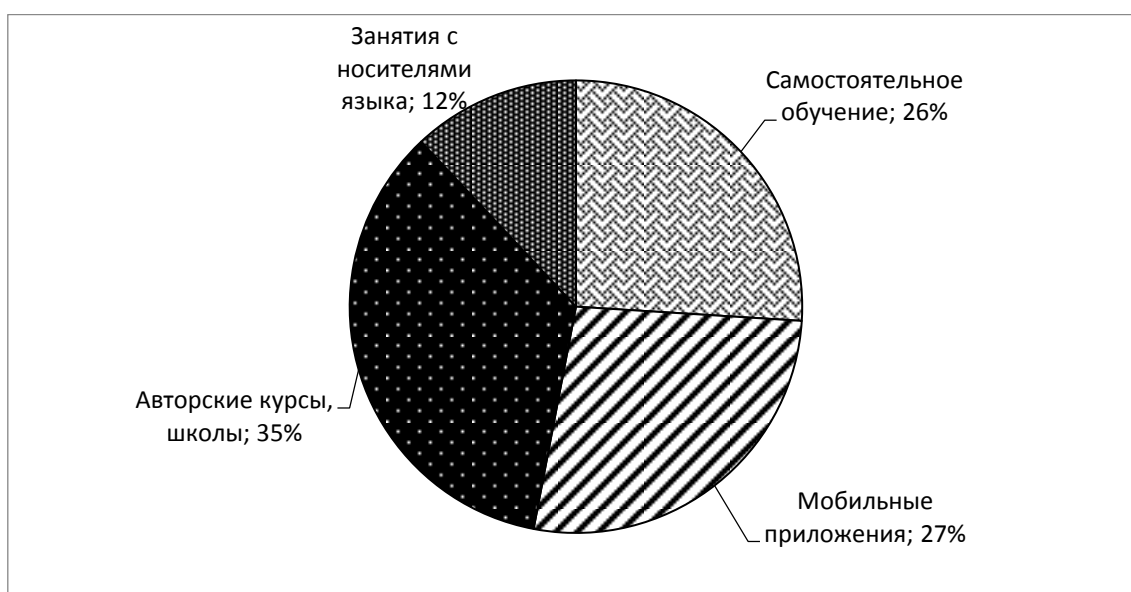


Рисунок 2. – Популярность цифровых носителей программ по изучению иностранного языка

Как показали результаты опроса, популярность мобильных приложений зачастую определяется их ценовой доступностью, а

интернет-программы языковых школ решают вопросы планомерной организации процесса изучения языка и сертификации.

Далее студентам было предложено оценить эффективность технологий обучения в сети Интернет. В качестве критериев эффективности были использованы показатели «легкость запоминания», «сохранение мотивации к занятиям», «скорость освоения информации». Результаты оценки представлены на рисунке 3.

Как показали результаты исследований, большую популярность имеют программы и приложения, которые обладают большим объемом визуального контента, разбиты на

небольшие содержательные блоки, содержат высокий процент игрового формата.

Таким образом, следует признать, что существующие технологии преподавания в высшей школе не соответствуют особенностям механизмов восприятия информации и мышления студентов (поколение Y). И такое положение дел требует коренной перестройки структуры образовательного процесса, начиная с роли преподавателя, заканчивая форматами занятий и учебно-методических материалов.

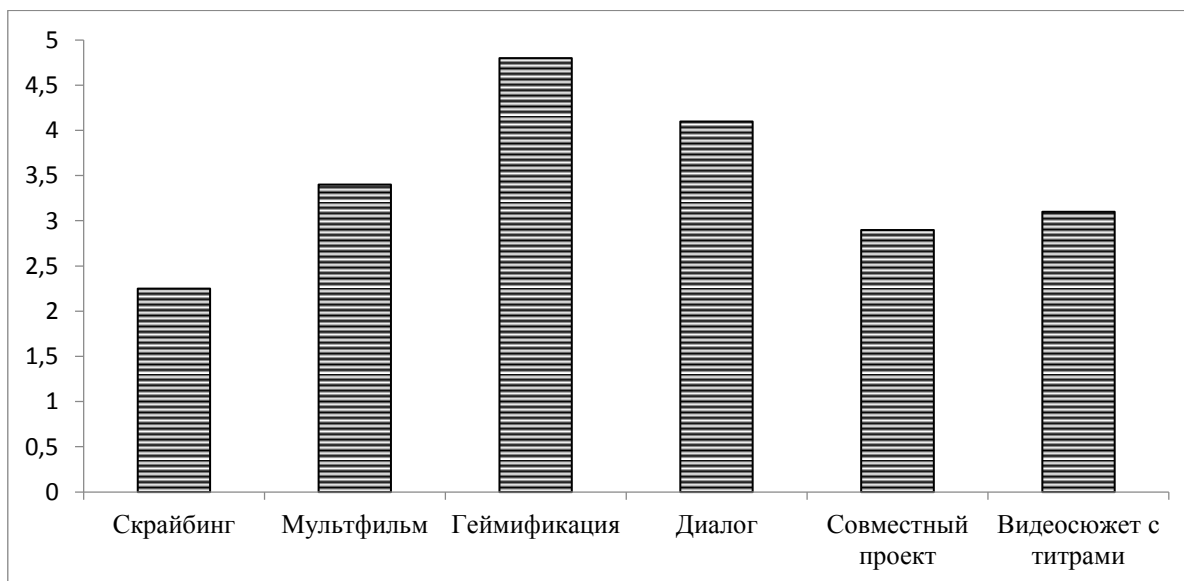


Рисунок 3. – Оценка эффективности технологий обучения в сети Интернет

И, один из самых сложных принципов для реализации – принцип партнерства, который возлагает на преподавателя дополнительную функцию по развитию и сохранению у студента мотивации к обучению. Данный принцип требует полного пересмотра статуса преподавателя в учебной студенческой группе.

Еще одна отличительная особенность поколения Y – низкий уровень стрессоустойчивости к сложностям и неудачам. Этим объясняется отказ от дальнейшего обучения уже после первой сессии. Представители поколения Y ориентированы на быстрый результат и с легкостью бросают начатое, если это угрожает их самооценке и не приносит удовольствия [7].

Здесь мы снова возвращаемся к идеям андрагогике, к тому факту, что педагогические концепты взаимоотношений «преподаватель-студент» совершенно не актуальны. Сложность реализации данного принципа заключается в том, что высокий уровень консервативности большей части преподавателей может воспринять изменение своего статуса достаточно болезненно.

То есть, переход к партнерским отношениям между преподавателем и студентом, где студент приобретает активную роль в процессе обучения может восприниматься консервативно настроенными преподавателями как угроза потери авторитета и прочих привычных составляющих социальной роли преподавателя. Хотя партнерская роль преподавателя предполагает лишь отказ от функции транслятора знаний. Основная функция преподавателя в андрагогике заключается в том, чтобы стимулировать и развивать у студента навыки самообучения, а именно, диагностировать существующий и приобретаемый опыт студента в процессе обучения, стимулировать его творческие инициативы в поиске новых знаний, помогать адаптироваться в новой информационной среде. То есть, педагогический концепт обучения, где основная роль студента – восприятие опыта педагога совершенно неэффективен, если речь идет о формировании у обучающегося высокого уровня мотивации к приобретению практических языковых навыков. И данный подход явно не соответствует

основным трендам развития социума, в частности прогнозируемому ЮНЕСКО переходу от информационного общества (Information Society) в общество непрерывно обучающихся (Learning Society).

Заключение. Результаты исследования позволили сформулировать следующие выводы. В настоящее время качество образовательного контента в электронной среде не соответствует коммуникативным особенностям студентов, представителей поколения Y, а также не формирует предпосылки для эволюции парадигм развития социума, переходу в общество непрерывно обучающихся.

Основная причина такого положения дел заключается в том, что современные платформы LMS ориентированы на процессы существующих моделей обучения и перевод соответствующих учебно-методических комплексов в цифровой формат. Не менее важный фактор, отрицательно

влияющий на качество учебного контента – парадигма образовательного процесса, основанная на постулатах педагогики.

Анализ коммуникативных и когнитивных особенностей студентов (поколение Y) позволил сформулировать ряд принципов, реализация которых является условием создания эффективного контента для электронных курсов иностранного языка. Данные принципы основаны на ключевых идеях концепций андрагогики и педагогического дизайна.

Реализация данных принципов имеет не только технологические ограничения. В большей степени, вопрос повышения качества образовательного контента в системе электронного обучения иностранному языку ограничен нерешенными вопросами социального и экономического статусов преподавателя высшей школы. Однако данный факт не снимает значимости проблемы создания эффективного образовательного процесса.

Литература:

1. Бондарева Е.П. Языковая подготовка взрослых обучающихся: поиск эффективных методов работы [Электронный ресурс] / Е.П. Бондарева, Г.В. Чистякова, А.А. Степанов. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/yazykovaya-podgotovka-vzroslyh-obuchayushchihya-poisk-effektivnyh-metodov-raboty/viewer>
2. Буланова Т.В. Педагогический дизайн информационной учебной среды / Т.В. Буланова, В.А. Стародубцев, О.Б. Шамина // Проблемы информатики. – 2012. - № 17. – С. 208-212.
3. Вылешанина О.Е., Бавтрушева, М.В. Сравнительный анализ педагогической и андрагогической моделей обучения / О.Е. Вылешанина, М.В. Бавтрушева // Журнал гродненского государственного медицинского университета. – 2009. – № 1(25). – С. 141-144.
4. Данилова В.А., Шихалкина Т.Г. Мобильное обучение(m-learning) в процессе изучения английского языка для профессиональных целей (ESP): методические приемы и оценка результативности / В.А. Данилова, Т.Г. Шихалкина // Litera. – 2020. – № 3. – С. 1-13.
5. Еремеева Г.Р., Мельникова О.К. Английский язык через систему MOODLE / Г.Р. Еремеева, О.К. Мельникова // Казанский педагогический журнал. – 2018. – № 1(126). – С. 103-107.
6. Зауторова Э.В., Такушевич И.А. Педагогический дизайн как средство формирования ценностных ориентаций личности / Э.В. Зауторова, И.А. Такушевич // Вестник СПбГЭУ: Преступление. Наказание. Исправление. – 2016 – № 1(33). – С.77-80.
7. Карпушкина Г.И. Особенности восприятия информации современными российскими студентами /
- Г.И. Карпушкина, И.Ю. Ляпина, К.С. Дьяконова, Р.В. Соколов // Международный журнал экспериментального образования. – 2014. – № 6-1. – С. 116-117.
8. Классификация систем дистанционного обучения [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.redcenter.ru/?sid=312>
9. Коваленко Е.С., Кузуб Н.М. Использование таксономии Блума для повышения качества профессиональной подготовки студентов педагогического вуза / Е.С. Коваленко, Н.М. Кузуб // Казанский педагогический журнал. – 2020. – № 1. – С. 89-96.
10. Курносова С.А. Теоретико-педагогические предпосылки проблемы подготовки студентов вуза к проектированию педагогического дизайна / С.А. Курносова // Фундаментальные исследования. – 2011. – № 12-4. – С. 747-751.
11. Макаренко А.А. Педагогический дизайн как средство повышения эффективности организации учебного процесса / А.А.Макаренко // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. – 2017. – № 4. – С. 13-16.
12. Морозова Ю.В. Использование электронного обучающего курса MOODLE для контроля качества знаний студентов в процессе обучения иностранному языку / Ю.В. Морозова // Балтийский гуманитарный журнал. – 2019. – № 3(28). – С. 96-99.
13. Мурзагалиева А.Е., Утегенова Б.М. Сборник заданий и упражнений. Учебные цели согласно таксономии Блума / А.Е. Мурзагалиева, Б.М. Утегенова. – Астана: АОО «Назарбаев Интеллектуальные школы» Центр педагогического мастерства, 2015. – 54 с.

14. Павлов Ю. IDD&E: ESSENTIALS Справочные материалы по педагогическому дизайну [Электронный ресурс] / Ю. Павлов. – Режим доступа: <https://yuripavlov.ru/wp-content/uploads/2017/07/IDDE-Essentials.pdf>

15. О внесении изменения в статью 16 Федерального закона "Об образовании в Российской Федерации" в части определения полномочий по установлению порядка применения электронного обучения, дистанционных образовательных технологий при реализации образовательных программ [Электронный ресурс] – Режим доступа: <https://sozd.duma.gov.ru/bill/957354-7>

16. Тенхунен П.Ю., Елисеева Ю.А. Особенности восприятия учебной информации современными студентами: потенциал визуальной концептуализации / П.Ю. Тенхунен, Ю.А. Елисеева // Интеграция образования. – 2015. – Т. 19. – № 4. – С. 28-34.

17. Токарева А.В. Психологический дизайн как структурная единица педагогического дизайна,

отвечающая за формирование среды образовательного учреждения / А.В. Токарева // Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения. – 2009. – № 5–2. – С. 187-191.

18. Фещенко А.В. Использование социальных сетей и систем дистанционного обучения в учебном процессе: мнение преподавателей и студентов / А.В. Фещенко, Н.Н. Зильберман, И.А. Куликов, Г.В. Можаяева // Гуманитарная информатика. – 2015. – № 9. – С. 128-140.

19. Худолей Н.В. Использование LMS MOODLE при обучении иностранному языку в вузе (опыт ФГБОУ ВО «Красноярский ГАУ») / Н.В. Худолей // Вестник РУДН. Серия: Информатизация образования. – 2018. – № 4. – С. 410-423.

20. Шанин Т., Левада Ю. Отцы и дети: Поколенческий анализ современной России [Электронный ресурс] / Т. Шанин, Ю. Левада. – Режим доступа: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=21768998>

References:

1. Bondareva E.P. Language training of adult students: search for effective methods of work [Electronic resource] / E.P. Bondareva, G.V. Chistyakova, A.A. Stepanov. - Access mode: <https://cyberleninka.ru/article/n/yazykovaya-podgotovka-vzroslyh-obuchayuschih-poisik-effektivnyh-metodov-raboty/viewer>

2. Bulanov T.V. Pedagogical design of information educational environment / T.V. Bulanov, V.A. Starodubtsev, O.B. Shamina // Problems of Informatics. - 2012. - № 17. - P. 208-212.

3. Vyleshanina O.E., Bavtrusheva, M.V. Comparative analysis of pedagogical and andragogic training models / O.E. Vyleshanina, M.V. Bavtrusheva // Journal of Grodno State Medical University. - 2009. - № 1 (25). - S. 141-144.

4. Danilova V.A., Shikhalkina T.G. Mobile learning (m-learning) in the process of learning English for professional purposes (ESP): methodological techniques and performance assessment / V.A. Danilova, T.G. Shikhalkin // Litera. - 2020. - № 3. - P. 1-13.

5. Eremeeva G.R., Melnikova O.K. English through the MOODLE system / G.R. Eremeeva, O. K. Melnikova // Kazan Pedagogical Journal. - 2018. - № 1(126). - S. 103-107.

6. Zautorova E.V., Takushevich I.A. Pedagogical design as a means of the formation of personal value orientations / E.V. Zautorova, I.A. Takushevich // Bulletin of St. Petersburg State University of Economics: Crime. Punishment. Correction. - 2016 - № 1(33). - P.77-80.

7. Karpushkina G.I. Peculiarities of information perception by modern Russian students / G.I. Karpushkin, I. Yu. Lyasina, K.S. Dyakonova, R.V. Sokolov // International Journal of Experimental Education. - 2014. - № 6-1. - S. 116-117.

8. Classification of distance learning systems [Electronic resource]. - Access mode: <http://www.redcenter.ru/?sid=312>

9. Kovalenko E.S., Kuzub N.M. The use of Bloom's taxonomy to improve the quality of professional training of students of a pedagogical university / E.S. Kovalenko, N.M.

Kuzub // Kazan pedagogical journal. - 2020. - № 1. - P. 89-96.

10. Kurnosova S.A. Theoretical and pedagogical preconditions for the problem of preparing university students for the design of pedagogical design / S.A. Kurnosova // Fundamental research. - 2011. - № 12-4. - S. 747-751.

11. Makarenko A.A. Pedagogical design as a means of increasing the efficiency of the organization of the educational process / A.A. Makarenko // Bulletin of the Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics. - 2017. - № 4. - P. 13-16.

12. Morozova Yu.V. Using the MOODLE e-learning course to control the quality of students' knowledge in the process of teaching a foreign language / Yu.V. Morozova // Baltic Humanitarian Journal. - 2019. - № 3(28). - S. 96-99.

13. Murzagalieva A.E., Utegenova B.M. Collection of tasks and exercises. Learning objectives according to Bloom's taxonomy / A.E. Murzagalieva, B.M. Utegenova. - Astana: AOO "Nazarbayev Intellectual Schools" Center for Pedagogical Excellence, 2015. - 54 p.

14. Pavlov Yu. IDD & E: ESSENTIALS Reference materials on pedagogical design [Electronic resource] / Yu. Pavlov. - Access mode: <https://yuripavlov.ru/wp-content/uploads/2017/07/IDDE-Essentials.pdf>

15. On amendments to Article 16 of the Federal Law "On Education in the Russian Federation" in terms of defining powers to establish the procedure for the use of e-learning, distance learning technologies in the implementation of educational programs [Electronic resource]. - Access mode: <https://sozd.duma.gov.ru/bill/957354-7>

16. Tenkhunen P.Yu., Eliseeva Yu.A. Features of the perception of educational information by modern students: the potential of visual conceptualization / P.Yu. Tenkhunen, Yu.A. Eliseeva // Integration of education. - 2015. - Т. 19. - № 4. - P. 28-34.

17. Tokareva A.V. Psychological design as a structural unit of pedagogical design responsible for the formation of the environment of an educational institution / A.V.

Tokareva // Psychology and Pedagogy: Methodology and Problems of Practical Application. - 2009. - № 5-2. - S. 187-191.

18. Feschenko A.V. The use of social networks and distance learning systems in the educational process: the opinion of teachers and students / A.V. Feschenko, N.N. Zilberman, I.A. Kulikov, G.V. Mozhaeva // Humanitarian informatics. - 2015. - № 9. - P. 128-140.

19. Khudoley N.V. Using LMS MOODLE when

teaching a foreign language at a university (experience of the Krasnoyarsk State Agrarian University) / N.V. Khudoley // Bulletin of RUDN. Series: Informatization of education. - 2018. - № 4. - P. 410-423.

20. Shanin T., Levada Y. Fathers and children: Generational analysis of modern Russia [Electronic resource] / T. Shanin, Y. Levada. - Access mode: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=21768998>

13.00.08 – Теория и методика профессионального образования



УДК 378

Историко-педагогическая реконструкция как метод изучения иностранных языков в современной высшей школе: условия, специфика, эффективность применения

Historical and pedagogical reconstruction as a method of learning foreign languages in modern higher education: conditions, specifics, and effectiveness of application

Колобкова А.А., АНОО ВО Центросоюза РФ «Российский университет кооперации»,
akolobkova@yandex.ru

Kolobkova A., the ANOO VO Centrosoyuz of the Russian Federation "Russian University of Cooperation",
akolobkova@yandex.ru

DOI: 10.34772/KPJ.2020.141.4.021

Ключевые слова: иностранный язык, историко-педагогическая реконструкция, метод, методология, педагогический процесс.

Keywords: foreign language, historical and pedagogical reconstruction, method, methodology, pedagogical process.

Аннотация. В статье рассматриваются различные аспекты применения метода историко-педагогической реконструкции в процессе освоения обучающимися иностранного языка. Показано, что данный метод может нести в себе значительные возможности для углублённого освоения любого иностранного языка студентами старших курсов и магистрантами, позволяя им наиболее качественно освоить язык. Вместе с тем, применение данного метода требует серьёзной методологической и методической подготовки преподавателей высших учебных заведений, а также интереса и хорошего уровня подготовки в области освоения иностранного языка и целого ряда общественных наук от студентов старших курсов. Проанализированы причины, требующие пристального внимания к условиям применения метода в ходе изучения иностранного языка, и ограничения, которые этот метод накладывает на недостаточно подготовленных к его применению студентов и преподавателей. Отмечен значительный эффект, достигаемый при изучении иностранных языков с применением данного метода при грамотном с методологической точки зрения его применении. В качестве примера применения метода рассмотрена ситуация с историко-педагогической реконструкцией преподавания иностранного языка в рамках «царского» периода российской истории.

Abstract. The article deals with various aspects of applying the method of historical and pedagogical reconstruction to the process of students' mastering a foreign language. It is shown that this method can carry significant opportunities for in-depth development of any foreign language by senior students and undergraduates, allowing them to master the language most efficiently. At the same time, the application of this method requires serious, teachers' of higher educational institutions methodological and methodical training, as well as interest and a good level of training in the field of foreign language development and a number of social sciences from senior students. The article analyzes the reasons that require close attention to the conditions of application of the method in the course of learning a foreign language, and the restrictions that this method imposes on students and teachers who are not sufficiently prepared for its application. There is a significant effect achieved in the study of foreign languages with the use of this method with a competent methodological point of view of its application. As an example of the method application, the situation with the historical and pedagogical reconstruction of a foreign language teaching within the "tsarist" period of Russian history is considered.

Введение. Воссоздание педагогического процесса прошлого в современной учебно-преподавательской деятельности иногда может

показаться излишним, но такое мнение будет неверным. И проблема не только в необходимости воспитания патриотизма

обучающихся, что невозможно без критического осмысления опыта прошлого [5;13]. Главное в другом. Перед системой высшего образования современной России функционально стоит весьма сложная задача. Она заключается в следующем: как производители вполне конкретного товара для рынка труда – интеллектуально подготовленных субъектов в той или иной области знаний – высшие учебные заведения «на выходе» должны сформировать личность, которая сможет постоянно реализовывать свой интеллектуальный потенциал в границах всей своей жизни. Любой специалист с высшим образованием должен быть способен (и готов!) постоянно овладевать новой информацией и анализировать её, генерируя новое знание. В постиндустриальном обществе – и чем далее, тем в большей мере – эта проблема будет приобретать всё большую актуальность, так как ускоренно идёт процесс морального старения информации, что будет требовать постоянного овладения новыми знаниями [15]. Таким образом, каждое высшее учебное заведение должно научить своего выпускника всегда видеть новое во внешне неизменном – и при этом постоянно меняющемся, тем самым обеспечив ресурс противодействия его «моральному старению».

Решение отмеченной выше задачи не может быть ни простым по характеру, ни лёгким методически – в силу действия целого ряда объективных факторов, каждый из которых требует особого рассмотрения. Нас будет интересовать в данном случае единственный фактор – фактор индивидуальности каждого обучающегося, действие этого фактора очень хорошо проявляется в рамках противоречия между индивидуальными чертами и особенностями личности каждого студента и массовым (коллективным) характером образовательного процесса [4]. Именно это ведёт к тому, что уровень подготовки каждого из студентов в рамках одной студенческой группы никогда не может быть одинаков в один и тот же момент времени. Кроме того, и уровень овладения различными знаниями в рамках разных учебных курсов у студентов также не может быть равным – здесь срабатывают и индивидуальные особенности психики и психологии каждого, и личностные предпочтения, и характер мотивации к учёбе и приобретению знаний, и отношение к учебному процессу, и качество преподавания той или иной дисциплины – и много иных причин. Вполне можно утверждать, что в целом достаточно низкий, как часто бывает, уровень получаемых студентами знаний во многом суть

следствие недоучёта индивидуальных особенностей обучающихся.

Таким образом, для повышения качества подготовки специалистов необходимы системные изменения в сфере взаимодействия обеих сторон образовательного процесса – преподаватели должны методологически (и методически) более эффективно прорабатывать и выстраивать учебный процесс, а студенты должны быть, как минимум, личностями, всегда готовыми воспринимать и осмысливать новое знание, и, в то же время, уже подготовленными для поиска таких знаний [1]. Акцентировать внимание на этом необходимо, поскольку компетентностные требования к выпускникам средней школы в отдельных случаях оказываются непосильными даже для старшекурсников некоторых высших учебных заведений.

Любой студент должен быть личностью с активной жизненной позицией в сфере познания объективной реальности, или, иначе, личностью с активной познавательной позицией. Таким образом, проблема качества образования в значительной мере находится в сфере мотивации обучающегося субъекта применительно к своему развитию как специалиста. Нельзя не отметить интересное мнение американского философа Дж. Дьюи на сей счёт, имеющее характер методологической установки: «Признание важности интереса в образовательном развитии ведёт к учёту индивидуальных способностей, потребностей и предпочтений», и объяснял тем, что не все «головы работают одинаково, «проходя» одни и те же учебники под руководством одного и того же учителя» [6].

Таким образом, важность и необходимость учёта «индивидуальных особенностей, потребностей и предпочтений» обучающегося возникает тогда, когда у него имеется интерес к познанию – в его гносеологическом смысле. Следовательно, если студент в процессе обучения действительно «желает знать», то имеет смысл в процессе его обучения учитывать и его индивидуальность, и его потребности, и его предпочтения. Такой учёт, несомненно, даст свои положительные результаты, но сразу возникает проблема: как совместить несомненную индивидуальность каждого студента и коллективный характер унифицирующего массового обучения, практикуемого сейчас в российской высшей школе ничуть не менее, чем ранее – в советской?

Для рассмотрения способов и путей разрешения указанного несоответствия обратимся к одной из важнейших областей сегодняшнего

высшего образования – сфере изучения иностранных языков в высших учебных заведениях России. Эта сфера действительно является одной из важнейших даже в непрофильных вузах, поскольку без хорошего знания хотя бы двух иностранных языков в современном мире о полноценной карьере специалиста высшей квалификации не следует и мечтать.

На наш взгляд, изучение иностранного языка – это именно та область, где проблема решается достаточно эффективно [15]: в современных условиях у преподавателей имеется немало различных довольно эффективных методических разработок, а среди большинства студентов присутствует несомненный интерес к изучаемому предмету, что крайне важно. При этом базовый уровень владения наиболее распространённым – английским – языком даже у студентов 1 - 2 курсов, как правило, уже достаточен для изучения этого языка на более высоком уровне. Методы вариативного обучения на сегодня так же достаточно известны, и все они в той или иной мере дают здесь определённый положительный эффект.

Следует также отметить, что интерес студентов к иным европейским языкам в высшей школе менее выражен, но он всё же присутствует. И, в то же время, нельзя не констатировать, что итоговый уровень овладения иностранным языком «на выходе» из современных высших учебных заведений, если не принимать в расчёт специализированные и лингвистические, в нашей стране вряд ли может быть признан высоким [12]. Таким образом, необходимость совершенствования образовательного процесса и повышения уровня владения иностранными языками очевидна, при этом возможности для этого, несомненно, имеются.

Именно здесь наиболее эффективным способом повышения качества образовательного воздействия на обучающихся (для улучшения ситуации с овладением ими иностранным языком) будет метод историко-педагогической реконструкции [1]. Она «погружает» студента одновременно в несколько эпох и, применительно к изучению иностранного языка, позволяет учесть все нюансы мотивации каждого студента и одновременно показать обучающемуся все уровни и стадии освоения языка в ходе образовательного воздействия в рамках применявшихся для этого методик. Важно отметить, что каждый студент при обращении к различным этапам изучения иностранных языков может увидеть метод его изучения в развитии, а не в статике, и поэтому выбрать для себя лучший,

а также наиболее интересные приёмы и методы их изучения в то или иное время, в итоге взяв из курса всё самое ценное для себя. Однако на учебном занятии историко-педагогическая реконструкция должна быть выполнена на очень высоком научно-методическом уровне, в противном случае она лишь дискредитирует метод [1]. Здесь имеется проблема.

Методология исследования. Берущий своё начало как метод собственно исторической реконструкции [13], т.е. воссоздания исторического события на основе сохранившейся информации о нём – и как деятельность, и как её результат – и, применительно к педагогической сфере, превратившийся в метод историко-педагогической реконструкции, этот метод действительно очень ценен и несёт в себе большой эвристический и методический обучающий потенциал. Применение этого подхода позволяет обучающимся увидеть и сам иностранный язык, и процесс его преподавания в качестве исторического явления, обнаружить динамику их изменений со временем, выявить влиявшие на них социально-экономические и общественно-политические факторы, понаблюдать отражение всего этого в преподавании языка в нашей стране в разные периоды времени, «взглянуть» на другую страну глазами своего предшественника, а также, в определённой мере, увидеть жителя России соответствующего периода времени глазами иностранца – например, через подготовку и подачу учебных материалов в учебных материалах прошлого. Однако это лишь потенциальные возможности применения метода, которые могут воплотиться в жизнь, а могут и не реализоваться – по разным причинам. Однако учтём, что обходиться здесь подменой целостной историко-педагогической реконструкции воссозданием отдельных её элементов или же внешней стороной данного процесса ни в коем случае нельзя [1].

Угроза дискредитации метода объективно существует всегда, поскольку историческая реконструкция чего бы то ни было – крайне сложный процесс. Причина этого в том, что термин с латыни следует в данном случае перевести как «воссоздание». Следовательно, воссоздание чего-либо в строго научном смысле предполагает выявление единства формы и содержания воссоздаваемого объекта, что требует, в свою очередь, знания механизма образования как отдельных взаимосвязей между всеми составляющими его элементами, так и в комплексе. Поэтому, в подлинно научном смысле слова, не будет являться исторической

реконструкцией ни какое-либо «военное сражение», организуемое сегодня любителями «реконструкций» (как бы ни стремились они именно «воссоздать» в мельчайших деталях ход событий, применяя для этого даже подлинную униформу прошлого, оружие, аммуницию и иные артефакты), так и, например, обучение сегодняшних студентов-филологов иностранному языку по учебникам давно минувших времён в отдельных случаях. И в том, и в другом случае будет иметь место возможно и приятное, но развлечение, методологически, однако, ущербное с научной точки зрения – и, разумеется, с крайне слабым обучающим эффектом или без него [13].

Методологической основой использования метода историко-педагогической реконструкции являются личностно-ориентированный и компетентностный подходы к педагогическим явлениям и процессам [7], историко-педагогическая реконструкция в отечественной педагогике [14].

Результаты исследования. Вообще, если рассматривать историческую реконструкцию как достигнутый результат, то предполагается, что реконструктор смог познать реконструируемый им объект полностью, т.е. получить его адекватное восприятие – воссоздав «в голове» реально действующую модель. Но тогда для этого он должен полностью «переместиться» в реконструируемый объект и в прошлое. Нетрудно заметить, что уже само по себе это является сложнейшей задачей – ведь существует масса серьёзнейших исторических исследований, посвящённых одному и тому же явлению прошлого – и, что любопытно, с диаметрально противоположными выводами. Как подобное становится возможным – ведь вся информация одинакова? К сожалению, такое происходит, поскольку любой историк как реконструктор событий должен руководствоваться двумя базовыми принципами исторического исследования, имеющими важнейшее теоретико-методологическое значение – и это принципы объективности и историзма. Однако воспользоваться ими грамотно 1) с научной точки зрения и 2) в полной мере удаётся далеко не всем и не всегда [13].

Не вдаваясь в ещё большую научную «глубину», отметим, что принципиально невозможно на 100% воспользоваться даже одним лишь принципом объективности – и это при максимальной добросовестности исследователя. Нельзя достичь этого в принципе, поскольку невозможно восстановить и воспроизвести все системные связи «внутри» и «вне» объекта исследования – хотя бы из-за

нахождения его в процессе постоянной эволюции, не говоря уже о банальной недостаточности исторических источников в реальной практике исторической исследовательской деятельности. К такому результату можно лишь бесконечно приближаться, и не более того [13], используя сохранившуюся учебную литературу [8], историко-педагогические исследования [2;3], прибегая к интерпретации [9].

Однако сложности при реконструктивном процессе прошлого проистекают не только от действия принципа объективности. Принцип историзма – суть то же самое: реконструируемое явление должно рассматриваться исключительно «из» того периода времени, когда оно происходило, без его малейшего осовременивания, т.е. без «подгонки» его под день сегодняшний – неважно, осознанной или бессознательной. Простота этого принципа, как видим, кажущаяся: в идеале, чтобы не «модернизировать» событие, произошедшее когда-то, необходимо и смотреть на это прошедшее из того самого «когда-то», а для этого, в свою очередь, необходимо и жить именно тогда, т.е. проникнуться именно теми проблемами того самого общества. Более того, даже смотреть на этот процесс необходимо глазами «человека из прошлого» с таким же типом социального опыта и таким же мыслительным аппаратом, как смотрит историк, реконструирующий это прошлое [13]. Нет необходимости доказывать, что выполнить все эти условия очень непросто, и для этого требуется высочайшая квалификация исследователя.

Однако перечисленные сложности – это далеко не всё из того, что нас ждёт применительно к реконструкции педагогического процесса. Придётся, помимо нашего желания, усложнить стоящую перед нами задачу. Ведь до этого предполагалось, что нами реконструируется что-то относительно в прошлом неизменное – хотя бы на кратком промежутке времени, например, состояние вооружённых сил государства, которое будет абсолютно неизменным в условиях конкретной военной акции вне зависимости от её результатов. Но перед нами стоит задача провести историко-педагогическую реконструкцию, т.е. реконструкцию определённого этапа педагогического процесса из прошлого. А вот это уже действительно интересно, поскольку в роли реконструируемого объекта выступает некая педагогическая реальность [1;12], под которой, в свою очередь, в нашем случае предполагается преподавание конкретного иностранного языка в

течение определённого периода времени. При этом учтём, что постоянно эволюционирует сам язык, ежедневно меняются субъекты изучения языка, меняются потребности общества и государства и т.д. В таких условиях дать методологически выверенную концепцию историко-педагогической реконструкции процесса преподавания иностранного языка исключительно сложно, поскольку придётся решать широкий спектр вопросов, начиная с теоретико-философского уровня – и вплоть до уровня конкретных технологических приёмов, поэтому вынуждены отсылать интересующихся к серии монографических исследований М.В. Богуславского, где данная проблематика нашла подробное отражение [1;4;15].

Следует также согласиться, что технологию реконструирования педагогического процесса можно выстраивать на основе как аксиологической, так и парадигмальной и цивилизационной концепций, и итоговый результат будет в каждом случае различным – всё зависит от требуемого в конкретном случае «операционного поля» и от тех результатов, которые необходимо достичь преподавателю в ходе реконструкции некоторой педагогической ситуации со студентами. Заметим лишь, что чем больший объём и чем более высокий уровень знаний будет у обучающихся, тем более системно, а значит качественно лучше они смогут осуществлять процесс историко-педагогического реконструирования [1]. Поэтому данный метод следует применять при обучении преимущественно магистрантов и даже аспирантов. Ограничение по уровню подготовки, которое объективно необходимо для применения метода историко-педагогической реконструкции, если его использовать в полном объёме – т.е. для воспроизводства педагогической реальности прошлого как с точки зрения процесса, так и с точки зрения результата – это невозможность применения данного метода для студентов младших курсов. Проблема заключается в том, что у обучающихся с применением этого метода должен быть высокий уровень подготовки в области как собственно иностранного языка, методики преподавания, так и в других гуманитарных дисциплинах (истории государства изучаемого языка, философии, экономической теории, социологии, теории и истории культуры и т.д.). Именно поэтому с младшекурсниками вполне допустимо использовать элементы данного метода, постепенно увеличивая их количество. В таком случае это вполне допустимо для подготовки к полноценному применению

метода историко-педагогической реконструкции на старших курсах или в магистратуре.

Особый интерес к применению данного метода в данной ситуации обусловлен тем, что изучение исторического процесса в «преломлении» и в приложении к изучаемому иностранному языку позволяет увидеть своего рода временные «срезы» изменений в жизни иностранного языка и общества изучаемого языка. Указанный процесс позволяет также увидеть не статичный, раз и навсегда заданный язык, а язык в процессе его изменений [12]. Это, в свою очередь, даёт возможность отследить процессы, происходившие и в России, и за рубежом в разные периоды времени, попытаться синхронизировать их. В такой ситуации у студента формируется особый, качественно более серьёзный, неформализованный интерес к изучению иностранного языка; сам этот язык предстаёт как особым образом развивающийся информационный инструмент и лингвистический механизм влияния (и взаимовлияния) на родной язык в различные периоды времени. «На выходе» возникает углублённое знание иностранного языка как элемента межкультурной коммуникации, максимально соответствующее требованиям сегодняшнего дня.

С учётом всего сказанного выше обратимся к практическим аспектам историко-педагогической реконструкции при изучении иностранного языка. Несомненный интерес представляет то, как будет восприниматься студентами, безусловно специфическая, с точки зрения дня сегодняшнего, методика обучения, применявшаяся в досоветское время. Именно этот период представляет значительный интерес, поскольку при всех отличиях в сфере идеологии советское и постсоветское время в культурно-цивилизационном отношении применительно к изучению иностранного языка не несут в себе кардинальных отличий. При этом последнее столетие в методике преподавания отличается от всех предыдущих весьма существенно. Таким образом, то, что может быть условно обозначено как «царский» период в изучении иностранного языка, должно вызывать значительный интерес педагогов при проведении историко-языковых реконструкций – именно в это время шаг за шагом шло накопление изменений в преподавании языка, а это качественно видоизменило процесс изучения иностранного языка в высшей школе в XX веке [1].

При всех различиях внутри данного периода следует чётко ограничить его временные рамки. Начало этого периода – XVIII век, завершение –

конец XIX – начало XX веков. В первом случае начало изучения иностранных языков связано с политикой вестернизации Петра I, во втором – с завершением досоветского периода отечественной истории. Включать в процесс реконструкции допетровский период не следует, на наш взгляд, не потому, что изучение иностранных языков носило тогда какой-то особый характер и качественно отличалось от петровского времени – здесь как раз определённое сходство имеется, и его, особенно поначалу, обнаружить можно: приёмы обучения «толмачей» в какой-то мере схожи с приёмами и методами обучения при «позднем» Петре I. Проблема в другом: изучение иностранного языка до Петра было чем-то вроде одного из элементов спецподготовки будущих думных дьяков для Посольского приказа и не носило массового характера. При Петре ситуация меняется качественно – изучение иностранного языка приобретает достаточно массовый характер, т.е. с этого момента времени сравнение будет вполне корректным и обучающиеся смогут «на себе» «примерить» различные подходы к обучению иностранному языку. Важно и то, что современные методики изучения иностранного языка в своих основных чертах неплохо «укладываются в рамки» между двумя основными методами изучения иностранных языков в «царское» время.

Характерно и то, что своеобразным «водоразделом» между допетровским временем и временем «позднего» Петра является применение очень специфического метода, который в наши дни получил бы название «метода очень глубокого погружения». Сегодняшним студентам следует предложить подойти к проблеме овладения языком с точки зрения молодого дворянина, не владеющего вообще никакими иностранными языками и не знающего о странах этого языка почти ничего, кроме, разве что, факта самого их существования. Он командирован в Западную Европу для изучения наук, а, следовательно, и иностранных языков, за государственный счёт – с обязательством вернуться после овладения знаниями и «служить во благо Отечества».

Очевидно, что вполне возможна ситуация, когда поначалу такой «образовательный подход» будет реконструирован сегодняшними студентами как эталонный и даже весьма желательный сегодня, однако преподаватель должен в этом случае указать на необходимость корректно с научной точки зрения реконструировать педагогическую ситуацию, рассматривать её системно и не осовременивать,

т.е. подойти к проблеме конкретно-исторически [4], учитывая все условия России того времени: практическую изолированность страны от внешнего мира, следствием чего у населения были более чем поверхностные знания в области иностранных языков, отсутствие технических средств коммуникации, благодаря которым происходит в том числе, и заимствование иностранных слов и знакомство с языком, даже помимо желания обучающегося, отсутствие развлекательных учреждений с постановкой в них произведений иностранных авторов и т.д., т.е. налицо – почти полное отсутствие каналов иностранного языкового влияния. Иначе говоря, современный «метод погружения» и «метод очень глубокого погружения» петровского времени представляют собой две большие разницы, выявление различий в которых и позволит сегодняшнему обучающемуся «примерить на себе» отличия одного метода обучения от другого. Не подлежит сомнению, что по итогам объективного рассмотрения и анализа указанной ситуации магистранты или старшекурсники смогут достаточно адекватно оценить жесткость и даже жестокость подобного – внешне весьма эффективного – метода обучения иностранным языкам. В то же время, они смогут выявить и его реальные недостатки: при довольно быстром неизбежном освоении речевых навыков у обучающихся определённо будут гораздо меньшие успехи в грамматике и синтаксисе.

Заметим, что «расширив узкие места» в части подготовки специалистов, владеющих иностранными языками, Пётр I перестал массово посылать на Запад для обучения молодёжь, причём явно не по финансовым соображениям – «будущее страны» стали готовить в России силами привлечённых специалистов, в том числе и из числа тех, кто ранее был «десантирован» в абсолютно чуждую для себя языковую среду без какой-либо предварительной подготовки. Вполне возможно, впрочем, что причиной подобной методической переориентации послужило то, что далеко не все из «десантников» пожелали вернуться обратно. И здесь старшекурсникам и магистрантам можно предложить обдумать причину этого с «прицелом» на себя – если бы они, будучи на месте командированных, отказались вернуться в Россию того времени, но без риска для здоровья и благополучия их родственников, то что послужило бы причиной этого – обида за жесткость образовательной методики или осознание более интересной жизни в Западной Европе? Кстати, особое внимание можно уделить на одном из последующих занятий реконструкции процесса эволюции

метода «глубокого погружения» позднее, уже в XX веке.

Впрочем, каким бы ни предстал перед обучающимися в итоге реконструированный ими метод «очень глубокого погружения», на следующих занятиях им следует предложить провести педагогическую реконструкцию переводного метода обучения иностранным языкам, применявшегося в России – с непринципиальными вариациями – в течение XVIII – XIX веков. По итогам анализа процесса реконструкции и его результатов обучающиеся должны будут выявить не только специфику этого метода, но и то, что объединяет его с предшествующим, что делает изучение языка на примере двух этих методов изменившимся и неизменным, иначе говоря, следует выявить общее и особенное в двух этих методах и обнаружить те общие положительные черты, которые могут быть заимствованы для применения их в сегодняшнем арсенале средств изучения иностранного языка. Кроме того, будет очень ценным в методическом отношении, если

обучающиеся смогут выявить также весь спектр возможных применений «промежуточных» вариантов, возможных на «стыке» двух этих методов, чтобы потом, на следующих занятиях, увидеть, как современные методы изучения иностранного языка в высшей школе смогли развиваться из, и на основе методов, применявшихся в то время. Результаты работы могут быть отражены и в историко-педагогическом эссе [10].

Заключение. Метод историко-педагогической реконструкции применительно к изучению иностранных языков в вузе несет в себе потенциал творческого подхода к процессу обучения как со стороны педагога, так и с позиции обучающихся, дает возможность ретроспективно воспринять развитие методики обучения, что особо ценно для будущих преподавателей, способствует их развитию как субъектов образовательного процесса [11]. С методологической точки зрения данный метод может рассматриваться как инновационный, как способ реализации проектного обучения.

Литература:

1. Богуславский М.В. Методология и технология образования (историко-педагогический контекст) / М.В. Богуславский. – М.: ИТИП РАО, 2007. – 112 с.
2. Богуславский М.В. Педагогические основы Царскосельского лицея / М.В. Богуславский // Исследователь/Researcher. - 2013. - № 1-2(11-12). - С. 62-70.
3. Ветчинова М.Н. Из истории организации проведения экзаменов по иностранному языку в отечественных гимназиях в конце XIX – начале XX века: сборник научных трудов / М.Н. Ветчинова // Источники исследования о педагогическом прошлом: интерпретация проблем и проблемы интерпретации / Материалы Международной научно-практической конференции. - 2019. - С. 550-555.
4. Высшее образование в немецкой и русской традициях; под ред. М.В. Богуславского. – Ижевск: Институт компьютерных технологий, 2016. – 284 с.
5. Горшкова В.В. Реконструкция педагогической науки в контексте идей Дж. Дьюи: сборник статей / В.В. Горшкова // Традиционная и инновационная наука: история, современное состояние, перспективы / Материалы Международной научно-практической конференции. - 2018. - С. 103-105.
6. Дьюи Дж. Демократия и образование / Дж. Дьюи. – М., 2000. – 382 с.
7. Зимняя И.А. Компетентностный подход. Каково его место в системе современных подходов к проблеме образования? (Теоретико-методологический аспект) / И.А. Зимняя // Высшее образование сегодня. - 2017. - № 8. - С. 21.
8. Колобкова А.А. Учебные книги по французскому языку в России XVIII – первой половины XIX веков: монография / А.А. Колобкова. - Москва: Знание-М, 2020. - 96 с.
9. Колобкова А.А. Интерпретация как метод историко-педагогического исследования / А.А. Колобкова // Ценности и смыслы. – 2020. - № 1(65). - С. 84–94.
10. Колобкова А.А. Историко-педагогическое эссе как субъективный образ прошлой реальности / А.А. Колобкова // Modern Humanities Success / Успехи гуманитарных наук. – 2020. - № 2. – С. 148–154.
11. Медведев А.М., Жуланова И.В. Категория субъекта в образовании: педагогическая, философская и психологическая реконструкция / А.М. Медведев, И.В. Жуланова // Психология обучения. – 2011. - № 9. - С. 5-19.
12. Методология педагогики: коллективная монография; под общ. ред. В.Г. Рындак. – М.: Инфра-М, 2018. – 296 с.
13. Могильницкий Б.Г. Введение в методологию истории / Б.Г. Могильницкий. - М., 1989. – 174 с.
14. Невзоров М.Н., Невзорова М.А. Отечественная дидактика: педагогические «сознание, мышление, процесс, проект» - фундамент преобразования общеобразовательной школы: сборник научных трудов / М.Н. Невзоров, М.А. Невзорова // Содержание и методы обновляющегося образования: развитие творческого наследия И.Я. Лернера / Материалы Международной научно-теоретической конференции, посвященной 100-летию со дня рождения Исаака Яковлевича Лернера: в 2 томах. - Институт стратегии развития образования Российской академии образования, Научный совет по проблемам дидактики Отделения философии образования и

теоретической педагогики Российской академии образования, 2017. - С. 66-73.

15. Стратегии реформирования и модернизации

российского образования в первой трети XX века: монография; под ред. М.В. Богуславского. – М.: ИСРО РАО, 2017. – 170 с.

References:

1. Boguslavsky M.V. Methodology and technology of education (historical and pedagogical context) / M.V. Boguslavsky. - М.: ИТИР РАО, 2007. - 112 p.

2. Boguslavsky M.V. Pedagogical foundations of the Tsarskoye Selo Lyceum / M.V. Boguslavsky // Researcher. - 2013. - № 1-2(11-12). - P. 62-70.

3. Vetchinova M.N. From the history of organizing foreign language examinations in national gymnasiums in the late 19th - early 20th centuries: collection of scientific papers / M.N. Vetchinova // Sources of research on the pedagogical past: interpretation of problems and problems of interpretation / Materials of the International Scientific and Practical Conference. - 2019. - P. 550-555.

4. Higher education in German and Russian traditions; ed. M.V. Boguslavsky. - Izhevsk: Institute of Computer Technologies, 2016. - 284 p.

5. Gorshkova V.V. Reconstruction of pedagogical science in the context of J. Dewey's ideas: collection of articles / V.V. Gorshkova // Traditional and innovative science: history, current state, prospects / Materials of the International scientific and practical conference. - 2018. - P. 103-105.

6. Dewey J. Democracy and education / J. Dewey. - М., 2000. - 382 p.

7. Zimnyaya I.A. Competence approach. What is its place in the system of modern approaches to the problem of education? (Theoretical and methodological aspect) / I.A. Winter // Higher education today. - 2017. - № 8. - P. 21.

8. Kolobkova A.A. Educational books on French in Russia in the 18th - first half of the 19th centuries: monograph / A.A. Kolobkov. - Moscow: Knowledge-M, 2020. - 96 p.

9. Kolobkova A.A. Interpretation as a method

of historical and pedagogical research / A.A. Kolobkova // Values and meanings. - 2020. - № 1(65). - P. 84-94.

10. Kolobkova A.A. Historical and pedagogical essay as a subjective image of the past reality / A.A. Kolobkova // Modern Humanities Success / Advances in the Humanities. - 2020. - № 2. - P. 148-154.

11. Medvedev A.M., Zhulanova I.V. Category of the subject in education: pedagogical, philosophical and psychological reconstruction / A.M. Medvedev, I. V. Zhulanova // Educational Psychology. - 2011. - № 9. - P. 5-19.

12. Methodology of pedagogy: collective monograph; under total. ed. V.G. Ryndak. - М.: Infra-M, 2018. - 296 p.

13. Mogilnitsky B.G. Introduction to the methodology of history / B.G. Mogilnitsky. - М., 1989. - 174 p.

14. Nevzorov M.N., Nevzorova M.A. Domestic didactics: pedagogical "consciousness, thinking, process, projects" - the foundation of the transformation of the general education school: collection of scientific works / M.N. Nevzorov, M.A. Nevzorova // Content and methods of renewing education: development of the creative heritage of I.Ya. Lerner / Materials of the International scientific-theoretical conference dedicated to the 100th anniversary of the birth of Issak Yakovlevich Lerner: in 2 volumes. - Institute of Education Development Strategy of the Russian Academy of Education, Scientific Council on the Problems of Didactics of the Department of Philosophy of Education and Theoretical Pedagogy of the Russian Academy of Education, 2017. - P. 66-73.

15. Strategies for reforming and modernizing Russian education in the first third of the twentieth century: monograph; ed. M.V. Boguslavsky. - М.: ISRO RAO, 2017. - 170 p.

13.00.01 - Общая педагогика, история педагогики и образования



УДК 37.02

О роли делового дискурса в профессионально ориентированном обучении иностранному языку

About the role of business discourse in professionally oriented foreign language teaching

Гетманская М.К., Санкт-Петербургский государственный университет, mariya-getmanskaya@mail.ru

Getmanskaya M., Saint Petersburg State University, mariya-getmanskaya@mail.ru

DOI: 10.34772/KPJ.2020.141.4.022

Ключевые слова: иностранные языки, дискурс, деловой дискурс, профессиональный дискурс, профессионально ориентированное обучение, лингвистические особенности делового дискурса.

Keywords: foreign languages, discourse, business discourse, professional discourse, professionally-oriented teaching, linguistic features of business discourse.

Аннотация. Актуальность статьи обусловлена значимостью понятия «дискурс» для обучения иностранным языкам. Данное понятие представляет несомненный интерес для ученых. На данный момент обучение иностранным языкам с использованием дискурса является приоритетным. В статье, кроме понятия «дискурс», приведены понятия: «деловой дискурс» и «педагогический дискурс». Цель статьи заключается в более глубоком рассмотрении понятия «деловой дискурс» и его применения в профессионально-ориентированном обучении иностранному языку, а также значимость «педагогического дискурса» для преподавателей школ и вузов. Теоретическая значимость статьи заключается в уточнении термина «профессионально-ориентированное обучение», в анализе понятий «деловой дискурс» и «педагогический дискурс», применительно к профессионально ориентированному обучению. Практической значимостью можно назвать выделение лингвистических особенностей «делового дискурса» и специфики «педагогического дискурса». Статья предназначена для преподавателей иностранного языка, студентов бакалавриата, магистратуры и аспирантуры, для всех изучающих и совершенствующих знания иностранного языка.

Abstract. The relevance of the article is due to the significance of the "discourse" concept for teaching foreign languages. This concept is of great interest to scientists. At the present moment, the teaching of foreign languages with the use of discourse is a priority. In addition to the concept of "discourse", the article presents the following concepts: "business discourse" and "pedagogical discourse". The purpose of the article is to examine the concept of "business discourse" more detailed and its application in professionally-oriented foreign language teaching, as well as the significance of "pedagogical discourse" for school and university teachers. The theoretical significance of the article is to clarify the term "professionally-oriented training", in the analysis of the concepts "business discourse" and "pedagogical discourse", in relation to professionally-oriented teaching. Practical significance can be called the allocation of linguistic features of "business discourse" and the specifics of "pedagogical discourse". The article is intended for foreign language teachers, undergraduate, graduate and postgraduate students, for all students who study and improve their knowledge of a foreign language.

Введение. В последние десятилетия в связи с изменением социально экономических условий и научно-технического прогресса наметились новые актуальные тенденции в сфере образования. Подчеркивая расширение межнациональных экономических и культурных контактов, а также развитие туризма, следует отметить востребованность знания иностранного языка, особенно, в профессиональной деятельности. Владение иностранным языком

открывает большие возможности для профессиональной реализации.

Особую роль в образовательном процессе играют профессионально ориентированное обучение взрослых и повышение квалификации работающих специалистов. Специалисты должны владеть стандартизированными видами письменных и устных высказываний, которые имеют жесткие образцы. Ни для кого не секрет, что в каждой профессиональной отрасли

существует ряд терминов и особых конструкций, которые облегчают взаимодействие работающих специалистов и, в целом, их профессиональную деятельность.

Способность осуществлять профессионально-ориентированное иноязычное общение или межкультурное, как принято называть его сейчас, стало профессионально значимым, определяющим профессиональный рост, карьеру и конкурентоспособность специалиста [10].

Материалы и методы исследования. Профессиональная подготовка включает в себя систему организационных и педагогических мероприятий, в результате которых у личности формируются знания, навыки, умения и готовность к профессиональной деятельности [1].

Н.Д. Гальскова рассматривает термин «профессиональное мастерство» в педагогической деятельности, объясняя его как «взаимосвязь профессионально значимых знаний и опыта преподавания учителя, его творческих и личностных качеств» [3, с.118].

Еще одной особенностью профессионального обучения является то, что за многими терминами и выражениями профессиональной лексики стоят профессиональные знания, которые необходимы для правильной их интерпретации. Поэтому качественное освоение терминов и выражений профессионального языка происходит, в основном, в процессе работы или в процессе обучения при повышении квалификации по специальности.

Профессионально-ориентированное обучение предусматривает профессиональную направленность содержания учебных материалов и учебной деятельности, которая формирует или совершенствует профессиональные умения. Придерживаясь мнения Т.Л. Кучерявой, хотелось бы акцентировать, что специалисту любой отрасли недостаточно уметь только читать и переводить профессиональные тексты, нужно уметь использовать иностранный язык в различных сферах общения [6], включая деловое и бытовое.

Профессионально-ориентированное обучение иностранному языку помогает не только овладевать иноязычными профессиональными терминами, но и расширять личный кругозор обучающихся, и развивать их профессиональные умения. Важно, формируя профессиональные и лингвистические навыки и умения, уделять внимание изучению культуры не только страны изучаемого языка, но и культурам стран мира.

Под профессионально-ориентированным обучением понимают: обучение, основанное на учете потребностей студентов в изучении

иностранного языка, диктуемых особенностями будущей профессии или специальности, которые, в свою очередь, требуют его изучения [7].

Учитывая все вышеизложенное, термин «профессионально-ориентированное обучение иностранному языку» можно раскрыть как: обучение иностранному языку, предусматривающее обучение иноязычной профессиональной лексике, акцентируя специальную терминологию, на основе грамматики, не превышающей востребованного объема, в сочетании с культурой, акцентируя национально-культурные особенности жителей планеты с целью обеспечения эффективного профессионального межкультурного общения.

Профессионально-ориентированное обучение иностранному языку должно:

1) включать взаимосвязанное обучение или совершенствование всех видов речевой деятельности (говорение, аудирование, чтение, письмо);

2) содержать определенные грамматические конструкции и профессионально ориентированные клише, передающие вежливое обращение и придающие оправданно-необходимую косвенность в общении;

3) быть нацелено на овладение определенным набором единиц профессиональной лексики, к числу которых можно отнести термины и коллокации вежливости;

4) содержать социокультурные материалы, отражающие особенности представителей разных культур: дискурсы, стереотипы, темперамент, манеру общения, вербальные и невербальные коммуникативные действия;

5) способствовать совершенствованию навыков межкультурного общения.

Принимая во внимание большой интерес к дискурсу, который приобрел невероятную популярность в последние годы, мы тоже подчеркиваем его важность в иноязычном межкультурном общении. Считается, что люди общаются между собой дискурсами, следовательно, при обучении профессионально ориентированному языку следует не только обращать внимание на беглость и правильность речи, но и на корректное использование дискурса.

Вслед за А.А. Миролобовым, утверждающим, что дискурс – «коммуникативное событие, происходящее между говорящим и слушающим (наблюдателем и др.) в процессе коммуникативного действия в определенном временном, пространственном и прочем контексте» [8, с.131], мы отмечаем ряд факторов, на которые следует обратить внимание: кто, когда, где, что говорил / говорил и кто, когда, где,

что слушает / слушал. Именно эти факторы влияют на процесс коммуникации и придают вариативность типам дискурса.

М.А. Шлепкина приводит мнение американского лингвиста З. Харриса, который под термином «дискурс» подразумевал простое сцепление фраз, непрерывное высказывание и считал, что те подходы, которые применяет дескриптивная лингвистика при рассмотрении предложения, можно использовать применительно к дискурсу [14].

Для профессионально-ориентированного обучения иностранному языку большое значение имеет термин «профессиональный дискурс», под которым Л.И. Бейлисон понимает – «общение специалистов между собой или с теми, кто к ним обращается для получения консультации или профессиональной помощи» [2, с.145].

С.В. Мкртычян отмечает, что общение в деловой сфере требует определенных коммуникативных знаний и умений, набор этих знаний и умений, с одной стороны, зависит от профессиональной сферы, с другой – является постоянным и универсальным для сферы делового общения в целом [9].

А.О. Стеблецова считает, что деловой дискурс – это система жанров, актуальных в общении специалистов в области менеджмента, маркетинга, экономики, торговли, бизнеса и т.д. Такой вид дискурса сводится к образцам вербального поведения, которые сложились в обществе применительно к закрепленным за экономистами сферам профессионального общения. В свою очередь, таких сфер общения в конкретном обществе может быть выделено бесчисленное множество.

Деловой дискурс – это способ организации коммуникативного взаимодействия в институциональных рамках для достижения конкретных целей [11].

Л.П. Тарнаева предполагает, что в центре делового дискурса находится профессиональная сфера, в которой реализуются профессиональные цели и задачи [13], то есть речь идет об общении профессионалов / специалистов между собой.

Л.П. Тарнаева разграничивает деловой дискурс на:

- профессиональный (используется специалистом для осуществления профессиональной деятельности);
- академический деловой дискурс, нацеленный на научный анализ управленческой, производственной, финансовой и других областей деловой активности;

– публичный деловой дискурс, который связан с информационным освещением деятельности в сфере бизнеса [там же].

Как видим, «деловой дискурс» и «профессиональный дискурс» имеют практически одинаковое наполнение. Следовательно, эти два термина синонимичны и характеризуют общение специалистов между собой на профессиональные темы. Академический дискурс сложно выделить из делового, т.к. ни одно научное исследование не может быть написано без его использования. Следовательно, говорить о научном открытии и приводить доказательства можно только используя деловой дискурс. Публичный дискурс, используемый для информации других людей, выделить также трудно. Если информация для бизнесменов, то это деловой дискурс; если это информация в газетах, то имеется в виду публицистический стиль. Однако, мы не исключаем его права на существование.

На основе всего вышеизложенного мы можем сказать, что термин «деловой дискурс» включает в себя профессиональный, академический, политический и публичный типы дискурса.

В нашем представлении, деловой дискурс представляет собой общение специалистов или консультирование специалистами по профессиональным вопросам тех, кто к ним обращается, для реализации профессиональных целей и задач, учитывая экстралингвистические факторы, оказывающие влияние на порождение и восприятие образцов вербального (слова, словосочетания, текст) и невербального (жесты, мимика, манеры поведения) характера, сложившихся в конкретном профессиональном сообществе.

Исследуя особенности «делового дискурса», следует подчеркнуть приоритетность его лингвистических характеристик, чтобы доказать правильность выводов, можно рассмотреть различные точки зрения ученых.

Давая лингвистическую характеристику «делового дискурса», В.И. Карасик подчеркивает, что «дискурс» – это текст, погруженный в ситуацию общения [5].

С.Б. Иванов среди особенностей политического дискурса выделяет обладание «собственным языком профессионального общения» [4, с.69]. Таким образом, можно констатировать, что «деловой дискурс» также будет обладать собственным языком. В нашем понимании, наличие терминов, клише, сокращений в каждой сфере деятельности иллюстрирует специфику профессионального

языка, следовательно, специфику делового дискурса, принятого в этой сфере деятельности.

Ю.В. Стодолинская основными характеристиками делового дискурса называет:

а) использование ограниченного количества лексических единиц, среди которых преобладают штампы, готовые языковые «трафареты», которые отвечают типичным ситуациям делового общения;

б) использование денотативного значения слов для обеспечения однозначности, ясности и четкости сообщения;

в) регулятивно-императивный характер документации;

г) документальность, т.е. каждая официальная бумага должна иметь характер документа;

д) стабильность (определенные и общепринятые шаблоны и «трафареты» остаются неизменными длительное время);

е) соблюдение определенного шаблона ведения делового общения (как устного, так и письменного).

Ю.В. Стодолинская также подчеркивает, что в работах отечественных и зарубежных лингвистов отмечается необходимость соблюдения стилистических норм делового общения, недопустимость его чрезмерной демократизации или излишней формализации [12].

Кроме вышеперечисленных видов дискурса, можно выделить в особую позицию педагогический дискурс. Термин «педагогический дискурс» употребляется в психолого-педагогических исследованиях все чаще и чаще в последнее время. Одновременно появились сходные / смежные понятия: «образовательный дискурс» и «учебный / педагогический дискурс». Под «педагогическим дискурсом» понимается непосредственно реализуемая в речи целостная система теории и практики учебно-воспитательного процесса [15]. С нашей точки зрения, «педагогический дискурс» может быть включен в образовательный дискурс, в качестве одной из его составляющих.

С.В. Мкртычян в лингводидактическом аспекте выделяет три вида делового дискурса:

- аргументативно-информативный;
- этикетно-фатический;
- директивно-регулятивный [9].

Такое разделение С.В. Мкртычян проводит в соответствии с типом интеллекта:

– аргументативно-риторическому соответствует общий тип интеллекта и макроинтенция транслирования информации и аргументации с целью воздействия на сознание слушающего;

– этикетно-фатическому подходит эмоциональный тип интеллекта и макроинтенция формирования доброжелательных межличностных отношений между говорящим и слушающим;

– директивно-регулятивному – профессиональный тип интеллекта, направленный на управление деятельностью слушающего с целью реализации производственных задач [там же].

В процессе обучения профессионально-ориентированному иностранному языку следует уделить особое внимание деловому дискурсу. В каждой конкретной области деятельности человека деловой дискурс имеет свою специфику. Поэтому мы можем акцентировать только общие черты делового дискурса.

Результаты исследования. Опираясь на исследовательский опыт ученых, можно выделить следующие лингвистические характеристики «делового дискурса»:

– использование «делового» языка, включающего лимитированное количество лексических единиц и устоявшихся словосочетаний, кратко и полно выражающих основную мысль при обсуждении деловых вопросов;

– использование слов только в их денотативном, то есть прямом значении;

– конститутивность, под которой мы понимаем тематическое, структурное, относительно завершенное смысловое единство, т.е. объединенное смыслом неделимое высказывание;

– структурированность, которая отражает формальные / неформальные способы организации текста;

– корректное ведение документации, т.е. указы, предписания, назначения имеют подписи и печати, дату и время;

– использование шаблонов и трафаретов, включая сокращения, что значительно облегчит коммуникацию; (этот вид приобретает особое значение, когда речь ведется о приеме телефонных сообщений или составлении протокола);

– соблюдение этикетных норм ведения разговора, т.е. использование деловых штампов или клише, включая вежливые коллокации и жесты, (если коммуникация ведется с иностранным собеседником, то учитываются поведенческие паттерны его культуры и вариативность понятных ему типов дискурса);

– жанр, рассматриваемый как разновидность речи, определяемая условиями употребления, для

которого характерно автоматизированное использование соответствующих клише / канонов, обслуживающих выделенную сферу деятельности;

– стиль общения – деловой – предполагающий недопустимость демократизации и излишней формализации.

Среди характерных черт и особенностей «педагогического дискурса» необходимо выделить:

– диалогичность, которая выражается во взаимодействии учителя и ученика посредством вопросов и ответов;

– аксиологичность, взаимоотношения между учителем и учеником, базирующиеся на взаимном оценивании знаний;

– реверсивность, под которой мы понимаем умение объяснять один и тот же факт разными формами;

– интерактивность, актуализация коммуникативной ситуации в рамках учебного процесса;

– ретивальность, которая реализуется в процессе педагогического общения, нацеленного на обучаемый коллектив.

Глубокие знания лингвистических характеристик делового дискурса помогут вести полноценное корректное иноязычное межкультурное общение, что способствует плодотворному сотрудничеству в любой сфере деятельности человека. Знания «педагогического дискурса», в свою очередь, помогут педагогу выстроить общение с обучающимся передавая ему свои знания и опыт, помогая ученику адаптироваться к жизни в обществе и нацеливая

его на получение образования на протяжении всей жизни.

Заключение. Учитывая совпадение приоритетности лингвистических характеристик «делового дискурса» и целей обучения профессионально-ориентированному иностранному языку, рекомендуется уделять деловому дискурсу больше внимания в учебном процессе. Кроме того, понимая значимость глобального сотрудничества и коммуникации на иностранном языке в разных отраслях человеческой деятельности, следует акцентировать разницу культурных кодов коммуникантов, проживающих в других странах и континентах.

Принимая во внимание особенности «педагогического дискурса», рекомендуется акцентировать его значимость в обучении будущих педагогов в вузах. Дискурс ассоциируется с дискурсивными аспектами речевой педагогической деятельности, дискурс институционален, порождается говорящим, воспринимается слушающим, дифференцируется по предметам. Преподаватель должен ориентироваться в учебной ситуации и управлять ею и регулярно углублять свои предметные знания.

Подводя итог вышеизложенному, можно констатировать, что использование делового дискурса в обучении профессионально-ориентированному иностранному языку, а также использование педагогического дискурса, повысит мотивацию специалистов и будет иметь положительные результаты, отражаясь не только на глубине знаний, но и на их конкурентоспособности на мировом рынке труда.

Литература:

1. Азимов Э.Г., Шукин А.Н. Словарь методических терминов (теория и практика преподавания языков) / Э.Г. Азимов, А.Н. Шукин. - СПб.: Златоуст, 1999. - 472 с.
2. Бейлисон Л.С. Профессиональный дискурс как предмет лингвистического изучения / Л.С. Бейлисон // Вестник Волгоградского государственного университета. Серия 2: Языкознание. - Выпуск № 1. - 2009. - С. 145-149.
3. Гальскова Н.Д. Современная методика обучения иностранным языкам: Пособие для учителя; 2-е изд., перераб. и доп. – М.: АРКТИ, 2003. - 192 с.
4. Иванов С.В. Методика обучения дискурсивному чтению на иностранном языке студентов социально-политических специальностей: английский язык, старшие курсы: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Иванов Сергей Владимирович; [Место защиты: С.-Петербург. гос. ун-т]. - Санкт-Петербург, 2011. - 188 с.

5. Карасик В.И. О типах дискурса: сборник научных трудов / В.И. Карасик // Языковая личность: институциональный и персональный дискурс. - Волгоград: Перемена, 2000. - С. 5-20.
6. Кучерявая Т.Л. Проблемы профессионально-ориентированного обучения иностранному языку студентов неязыковых специальностей / Т.Л. Кучерявая // Теория и практика образования в современном мире / Материалы междунар. науч. конф. (г. Санкт-Петербург, февраль 2012 г.). – СПб.: Реноме, 2012. - С. 336-337.
7. Матухин Д.Л. Профессионально-ориентированное обучение иностранному языку студентов нелингвистических специальностей [Электронный ресурс] / Д.Л. Матухин // Язык и культура. - 2011. - № 2. – С. 121- 129.
8. Методика обучения иностранным языкам: традиции и современность; под ред. А.А. Миролубова.

– Обнинск: Титул, 2012. – 464 с.

9. Мкртычян С.В. Типология межличностного делового дискурса в лингводидактическом аспекте / С.В. Мкртычян / Знание. Понимание. Умение. - 2010. - № 3. - С. 182-187.

10. Покушалова Л.В., Серебрякова Л.Т. Обучение профессиональному иноязычному общению в техническом ВУЗе / Л.В. Покушалова, Л.Т. Серебрякова // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – Тамбов: Грамота, 2010. - № 3(7). - С. 125-127.

11. Стеблецова А.О. К вопросу о типологии делового дискурса / А.О. Стеблецова // Гуманитарные и социальные науки / Материалы Всероссийской научно-практической конференции «Новые тенденции в образовании и науке: опыт междисциплинарных исследований» (г. Ростов-на-Дону, 27 февр. 2014 г.). 2014. - № 2. - С. 659–662.

12. Стодолинская Ю.В. Бизнес дискурс как самостоятельный тип дискурса / Ю.В. Стодолинская // Перевод и сопоставительная лингвистика. - 2013. - № 9. - С. 82-86.

13. Тарнаева Л.П. Видовые различия делового дискурса: лингводидактический аспект проблемы: в 3-х ч.; Ч. III / Л.П. Тарнаева / Филологические науки. Вопросы теории и практики. - Тамбов: Грамота, 2014. - № 12(42). - С. 171-174.

14. Шлёпкина М.А. Деловой дискурс как институциональное явление. Роль клише в деловом дискурсе / М.А. Шлёпкина // Современная филология / Материалы междунар. науч. конф. (г. Уфа, апрель 2011 г.). – Уфа: Лето, 2011. - С. 222-227.

15. Щербинина Ю.В. Педагогический дискурс: мыслить – говорить – действовать: учеб. пособие / Ю.В. Щербинина. – М.: Флинта: Наука, 2010. - 440 с.

References:

1. Azimov E.G., Shchukin A.N. Dictionary of methodological terms (theory and practice of teaching languages) / E.G. Azimov, A.N. Shchukin. - SPb.: Zlatoust, 1999. - 472 p.

2. Beilison L.S. Professional discourse as a subject of linguistic study / L.S. Beilison // Bulletin of the Volgograd State University. Series 2: Linguistics. - Issue № 1. - 2009. - P. 145-149.

3. Galskova N.D. Modern methods of teaching foreign languages: A teacher's guide; 2nd ed., Rev. and add. - M.: ARKTI, 2003. - 192 p.

4. Ivanov S.V. Methods of teaching discourse reading in a foreign language to students of socio-political specialties: English, senior courses: dis. ... Cand. ped. Sciences: 13.00.02 / Ivanov Sergey Vladimirovich; [Place of protection: St. Petersburg. state un-t]. - St. Petersburg, 2011. - 188 p.

5. Karasik V.I. On the types of discourse: collection of scientific papers / V.I. Karasik // Language personality: institutional and personal discourse. - Volgograd: Change, 2000. - P. 5-20.

6. Kucheryavaya T.L. Problems of professionally oriented foreign language teaching of students of non-linguistic specialties / T.L. Kucheryavaya // Theory and practice of education in the modern world / Materials of the international. scientific. conf. (St. Petersburg, February 2012). - SPb.: Renome, 2012. - P. 336-337.

7. Matukhin D.L. Professional-oriented teaching of foreign language to students of non-linguistic specialties [Electronic resource] / D.L. Matukhin // Language and Culture. - 2011. - № 2. – P/ 121- 129/

8. Methods of teaching foreign languages: traditions and modernity; ed. A.A. Mirolubov. - Obninsk: Title, 2012. - 464 p.

9. Mkrtychyan S.V. Typology of interpersonal business discourse in the linguodidactic aspect / S.V. Mkrtychyan / Knowledge. Understanding. Skill. - 2010. - № 3. - P. 182-187.

10. Pokushalova L.V., Serebryakova L.T. Teaching professional foreign language communication in a technical university / L.V. Pokushalova, L.T. Serebryakova // Philological sciences. Questions of theory and practice. - Tambov: Diploma, 2010. - № 3(7). - P. 125-127.

11. Stebletsova A.O. On the question of the typology of business discourse / A.O. Stebletsova // Humanities and social sciences / Materials of the All-Russian scientific-practical conference "New trends in education and science: the experience of interdisciplinary research" (Rostov-on-Don, February 27, 2014). 2014. - № 2. - P. 659–662.

12. Stodolinskaya Yu.V. Business discourse as an independent type of discourse / Yu.V. Stodolinskaya // Translation and comparative linguistics. - 2013. - № 9. - P. 82-86.

13. Tarnaeva L.P. Species differences in business discourse: linguodidactic aspect of the problem: in 3 parts; Part III / L.P. Tarnaeva / Philological sciences. Questions of theory and practice. - Tambov: Diploma, 2014. - № 12(42). - P. 171-174.

14. Shlepkinina M.A. Business discourse as an institutional phenomenon. The role of cliches in business discourse / M.A. Shlepkinina // Modern Philology / Materials of the international. scientific. conf. (Ufa, April 2011). - Ufa: Summer, 2011. - P. 222-227.

15. Shcherbinina Yu.V. Pedagogical discourse: think - speak - act: textbook. allowance / Yu.V. Shcherbinin. - M.: Flinta: Nauka, 2010. - 440 p.

13.00.08 – Теория и методика профессионального образования

УДК 378

Обучение страноведению на языковом факультете с использованием информационно-коммуникационных технологий

Training of country specific studies at the language faculty by the use of information-communication technologies

Алексеева М.Г., Чувашский государственный педагогический университет им. И.Я. Яковлева, margennal@yandex.ru

Фролова В.А., Чувашский государственный педагогический университет им. И.Я. Яковлева, frvera@yandex.ru

Alekseeva M., I. Yakovlev Chuvash State pedagogical University, margennal@yandex.ru

Frolova V., I. Yakovlev Chuvash State pedagogical University, frvera@yandex.ru

DOI: 10.34772/KPJ.2020.141.4.023

Ключевые слова: обучение страноведению, информационно-коммуникационные технологии, учебная система Moodle, практическое использование элементов системы Moodle, цифровое обучение.

Keywords: training of country specific studies; information-communication technologies; Moodle educational system; practical use of elements of the Moodle system; digital learning.

Аннотация. Актуальность статьи обусловлена необходимостью изучения структуры элементов учебной системы Moodle, которые наиболее пригодны для обучения страноведению на языковом факультете. В условиях дистанционного или смешанного обучения и сокращения количества аудиторных часов качественное формирование профессиональных компетенций студентов возможно при использовании информационно-коммуникационных технологий. Проведенный анализ литературных источников позволил доказать важность применения учебных платформ в образовательном процессе. В статье предлагается комплексный анализ эффективности использования элементов системы Moodle: «лекция», «задание», «тест», «опрос», «игра». Авторы статьи дают подробные рекомендации по применению этих элементов для преподавания страноведения и иллюстрируют их наглядными примерами. Статья предназначена для работников системы образования, руководителей образовательных учреждений, исследователей, магистрантов и студентов.

Abstract. The relevance of the article is due to the need to study the structure of the elements of the Moodle educational system, which are most suitable for teaching country specific studies at the language faculty. In the context of distance or mixed learning and reduction of the number of classroom hours, the qualitative formation of professional competencies of students is possible using information-communication technologies. The conducted analysis of literature made it possible to prove the importance of using educational platforms in the educational process. The article offers a comprehensive analysis of the effectiveness of using elements of the Moodle system: 'lecture', 'task', 'test', 'survey', 'game'. The authors of the article give detailed recommendations on the use of these elements for teaching country specific studies and illustrate them with examples. The article is intended for employees of the educational system, heads of educational institutions, researchers, undergraduates and students.

Введение. В данной научной статье исследуется применение элементов электронной образовательной среды (ЭОС) Moodle в практике дистанционного преподавания страноведения как учебной дисциплины, изучаемой студентами III - IV курсов факультета иностранных языков. В современных условиях, когда взят курс на расширение возможностей цифрового образования, многие преподаватели активно внедряют использование некоторых элементов

данной образовательной среды в учебный процесс, тем самым внося разнообразие в образовательный процесс (в конечном итоге – мотивируя студентов в освоении учебного материала) и сочетая аудиторную работу с самостоятельной (как правило, контролируемой преподавателем ресурсами ЭОС).

Особую значимость эта среда приобретает в условиях ведения образовательного процесса в формате исключительно удаленного

взаимодействия со студентами (в частности, связанного с пандемией коронавируса 2020 г.), когда в достаточно короткие сроки возникает необходимость преобразования учебной деятельности – перевода контактной формы работы в цифровое обучение студентов.

На языковых факультетах, где ведущими видами речевой деятельности являются аудирование и говорение, возникают трудности перехода на дистанционное обучение (в частности, ЭОС не всегда позволяет организовать занятия по таким дисциплинам, как «Практический курс иностранного языка», «Практикум по культуре речевого общения на иностранном языке» в полноформатном варианте контактной работы, их целесообразнее проводить в формате видеоконференций). Наиболее эффективно, на наш взгляд, ресурсы ЭОС можно использовать в рамках таких дисциплин как «Страноведение» и «История и культура стран изучаемого языка».

Цель данной научной работы заключается в попытке анализа эффективности применения некоторых базовых элементов учебной системы Moodle в условиях дистанционного (и/или смешанного) вида обучения. В данной статье представлен опыт организации дистанционной работы со студентами языковых факультетов на примере курса «Страноведение», при изучении которого можно задействовать максимальное количество ресурсов и элементов электронной образовательной среды Moodle, что позволяет приблизить учебный процесс в условиях дистанционного обучения к контактной работе: индивидуальные и групповые формы работы, постоянное общение через чаты и форумы, задания как устные, так и письменные (традиционные и креативные), контроль на каждом этапе обучения и др., что составляет актуальность темы и новизну этой статьи.

Результаты исследования могут быть использованы на занятиях по методике обучения иностранному языку, в разработке дистанционного преподавания теоретических дисциплин в вузе, таких как «Основы теории немецкого языка», «Теоретическая грамматика немецкого языка», «История немецкого языка».

Материалы и методы исследования. Материалом данного исследования, составляющего эмпирическую основу для анализа, послужил педагогический опыт использования в течение нескольких лет основных элементов системы Moodle: «лекция», «задание», «тест», «опрос», «игра» в преподавании учебной дисциплины «Страноведение» [13].

В работе был использован теоретический и практический методы исследования: анализ научной литературы и метод наблюдения.

Результаты исследования. Страноведение как учебная дисциплина является неотъемлемой частью учебного процесса на факультете иностранных языков. Терминологически и содержательно следует различать страноведение и лингвострановедение. Лингвострановедение, как трактует Большой энциклопедический словарь, это аспект в практическом курсе иностранного языка и теоретическом курсе методики его преподавания, в задачу которого входит ознакомление иностранных учащихся с духовной и материальной культурой изучаемого языка, с современной действительностью. Объектами лингвострановедения являются безэквивалентная лексика, афористика и фразеология, невербальные средства (мимика, жест, поза), фоновые знания [15].

Основные принципы, методы и приемы лингвострановедения, ознакомление обучающихся с культурой (в широком смысле этого слова) изучаемого языка с помощью языка и в процессе его изучения разрабатывались Е.М. Верещагиным и В.И. Костомаровым [3]. В дальнейшем лингвострановедение как вузовская дисциплина уточнялась и расширялась, пересекаясь в некоторых аспектах с межкультурной коммуникацией [5, с.308; 2, с.138-142]. Принципы лингвострановедения переносились и на (до)школьное обучение иностранным языкам [8], то есть уже на начальном этапе иноязычного образования предлагалось формировать интеркультурные компетенции.

В немецкой дидактике предполагается, что лингвострановедению должна отводиться ведущая роль в преподавании иностранного языка. Сам язык – это, по мнению Г. Шторха, уже явление лингвострановедческого характера. Человек, изучающий иностранный язык, может столкнуться с лингвострановедческой информацией, с иноязычной реальностью на уроке иностранного языка независимо от того, «тематизируется» это на уроке или нет. Немецкие методисты достаточно широко понимают границы лингвострановедческого аспекта обучения иностранным языкам, что видно из анализа трех исходных концепций лингвострановедения: когнитивной (познавательной), коммуникативной (прагматической), межкультурной (эмоциональной), которые на сегодняшний день являются обязательными составляющими обучения лингвострановедению [12, с.285-289].

Страноведение определяется Большой российской энциклопедией и Большим энциклопедическим словарем [14;15] как географическая дисциплина, занимающаяся комплексным изучением стран, их природой, населением, хозяйством, культурой, социальной организацией и особенностями их исторического развития.

Как вузовская дисциплина страноведение служит формированию следующих профессиональных компетенций студентов:

1) «способность использовать теоретические и практические знания для постановки и решения исследовательских задач в предметной области и в области образования» [9, с.6];

2) «способность выделять структурные элементы, входящие в систему познания предметной области (в соответствии с профилем и уровнем обучения), анализировать их в единстве содержания, формы и выполняемых функций» [9, с.6].

Важнейшей целью курса страноведения является формирование и систематизация представлений о географическом положении стран, где немецкий язык является государственным языком, об истории и становлении немецкого государства, политическом и экономическом строе, о системе образования и культуре стран изучаемого языка; а также знакомство со страноведческими реалиями и прослеживание связей между историей общества – носителя немецкого языка и самим языком и его особенностями, что позволяет расширить общий кругозор студентов и познакомить их с особенностями национального характера жителей этих стран и их культурными традициями [9, с.4-5]. Материал курса знакомит студентов с культурными ценностями страны и ее историей, начиная с истории древних германцев и заканчивая политической ситуацией на современном этапе.

В результате освоения курса «Страноведение» студент «должен *знать* основной материал курса: исторические события, государственный строй, отрасли экономики, место Германии и других немецкоговорящих стран в Европе и Европейском Союзе, систему образования, культурную жизнь страны; карту Германии, географическое положение земель, их историю, культуру, достопримечательности и их столицы; *уметь* работать с литературой и периодикой, извлекать страноведческую информацию, необходимую студентам для написания докладов и рефератов; *владеть* лексическим материалом исторических,

экономических, культурологических текстов страноведческого характера» [9, с.6-7].

Дисциплина «Страноведение Германии» изучается на III-IV курсах, проводится в форме аудиторной работы (30 часов лекций и 30 часов лабораторных занятий). Курс предполагает самостоятельную работу студентов (84 часа) [9, с.7].

Информационно-коммуникационные технологии стали важной составляющей учебного процесса в высшей школе [1, с.271-272]. Эти технологии обнаруживают ряд преимуществ [4, с.18; 6, с.83-84], позволяющих насыщать работу студентов над изучаемым материалом различными новыми формами взаимодействия, позволяющими значительно разнообразить лекционный материал по страноведению [7, с.522-523], содействовать активному взаимодействию всех субъектов образовательного процесса независимо от их местонахождения [11, с.241-242, 246].

Особую роль в обучении играют так называемые системы управления обучением (Learning Managment System – LMS), ориентированные на взаимодействие преподавателя и студента. Такие учебные системы, например, Moodle (Модульная объектно-ориентированная динамическая учебная среда) позволяют сочетать очную и дистанционную формы работы над учебным материалом. Учебная платформа хранит информацию разного типа, регулирует информационный поток, может содействовать упрощению управления процессом обучения, содействует межличностному общению на оси «преподаватель – студент» [13].

Образовательная среда «Moodle» может активно использоваться для размещения интерактивных заданий по страноведению, текстов и файлов мультимедиа, а также для оценки выполненных заданий. Форумы, чаты, онлайн-диалоги, функции обмена сообщениями между участниками сообщества обеспечивают интерактивное общение. Электронная учебная среда Moodle обнаруживает ряд инструментов, позволяющих не только организовать учебный процесс в дистанционной форме (тесты, форумы, задания, глоссарии, опросы, анкеты, чаты, лекции, семинары, wiki, базы данных), но и включить в учебный процесс все образовательные и мультимедийные ресурсы, размещенные в глобальной сети Интернет и на персональных компьютерах пользователей (файлы, папки, веб-страницы, аудио- и видеозаписи, базы данных, гиперссылки и т.д.) [13].

В рамках курса «Страноведение» ресурсы Интернет-пространства и ранее активно применялись в нашей работе, но в условиях дистанционного цифрового образования их востребованность возросла многократно. Приобщать студентов к новым информационным технологиям в изменившихся условиях целесообразнее, на наш взгляд, на примере курса «Страноведение», когда глобальная сеть Интернет предлагает огромное количество наглядного фактического материала, на базе которого можно эффективно (качественно и быстро) отрабатывать языковой материал. В дальнейшем этот опыт работы можно также использовать и на других занятиях (уроках по дисциплине «Практический курс иностранного языка»).

Особо следует отметить, что для каждого этапа работы над новым материалом (традиционно их выделяют три: этап введения нового материала, этап закрепления материала, этап проверки сформированности навыков и умений и контроля) в электронной образовательной среде можно предложить студентам наиболее эффективные элементы курса.

Курс «Страноведение» предполагает работу с достаточно большим объемом материала по каждому разделу (теме). В связи с этим при очной форме обучения (а при дистанционном обучении – тем более) целесообразным является использование такого элемента системы Moodle как «лекция». Материал для студентов можно подготовить как в виде традиционного варианта лекции в текстовом формате (прикрепить отдельный файл в разделе «Ресурсы курса»), так и в формате аудио- или видеофайла с записью определенной темы, презентации в PowerPoint.

Задания для студентов можно сформулировать следующим образом:

- 1) ознакомиться с новой темой (прочитать, прослушать, посмотреть видео);
- 2) составить карту Mind-map;
- 3) составить план темы / раздела и т.д.

При этом здесь же можно предложить студентам очень важный элемент курса: добавление книг и других библиографических источников по заданной теме из образовательных ресурсов «ЭБС IPR BOOKS», где преподавателем может быть предложен обязательный и дополнительный список источников для изучения.

Второй этап работы – закрепление нового материала – составляет основную часть как аудиторной, так и самостоятельной работы

студентов, где многообразие элементов и ресурсов образовательной среды Moodle способствует эффективному освоению темы или раздела.

Самым популярным, а между тем и самым простым и гибким, элементом системы Moodle выступает «задание», которое может охватывать разнообразные формы. Этот элемент курса позволяет преподавателю разрабатывать и создавать различные интерактивные задания как для аудиторной, так и самостоятельной работы, вовлекая, тем самым, студентов в процесс обучения.

Преподавателю необходимо создать краткое описание задания, дать правильную установку на выполнение и указать, в каком виде (в виде текста, файла, презентации, эссе, таблицы, реферата, короткого аудио- или видеофайла и др.) и куда студенты должны прикрепить свои работы (в системе Moodle или же за рамками этой образовательной среды). Модуль «задание» позволяет студентам легко загружать свои выполненные задания и предоставлять их на проверку и оценивание руководителю курса. Этот элемент курса является хорошим помощником преподавателю для рассмотрения выполненных работ. Еще один положительный момент этого модуля – это ограничение студентов во времени выполнения задания, что особенно важно при дистанционной форме обучения, когда преподаватель открывает доступ к заданию строго по расписанию занятий и предоставляет ограниченное время на работу. Это помогает быстро настроить студентов на работу и сконцентрировать их внимание на выполнении задания. При этом параллельно в образовательной среде Moodle можно создать для студентов чат и форум (они представляют собой интерактивные средства коммуникации между участниками курса), где в режиме реального времени можно общаться со студентами, отвечая на возникающие в ходе работы вопросы и прорабатывая наиболее сложные разделы совместно с обучающимися. В конце занятия студенты отправляют свои ответы для проверки в электронную образовательную среду Moodle.

В условиях дистанционного обучения в рамках курса «Страноведение» студентам можно предложить задания следующего характера:

- 1) Bereiten Sie eine Präsentation zu diesem Thema vor (презентация может быть подготовлена как по одной заданной для всех студентов теме, так и по определенной для каждого студента конкретной теме, что обеспечивает самостоятельную работу каждого учащегося);

2) Ergänzen Sie Sätze im Test;

3) Bestimmen Sie, wo sich folgende Sehenswürdigkeiten befinden (zum Beispiel: das Brandenburger Tor – Berlin usw.).

В системе Moodle можно также использовать элемент «опрос», когда преподаватель создает вопрос и определяет несколько вариантов ответа, из которых студенты должны выбрать верный ответ. Отличие этого элемента от модуля «тест» заключается в том, что при использовании данного элемента в качестве голосования можно стимулировать размышления учеников над определенной темой, позволить им выбрать направление изучения курса или провести определенное исследование.

В системе можно создать три вида опроса:

- опрос с анонимными результатами, когда варианты ответа доступны только руководителю курса;

- опрос индивидуальный, когда варианты ответа доступны после ответа всем студентам (имена и оценки);

- опрос может быть выполнен в любое время, при этом имеется возможность вернуться к этому опросу и обновить результаты ответа в любое время.

Для дистанционного обучения наиболее эффективным является первый вид опроса, когда в ходе обсуждения раздела преподаватель может включить элемент «опрос» и в режиме реального времени проконтролировать, как идет самостоятельная работа студентов. В частности, при изучении раздела «Экономика Германии» можно предложить такой вид опроса:

Das Bild der Landwirtschaft in der BRD bestimmen nach wie vor ...

A Handwerke

B industrielle Großbetriebe

C bäuerliche Familienbetriebe

На завершающем этапе работы над новым материалом, как правило, преподавателю необходимо установить, в какой степени студенты освоили тему / раздел. На этом этапе можно прибегнуть как к традиционным, так и более современным (креативным) способам контроля.

Наиболее распространенным вариантом является элемент курса «тест», который может иметь разные формы. Это могут быть тесты с единственно правильным ответом, с множественным выбором ответов, ответы «Верно / неверно», с коротким ответом, ответы с описанием, ответы с вкладками и др.

Задания для студентов можно сформулировать следующим образом:

а) с единственным правильным ответом:

Am ... wurde der 73-jährige Konrad Adenauer zum Bundeskanzler gewählt.

A 15. September 1949

B 1. September 1948

C 24. Mai 1949

D 7. Oktober 1949

E 2. Juli 1945

б) точным (коротким ответом):

Wie lange regierte Otto von Bismarck?

в) с множественным выбором ответов:

Die Bundesrepublik Deutschland grenzt im Süden an ...

A Italien

B Österreich

C Frankreich

D Slowenien

E die Schweiz

г) задание на соответствие:

Suchen Sie nach den Entsprechungen: ordnen Sie folgende Amtszeiten den Bundeskanzlern zu:

1	1963–1966	A	Helmut Kohl
2	1969–1974	B	Willy Brandt
3	1982–1998	C	Angela Merkel
4	1998–2005	D	Ludwig Erhard
5	2005–2020	E	Gerhard Schröder

Создавая базу вопросов для теста, преподаватель может наполнить ее вопросами и создать условия для быстрого интерактивного прохождения теста студентами. Такой вид работы позволяет за короткий срок выявить пробелы в знаниях студентов и предложить дополнительные задания для самостоятельного изучения.

Кроме того, для контроля можно использовать и игровые варианты:

образовательная система Moodle предлагает такие игры, как «миллионер», «судоку», «кроссворд» и др. В частности, кроссворды повышают мотивацию обучающихся и стимулируют студентов к самостоятельному поиску дополнительной информации в справочных изданиях, словарях или в Интернет-ресурсах. Вот наглядный пример такого кроссворда:

1										
2							3			
		4								
							5			

Waagerecht

1. Die Erfindung von J. Gutenberg um 1440, die auch heute von großer Bedeutung ist.
2. Wichtiges, vom Rhein durchflossenes Trinkwasserreservoir auf dem Territorium Deutschlands, Österreichs und der Schweiz.
4. Schnellstraßen mit mehreren Fahrspuren und getrennten Fahrbahnen für Kraftfahrzeuge von einer bestimmten Mindestgeschwindigkeit, ohne Ortsdurchfahrten und mit generellem Halteverbot. In Deutschland gibt es sie seit 1934.
5. Eine der beliebtesten Sportarten in Deutschland.

Senkrecht

1. Mit 1142 m höchster Berg des Harzes; in der Mythologie als Schauplatz der Walpurgisnacht.
3. Dresden wird (scherzhaft) auch so genannt.

В качестве дополнительного материала к интерактивным ресурсам электронной образовательной среды Moodle можно использовать электронные учебники, которые имеют широкий спектр возможностей использования компьютерных технологий: гипертекста, мультимедиа, видеороликов, аудио- и видеофайлов и т.д.) [10]. Они также позволяют разнообразить подачу нового учебного материала и способствовать более эффективному освоению изучаемых тем. Разработанное нами электронное учебное издание «Страноведение (немецкоговорящие страны)» не только дополняет элементы образовательной среды Moodle, но и в исключительных случаях на определенное время может заменить ЭОС (при отсутствии стабильного Интернет-соединения, когда студентами пропущены сроки выполнения заданий).

Наш опыт работы с базовыми элементами и ресурсами электронной образовательной среды Moodle в рамках курса «Страноведение» показал, что даже в условиях дистанционного цифрового образования можно создать комфортные для студентов условия обучения (а значит, создать благоприятный психологический климат) и осуществлять непрерывный мониторинг учебного процесса (максимально приблизив условия к условиям контактной работы со студентами). При дистанционном общении на базе ЭОС Moodle на первый план выходят уровень интеллекта,

выражающийся в текстах, рисунках, схемах, созданных участниками, а также концентрация внимания на учебном материале и последовательном выполнении заданий под руководством преподавателя.

Такой опыт работы в будущем можно эффективно применять и в ходе аудиторной работы, когда на лекциях отрабатывается учебный материал, а в последствие – на базе ЭОС Moodle студенты самостоятельно выполняют задания и предоставляют преподавателю для контроля.

Заключение. Таким образом, учебная платформа Moodle позволяет успешно сформировать и развивать не только все необходимые навыки и умения, но и необходимые компетенции изучаемой дисциплины. Учебные платформы предлагают широкие возможности для индивидуализации обучения, развивают самостоятельность обучающихся в усвоении учебного материала.

В данной работе были представлены варианты использования некоторых базовых элементов и ресурсов электронной образовательной среды Moodle в условиях дистанционного цифрового образования. В отличие от других дисциплин языковых факультетов, курс «Страноведение» может стать отправной точкой для внедрения информационных технологий в образовательный процесс (в виду наличия большого объема

наглядного материала в глобальной сети Интернет). Использование базовых элементов (лекция, задания, опрос, тесты, игры) способствует созданию комфортной для студентов среды, приближенной к привычной аудиторной контактной работе: студенты на

каждом этапе работы взаимодействуют с преподавателем, что в конечном итоге отражается на эффективности освоения учебного материала. Этот опыт работы может быть распространен и на другие учебные дисциплины.

Литература:

1. Антонова Н.В., Шмелева Ж.Н. Изучение страноведения при подготовке менеджеров как способ формирования общекультурных компетенций студентов неязыковых специальностей / Н.В. Антонова, Ж.Н. Шмелева // Вестник Красноярского гос. аграрного ун-та. – 2015. – № 4. – С. 270–274.

2. Безкоровайная Г.Т. Национально-специфические понятия и лингвокультурологическая компетенция студентов (на примере изучения английского языка) / Г.Т. Безкоровайная // Вестник Волгоградского гос. ун-та. Сер. 2. Языкознание. – 2016. – Т. 15. – № 2. – С. 138–143.

3. Верещагин Е.М., Костомаров В.Г. Язык и культура: Лингвострановедение в преподавании рус. яз. как иностр.: учеб. пособие для студентов филол. специальностей и преподавателей рус. яз. и литературы иностранцам / Е.М. Верещагин, В.Г. Костомаров; МГУ. Науч.-метод. центр рус. яз. при Моск. гос. ун-те им. М.В. Ломоносова. – Москва, 1973. – 232 с.

4. Гильфанова Г.Т., Сахапова Ф.Х. Эффективность использования компьютерных технологий при обучении иностранным языкам в вузе / Г.Т. Гильфанова, Ф.Х. Сахапова // Иностранные языки: лингвистические и методические аспекты: межвуз. сб. науч. тр. – Вып. 21. – Тверь: Твер. гос. ун-т, 2013. – С. 16–19.

5. Кубанев Н.А., Набилкина Л.Н. Лингвострановедение как вузовская специализация / Н.А. Кубанев, Л.Н. Набилкина // Классическое лингвистическое образование в современном мультикультурном пространстве / Материалы Междунар. науч. конф. – Пятигорск: ПГЛУ, 2004. – С. 308–312.

6. Лубенцова Т.В., Смирнова Н.С. Использование дистанционных образовательных технологий при обучении иностранному языку: сб. науч. тр. / Т.В. Лубенцова, Н.С. Смирнова // Иностранные языки: лингвистические и методические аспекты. – Вып. 34. – Тверь: Твер. гос. ун-т, 2016. – С. 81–86.

7. Мартынов В.С., Казакова И.В., Яруллина Ж.А. Использование современных технологий при обучении страноведению / В.С. Мартынов, И.В. Казакова, Ж.А. Яруллина // Современный мир: стратегии развития, технологии и образы будущего. Пятые Арефьевские чтения / Материалы науч.-прак. конф. – М.: МЭИ, 2020. – С. 521–524.

8. Пыхина Н.В. Лингвострановедческий аспект раннего обучения иностранному языку: сб. науч. тр. / Н.В. Пыхина // Человек и языковое пространство. Аспекты взаимодействия. – Н. Новгород: НГЛУ им. Н.А. Добролюбова, 2004. – С. 212–216.

9. Фролова В.А. Страноведение Германии: рабочая программа дисциплины / В.А. Фролова. – Чебоксары: Чуваш. гос. пед. ун-т, 2019. – 44 с.

10. Фролова В.А. Страноведение (немецкоговорящие страны) / В.А. Фролова // Электронное учебное пособие. – Чебоксары: Чуваш. гос. пед. ун-т, 2020.

11. Хадиуллина Р.Р., Галимов А.М. Электронная информационно-образовательная среда вуза как инструмент повышения качества образовательного процесса / Р.Р. Хадиуллина, А.М. Галимов // Вестник Томского гос. ун-та. – 2019. – № 443. – С. 241–254.

12. Storch, Günther. Deutsch als Fremdsprache. Eine Didaktik. Theoretische Grundlagen und praktische Unterrichtsgestaltung. – München: Wilhelm Fink Verlag, 2001. – 367 s.

13. Образовательный портал ФГБОУ ВО "ЧГПУ им. И.Я. Яковлева" [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.moodle21.ru>

14. Страноведение [Электронный ресурс] / Большая российская энциклопедия: офиц. сайт. – Режим доступа: <https://bigenc.ru/search?q>

15. Лингвострановедение [Электронный ресурс] / Большой энциклопедический словарь: офиц. сайт. – Режим доступа: <https://rus-big-enc-dict.slovaronline.com/search?s>

References:

1. Antonova N.V., Shmeleva Zh.N. The study of regional studies in the preparation of managers as a way of forming general cultural competencies of students of non-linguistic specialties / N.V. Antonova, J.N. Shmeleva // Bulletin of the Krasnoyarsk State. agrarian un-that. - 2015. - № 4. - P. 270–274.

2. Bezkorovainaya G.T. National-specific concepts and linguoculturological competence of students (on the example of learning English) / G.T. Bezkorovainaya //

Bulletin of the Volgograd State. un-that. Ser. 2. Linguistics. - 2016. - T. 15. - № 2. - P. 138–143.

3. Vereshchagin E.M., Kostomarov V.G. Language and Culture: Linguistic and Regional Studies in Teaching Rus. lang. as a foreign: textbook. textbook for students of philology. specialties and teachers rus. lang. and literature to foreigners / E.M. Vereshchagin, V.G. Kostomarov; Moscow State University. Scientific method. center

Russian lang. at Moscow. state un-those them. M.V. Lomonosov. - Moscow, 1973. - 232 p.

4. Gilfanova G.T., Sakhapova F.Kh. The effectiveness of using computer technologies in teaching foreign languages at a university / G.T. Gilfanova, F.Kh. Sakhapova // Foreign languages: linguistic and methodological aspects: interuniversity. Sat. scientific. tr. - Issue. 21. - Tver: Tver. state un-t, 2013. - pp. 16-19.

5. Kubanev N.A., Nabilkina L.N. Linguistic and regional studies as a university specialization / N.A. Kubanev, L.N. Nabilkina // Classical linguistic education in a modern multicultural space / Materials of the Intern. scientific. conf. - Pyatigorsk: PSLU, 2004. - P. 308-312.

6. Lubentsova T.V., Smirnova N.S. The use of distance learning technologies in teaching a foreign language: collection of articles. scientific. tr. / T.V. Lubentsova, N.S. Smirnova // Foreign languages: linguistic and methodological aspects. - Issue. 34. - Tver: Tver. state un-t, 2016. - pp. 81-86.

7. Martynov V.S., Kazakova I.V., Yarullina Zh.A. The use of modern technologies in teaching country studies / V.S. Martynov, I. V. Kazakova, J.A. Yarullina // Modern world: development strategies, technologies and images of the future. Fifth Arefiev Readings / Materials of scientific-practical. conf. - M.: MPEI, 2020. - S. 521-524.

8. Pykhina N.V. The linguistic aspect of early teaching of a foreign language: collection of articles. scientific. tr. / N.V. Pykhina // Man and language space.

Aspects of interaction. - N. Novgorod: NGLU im. ON THE. Dobrolyubova, 2004. - P. 212-216.

9. Frolova V.A. Country Geography of Germany: a working program of the discipline / V.A. Frolov. - Cheboksary: Chuvash. state ped. un-t, 2019. - 44 p.

10. Frolova V.A. Country Studies (German-Speaking Countries) / V.A. Frolova // Electronic tutorial. - Cheboksary: Chuvash. state ped. un-t, 2020.

11. Khadiullina R.R., Galimov A.M. Electronic information and educational environment of the university as a tool for improving the quality of the educational process / R.R. Khadiullina, A.M. Galimov // Bulletin of the Tomsk State. un-that. - 2019. - № 443. - P. 241-254.

12. Storch, Günther. Deutsch als Fremdsprache. Eine Didaktik. Theoretische Grundlagen und praktische Unterrichtsgestaltung. - München: Wilhelm Fink Verlag, 2001. - 367 s.

13. Educational portal of FGBOU VO "ChSPU named after I.Ya. Yakovlev" [Electronic resource]. - Access mode: <https://www.moodle21.ru>

14. Country Geography [Electronic resource] / Great Russian Encyclopedia: official. website. - Access mode: <https://bigenc.ru/search?q>

15. Linguistic and regional studies [Electronic resource] / Big encyclopedic dictionary: official. website. - Access mode: <https://rus-big-enc-dict.slovaronline.com/search?s>

13.00.08 – Теория и методика профессионального образования



УДК 378.172

Влияние дистанционного обучения на физическую активность студентов в период пандемии 2020 года

Impact of distance learning on student physical activity during the 2020 pandemic

Криворотов С.К., Филиал Омского государственного педагогического университета в г. Таре, krivorotov_sk@omgpu.ru

Krivorotov S., Branch of Omsk State Pedagogical University in the city of Tara, krivorotov_sk@omgpu.ru

DOI: 10.34772/KPJ.2020.141.4.024

Ключевые слова: физическая активность, дистанционное обучение, студенты, здоровье, проблема.

Keywords: physical activity, distance learning, students, health, problem.

Аннотация. Актуальность статьи обусловлена необходимостью изучения влияния дистанционного обучения на физическую активность студентов. Целью статьи было проверить как влияет дистанционное обучение на студентов, и какие изменения произошли в их режиме дня студентов. Автором предлагается исследование со студентами очной формы обучения 1 - 3 курсов. Раскрыта сущность дистанционного обучения, заключающаяся в работе студентов в новых для них условиях. Предложены результаты исследования на примере эссе студентов. Проведен анализ их работ. Доказано, что дистанционное обучение негативно влияет на физическую активность студентов Филиала ОмГПУ в г. Таре. Статья предназначена для участников образовательного процесса высшего и среднего профессионального образования, руководителей образовательных организаций и исследователей.

Abstract. The relevance of the article is due to the need to study the impact of distance learning on the students' physical activity. The purpose of the article was to check how distance learning affects students and what changes have occurred in their, (student) day schedule. The author proposes a study with full-time students of 1-3 courses. The essence of distance learning is revealed, which consists in the students' work in new conditions for them. The research results on the example of students' essays are offered. An analysis of their work is carried out. It has been proven that distance learning has a negative effect on the physical activity of students of the OmSPU Branch in Tara. The article is intended for participants in the educational process of higher and secondary vocational education, heads of educational organizations and researchers.

Введение. В настоящее время овладение наукой требует от студентов высоких психических, физических и психоэмоциональных затрат. Академическая деятельность за последние годы настолько изменилась, что адаптивные и компенсаторные механизмы организма не всегда справляются со всеми нагрузками в университете. Постоянная интенсификация учебного процесса и его иррациональная организация, недооценка роли соответствующей физической активности, неадекватные методики обучения по возрасту и адаптивности учащихся - все это приводит к истощению и нарушению адаптации, появлению заболеваний. Поэтому задачи высшего образования состоят не только в формировании компетентного специалиста, но и в воспитании

полноценного, здорового человека с отношением к здоровому образу жизни, эстетическим идеалам и этическим нормам жизни [6].

Физическая активность всегда была наиболее важным звеном в адаптации живых организмов к окружающей среде, и в процессе эволюции она формировалась как биологическая потребность человека наряду с потребностями в пище, воде, самосохранении и репродукции [4-6].

Низкий уровень физической активности, гиподинамия (недостаточная подвижность) негативно влияют на функционирование адаптационных механизмов организма по отношению к физическим и психическим нагрузкам, изменениям внешних условий жизни и их последствиям. Гиподинамия оказывает

особенно неблагоприятное воздействие на рост молодых организмов, а также функционирование зрелых.

Большое количество студентов имеют недостаточную физическую активность. В то же время некоторым студентам нравится спорт, уровень которого требует от них выполнять относительно большие объемы и интенсивность физической активности. Поэтому возникает задача определения оптимального, а также минимального и максимального возможных режимов физической активности. Минимальные пределы должны характеризовать профилактический режим движения, необходимый для того, чтобы студент поддерживал благоприятную динамику психического состояния в течение всего периода обучения в университете. Оптимальные пределы должны определять уровень физической активности, при котором достигается наилучшее функциональное состояние организма, а также высокий уровень образовательной, рабочей и социальной активности. Такой режим оздоравливает и развивает [8]. Максимальные пределы должны предупреждать о слишком высоком уровне физической активности, который может привести к истощению, перетренированности, резкому падению уровня успеваемости в группах, то есть к режиму, индивидуально адаптированному к максимальным способностям обучающихся [7].

Многие студенты полностью пытаются оградить себя от физических нагрузок во время работы по дисциплине «Элективные курсы по физической культуре и спорту», думая, что чем меньше физической нагрузки они выполняют, тем меньше получают травм для собственного организма, вследствие чего становятся здоровее. Они различными путями пытаются добыть освобождение от занятий физической культуры и спорта. Самое печальное, что при этом они находят поддержку у родителей и, что самое ужасное, у врачей. Однако постоянный нервно-психический стресс и хроническая умственная усталость без физических нагрузок вызывают серьезные функциональные нарушения в организме, снижение его работоспособности и начало преждевременной старости. Если студент намеренно и систематически не занимается физическим воспитанием самостоятельно, это означает, что любые негативные последствия отсутствия физической активности на растущем и развивающемся организме, безусловно, отрицательно повлияют на его физическое, умственное, сексуальное созревание и здоровье в целом. Этого можно избежать только путем

включения оптимальной физической активности в свой режим дня. Оптимальный режим двигательной активности – это ведущий врожденный фактор как физического, так и психического развития человека и, следовательно, его здоровья [3].

Методология исследования. Современная эпидемиологическая ситуация в мире и в нашей стране внесла определенные изменения в систему образования – учебные заведения вынуждены перейти на дистанционное обучение. Как в этой ситуации осваивать программы различных дисциплин и по предмету физическая культура в частности? Современное образование предусматривает дистанционные формы обучения [1; 2; 10], но необходимо учитывать специфику предметов, а физическая культура требует определенного подхода, в отличие от других учебных предметов, здесь невозможно ограничиться заочным выполнением тестовых заданий. В условиях карантина и домашней самоизоляции, в условиях вынужденного ограничения физической активности двигательная активность является наиболее актуальной [9].

Практически половину семестра 2019-2020 учебного года студенты образовательных учреждений страны должны были обучаться дистанционно. Поэтому каждому преподавателю необходимо было пересмотреть рабочие программы дисциплин. Особенно тяжело, по моему мнению, пришлось педагогам физической культуры и спорта. Им было необходимо в очень короткие сроки перейти с практической работы в спортивных залах на веб-камеры и микрофоны. Одной из главных и массовых практических дисциплин в нашем ВУЗе является дисциплина «Элективные курсы по физической культуре и спорту», рабочая программа которой была кардинально изменена. Таким образом, это позволило мне провести эксперимент. Целью моего эксперимента было сравнить физическую активность студентов в период очного обучения и дистанционного. После завершения данного семестра я мог отследить изменения в образе жизни студентов. Для отслеживания изменений мной был использован метод анализа. В рамках программы дисциплины «Элективные курсы по физической культуре и спорту» студентам 1 - 3 курсов необходимо было написать эссе на тему «Дистанционная физическая культура». В данной работе их задачей было дать ответы на ряд вопросов: каким был режим вашего дня в период дистанционного обучения, занимались ли физическими упражнениями самостоятельно, насколько активно участвовали в практической

работе по дисциплине «Элективные курсы по физической культуре и спорту» и т.д.

Результаты исследования. Прошел семестр дистанционного обучения, которое было нелегким как для студентов так и для преподавателей. Внезапное погружение в дистант выявило плюсы и минусы этой системы. Хотелось бы поделиться своими наблюдениями.

Минусы:

1. Сложность организации групповой работы, которая необходима для деятельностного образования.

2. Методы, используемые в дисциплинах связанных с физической культурой, где требуется выполнение практической работы непосредственно студентом (техника спортивных игр, циклических видов спорта и т.д.), оказываются неэффективными при дистанционном обучении.

3. Из дистанционного обучения по физической культуре практически вылетают студенты с ОВЗ, особенно гиперактивные.

4. Нет гарантии самостоятельного выполнения/решения учебных заданий и задач.

5. Студенты и преподаватели очень много времени проводят за компьютерами, тем самым ухудшают собственное здоровье.

6. Так как при дистанционном обучении добавилось больше заданий для отчетности, то у всех участников образовательного процесса стало меньше свободного времени.

Увы, но плюсов в дистанционном обучении выявилось меньше.

Плюсы:

1. Студенты учатся самообразовываться, что важно в современном мире.

2. Преподаватели имеют возможность выбирать из огромного количества интернет-ресурсов наиболее удобные и комфортные для них.

3. Скромные студенты стали более активно проявлять себя в онлайн-занятиях.

Проблемы дистанционного обучения предложенные мной, практически полностью совпали с проблемами студентов, о которых они рассказали в своих эссе. Что же происходит у студентов с физической активностью? Вашему вниманию представлю фрагменты работ студентов, в которых описаны их режим дня и проблемы с которыми они столкнулись. Студентка 1 курса профиля «Русский Язык и Литература» Анна Б. пишет «Мой режим дня на дистанционном обучении не очень активен, т.к. большую часть времени я провожу за компьютером. В 7:00 я просыпаюсь, умываюсь, иду готовить завтрак. Примерно в 8:00 я выхожу

во двор, чтобы немного прогуляться и чувствовать себя чуточку бодрее. С 8:30 начинаются занятия в дистанционном режиме и продолжаются до 15:10. В перерыве между парами за 20 минут я успеваю покушать и продолжить обучение. После пар я немного отдыхаю, делаю работу по дому и начинаю выполнять задания к семинарам, на это уходит большое количество времени. 23:00 я стараюсь лечь спать, но это не всегда удается. Ведь очень много заданий, составление читательских дневников и т.д. отнимают очень много времени и сил и порой вместо того, чтобы лечь спать, я пишу или читаю. В связи с тем, что приходится очень много времени проводить за компьютером и мой образ жизни малоподвижный, вечером я выполняю некоторые упражнения». Анализируя данное эссе, мы видим, что у студентки стало меньше свободного времени. Вследствие этого, в её жизни стало меньше двигательной активности, и нарушен режим дня. Если мы прочитаем фрагмент эссе Дарьи Щ., то мы увидим ещё одну проблему: «Вернёмся к моему режиму дня. После интенсивной работы, я иду домой, делаю водные процедуры, где-то минут сорок отдыхаю, могу посмотреть фильм или надолго засесть с друзьями в разговоре, обсуждая наиважнейшие вопросы. Далее, я сажусь опять за работу и могу выполнять её до глубокой ночи и только утром идти спать, поэтому часто не могу поднять себя с кровати и настроиться на новый день. Хотела бы сказать, что очень устала работать в таком режиме. Мало движений, мы привязаны к компьютеру, и без него наше обучение заходит в тупик. Я надеюсь, что в сентябре мы вернёмся в обычный, привычный режим обучения, начнём посещать полноценно тренировки и наконец-то сможем вживую увидеться и пообщаться». Помимо нарушения режима дня, мы видим, что на дистанционном обучении у студентов нет возможностей заниматься в спортивных секциях образовательной организации. Для многих студентов спорт – это неотъемлемая часть жизни, которой они лишились в период дистанционного обучения. Ну и последний фрагмент покажет нам, по моему мнению, самый главный минус дистанционного обучения – отсутствие живого общения. Студент 2 курса Александр Ф. пишет следующее: «На дистанционном обучении помимо отсутствия нормального посещения пар мы получили отсутствие физической нагрузки с тренировок и занятий физкультуры. Это повлекло за собой желание получить хоть какую-то нагрузку на организм, поэтому я начал выполнять некоторые упражнения дома, пока не смог подключаться к видеоконференции по

физкультуре и полноценно участвовать в проведении пар по физической культуре. Я начал выполнять комплекс по ОФП, который был приложен к дистанционным тренировкам и стал бегать помимо этого, чтобы хоть как-то сохранять выносливость. В итоге дистанционное обучение убило во мне все желание делать хоть что-то, потому что сидеть четыре пары подряд у ноутбука – это что-то невозможное даже для интровертов, особенно если пытаться учиться в это время, а не просто смотреть и записывать все, что происходит на паре. На дистанционном обучении при отсутствии возможности

подключиться к нормальной физкультуре, посещения тренировок и без минимального движения в виде перехода по кабинетам, у людей вырабатываются апатия и отсутствие желания учиться и делать что-либо».

Каждому студенту в своем эссе необходимо было ответить на вопрос, в котором они давали ответ на вопрос о своей физической активности в период дистанционного обучения. Всего в исследовании приняло участия 133 студента очной формы обучения: 52 – первый курс; 41 – второй курс; 40 – третий курс. Результаты ответа на вопрос представлены на рисунке 1.



Рисунок 1. – Влияние дистанционного обучения на физическую активность

Исходя из ответов студентов, мы прослеживаем сильное снижение физической активности. 41 студент считает, что его физическая активность «сильно снизилась», 71 - «снизилась», у 15 студентов осталось на том же уровне, а у 4 увеличилась, и лишь 2 считают, что их активность «сильно увеличилась». Анализируя данные цифры, мы приходим к выводу, что дистанционное обучение очень сильно сказывается на двигательной активности студентов, тем самым влечет за собой проблемы со здоровьем. Если представить, что дистанционное обучение станет основной формой преподавания, то буквально за несколько лет мы заметим резкое снижение здоровья у молодого поколения.

Заключение. Подводя итоги исследования, мы пришли к выводу, что дистанционная форма работы негативно влияет на физическую активность студентов. При таком формате

обучения они практически оказались «прикованы» к компьютеру. Так как в основном студентам ставят 3 - 4 пары в день, то это серьезно нагружает организм молодых людей, в результате чего начинают развиваться различные заболевания. Это печально, что свободного времени ребят хватает лишь на физическую активность по дому (уборка, работа на приусадебном участке и т.д.). Из их жизни практически полностью исчезли самостоятельные тренировочные занятия, ведь попросту на это не остается сил. Разбирая эссе, можно увидеть, что большинство наших ребят хотят живого общения, им нравится учиться, нравится посещать занятия, им хочется получать знания из уст педагога, вести живой диалог. Ведь тогда их жизнь наполнена различными событиями, которые заставляют их двигаться. Тем самым, молодое поколение нашей страны укрепляет собственное здоровье, и мы сможем видеть здоровое будущее нашей нации.

Литература:

1. Андреев А.А. Введение в дистанционное обучение / А.А. Андреев. - М, 2017.
2. Буриев К.С. Роль дистанционного обучения в современном образовании [Электронный ресурс] / К.С. Буриев // Образование и воспитание. - 2019. - № 4(9). - С. 4-6. - Режим доступа: <https://moluch.ru/th/4/archive/39/1045/>
3. Германов Г.Н. Двигательные способности и навыки. Разделы теории физической культуры: учебное пособие для студентов-бакалавров и магистров высших учебных заведений по направлениям подготовки 49.03.01, 49.04.01 «Физическая культура» и 44.03.01, 44.04.01 «Педагогическое образование» [Электронный ресурс] / Г.Н. Германов. - Воронеж: Элист, 2017. - 303 с. // Электронно-библиотечная система IPR BOOKS. - Режим доступа: <http://www.iprbookshop.ru/52019.html>
4. Дмитриев Д.А. Питание, физическая активность и здоровье: монография [Электронный ресурс] / Д.А. Дмитриев, А.Д. Дмитриев, Г.О. Ежкова. - Казань: Казанский национальный исследовательский технологический университет, 2017. - 128 с. // Электронно-библиотечная система IPR BOOKS. - Режим доступа: <http://www.iprbookshop.ru/95008.html>
5. Дистанционное обучение: учебное пособие; под редакцией Е.С. Полат. - М.: Гуман. изд. центр, «Владос», 2019.
6. Зайцева Г.А. Физическая культура. Оптимальная двигательная активность: учебно-методическое пособие [Электронный ресурс] / Г.А. Зайцева. - Москва: Издательский Дом МИСиС, 2017. - 56 с. // Электронно-библиотечная система IPR BOOKS. - Режим доступа: <http://www.iprbookshop.ru/78532.html>
7. Кабачкова А.В. Двигательная активность студенческой молодежи / А.В. Кабачкова, В.В. Фомченко, Ю.С. Фролова // Вестник Томского гос. ун-та. - 2015. - № 392. - С. 175-178.
8. Платонов В.Н. Двигательные качества и физическая подготовка спортсменов [Электронный ресурс] / В.Н. Платонов. - Москва: Издательство «Спорт», 2019. - 656 с. // ЭБС IPRbooks. - Режим доступа: <http://www.iprbookshop.ru/83625.html>
9. Смагин Н.И. Дистанционное обучение по физической культуре во время эпидемиологического карантина [Электронный ресурс] / Н.И. Смагин // Проблемы и перспективы развития образования / Материалы XII Междунар. науч. конф. (г. Краснодар, май 2020 г.). - Краснодар: Новация, 2020. - С. 31-35. - Режим доступа: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/369/15801/>
10. Шабанов А.Г. Дистанционное обучение в условиях непрерывного образования. Проблемы и перспективы развития: монография [Электронный ресурс] / А.Г. Шабанов. - Москва: Современная гуманитарная академия, 2009. - 284 с. // Электронно-библиотечная система IPR BOOKS. - Режим доступа: <http://www.iprbookshop.ru/16946.html>

References:

1. Andreev A.A. Introduction to distance learning / A.A. Andreev. - M, 2017.
2. Buriev K.S. The role of distance learning in modern education [Electronic resource] / K.S. Buriev // Education and upbringing. - 2019. - № 4(9). - P. 4-6. - Access mode: <https://moluch.ru/th/4/archive/39/1045/>
3. Germanov G.N. Motor abilities and skills. Sections of the theory of physical culture: a textbook for bachelor and master students of higher educational institutions in the areas of training 49.03.01, 49.04.01 "Physical culture" and 44.03.01, 44.04.01 "Pedagogical education" [Electronic resource] / G.N. ... Germanov. - Voronezh: Elist, 2017. - 303 p. // Electronic library system IPR BOOKS. - Access mode: <http://www.iprbookshop.ru/52019.html>
4. Dimitriev D.A. Nutrition, physical activity and health: monograph [Electronic resource] / D.A. Dimitriev, A.D. Dimitriev, G.O. Ezhkov. - Kazan: Kazan National Research Technological University, 2017. - 128 p. // Electronic library system IPR BOOKS. - Access mode: <http://www.iprbookshop.ru/95008.html>
5. Distance learning: study guide; edited by E.S. Polat. - M.: Guman. ed. center, "Vlados", 2019.
6. Zaitseva G.A. Physical education. Optimal motor activity: teaching aid [Electronic resource] / G.A. Zaitsev. - Moscow: Publishing House MISIS, 2017. - 56 p. // Electronic library system IPR BOOKS. - Access mode: <http://www.iprbookshop.ru/78532.html>
7. Kabachkova A.V. Motor activity of student youth / A.V. Kabachkova, V.V. Fomchenko, Yu.S. Frolova // Bulletin of the Tomsk State. un-that. - 2015. - № 392. - P. 175-178.
8. Platonov V.N. Motor qualities and physical training of athletes [Electronic resource] / V.N. Platonov. - Moscow: Publishing house "Sport", 2019. - 656 p. // EBS IPRbooks. - Access mode: <http://www.iprbookshop.ru/83625.html>
9. Smagin N.I. Distance learning in physical culture during epidemiological quarantine [Electronic resource] / N.I. Smagin // Problems and prospects for the development of education / Materials of the XII Intern. scientific. conf. (Krasnodar, May 2020). - Krasnodar: Novatsia, 2020. - P. 31-35. - Access mode: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/369/15801/>
10. Shabanov A.G. Distance learning in the context of continuing education. Problems and prospects of development: monograph [Electronic resource] / A.G. Shabanov. - Moscow: Modern Humanitarian Academy, 2009. - 284 p. // Electronic library system IPR BOOKS. - Access mode: <http://www.iprbookshop.ru/16946.html>

13.00.01 - Общая педагогика, история педагогики и образования

Профессиональное образование

УДК 378

Апробация модели непрерывного профессионального образования нефтяников и газовиков Удмуртской Республики

Approbation of the model of continuing professional education for oil and gas workers in the Udmurt Republic

Волохин Е.А., УЧ ПОО «Нефтяной техникум», evgeniivolokhin@mail.ru

Volokhin E., Petroleum College, evgeniivolokhin@mail.ru

DOI: 10.34772/KPJ.2020.141.4.025

Ключевые слова: непрерывное образование, сетевое взаимодействие, педагогические условия, ресурсный центр, образовательная программа, индивидуальный учебный план.

Keywords: lifelong learning, networking, pedagogical conditions, resource center, educational program, individual curriculum.

Аннотация. Актуальность статьи определяется необходимостью развития отраслевого образования нефтяной отрасли - в настоящее время недостаточно сформированы технологии сетевого взаимодействия в непрерывном профессиональном образовании нефтяников и газовиков.

Целью статьи является анализ внедрения модели непрерывного профессионального образования нефтяников и газовиков, предложенной автором.

Автором проведено анкетирование предприятий – работодателей Удмуртии о востребованности и качестве подготовки выпускников; проведен опрос выпускников, обучающихся по данной модели об их трудоустройстве. Получены положительные результаты.

Доказано, что модель непрерывного профессионального образования дает возможность получения молодежи квалификаций разного уровня в ускоренные сроки, создает педагогические условия для развития и самоопределения личности, формирует мотивационно-ценностные, профессионально-ценностные, социально-ценностные, интеллектуально-ценностные ориентации, предоставляет всевозможные индивидуальные образовательные траектории обучающимся, что положительно сказывается на профессиональном становлении личности, ее конкурентоспособности и востребованности в качестве рабочего и специалиста на рынке труда.

Статья рекомендуется для инженерно-педагогического персонала системы образования, руководителей профильных образовательных организаций и промышленных предприятий и научных работников.

Abstract. The relevance of the article is determined by the need to develop sectoral education in the oil industry; at present, the technologies of network interaction in the continuous professional education of oil and gas workers are insufficiently formed.

The purpose of the article is to analyze the implementation of the model of continuous professional education for oil and gas workers, proposed by the author.

The author conducted a survey of enterprises - employers of Udmurtia about the demand and quality of graduates' training, conducted a survey of graduates studying according to this model about their employment. Positive results have been obtained.

It has been proved that the model of continuing professional education makes it possible for young people to obtain qualifications of different levels in an accelerated time frame, creates pedagogical conditions for the development and self-determination of the individual, forms motivational-value, professional-value, social-value, intellectual-value orientations, provides all kinds of individual educational trajectories students, which has a positive effect on the professional development of the individual, her competitiveness and demand as a worker and specialist in the labor market.

The article is recommended for engineering and teaching personnel of the education system, heads of specialized educational organizations and industrial enterprises and researchers.

Введение. Высокий уровень научных разработок, связанных с технологиями добычи нефти и газа, требует подготовки специалистов, имеющих не только достаточный объём профессиональных знаний, умений и навыков, но и обладающих профессиональной мобильностью, умением быстро и творчески реагировать на запросы динамично изменяющегося рынка труда [1].

Главные факторы развития человеческого потенциала – непрерывное образование, здравоохранение, наука [2]. Условием создания непрерывности системы образования является реализация основных и дополнительных образовательных программ, предоставление возможности одновременного освоения нескольких образовательных программ с учетом имеющихся образования, квалификации, опыта практической деятельности [3].

Сегодня работодателю необходимы специалисты, обладающие системным мышлением, мотивированные, готовые к обучению и самосовершенствованию на протяжении всей жизни, умеющие работать в мультисреде [4].

В настоящее время ещё только начинает формироваться в России гибкая, целостная среда непрерывного образования, которая бы отвечала запросам рынка труда, потребностям населения в образовании и эффективно решала задачи социально-экономического, воспитательного, политического, нравственного характера в интересах общества и государства. Однако, рынок труда России имеет свою специфику: он формируется в условиях охвативших все стороны общественной жизни кризисных явлений; предприятия имеют рабочую силу, несоответствующую современным потребностям производства и не заинтересованы в техническом перевооружении; государство участвует в создании рынка труда исключительно через регулирование проблемы безработицы; существует пространственное несовпадение природных ресурсов и размещения населения; в регионах наблюдаются разные возможности согласовать свою экономическую деятельность с изменяющимися формами хозяйствования [5].

Неотъемлемой частью в развитии непрерывного образования является внедрение образовательных программ с использованием сетевой формы обучения.

Сетевая форма реализации образовательных программ предполагает организацию обучения с применением ресурсов нескольких образовательных организаций, в том числе иностранных, а также, при необходимости, с

использованием ресурсов иных организаций [3]. При этом важно, чтобы в основе организации сетевого взаимодействия соблюдался принцип сотрудничества, а не соперничества [6].

На данный момент наблюдается несформированность содержания сетевого взаимодействия, отсутствие понимания роли субъектов, которые могут использовать сетевые формы для создания непрерывности профессионального образования, и, как следствие, недостаточное удовлетворение спроса в квалифицированных кадрах на рынке труда.

Целью статьи является описание опыта реализации модели непрерывного профессионального образования в условиях сетевого взаимодействия образовательных организаций Ресурсного центра различных форм собственности и обучения, а также реализация основной педагогической идеи по созданию организационно-педагогических условий для непрерывного профессионального образования и развития личности (через всю жизнь).

Материалы и методы исследования. Материалами анализа послужили:

1. Концепция [7] и базовый проект концепции развития и модернизации модели многоуровневого непрерывного профессионального образования для нефтяной и газовой промышленности Удмуртской Республики в условиях его реформирования и сетевого взаимодействия разработанные автором статьи.

2. Образовательные программы среднего профессионального образования с использованием сетевой формы и индивидуальные учебные планы.

3. Положение о сетевом взаимодействии учреждений и организаций Ресурсного центра подготовки кадров для нефтяной и газовой промышленности при АПОУ УР «Топливо-энергетический колледж»

4. Положение об экспериментальной и инновационно - научной деятельности в учреждениях Ресурсного центра подготовки кадров для нефтяной и газовой промышленности УР АПОУ УР «Топливо-энергетический колледж» (далее – колледж) и УЧ ПОО «Нефтяной техникум» (далее – техникум).

В работе применялись следующие методы исследования:

1. Теоретические - изучение и анализ научных трудов по организации сетевого взаимодействия между образовательными организациями и заказчиками кадров, формирование педагогических условий для становления конкурентоспособной личности на рынке труда,

функционирование моделей непрерывного образования.

2. Эмпирические - диагностический эксперимент, позволивший выявить профессиональное самоопределение (мотивационно-ценностные, профессионально-ценностные, социально-ценностные, интеллектуально-ценностные ориентации обучающихся) к обучению в системе непрерывного образования нефтяников и газовиков по индивидуальным учебным планам с использованием сетевой формы, наблюдения, опросы, тестирование (групповые и индивидуальные беседы, интервьюирование, анкетирование); методы математической статистики.

В течение пяти лет автором проводился опрос обучающихся образовательных организаций Ресурсного центра о готовности к обучению по модели непрерывного профессионального образования нефтяников и газовиков Удмуртской Республики (далее – модели), в котором принимали участие студенты в среднем количестве 162 человека. Им было предложено обучаться по данной модели, то есть параллельно с колледжем или школой поступить в техникум на образовательные программы по индивидуальным учебным планам с использованием сетевой формы.

Далее, с целью определения удовлетворенности работодателей в востребованности и качестве подготовки выпускников, подготовленных по модели непрерывного профессионального образования, автором был проведен опрос базовых предприятий - работодателей Удмуртии: АО «Белкамнефть» им. А.А. Волкова, ПАО «НК «Роснефть» (ЗАО «Удмуртнефть – бурение»), ОАО «Газпром» (ДООАО «Спецгазавтотранс»). Респондентами опроса стали лица, занимающие руководящие позиции на предприятиях. Базой для опроса послужили выпускники образовательных организаций Ресурсного центра, обучающиеся по данной модели по 2 профессиям и 4 специальностям со средним количеством - 57 человек за год. Опрос проводился в течении последних 5 лет.

С целью изучения уровня трудоустройства и последующего обучения выпускников образовательных организаций Ресурсного центра автором проводился в последние 5 лет опрос выпускников, в котором в среднем принимали участие 57 выпускников за год.

Образовательные организации Ресурсного центра взаимодействуют в соответствии с Концепцией развития и модернизации

многоуровневого непрерывного профессионального образования для нефтяной и газовой промышленности Удмуртии в условиях его реформирования, утвержденной министром образования и науки Удмуртской Республики.

В состав Ресурсного центра (ассоциация) в качестве ассоциации входят образовательные организации с различной формой собственности, формой обучения и уровнем образования - колледж, техникум, структурные подразделения ВУЗов (базовая кафедра при ОО ВО ИжГТУ им. А.А. Волкова), учебный центр профессиональных (прикладных) квалификаций при колледже, школы, профильные предприятия, научные организации [8].

В модели непрерывного образования внутренний образовательный – сетевой контур поддерживает концентрацию ресурсов образовательных организаций и предприятий – работодателей, участвующих в реализации образовательных программ по сетевой форме на учебно-производственной базе Ресурсного центра. В пределах внешнего образовательного контура образовательные организации Ресурсного центра получают доступ к ресурсам профильных предприятий-работодателей с целью организации всех видов практики, выполнению практических и лабораторных работ, проведению экскурсий [8].

Функциональными особенностями работы Ресурсного центра являются:

1. Интеграция и концентрация ресурсов от организаций с разной формой собственности: совместный кадровый состав и материально – техническая база (полигонное нефтегазовое оборудование, тренажеры-имитаторы бурения и капитального ремонта скважин, производственные базы предприятий).

2. Реализация дуальных форм обучения в структуре внутреннего образовательного контура Ресурсного центра на полигонах нефтегазового оборудования и на уровне внешнего образовательного контура в структурных подразделениях предприятий - работодателей.

3. Совершенствование непрерывного профессионального образования газовиков и нефтяников в Удмуртской Республике и России.

4. Внедрение сетевых форм реализации образовательных программ по индивидуальным учебным планам.

5. Формирование конкурентоспособных специалистов (рабочих) и их трудоустройство.

6. Разработка профессиональных стандартов и учебно-методического обеспечения:

учебников, совместных образовательных программ, контрольно-оценочных средств.

7. Планирование и разработка локальных, учебно-методических документов, обеспечивающих непрерывное образование с использованием сетевых форм и индивидуальных учебных планов.

8. Разработка патентов на новое нефтегазопромысловое оборудование

9. Внедрение дистанционных образовательных технологий и электронного обучения, электронно-библиотечной системы для формирования условий академической мобильности студентов. Наиболее перспективными инновационными технологиями с целью быстрого решения глобальной проблемы повышения образовательного уровня людей являются дистанционные информационно-коммуникационные технологии образования [9].

Для организации непрерывного образования с использованием сетевого взаимодействия организаций Ресурсного центра сформирована совместная образовательная программа, которая является единой программой нескольких образовательных учреждений с синхронизированными учебными планами, календарными графиками, с прописанной ответственностью образовательных организаций за предоставляемый ресурс на определенном этапе ее реализации [10].

При ее формировании анализировались результаты освоения программ подготовки квалифицированных рабочих (служащих) и специалистов среднего звена, стандартов среднего общего образования, определялись идентичные компетенции, формулировались дополнительные компетенции вариативной части с учетом требований профессиональных стандартов и работодателей, исключался дублирующий материал. При этом было учтено распределение ответственности образовательных организаций за предоставленный ресурс для реализации данной программы: распределены учебные элементы (модули), инструменты оценки достижения результатов обучения, проанализирована оценка трудозатрат и учебной нагрузки обучаемых.

Одной из задач данной модели является формирование условий для раннего самоопределения личности в качестве специалиста и выбора своей образовательной траектории. Задачей юношеского и студенческого возраста является формирование готовности к жизненному самоопределению [11].

В рамках данной модели на базе основного общего образования в Ресурсном центре

студенты поступают в колледж на бюджетные места на программу подготовки квалифицированных рабочих служащих (очно) или в вечернюю школу на программу среднего общего образования (очно-заочно). Параллельно они поступают на обучение в частный техникум на программу подготовки специалистов среднего звена с использованием сетевой формы по индивидуальным учебным планам, которая является совместной образовательной программой с колледжем или школой. Техникум, на основе договоров, направляет своих студентов для освоения учебных модулей программы в колледж или школу, а затем засчитывает результаты освоения на основании справок с результатами академической успеваемости. По индивидуальным учебным планам реализация образовательной программы техникума проводится в сокращенные сроки на 1 год по отношению к нормативному, при этом качество образовательных услуг не ухудшается. После окончания колледжа (школы), продолжая обучаться в техникуме 1 год, студенты могут поступить в высшее учебное заведение нефтегазового профиля по программам бакалавриата (заочно) или в учебный центр профессиональных квалификаций по программам профессиональной подготовки. Выпускники школ, параллельно обучаясь в техникуме, имеют возможность получить рабочую профессию в колледже за 1 год по образовательной программе подготовки квалифицированных рабочих служащих. После окончания техникума и зачета диплома СПО студенты 2 курса бакалавриата переводятся на обучение по индивидуальным учебным планам в сокращенные сроки с сокращением обучения на 1 год. Выпускник бакалавриата далее поступает в магистратуру и аспирантуру. Одновременно с работой обучающийся может пройти подготовку, переподготовку и повышение квалификации по рабочим профессиям нефтегазового профиля в учебном центре профессиональных квалификаций при Ресурсном центре.

При поступлении в техникум проводится анкетирование абитуриентов, позволяющее выбрать им вариативную часть образовательной программы - профессиональный модуль на получение рабочей профессии для освоения, в зависимости от их ценностных ориентаций и самоопределения.

В образовательный процесс при выполнении курсового и дипломного проектирования внедряются результаты научной деятельности работников исследовательских центров промышленных предприятий Удмуртии и

преподавателей техникума при Ресурсном центре. Например, автором статьи получен патент на изобретение балансирующего привода установки штанговых скважинных насосов, который применяется в проектной деятельности студентов.

На базе Ресурсного центра создана центральная экспериментальная площадка Академии профессионального образования, в рамках деятельности которой формируются качества и мотивы обучающихся к инновационной профессиональной деятельности.

В Ресурсном центре с участием автора и представителей нефтяных предприятий Удмуртии был издан учебник по профессиональному модулю «Оператор по исследованию скважин», который способствует освоению профессиональных компетенций по данному модулю в соответствии с современными требованиями науки и производства.

Овладеть профессиональными компетенциями по нефтяным профессиям и специальностям помогают в Ресурсном центре тренажеры - имитаторы бурения (АМТ-231) и капитального ремонта скважин (АМТ-411). Автором разработаны методические

рекомендации по выполнению технологических операций бригадами студентов в реальном времени в условиях, приближенных к действительности.

Творческой группой Ресурсного центра, совместно с автором статьи и представителями буровых организаций разрабатывается профессиональный стандарт по профессии «бурильщик» эксплуатационного и разведочного бурения скважин на нефть и газ с целью его внедрения в модель непрерывного образования.

Результаты исследования. В результате опроса поступивших в школу или колледж при Ресурсном центре обучающихся о готовности к обучению по модели непрерывного профессионального образования 95% студентов готовы обучаться; 4% не согласны обучаться по данной модели, так как им достаточно обучение только в колледже или школе и 1% не определились с выбором, см. рисунок 1. В целом, результаты опроса показали положительную динамику мотивации студентов к обучению по данной модели. Автором был организован опрос с последующим подведением итогов и анализом результатов.

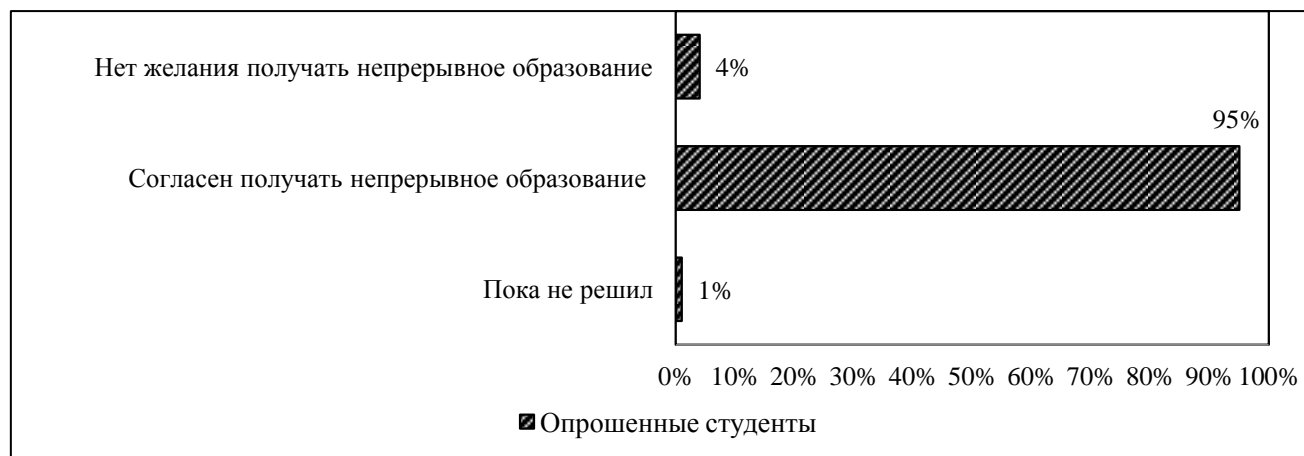


Рисунок 1. – Оценка готовности студентов обучаться по модели непрерывного профессионального образования

В результате опроса предприятий-работодателей Удмуртской Республики опрошенные предприятия готовы принимать на работу выпускников, обучавшихся по модели непрерывного образования по специальности «Разработка и эксплуатация нефтяных и газовых месторождений» - 60%; менее всего готовы по специальности «Сооружение и эксплуатация газонефтепроводов и газонефтехранилищ» - 42%. Результаты представлены на рисунке 2.

В большинстве опрошенных предприятий нефтегазового сектора уже работают по разным

квалификациям выпускники образовательных организаций Ресурсного центра последних пяти лет, обучающихся по непрерывному образованию. На вопрос «Удовлетворены ли Вы уровнем подготовки выпускников образовательных организаций Ресурсного центра подготовки кадров для нефтяной и газовой промышленности Удмуртии последних 5-ти лет, работающих в Вашей организации?» 73% представителей предприятий ответили, что удовлетворены уровнем подготовки выпускников образовательных организаций Ресурсного центра, см. рисунок 3.



Рисунок 2. - Оценка востребованности выпускников образовательных организаций Ресурсного центра на рынке труда

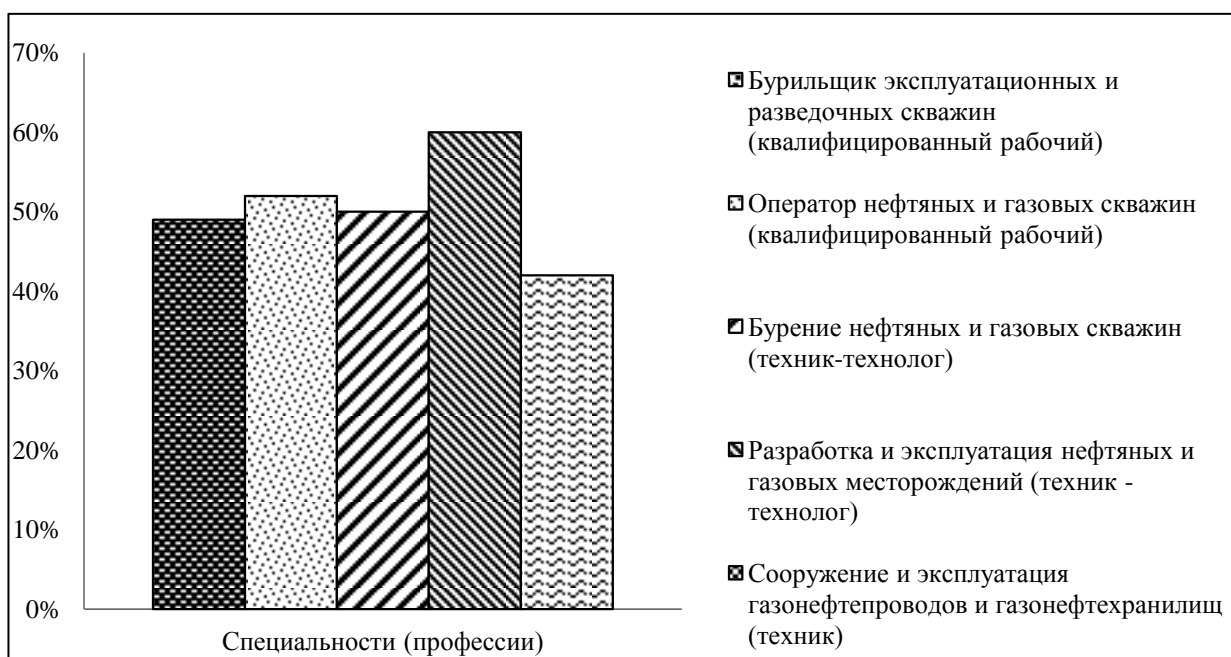


Рисунок 3. - Оценка предприятиями-работодателями уровня подготовки выпускников образовательных организаций Ресурсного центра

В результате опроса выпускников образовательных организаций среднего профессионального образования, входящих в ассоциацию Ресурсного центра, было определено, что все выпускники устроены на работу, из них 95% работают по нефтегазовому профилю по

полученной профессии или специальности и 5% по другому профилю. Из 95% опрошенных, работающих по нефтегазовому профилю; 40% учатся в высшем учебном заведении на бакалавра заочно и параллельно работают. Результаты опроса показаны на рисунке 4.

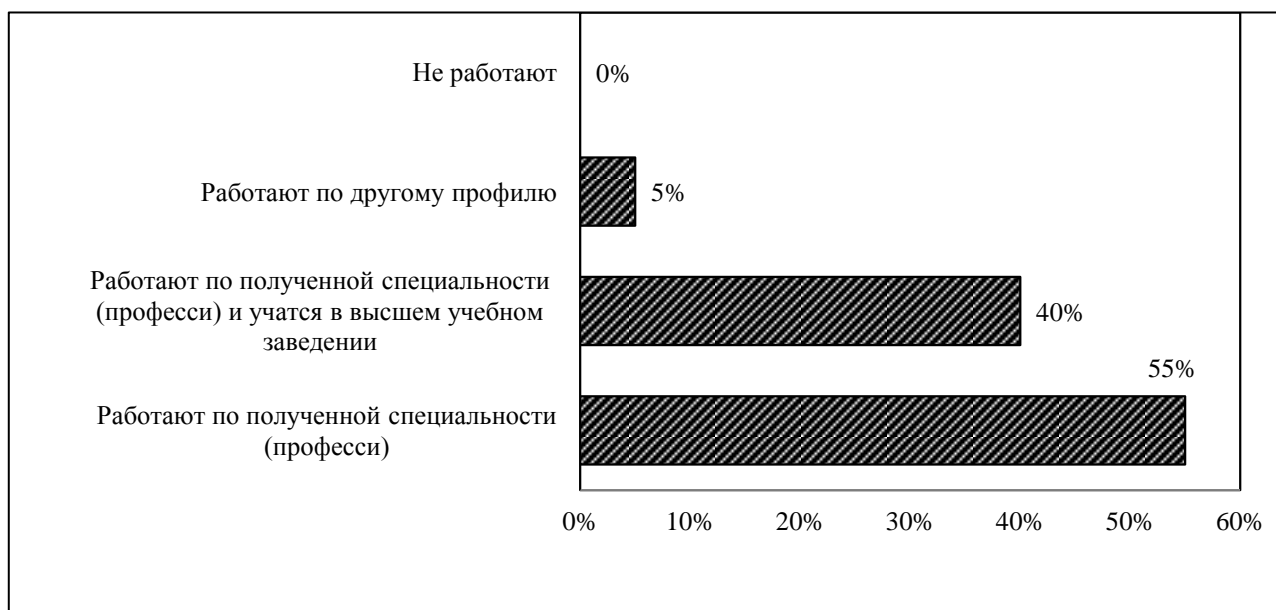


Рисунок 4. – Оценка трудоустройства выпускников образовательных организаций Ресурсного центра

Непрерывное образование в условиях сетевого взаимодействия, обладая мощным интегрирующим потенциалом, влияет на качество профессионального образования, обеспечивает конкурентоспособность выпускников образовательных организаций Ресурсного центра, способствует повышению их социального статуса и защищенности, обеспечивает профессиональное и личностное развитие будущих рабочих, специалистов, удовлетворяет работодателей в квалификации выпускников.

Обучающийся в зависимости от своих способностей, мотивации к карьере, учебе может выбрать свою траекторию обучения. В условиях исключения дублирующего материала и сокращения сроков обучения, он экономит время для получения квалификаций, расходы на оплату за обучение, тем самым увеличивает возможность карьерного роста, имеет возможность гибко получить необходимый уровень квалификации в зависимости от своей потребности и самореализации на рынке труда.

Заключение. Модель, предложенная автором, показала свою эффективность за последние 5 лет, этому свидетельствуют: наличие готовности студентов образовательных организаций Ресурсного центра обучаться по данной модели, положительные отзывы предприятий – работодателей Удмуртии нефтяного сектора о востребованности и качестве подготовки выпускников, обучающихся по данной модели, их полное трудоустройство по профилю

полученной специальности (профессии), их желание продолжать обучаться в высшем учебном заведении. Определены функции и роль Ресурсного центра (ассоциация) в модели непрерывного профессионального образования, это позволяет эффективно функционировать образовательным организациям различных форм собственности и обучения, предприятиям – работодателям Удмуртии с использованием сетевых форм. Модель, предложенная автором формирует организационно-педагогические условия для раннего самоопределения личности в ее профессиональном становлении и формирования конкурентоспособного рабочего и специалиста нефтегазовой отрасли Удмуртии.

Дальнейшие направления исследования связаны с концентрацией в образовательных организациях Ресурсного центра современных образовательных технологий и средств обучения: тренажеров-имитаторов с использованием виртуальной реальности, имитационных действующих моделей с участием искусственного интеллекта, учебно-методического материала для проведения занятий с использованием дистанционных технологий. Работа проводится в соответствии с базовым проектом концепции, программой его реализации и развития на период до 2022 года, в условиях модернизации и реформирования образования (внедрением новых ФГОС, профессиональных стандартов, формирования национальной рамки квалификаций.)

Литература:

1. Баймурзина В.И., Юдина Н.В. Исследование и организация педагогических условий для формирования профессиональной компетентности специалистов нефтегазодобывающей отрасли в системе профессионального образования / В.И. Баймурзина, Н.В. Юдина // Казанский педагогический журнал. – 2018. - № 1. – С. 52-55.
2. Совершенствование профессиональной подготовки и развития человеческих ресурсов: монография / К.Г. Кязимов. – М.: Директ-Медиа, 2016. – 284 с.
3. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29 декабря 2012 года N 273-ФЗ.
4. Кочнев А.М. Образование на основе сетевого взаимодействия / А.М. Кочнев // Высшее образование в России. - 2015. - № 5. – С. 69-74.
5. Кwon Г.М., Курулenco М.А., Мухаметзянова Ф.Г. Рынок труда в условиях становления информационного общества / Г.М. Кwon, М.А. Курулenco, Ф.Г. Мухаметзянова // Казанский педагогический журнал. – 2018. - № 1. – С. 180-183.
6. Шилова О.Н., Горюнова М.А. Факторы и условия сетевого взаимодействия образовательных организаций / О.Н. Шилова, М.А. Горюнова // Вестник Русской христианской гуманитарной академии. - 2014. – № 15(1). - С. 245-252.
7. Волов В.Т., Волохин Е.А. Модель непрерывного профессионального образования в условиях его модернизации и реформирования (на примере нефтегазовой отрасли Удмуртской Республики) / В.Т. Волов, Е.А. Волохин // Мир науки. Педагогика и психология. – 2019. - № 6(7). – С. 1-15.
8. Волохин А.В., Волохин Е.А. Концепция развития и модернизации модели многоуровневого непрерывного профессионального образования для нефтяной и газовой промышленности Удмуртской Республики в условиях его реформирования / А.В. Волохин, Е.А. Волохин // Инновации в профессиональной школе: Приложение к журналу «Профессиональное образование. Столица. - 2014. - № 5.
9. Волов В.Т. Телекоммуникационные технологии в профессиональном обучении / В.Т. Волов. - Самара, СНЦ РАН. - 2004. – 304 с.
10. Методические рекомендаций по организации образовательной деятельности с использованием сетевых форм реализации образовательных программ, приложение к письму Министерства образования и науки РФ от 28 августа 2015г. НАК-2563/05
11. Мухаметзянова Ф.Г., Боговарова В.А. Индикаторы изучения феномена субъективности студента ВУЗа / Ф.Г. Мухаметзянова, В.А. Боговарова // Казанский педагогический журнал. - 2012. - № 1(91). - С. 82-89.

References:

1. Baimurzina V.I., Yudina N.V. Research and organization of pedagogical conditions for the formation of professional competence of specialists in the oil and gas industry in the vocational education system / V.I. Baimurzina, N.V. Yudina // Kazan pedagogical journal. - 2018. - № 1. - P. 52-55.
2. Improvement of professional training and development of human resources: monograph / K.G. Kazimov. - M.: Direct-Media, 2016. - 284 p.
3. Federal Law "On Education in the Russian Federation" dated December 29, 2012 N 273-FZ.
4. Kochnev A.M. Education based on network interaction / A.M. Kochnev // Higher education in Russia. - 2015. - № 5. - P. 69-74.
5. Kwon G.M., Kurulenco M.A., Mukhametzyanova F.G. Labor market in the conditions of the formation of the information society / G.M. Kwon, M.A. Kurulenco, F.G. Mukhametzyanova // Kazan Pedagogical Journal. - 2018. - № 1. - P. 180-183.
6. Shilova O.N., Goryunova M.A. Factors and conditions of network interaction of educational organizations / O.N. Shilova, M.A. Goryunova // Bulletin of the Russian Christian Academy of Humanities. - 2014. - № 15(1). - S. 245-252.
7. Volov V.T., Volokhin E.A. A model of continuous professional education in the context of its modernization and reform (on the example of the oil and gas industry of the Udmurt Republic) / V.T. Volov, E.A. Volokhin // World of Science. Pedagogy and psychology. - 2019. - № 6(7). - S. 1-15.
8. Volokhin A.V., Volokhin E.A. The concept of development and modernization of the model of multilevel continuing professional education for the oil and gas industry of the Udmurt Republic in the context of its reforming / A.V. Volokhin, E.A. Volokhin // Innovations in a professional school: Supplement to the magazine "Professional education. Capital. - 2014. - № 5.
9. Volov V.T. Telecommunication technologies in vocational training / V.T. Volov. - Samara, SSC RAS. - 2004. - 304 p.
10. Methodical recommendations for the organization of educational activities using network forms of implementation of educational programs, annex to the letter of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation of August 28, 2015. NAK-2563/05
11. Mukhametzyanova F.G., Bogovarova V.A. Indicators of the study of the phenomenon of subjectivity of a university student / F.G. Mukhametzyanova, V.A. Bogovarova // Kazan Pedagogical Journal. - 2012. - № 1(91). - S. 82-89.

13.00.08 – Теория и методика профессионального образования

Общее образование

УДК 37

Управление внедрением средств цифровизации в образовательный процесс школы

Managing schools digitization

Абзалова Д.Г., Институт развития образования Республики Татарстан, sunnydg@yandex.ru

Abzalova D., Tatarstan institute of education development, sunnydg@yandex.ru

DOI: 10.34772/KPJ.2020.141.4.026

Ключевые слова: образовательная организация, внедрение средств цифровизации, образовательный процесс, дорожная карта.

Keywords: educational institution, digitization of education, educational process, road map.

Аннотация. В современных условиях важным фактором успешного внедрения средств цифровизации в образовательный процесс школы является эффективное управление образованием на всех уровнях. Актуальным становится понимание применения электронного обучения и дистанционных образовательных технологий в различных условиях их реализации в современной школе. Цель статьи заключается в оказании помощи руководителям образовательных организаций в выборе направлений деятельности по непрерывному профессиональному развитию педагогов в области применения новых педагогических практик с использованием цифровых технологий. В статье сформулированы объективные причины необходимости обеспечения массового консультирования педагогов, руководителей образовательных организаций по организации дистанционного обучения. Проведенный анализ литературных источников раскрывает сущность терминов и понятий, особенностей организации учебного процесса в условиях цифрового обучения. Автор предлагает примерную схему дорожной карты мероприятий для образовательной организации по управлению внедрением средств цифровизации в образовательный процесс, что позволит выстроить систему методической работы с педагогами, обучающимися и их родителями. Статья предназначена для работников системы образования, руководителей образовательных организаций.

Abstract. The efficiency of school digitization is highly influenced by education management at all levels. Especially vital currently is proper understanding of digital education and distant learning technologies at school. The article aims to assist the managers of educational institutions to develop an action plan for continuous professional development of the teaching staff in implementation of digital techniques into teaching practice. The article studies objective reasons for providing consulting in distant learning for both managers and faculty of educational institutions. The literature review defines the main terms and specific features of digitized educational process. The author of the article suggests a road map for digitization of studying, which allows to design a proper system of support for teachers, students and parents. The article is addressed to employees and managers of educational institutions.

Введение. Одним из федеральных проектов национального проекта «Образование» является «Цифровая образовательная среда» (ЦОС). Цель данного проекта - создание современной и безопасной цифровой образовательной среды, обеспечивающей высокое качество и доступность образования всех видов и уровней. Важным фактором успешного внедрения и развития целевой модели ЦОС является эффективное управление образованием на всех уровнях. В процессе цифровой трансформации образования необходимо сформировать и распространить новые модели управления образовательными организациями, основой которых является синтез

новых педагогических практик с использованием цифровых технологий, непрерывного профессионального развития педагогов, новых цифровых инструментов в управлении образованием [6].

Однако все ли руководители образовательных организаций готовы к реализации федерального проекта «Цифровая образовательная среда»?

Во время обучения заместителей директоров по учебной работе образовательных организаций Республики Татарстан, прошедших в марте 2020 года в рамках повышения квалификации по дополнительной профессиональной программе «Система оценки качества образования в

образовательной организации: методологический и технологический инструментарий», результаты входной анкеты «Самооценка эффективности деятельности руководителя образовательной организации», разработанной сотрудниками кафедры теории и практики управления образованием Государственного автономного образовательного учреждения дополнительного профессионального образования «Институт развития образования Республики Татарстан», показали необходимость изучения руководителями образовательных организаций вопросов управления внедрением средств цифровизации в образовательный процесс школы. Об этом и пойдёт речь в этой статье.

Материалы и методы исследования. Рассмотрим основные дидактические понятия дистанционного обучения как средства цифровизации; нормативно-правовое обеспечение дистанционного обучения; нормативные правовые акты для внедрения в основные общеобразовательные программы современных цифровых технологий.

На основании Приказа Министерства образования и науки Российской Федерации от 23 августа 2017 года № 816 «Об утверждении порядка применения организациями, осуществляющими образовательную деятельность, электронного обучения, дистанционных образовательных технологий при реализации образовательных программ» организации, осуществляющие образовательную деятельность (далее - организации), реализуют образовательные программы или их части с применением электронного обучения, дистанционных образовательных технологий в предусмотренных Федеральным законом от 29 декабря 2012 года № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» формах обучения или при их сочетании, при проведении учебных занятий, практик, текущего контроля успеваемости, промежуточной, итоговой и (или) государственной итоговой аттестации обучающихся [8;14].

По результатам исследований Е.А. Семионовой и Г.С. Токаревой по проблеме готовности российских школ, учителей и учащихся к дистанционному обучению, по состоянию на начало 2019/2020 учебного года в целом по России от 16 до 18% учащихся (в зависимости от образовательной программы) обучались с применением электронного обучения [11, с.20].

Что касается дистанционных образовательных технологий, то, как следует из данных статистики, широкого распространения

они не получили. По состоянию на начало 2019/2020 учебного года в целом по России от 4 до 6% учащихся (в зависимости от образовательной программы) обучались с применением дистанционных образовательных технологий [11, с.20].

Очевидно, что при таком незначительном использовании онлайн технологий в обучении школьников массовый переход на дистанционное обучение в связи с эпидемиологической обстановкой в стране и мире привели к объективным трудностям в организации образовательного процесса, основанного на применении дистанционных образовательных технологий.

С.И. Заир-Бек, Т.А. Мерцалова и К.М. Анчиков выделили те зоны, на которые - в условиях необходимости быстрых мер - управленцам всех уровней следует обратить особое внимание: квалификация педагогов, особые группы учащихся (из малообеспеченных и многодетных семей), технические возможности для организации дистанционного обучения [5, с.2].

По мнению А.А. Вербицкого, назрела необходимость перехода к практико-ориентированному типу непрерывного образования с опорой на фундаментальное содержание наук и на неисчерпаемые возможности человека как субъекта общего и профессионального развития, в том числе посредством использования огромных возможностей цифровых средств обучения [3].

В связи с этим специалистам системы образования, руководителям образовательных организаций необходимо ознакомиться с содержанием двух нормативных правовых актов:

1. Распоряжение Министерства просвещения России от 18.05.2020 N P-44 «Об утверждении методических рекомендаций для внедрения в основные общеобразовательные программы современных цифровых технологий» [10].

2. Проект Правительства Российской Федерации «О проведении в 2020-2022 годах эксперимента по внедрению целевой модели цифровой образовательной среды в сфере общего образования, среднего профессионального образования и соответствующего дополнительного профессионального образования, профессионального обучения, дополнительного образования детей и взрослых» [9].

Если читать эти документы внимательно, то явственно осознаешь: дистанционному образованию - быть.

В связи с этим необходимо обеспечить массовое если не обучение, то консультирование педагогов, руководителей образовательных организаций по использованию дистанционных образовательных технологий, терминов и понятий.

В последние пять-шесть лет увеличивается количество публикаций по дистанционному обучению - актуальнейшей проблеме современного образования. Можно встретить самые разные суждения по поводу одних и тех же терминов, понятий: «дистанционное обучение», «дистанционное образование», «цифровое обучение», «цифровизация».

Более подробно данный вопрос освещён в книгах Е.С. Полат «Теория и практика дистанционного обучения» [12] и «Педагогические технологии дистанционного обучения» [7].

Теоретические вопросы дидактики электронного обучения, особенности организации учебного процесса с использованием дистанционных образовательных технологий, образовательные практики и педагогический опыт раскрываются в книге М.Е. Вайндорф-Сысоевой «Методика дистанционного обучения» [1].

В учебном пособии «Технология дистанционного обучения» А.В. Тараканова, К.В. Садовой и Е.А. Крайновой [13] можно познакомиться с Интернет-технологиями дистанционного обучения, а также образовательными сообществами сети Интернет.

ХII Шамовские педагогические чтения, прошедшие 25 января 2020 года, были традиционно посвящены осмыслению решения очередной актуальнейшей проблемы современной педагогики и системы образования: цифровизации образования. В сборнике научных трудов международной научно-практической конференции «Горизонты и риски развития образования в условиях системных изменений и цифровизации» [4] представлены перспективные направления научно-практических поисков для решения актуальных проблем современного образования.

А.А. Вербицкий в своей статье «Цифровое обучение: проблемы, риски и перспективы» рассматривает правомерное использование терминов «цифровая система образования» и «цифровое обучение» [3].

В монографии М.Е. Вайндорф-Сысоевой «Цифровое обучение в контексте современного образования: практика применения»

представлены результаты исследования процесса подготовки педагогических кадров к профессиональной деятельности в условиях цифрового обучения. Описаны технологии организации учебного процесса, специфика взаимодействия «учитель - цифровая образовательная среда - ученик» в электронной информационно-образовательной среде. Обращается внимание на такие профессиональные риски – профессиональные события - как: «руководитель», «обучающиеся», «преподаватель», «цель», «обилие инструментов», «опыт педагога», «Я – на экране монитора», «Я – за экраном», «обратная связь» [2].

Проведенный анализ литературных источников раскрывает, прежде всего, важность и необходимость организации качественной просветительской работы. Педагоги, руководители образовательных организаций должны разобраться и понимать основные дидактические термины и понятия дистанционного обучения как средства цифровизации.

От авторов данной литературы педагоги получают практические рекомендации по адаптации традиционной педагогической системы к условиям дистанционного обучения, познакомятся с особенностями организации учебного процесса с использованием дистанционных образовательных технологий.

Работники системы образования, администрация образовательных организаций найдут в содержании данной литературы методический материал для подготовки и проведения различных мероприятий по повышению квалификации педагогов в электронной образовательной среде.

Результаты исследования. Мы считаем, что для эффективной деятельности руководителя образовательной организации в решении проблемы подготовки школы, педагогов, обучающихся и их родителей к дистанционному обучению необходима разработка дорожной карты.

Нами предлагается примерная схема дорожной карты мероприятий для образовательной организации по управлению внедрением средств цифровизации в образовательный процесс, см. таблицу 1.

Цель: Создание безопасной цифровой образовательной среды, обеспечивающей доступность цифрового образовательного пространства для всех участников образовательной деятельности.

Таблица 1. - Примерная схема дорожной карты мероприятий для образовательной организации по управлению внедрением средств цифровизации в образовательный процесс

№ п/п	Виды мероприятий	Сроки реализации	Ответственные исполнители	Ожидаемые результаты
<i>Долгосрочное планирование (3-5 лет)</i>				
1.	Оснащение учебных кабинетов необходимым оборудованием для организации образовательной деятельности	2020-2024	Администрация образовательной организации, заместитель директора по хозяйственной части	Соответствие материально-технической базы образовательной организации современным требованиям
2.	Приведение сайта образовательной организации в соответствие современным требованиям	2020-2024	Секретарь учебной части, преподаватель информатики	Соответствие сайта образовательной организации современным требованиям
3.	Использование технического оборудования для ведения электронного журнала и дневника	2020-2024	Заместитель директора по УР, заместитель директора по ВР	Ведение электронного журнала и дневника
4.	Изучение нормативно-правовых документов по внедрению средств цифровизации в образовательный процесс школы	2020-2024	Администрация образовательной организации, руководители МО	Повышение ИКТ-компетентности педагогов
5.	Проведение семинаров (вебинаров) по внедрению средств цифровизации в образовательный процесс школы	2020-2024	Администрация образовательной организации, руководители МО	Повышение ИКТ-компетентности педагогов
6.	Консультирование педагогов по использованию дистанционных образовательных технологий	2020-2024	Заместитель директора по УР, заместитель директора по ВР	Повышение ИКТ-компетентности педагогов
7.	Сетевое взаимодействие педагогов с образовательными организациями, имеющими опыт проведения дистанционных занятий со школьниками	2020-2024	Администрация образовательной организации	Повышение ИКТ-компетентности педагогов
8.	Подготовка методического комплекса (разработка уроков, материалов для педагогов и обучающихся)	2020-2024	Заместитель директора по НМР, руководители МО	Повышение ИКТ-компетентности педагогов
9.	Использование дистанционных образовательных технологий для расширения образовательного пространства	2020-2024	Администрация образовательной организации	Повышение ИКТ-компетентности педагогов
10.	Консультирование педагогов и родителей по влиянию виртуальности на мышление, память и восприятие обучающихся	2020-2024	Психолог образовательной организации	Повышение компетентности педагогов и родителей

Продолжение таблицы 1

№ п/п	Виды мероприятий	Сроки реализации	Ответственные исполнители	Ожидаемые результаты
11.	Мониторинг психологического состояния образовательной среды	2020-2024	Администрация образовательной организации, психолог образовательной организации	Справка по результатам мониторинга
12.	Инструктаж родителей (особенно младших школьников) при переходе к дистанционному обучению	2020-2024	Администрация образовательной организации	Повышение ИКТ-компетентности родителей обучающихся
13.	Использование Интернет-ресурсов для проведения уроков кибербезопасности для обучающихся	2020-2024	Заместитель директора по ВР	Приобретение навыков безопасного поведения в сети Интернет
<i>Планирование на 2020-2021 учебный год</i>				
1.	а) Разработка анкеты для родителей с целью учёта технических факторов семьи (наличие компьютерной техники, мобильных устройств)	Сентябрь, 2020	Рабочая группа педагогов	Анкета для родителей
2.	Анкетирование родителей	Сентябрь, 2020	Заместитель директора по УР, классные руководители	Справка по результатам анкетирования
3.	Сбор информации об особых группах обучающихся (из малообеспеченных и многодетных семей)	Сентябрь, 2020	Заместитель директора по ВР, классные руководители	Справка об обучающихся из малообеспеченных и многодетных семей
4.	Анализ материально-технической базы образовательной организации	Сентябрь-октябрь, 2020	Администрация образовательной организации	Перечень оборудования для оснащения материально-технической базы образовательной организации
5.	Изучение кадрового состава (наличие ИКТ-квалификаций у педагогов)	Сентябрь, 2020	Заместитель директора по НМР	Справка о наличии ИКТ-квалификаций у педагогов
6.	Изучение нормативно-правовых документов по внедрению средств цифровизации в образовательный процесс школы	В течение учебного года	Администрация образовательной организации, руководители МО	Повышение ИКТ-компетентности педагогов
7.	Проведение семинаров (вебинаров) по внедрению средств цифровизации в образовательный процесс школы	Один раз в четверть	Администрация образовательной организации, руководители МО	Повышение ИКТ-компетентности педагогов
8.	Консультирование педагогов по использованию дистанционных образовательных технологий	В течение учебного года	Заместитель директора по УР, заместитель директора по ВР	Повышение ИКТ-компетентности педагогов

Продолжение таблицы 1

№ п/п	Виды мероприятий	Сроки реализации	Ответственные исполнители	Ожидаемые результаты
9.	Сетевое взаимодействие педагогов с образовательными организациями, имеющими опыт проведения дистанционных занятий со школьниками	По плану МО	Администрация образовательной организации, руководители МО	Повышение ИКТ-компетентности педагогов
10.	Подготовка методического комплекса (разработка уроков, материалов для педагогов и обучающихся)	В течение учебного года	Заместитель директора по НМР, руководители МО	Повышение ИКТ-компетентности педагогов
11.	Использование дистанционных образовательных технологий для расширения образовательного пространства	В течение учебного года	Администрация образовательной организации	Повышение ИКТ-компетентности педагогов
12.	Консультирование педагогов и родителей по влиянию виртуальности на мышление, память и восприятие обучающихся	В течение учебного года	Психолог образовательной организации	Повышение компетентности педагогов и родителей
13.	Инструктаж родителей (особенно младших школьников) при переходе к дистанционному обучению	По мере необходимости	Администрация образовательной организации	Повышение ИКТ-компетентности родителей обучающихся
14.	Использование Интернет-ресурсов для проведения уроков кибербезопасности для обучающихся	По плану проведения предметных недель	Заместитель директора по ВР	Приобретение навыков безопасного поведения в сети Интернет
15.	Повышение квалификации педагогических работников по методике дистанционного обучения	20.09.2020-20.05.21	Заместитель директора по УР, заместитель директора по НМР	Повышение профессиональной компетентности педагогов
16.	Повышение квалификации педагогических работников в рамках периодической аттестации в цифровой форме	20.09.2020-20.05.21	Заместитель директора по УР, заместитель директора по НМР	Повышение профессиональной компетентности педагогов
17.	Формирование перечня мероприятий по повышению квалификации руководящих работников в области цифровизации образования	20.09.2020-20.05.21	Заместитель директора по УР, заместитель директора по НМР	Повышение профессиональной компетентности руководящих работников
18.	Проведение совещаний (обсуждений) результатов инновационной деятельности образовательной организации по внедрению платформы	20.09.2020-20.05.21	Заместитель директора по УР, заместитель директора по НМР	Повышение профессиональной компетентности педагогов

Руководителям образовательных организаций необходимо учесть множество факторов, на которые обратили наше внимание сотрудники Национального исследовательского университета

«Высшая школа экономики» С.И. Заир-Бек, Т.А. Мерцалова и К.М. Анчиков: технические (наличие компьютерной техники, необходимого программного обеспечения, Интернета с

достаточной для устойчивого сигнала скоростью), финансовые (готовность семей к расходам на компьютерную технику, оплату Интернета), методические (разработка уроков, материалов для учителей и учеников), кадровые (наличие ИКТ-квалификаций у педагогов), организационные (комплекс правильных своевременных управленческих решений) [5, с.24].

Заключение. Успех реализации дистанционного обучения во многом зависит от педагогов, их профессионализма и ИКТ-компетенции. Совершенно очевидно, что с перспективой широкого внедрения дистанционного обучения в практику образовательных организаций уже сейчас встает задача подготовки педагогов не только для очного, но и для дистанционного обучения.

Педагог становится не только носителем знаний, которыми он делится с обучаемыми, но и проводником по цифровому миру. Он должен обладать цифровой грамотностью, способностью создавать и применять контент посредством цифровых технологий, включая навыки компьютерного программирования, поиска, обмена информацией, коммуникацию. Развитие цифровых технологий требует от педагога способности быстро овладевать навыками работы с ними.

Переход обучающихся к дистанционному обучению требует, чтобы не только педагоги, но и родители были проинструктированы, как

помогать детям, особенно младшим школьникам, в их обучении в новых, непривычных условиях.

Практическая значимость и новизна данной статьи заключается в оказании помощи руководителям образовательных организаций в планировании направлений деятельности по подготовке школы, педагогов, обучающихся и их родителей к обучению в дистанционном формате.

Надеемся, что предложенная примерная схема окажет практическую помощь руководителям образовательных организаций при разработке своего проекта дорожной карты мероприятий по управлению внедрением средств цифровизации в образовательный процесс школы, что позволит выстроить систему методической работы с педагогами, обучающимися и их родителями.

Очевидную необходимость требуют уточнения и пересмотр содержания актуальных дополнительных программ профессиональной переподготовки и повышения квалификации специалистов системы образования, руководителей образовательных организаций, педагогов с учетом приоритетов и динамики модернизации образования. В содержание данных программ необходимо включить модуль по методике дистанционного обучения, практикум по формированию цифровой грамотности педагогов, а также перевести на новый уровень сетевого взаимодействия всех социальных партнеров, вовлеченных в выстраивание информационных систем страны.

Литература:

1. Вайндорф-Сысоева М.Е. Методика дистанционного обучения: учебное пособие для вузов [Электронный ресурс] / М.Е. Вайндорф-Сысоева, Т.С. Грязнова, В.А. Шитова; под общей редакцией М.Е. Вайндорф-Сысоевой. – Москва: Издательство Юрайт, 2020. – 194 с. – Режим доступа: <https://urait.ru/book/metodika-distancionnogo-obucheniya-433436>
2. Вайндорф-Сысоева М.Е. Цифровое обучение в контексте современного образования: практика применения: монография / М.Л. Субочева, М.Е. Вайндорф-Сысоева. - МГПУ. – М.: Диона, 2020. - 244 с.
3. Вербицкий А.А. Цифровое обучение: проблемы, риски и перспективы [Электронный ресурс] / А.А. Вербицкий // Электронный научно-публицистический журнал «HomoCyberus». - 2019. - № 1(6). - Режим доступа: http://journal.homocyberus.ru/Verbitskiy_AA_1_2019
4. Горизонты и риски развития образования в условиях системных изменений и цифровизации: сборник научных трудов [Электронный ресурс] / XII Международный науч.-практич. конференция «Шамовские педагогические чтения научной школы Управления образовательными системами», 25 января 2020 г.: в 2 ч. Ч. 1. – М.: МАНПО, 5 за знания, 2020. – 772 с. - Режим доступа: <https://axiom.expert/news/153-eto-ne-prosto-sbornik-a-nastoyashchaya-entsiklopediya-sovremennogo-obrazovaniya>
5. Готовность российских школ и семей к обучению в условиях карантина: оценка базовых показателей [Электронный ресурс] / С.И. Заир-Бек, Т.А. Мерцалова, К.М. Анчиков; Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», Институт образования. - М.: НИУ ВШЭ, 2020. - 32 с. - Режим доступа: [https://ioe.hse.ru/data/2020/04/17/1557061019/ФО%20\(27\)%20электронный.pdf](https://ioe.hse.ru/data/2020/04/17/1557061019/ФО%20(27)%20электронный.pdf)
6. Национальный проект «Образование» [Электронный ресурс]. - Режим доступа: <https://edu.gov.ru/national-project>
7. Педагогические технологии дистанционного обучения: учебное пособие для вузов / Е.С. Полат [и др.]; под редакцией Е.С. Полат. - 3-е изд. - Москва: Издательство Юрайт, 2020. – 392 с. – Режим доступа: <https://urait.ru/bcode/449298>
8. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 23 августа 2017 г. №816 «Об

утверждении порядка применения организациями, осуществляющими образовательную деятельность, электронного обучения, дистанционных образовательных технологий при реализации образовательных программ» [Электронный ресурс]. - Режим доступа: <https://normativ.kontur.ru/document?moduleId=1&documentId=300600>

9. Проект Правительства Российской Федерации «О проведении в 2020 - 2022 годах эксперимента по внедрению целевой модели цифровой образовательной среды в сфере общего образования, среднего профессионального образования и соответствующего дополнительного профессионального образования, профессионального обучения, дополнительного образования детей и взрослых» [Электронный ресурс]. - Режим доступа: https://urov.pro/wp-content/uploads/2020/07/proekt_postanovleniya_pravitelstva_rf_o_provedenii_v_2020_2022.pdf

10. Распоряжение Министерства просвещения России от 18.05.2020 N Р-44 «Об утверждении методических рекомендаций для внедрения в основные общеобразовательные программы современных цифровых технологий» [Электронный ресурс]. - Режим доступа: <https://nouor.ru/upload/2019-2020%20документы/!!!2020%20Распоряжение%20Минпросвещения%20России%20от%2018.05.2020%20N%20Р-44%20Об.pdf>

11. Семионова Е.А., Токарева Г.С. Готовность российских школ, учителей и учащихся к дистанционному обучению [Электронный ресурс] / Е.А. Семионова, Г.С. Токарева // Мониторинг экономической ситуации в России: тенденции и вызовы социально-экономического развития. - 2020. - № 6(108). - Апрель. - С. 20-22. - Режим доступа: http://www.iep.ru/files/text/crisis_monitoring/2020_6-108_April.pdf

12. Теория и практика дистанционного обучения: учебное пособие для вузов [Электронный ресурс] / Е.С. Полат [и др.]; под редакцией Е.С. Полат. - 2-е изд., перераб. и доп. - Москва: Издательство Юрайт, 2020. - 434 с. - Режим доступа: <https://urait.ru/book/teoriya-i-praktika-distancionnogo-obucheniya-449342>

13. Технология дистанционного обучения: учебное пособие [Электронный ресурс] / А.В. Тараканов, К.В. Садова, Е.А. Крайнова. - Самара: Самар. гос. техн. ун-т, 2017. - 1 электрон. опт. диск (CD-R) ISBN 978-5-7964-2073-7. - Режим доступа: <http://sfsamgtu.com/html/biblioteka/doc/rio/17/13-17sf.pdf>

14. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 №273-ФЗ - Редакция от 31.07.2020 - с последними изменениями [Электронный ресурс]. - Режим доступа: <https://normativ.kontur.ru/document?moduleId=1&documentId=365827>

References:

1. Weindorf-Sysoeva M.E. Distance learning methodology: textbook for universities [Electronic resource] / M.E. Weindorf-Sysoeva, T.S. Gryaznova, V.A. Shitova; under the general editorship of M.E. Weindorf-Sysoeva. - Moscow: Yurayt Publishing House, 2020. - 194 p. - Access mode: <https://urait.ru/book/metodika-distancionnogo-obucheniya-433436>

2. Weindorf-Sysoeva M.E. Digital learning in the context of modern education: application practice: monograph / M.L. Subocheva, M.E. Weindorf-Sysoeva. - MGPU. - M.: Diona, 2020. - 244 p.

3. Verbitsky A.A. Digital education: problems, risks and prospects [Electronic resource] / A.A. Verbitsky // Electronic scientific journal "HomoCyberus". - 2019. - № 1(6). - Access mode: http://journal.homocyberus.ru/Verbitskiy_AA_1_2019

4. Horizons and risks of education development in the context of systemic changes and digitalization: a collection of scientific works [Electronic resource] / XII International scientific and practical conference "Shamov Pedagogical Readings of the Scientific School of Educational Systems Management", January 25, 2020: at 2 pm Part 1. - M.: MANPO, 5 for knowledge, 2020. - 772 p. - Access mode: <https://axiom.expert/news/153-eto-ne-prosto-sbornik-anastoyashchaya-entsiklopediya-sovremennogo-obrazovaniya>

5. The readiness of Russian schools and families to study in quarantine conditions: an assessment of basic indicators [Electronic resource] / S.I. Zair-Bek, T.A. Mertsalova, K.M. Anchikov; National Research University Higher School of Economics, Institute of Education. - M.: NRU HSE, 2020. - 32 p. - Access mode:

[https://ioe.hse.ru/data/2020/04/17/1557061019/FO%20\(27\)%20electronic.pdf](https://ioe.hse.ru/data/2020/04/17/1557061019/FO%20(27)%20electronic.pdf)

6. National project "Education" [Electronic resource]. - Access mode: <https://edu.gov.ru/national-project>

7. Pedagogical technologies of distance learning: a textbook for universities / E.S. Polat [and others]; edited by E.S. Polat. - 3rd ed. - Moscow: Yurayt Publishing House, 2020. - 392 p. - Access mode: <https://urait.ru/bcode/449298>

8. Order of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation of August 23, 2017 No. 816 "On the approval of the procedure for the use by organizations carrying out educational activities, e-learning, distance educational technologies in the implementation of educational programs" [Electronic resource]. - Access mode: <https://normativ.kontur.ru/document?moduleId=1&documentId=300600>

9. The project of the Government of the Russian Federation "On conducting in 2020-2022 an experiment on the implementation of the target model of the digital educational environment in the field of general education, secondary vocational education and corresponding additional vocational education, vocational training, additional education for children and adults" [Electronic resource] - Access mode: https://urov.pro/wp-content/uploads/2020/07/proekt_postanovleniya_pravitelstva_rf_o_provedenii_v_2020_2022.pdf

10. Order of the Ministry of Education of Russia dated 05/18/2020 N R-44 "On the approval of guidelines for the introduction of modern digital technologies into the main general educational programs" [Electronic resource]. - Access mode: <https://nouor.ru/upload/2019-2020%20documents/!!!2020%20Order%20Ministry%20of>

Education%20Russia%20of%2018.05.2020%20N%20P-44%20Ob.pdf

11. Semionova E.A., Tokareva G.S. Readiness of Russian schools, teachers and students for distance learning [Electronic resource] / E.A. Semionova, G.S. Tokareva // Monitoring the economic situation in Russia: trends and challenges of socio-economic development. - 2020. - № 6(108). - April. - S. 20-22. - Access mode: http://www.iep.ru/files/text/crisis_monitoring/2020_6-108_April.pdf

12. Theory and practice of distance learning: a textbook for universities [Electronic resource] / E.S. Polat [and others]; edited by E.S. Polat. - 2nd ed., Rev. and add. - Moscow: Yurayt Publishing House, 2020. - 434 p. - Access

mode: <https://urait.ru/book/teoriya-i-praktika-distancionnogo-obucheniya-449342>

13. Technology of distance learning: a tutorial [Electronic resource] / A.V. Tarakanov, K.V. Sadova, E.A. Krainova. - Samara: Samar. state tech. un-t, 2017. - 1 electron. wholesale disc (CD-R) ISBN 978-5-7964-2073-7. - Access mode: <http://sfsamgtu.com/html/biblioteka/doc/rio/17/13-17sf.pdf>

14. Federal Law "On Education in the Russian Federation" dated December 29, 2012 No. 273-FZ - Edition of July 31, 2020 - with the latest changes [Electronic resource]. - Access mode: <https://normativ.kontur.ru/document?moduleId=1&documentId=365827>

13.00.01 - Общая педагогика, история педагогики и образования



УДК 373.5

Технология критериального оценивания лингвистической компетенции в школах Международного бакалавриата

Criteria-related assessment technology of linguistic competence in International baccalaureate schools

Шевченко О.М., ГБОУ «Школа 1527» г. Москвы, shevchenko@gym1527.ru

Shevchenko O., Moscow School 1527, Russia, shevchenko@gym1527.ru

DOI: 10.34772/KPJ.2020.141.4.027

Ключевые слова: критериальное оценивание, лингвистическая компетенция, Международный бакалавриат, валидное задание, формирующее оценивание, констатирующее оценивание, уровень достижения, методология оценивания, технология оценивания, дескрипторы критерия.

Keywords: criteria-related assessment, linguistic competence, International baccalaureate, valid task, formative assessment, summative assessment, level of achievement, the methodology of evaluation, assessment technology, criteria descriptor.

Аннотация. В статье рассматривается проблема обучения иностранным языкам в общем образовании как средству общения. Делается акцент на необходимости владения всеми видами речевой деятельности, реализующими устную и письменную формы коммуникации в ситуациях официального и неофициального общения. Цель статьи заключается в обосновании и разработке авторской методики критериального оценивания лингвистической компетенции школьников. Автором проведен анализ методологии критериального оценивания, разработанной в отечественных и зарубежных исследованиях, использован опыт разработки и реализации программ Международного Бакалавриата для обучающихся в основной школе. Сформулирован подход к критериальному оцениванию как к универсальному средству для формирования продуктивных способов мышления, успешного восприятия и переосмысления концептуальной информации.

Раскрыта сущность технологии критериального оценивания как системы, включающей комплекс учебных знаний по предметной области, отражающий концептуальное восприятие окружающего мира; визуальные методы, приемы и средства представления и наглядной передачи информации; совокупность психологических приемов совершенствования критического мышления в процессе обучения и оценивания. Доказано, что применение критериального оценивания позволяет увеличить темп процесса обучения, активизировать и познавательную деятельность обучающихся, у которых формируются и активно развиваются навыки критического мышления, умения образного представления знаний, повышается общий уровень интеллектуальной грамотности и культуры.

Abstract. The article deals with the problem of teaching foreign languages in general education as a means of communication. The emphasis is placed on the need to master all types of speech activities that implement oral and written forms of communication in situations of official and non-official communication. The purpose of the article is to substantiate and develop the author's methodology for criteria-related assessment of students' linguistic competence. The author analyzes the criteria-related assessment methodologies, developed in Russian and foreign studies, and uses the experience of developing and implementing International Baccalaureate programs for students in secondary schools. There has been formulated an approach to criteria-related assessment as a universal tool for forming productive ways of thinking, successful perception and reinterpretation of conceptual information.

There has been revealed the essence of criteria-related assessment technology as the system including the complex of subject-specific academic knowledge, reflecting the conceptual perception of the world; visual methods and techniques of presentation of information and data transmission; a set of psychological techniques for enhancing critical thinking in the learning process and evaluation. It is proved that the use of criteria-related assessment can increase the pace of the learning process, activate students' cognitive ability, form and actively develop critical thinking skills, skills of imaginative representation of knowledge, the overall level of intellectual literacy and culture.

Введение. Современная система общего образования призвана мотивировать когнитивные потребности каждого ученика с учётом индивидуальных возможностей. При этом акцентируется самостоятельная работа обучающегося, умение ставить перед собой конкретные цели, намечать шаги по их достижению, отслеживать достигнутые результаты и оценивать свою работу в целом, что позволит более глубоко усвоить учебное содержание под методическим руководством педагога.

От обучающихся ожидается умение использовать иностранный язык как средство общения, владеть им на высоком уровне в устной и письменной формах, эффективно достигать целей коммуникации в ситуациях официального и неофициального общения, т.е. демонстрировать все виды речевой деятельности.

Традиционная система оценивания делает акцент на проверке полученных знаний, в то время как ведущим компонентом содержания учебного предмета «иностранные языки» являются способы деятельности личности [3].

По мнению автора, интересный и эффективный опыт критериального оценивания предлагают программы Международного Бакалавриата. Эта организация с 1968г. является разработчиком четырех международных образовательных программ для детей в возрасте от 3 до 19 лет, обеспечивая преемственность уровней высококачественного образования и предоставляя возможность выпускникам с дипломом IB (International Baccalaureate) выбрать для дальнейшего обучения любой ВУЗ мира. Обучение проводится в соответствии с единым международным учебным планом с учетом национальных особенностей и требований систем образования разных стран.

Целью нашего исследования было изучить систему критериального оценивания компетенций обучающихся основной школы, применяемую в программах Международного бакалавриата и адаптировать ее к отечественной образовательной практике. Теоретическая значимость нашего исследования заключается в описании технологии критериального оценивания в школах Международного бакалавриата, практическая – в разработке адаптированной технологии построения критериального оценивания в отечественной школе.

По данным нашего исследования на современном этапе сохраняется *проблема* формирования содержательно-критериальной основы оценивания результатов освоения обучающимися основной образовательной

программы, т.к. недостаточно применяется технология критериального оценивания (в частности критерии), и отсутствует алгоритм проектирования содержания значимых заданий для оценивания.

Материалы и методы исследования. Внедрение и адаптация системы критериального оценивания позволяют выявить и урегулировать целый ряд проблем, связанных с повышением качества образования, повлиять на улучшение результатов обучения, а также способствовать большей взаимной ответственности всех участников учебного процесса [6]. Теория и методология критериального оценивания рассмотрена в работах И.М. Елкиной И.М. [1], Н.Ю. Конасовой [2], оценивания в школах Международного Бакалавриата раскрыты в публикациях L. Gray, S. Lane, E. Iwatani, T. Oates, V.J. Shute [7;10;12;15].

Изучив теоретические основы критериального оценивания, его методологические аспекты, отраженные в российских научных работах, мы провели практическое исследование особенностей, преимуществ критериального оценивания, предложенного в школах Международного Бакалавриата, проанализировав стандарты обучения и оценивания, практику преподавания в школах Москвы, Перми (Россия), Базеля и Лейзина (Швейцария), что позволило нам теоретически описать систему и практически адаптировать технологию критериального оценивания к отечественной школе.

Результаты. Первостепенным вопросом в образовательном процессе является выстраивание методики оценивания для достижения обучающимися поставленных целей. С точки зрения компетентностного подхода на первый план выходит оценка уровня сформированности компетенций, например лингвистической. По мере реализации дисциплин учебного плана в процессе обучения можно постепенно формировать и проследить «развитость» отдельных компетенций. Обучающиеся демонстрируют приобретенные знания, навыки, а также универсальные действия, отражающие отдельные элементы усвоенных знаний и умений.

Методика оценивания компетенций и уровней их сформированности основана на опыте деятельности обучающегося, т.е. носит «деятельностный» характер. В образовательном процессе в силу проявления компетенций преимущественно в деятельности отследить уровень компетенции можно в работе по разрешению учебных проблемно-поисковых ситуаций.

При определении содержания уровней сформированности компетенции в Международном бакалавриате акцентируется характер деятельности обучающегося в решении познавательных ситуаций и практико-ориентированных задач. Причем представленные в критериях оценивания МҮР (Middle Years Programme) уровни достижения описаны таким образом, чтобы можно было для оценивания достижения обучающимся каждого конкретного уровня подобрать или спроектировать специфические значимые, чаще открытого типа, задания [10].

Уровень знаний выпускников программ Международного Бакалавриата (IB) зачастую высок благодаря повышенной мотивации, любознательности и целеустремленности обучающихся, действующих в условиях корректного оценивания [1;2], что коррелирует с целостным представлением о портрете выпускника российской школы (п.5 ФГОС основного общего образования), обладающего рядом компетенций, среди которых одна из важнейших компетенций современного мира – лингвистическая [4].

Алек Петерсон, основатель IB, утверждает, что способ проведения оценивания влияет на подход к обучению и позволяет обучающимся создать собственное понимание учебной программы, основанное не только на явных значимых элементах применяемого оценивания, но и неявных признаках развития обучающегося, известных как «скрытый учебный план» [14], при формировании которого результаты обучения, на которых основано оценивание, отражают соответствующие образовательные цели и фокусируются не только на легких для выполнения и проверки задачах.

Существуют различные способы составления критериальных заданий, с помощью которых оценивание поддерживает образовательные цели при выполнении обучающимися учебно-познавательных задач и решении проблемных ситуаций для предоставления доказательства высокого уровня понимания и сформированности компетенций [9].

При определении уровня достижения педагог выносит суждение о качестве работы обучающегося в соответствии с определенным стандартом, учитывающим сложность задачи для обучающегося, а также долю выполненного задания [7]. В данном случае оценка как уровень достижения имеет определенное значение или релевантность и обычно сопоставима с результатами других выполненных работ по оцениванию в рамках данного критерия.

Возможно, обучающийся сможет продемонстрировать высокий уровень достижения, получив лишь небольшую долю правильного ответа на очень трудный вопрос, в условиях, когда невозможно продемонстрировать тот же самый уровень, правильно ответив на многие простые вопросы [13].

В обычной практике Международного бакалавриата стандарт, измеримый уровнем достижения, объясняется и расшифровывается подробным описанием того, чего достиг обучающийся. Данный принцип оценивания важен для поддержания образования при создании, предоставлении, оценивании и присуждении уровней достижения обучающимся.

Практика оценивания как способ, с помощью которого осмысленно и практически реализуются принципы оценивания, учитывает противоречивые национальные требования и практические ограничения [10], сохраняя при этом принципиальную философию IB о том, что практика оценивания должна надлежащим образом осуществляться в контексте отдельных предметов, дисциплин и программ с учетом особенностей сегодняшнего дня и направленности по отдельным предметам.

Для проектирования соответствующих заданий по оцениванию педагогам по всему миру предоставляются разные способы и модели [12;15].

Л. Андерсон и Д. Кратвол «усовершенствовали» два высших уровня в иерархии образовательных целей Блума, переосмыслили оригинальную терминологию таксономии и заменили существительные на их формы, образованные от глаголов несовершенного вида, тем самым подчеркнув активность измеряемых когнитивных процессов: Запоминание (Remembering), Понимание (Understanding), Применение (Applying), Анализирование (Analysing), Оценивание (Evaluating), Создание (Creating) [5]. Для каждого уровня таксономии сформирован определённый набор ключевых глаголов, которые помогают сформулировать цель, подобрать вопросы и спроектировать соответствующие задания по оцениванию.

Работа с оцениванием начинается с диагностического этапа, некой «отправной точки», которая позволяет педагогу представить уровень сформированности лингвистической компетенции у обучающихся и скорректировать учебный план и возможность дифференциации содержания и методов преподавания.

Затем наступает этап продолжительного формирующего оценивания, этап сопровождения

обучающихся на пути к намеченной вместе с педагогом цели. Педагог и обучающийся находятся в постоянной взаимосвязи, в процессе изучения нового материала безотметочно анализируется выполнение учебных заданий, предоставляется обратная связь, нивелируется страх перед ошибками у обучающихся, достижения обучающихся сравниваются с их предыдущими результатами, намечаются перспективы дальнейшего роста.

И наконец, констатирующее оценивание в конце учебной темы или раздела представляет собой заключительное суждение о том, какого уровня смог достичь обучающийся в сравнении с эталоном [11]. Отметки за констатирующие задания помогают формально определить уровень сформированности лингвистической компетенции обучающихся. Формирующее оценивание признается оцениванием для обучения и, как известно, имеет более непосредственную связь с процессом преподавания и обучения, в то время как констатирующее оценивает состоявшийся процесс обучения, что несправедливо умаляет развивающее влияние констатирующего оценивания. Все правильным образом выстроенные виды и формы оценивания должны способствовать надлежащему формированию компетенций обучающихся. Итоговое оценивание как деятельность, проводимая когда обучение состоялось, должно быть разработано таким образом, чтобы иметь интегрированную, развивающую и мотивирующую роль в процессе преподавания и обучения.

Важным аспектом проведения и использования констатирующего оценивания обучающихся является понимание педагогами разницы между отметкой за выполнение работы (mark) и оцениванием работы обучающихся (grade).

При выставлении отметки (mark) обучающемуся засчитывается выполненная работа в соответствии со схемой выставления отметки или аналогичной структурой, демонстрирующей, насколько правильно выполнено оценочное задание и не имеющей никакого другого значения.

При определении уровня достижения (grade) педагог выносит суждение о качестве работы обучающегося в соответствии с определенным стандартом, учитывающим сложность задачи для обучающегося, а также долю выполненного задания. В данном случае оценка как уровень достижения имеет определенное значение или релевантность и обычно сопоставима с результатами других выполненных работ по

оцениванию в рамках данного критерия. Возможно, что обучающийся сможет продемонстрировать высокий уровень достижения, получив лишь небольшую долю правильного ответа на очень трудный вопрос, в условиях, когда невозможно продемонстрировать тот же самый уровень, правильно ответив на многие простые вопросы.

В нашем исследовании мы предлагаем ряд сформулированных нами вопросов для учителя при проектировании заданий:

- Какое доказательство будет достаточным, чтобы продемонстрировать достижение наивысшего уровня умений и понимания в неизвестной ситуации?
- Какое содержание подходит для демонстрации данных навыков и понимания (основная идея исследования)?
- Принимая во внимание аспекты критерия, какие навыки должны применить школьники для достижения наивысшего уровня?
- Как данное констатирующее задание соотносится с основной идеей раздела или темы?
- Как можно создать значимое задание на демонстрацию понимания обучающимися?
- Какие свидетельства обучения будут учтены в задании?
- Как будут записаны и проанализированы результаты?
- Как и когда обучающиеся получат обратную связь?

В практике Международного бакалавриата стандартные критерии описываются дескрипторами, для каждого уровня, подробно фиксируя, чего должен достичь обучающийся [8]. С точки зрения методологии Международного бакалавриата, важно проследить и учесть, насколько каждое задание соотносится со стандартом и что измеряет, поэтому учителю необходимо:

- 1) Изучить различные точки зрения по проблеме, ее концептуальность.
- 2) Выделить специфику и терминологию стандартизированных критериев, расшифровывать значение терминов для обучающихся с помощью рубрикаторов.
- 3) Заложить содержание в оценочное задание, используя существительные, а также определить, какую именно работу должны проделать обучающиеся с помощью глаголов.
- 4) Указать необходимые умения, которые должны продемонстрировать обучающиеся (сравните, проанализируйте и т.д.).
- 5) Выбрать вид и форму оценивания (диагностическое, формирующее, констатирующее).

6) Составить задание.

Приведем пример. Обучающимся 7 класса предлагается выполнить задание «Response to advert» (Ответ на объявление). «Вы планируете участвовать в научной экспедиции на конкурсной основе. Для успешного вхождения в команду представьте калейдоскоп своих достижений за последние 5 лет. Вам необходимо упомянуть не менее трех достижений, объяснить, почему вы ими гордитесь, упомянуть, как вы себя чувствовали в той ситуации успеха. Оформите ваше выступление в виде видеопрезентации продолжительностью не более минуты». Для

успешного выполнения задания обучающиеся заранее знакомятся с критериями оценивания и их аспектами, представленными в таблице. Представленное задание будет оцениваться по критерию Международного бакалавриата «Коммуникация в ответ на устный, письменный или визуальный стимул». Педагог отмечает достижения обучающегося от минимального до тех пор, пока дескриптор не будет содержать аспекты, невыполненные школьником. Обучающемуся присуждается предыдущий уровень достижения.

Таблица 1. - Дескрипторы критерия «Коммуникация в ответ на устный, письменный или визуальный стимул»

Уровень	Дескриптор	Пояснения к заданию
0	Учащийся не достигает ни одного стандарта, описанного в расположенных ниже дескрипторах	
1-2	<p>Обучающийся:</p> <ul style="list-style-type: none"> i. делает <i>ограниченные</i> попытки ответить, <i>ответы часто неуместны</i> ii. взаимодействует в <i>минимальной степени</i> iii. выражает <i>минимальное количество</i> информации в знакомых и некоторых незнакомых ситуациях iv. осуществляет коммуникацию, в <i>ограниченной степени</i> учитывая аудиторию и цель 	<ul style="list-style-type: none"> i включено более 1 содержательного ответа, нет дополнительных деталей, описано 1 достижение ii основные приемы и средства коммуникации не использованы, личная вовлеченность, описание опыта отсутствует iii использовано не менее 1 идеи, не менее 2-3 слов и грамматических конструкций по заданной теме iv не учитывает аудиторию и цель задания не достигается
3-4	<ul style="list-style-type: none"> i. делает <i>некоторые</i> попытки ответить, <i>некоторые ответы неуместны</i> ii. взаимодействует в <i>некоторой степени</i> iii. выражает <i>некоторое количество</i> информации в знакомых и некоторых незнакомых ситуациях iv. осуществляет коммуникацию, в <i>некоторой степени</i> учитывая аудиторию и цель 	<ul style="list-style-type: none"> i включено более 2 содержательных ответов, описано 2 достижения, ii основные приемы и средства коммуникации <u>частично</u> использованы, нет дополнительных деталей о том, чем гордится и о чувствах, которые испытывал iii использовано не менее 2 идей, не менее 3-4 слов и грамматических конструкций iv частично учитывает аудиторию, но цель задания не достигается
5-6	<ul style="list-style-type: none"> i. делает <i>соответствующие</i> попытки ответить, <i>ответы в целом уместны</i> ii. взаимодействует в <i>значительной степени</i> iii. выражает <i>значительное количество</i> информации в знакомых и некоторых незнакомых ситуациях iv. осуществляет коммуникацию, в <i>значительной степени</i> учитывая аудиторию и цель 	<ul style="list-style-type: none"> i включено более 3 содержательных ответов, описаны все 3 достижения ii основные приемы и средства коммуникации <u>достаточно</u> использованы, есть дополнительные сведения о том, чем гордится iii использовано не менее 3 идей, не менее 5 слов и грамматических конструкций iv достаточно учитывает аудиторию, цель задания достигается
7-8	<ul style="list-style-type: none"> i. отвечает <i>соответственно и подробно</i> ii. взаимодействует в <i>значительной степени</i> iii. <i>уверенно</i> выражает информацию в знакомых и некоторых незнакомых ситуациях iv. осуществляет коммуникацию, в <i>превосходной степени</i> учитывая аудиторию и цель 	<ul style="list-style-type: none"> i включено более 3 содержательных ответов, описаны все 3 достижения и включены дополнительные достижения ii основные приемы и средства коммуникации в <u>значительной степени</u> использованы, есть дополнительные сведения о том, чем гордится iii использовано не менее 3 идей, не менее 6-7 слов и грамматических конструкций по заданной теме iv превосходно учитывает аудиторию, цель достигается в полном объеме

Заключение. Методология критериального оценивания представляет собой универсальное средство для формирования продуктивных способов мышления, успешного восприятия и переосмысления концептуальной информации, наращивания темпа процесса обучения, развития навыков критического мышления, умений образного представления знаний. Технология критериального оценивания, включает:

- комплекс учебных знаний по предметной области, отражающий концептуальное восприятие окружающего мира;
- визуальные методы и приемы представления информации;
- описание дескрипторов, соответствующих каждому уровню усвоения;
- совокупность психологических приемов совершенствования критического мышления в процессе обучения и оценивания.

Особенность заданий критериального

оценивания заключается в проектировании заданий, в четком описании дескрипторов по критерию для каждого уровня. Изначально возникает проблема трудоемкости оценивания и выработке степени оптимальной функциональности порядка оценивания при введении критериальной системы, однако повышается качество образования, и внимание педагога переключается с содержания учебного процесса на его организацию, а значит, в конечном счете, способствует формированию новой развивающей образовательной среды. Будучи отработанным и внедренным в практику школ, критериальное оценивание позволяет ясно высветить проблемы как в содержательном, так и в процессуальном аспектах. Потенциал описываемой системы еще не исчерпан, а работа в данном направлении позволяет решать новые задачи, связанные с развитием школьного образования.

Литература:

1. Елкина И.М. Дидактические основания оценивания результатов обучения при современных педагогических подходах: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Елкина Ирина Михайловна; Ин-т стратегии развития образования РАО. - Москва, 2016. - 31 с.
2. Конасова Н.Ю. Новые формы оценивания образовательных результатов учащихся: учеб.-метод. пособие / Н.Ю. Конасова. - М.: КАРО, 2016. - 112 с.
3. Осмоловская И.М. Создание культурологической теории содержания образования и ее развитие в современных исследованиях / И.М. Осмоловская // Отечественная и зарубежная педагогика. - 2016. - № 6. - С. 28-37.
4. Шевченко О.М. Оценивание уровня сформированности лингвистической компетенции школьников / О.М. Шевченко // Ярославский педагогический вестник. - 2019. - № 5. - С. 44-50.
5. Anderson L.W., Krathwohl, D.R., et al (Eds.). A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives. Boston: Pearson Education Group. - 2001. - Pp. 49.
6. Brown P.C., Roediger H.L., McDaniel M.A. Make It Stick. The Science of Successful Learning // The Journal of Educational Research. - 2015. - 108(4). - 346 p.
7. Gray L. Transforming assessment and feedback with technology guide. United Kingdom: JISC journal. - 2016. - 73 p.

8. International Baccalaureate Middle Years Programme Guide. The International Baccalaureate Organization Ltd., 2014. - 69 p.
9. Keen K. Competence: What is it and how can it be developed? / In J. Lowyck, P. de Potter, J. Elen (Eds.). Brussels: IBM Education Center, 1992. - Pp. 111-122.
10. Lane S., Iwatani E. Design of performance assessments in education / In S. Lane, M.R. Raymond, & T.M. Haladyna (Eds.), Handbook of test development (2nd ed.). New York, NY: Routledge. - 2016. - Pp. 274-293.
11. Language Acquisition Guide. International Baccalaureate Organization. The International Baccalaureate Organization Ltd., 2020. - 69 p.
12. Oates T. Principles for designing, administering and evaluating assessment. United Kingdom: UCLES, 2018. - Pp. 11-12.
13. Perie M., Huff, K. Determining content and cognitive demand for achievement tests. In S. Lane, M.R. Raymond, & T.M. Haladyna (Eds.), Handbook of test development (2nd ed.) New York, NY: Routledge. - 2016. - Pp. 119-143.
14. Riconscente M.M., Mislevy R.J., & Corrigan S. Evidence-centered design. In S. Lane, M. R. Raymond, & T. M. Haladyna (Eds.), Handbook of test development (2nd ed.) New York, NY: Routledge. - 2016. - Pp. 40-63.
15. Shute V.J., Leighton J.P., Jang E.E., Chu, M.-W. Advances in the science of assessment. // Educational Assessment. - 2016. - 21(1), Pp. 34-59.

References:

1. Elkina I.M. Didactic foundations for assessing learning outcomes with modern pedagogical approaches: author. dis. ... Cand. ped. Sciences: 13.00.01 / Elkina Irina Mikhailovna; Institute of Education Development Strategy of RAO. - Moscow, 2016. - 31 p.

2. Konasova N.Yu. New forms of assessing the educational results of students: textbook method. manual / N.Yu. Konasov. - M.: KARO, 2016. - 112 p.
3. Osmolovskaya I.M. Creation of a culturalogical theory of the content of education and its development in

modern research / I.M. Osmolovskaya // Domestic and foreign pedagogy. - 2016. - № 6. - P. 28-37.

4. Shevchenko O.M. Assessment of the level of formation of linguistic competence of schoolchildren / O.M. Shevchenko // Yaroslavl Pedagogical Bulletin. - 2019. - № 5. - P. 44-50.

5. Anderson L.W., Krathwohl D.R., et al (Eds.). A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives. Boston: Pearson Education Group. - 2001. - Pp. 49.

6. Brown P.C., Roediger H.L., McDaniel M.A. Make It Stick. The Science of Successful Learning // The Journal of Educational Research. - 2015. - № 108(4). - 346 p.

7. Gray L. Transforming assessment and feedback with technology guide. United Kingdom: JISC journal. - 2016. - 73 p.

8. International Baccalaureate Middle Years Program Guide. The International Baccalaureate Organization Ltd., 2014. - 69 p.

9. Keen K. Competence: What is it and how can it be developed? / In J. Lowyck, P. de Potter, J. Elen (Eds.). Brussels: IBM Education Center, 1992. - Pp. 111-122.

10. Lane S., Iwatani E. Design of performance assessments in education / In S. Lane, M.R. Raymond, & T.M. Haladyna (Eds.), Handbook of test development (2nd ed.). New York, NY: Routledge. - 2016. - Pp. 274-293.

11. Language Acquisition Guide. International Baccalaureate Organization. The International Baccalaureate Organization Ltd., 2020. - 69 p.

12. Oates T. Principles for designing, administering and evaluating assessment. United Kingdom: UCLES, 2018. - Pp. 11-12.

13. Perie M., Huff K. Determining content and cognitive demand for achievement tests. In S. Lane, M.R. Raymond, & T.M. Haladyna (Eds.), Handbook of test development (2nd ed.) New York, NY: Routledge. - 2016. - Pp. 119-143.

14. Riconscente M.M., Mislavy R.J., & Corrigan S. Evidence-centered design. In S. Lane, M.R. Raymond, & T.M. Haladyna (Eds.), Handbook of test development (2nd ed.) New York, NY: Routledge. - 2016. - Pp. 40-63.

15. Shute V.J., Leighton J.P., Jang E.E., Chu, M.-W. Advances in the science of assessment // Educational Assessment. - 2016. - 21 (1), Pp. 34-59.

13.00.01 - Общая педагогика, история педагогики и образования



УДК 373.66

Культурно-образовательная среда как фактор профессионального самоопределения обучающихся педагогических классов

Cultural and educational environment as a factor of professional self-determination of teachers' classes

Якимов О.Г., Чувашский государственный педагогический университет им. И.Я. Яковлева, olegyakimov@mail.ru

Yakimov O., Chuvash state pedagogical University. I. Yakovleva, olegyakimov@mail.ru

DOI: 10.34772/KPJ.2020.141.4.028

Ключевые слова: культурно-образовательная среда, фактор профессионального самоопределения, педагогические классы, обучающиеся, формирование.

Keywords: Cultural and educational environment, factor of professional self-determination, pedagogical classes, studying, formation.

Аннотация. Актуальность статьи обусловлена необходимостью реализации основного принципа государственной политики в сфере образования, предоставляющей каждому свободу выбора для получения образования «согласно склонностям и потребностям человека, создание условий для самореализации каждого человека». Это положение рассматривается как государственный заказ педагогической науке и практике на создание оптимальных условий для профессионального самоопределения обучающихся, что является предметом научного исследования. Таким условием является создание культурно-образовательной среды обучающихся. Цель статьи заключается в научном обосновании структурно-содержательных основ культурно-образовательной среды обучающихся педагогических классов, как фактора их профессионального самоопределения. Автором на основе анализа научной литературы, посвященной проблеме организации культурно-образовательной среды в общеобразовательной школе, выделены ее целевые и содержательные ориентиры и технологическая обеспеченность: социокультурная направленность и культуросообразность учебных дисциплин, культуросообразность воспитательного процесса. Определены и раскрыты основные параметры культурно-образовательной среды обучающихся педагогических классов: компонентный состав, свойства, содержательные характеристики, педагогические эффекты. Статья предназначена для педагогов системы общего образования, разрабатывающих и реализующих программы профессиональной ориентации учащихся старших классов, а также для исследователей.

Abstract. The topicality of the article is conditioned by the need to implement the basic principle of public policy in education, which gives everyone the freedom to choose to receive education "according to the inclinations and needs of the person, creating conditions for the self-fulfillment of each person". This provision is seen as a state order for pedagogical science and practice to create optimal conditions for the professional self-determination of students, which is the subject of scientific research. This condition is the creation of a cultural and educational environment for students. The purpose of the article is to scientifically substantiate the structural and meaningful foundations of the cultural and educational environment of the teaching classes as a factor of their professional self-determination. The author, based on the analysis of scientific literature on the problem of organizing the cultural and educational environment in the secondary school, highlighted its target and meaningful orientation and technological security: sociocultural orientation and cultural intensity of educational disciplines, cultural-like educational process. The basic parameters of the cultural and educational environment of the students of pedagogical classes are defined and disclosed: component composition, properties, pithy characteristics, pedagogical effects. The article is intended for teachers of the general education system, who develop and implement programs of professional orientation of high school students, as well as for researchers.

Введение. Социальная ситуация развития старшеклассников является центральным моментом возникновения у них потребности в самоопределении, что отмечено такими учеными,

как Л.И. Божович [1], Е.А. Климов [2], Д.И. Фельдштейн [3] и др.

В качестве ключевого понятия исследования «самоопределение» нами используется данное в

Педагогическом словаре: «процесс и результат сознательного выбора личностью собственной позиции, целей и средств самоосуществления в конкретных обстоятельствах жизни» [4]. Такое толкование самоопределения актуализирует проблему подготовки обучающихся к жизни на основе создания для них условий, способствующих реализации как профессиональных, так и жизненных планов.

В соответствии с этим в образовании идет активный инновационный процесс, ориентированный на внедрение традиций и культурного опыта в современную педагогическую систему, в которой личность может развиваться, утверждаться в активной культурно-образовательной деятельности.

Школа как культурно-образовательная среда, направленная на формирование у обучающихся профессионального самоопределения, содержательно отражает:

1) целевые ориентиры, из которых исходят задачи, определяющие содержание образовательного процесса. Такими ориентирами выступают: выраженная социокультурная направленность и культуросообразность учебных дисциплин, в первую очередь, гуманитарных, культуросообразность воспитания (*А. Дистервег*);

2) профессионально-ориентированную учебно-материальную и ИКТ-базу, обеспечивающую решение культурно-образовательных задач. Здесь на первый план выступает регулятивная функция отбора содержания учебно-предметного, социально-коммуникативного, культурно-просветительского компонентов культурно-образовательной среды обучающихся, способствующих их профессиональному самоопределению;

3) собственно образовательный процесс во всем разнообразии организационных форм учебной и внеурочной творческой деятельности обучающихся. Этот процесс характеризуется культуросозидательной направленностью, здесь задействован творческий потенциал каждого ученика, его природные задатки и учебные достижения, организуются предпрофессиональные, прежде всего, педагогические пробы.

Такой профессионально ориентированной средой обучающегося в педагогическом классе может стать специально спроектированная школьная культурно-образовательная среда, в которой личность ученика рассматривается не только с точки зрения социализации для возможности вписаться в общий образовательный контекст, а как цель и результат становления духовно-нравственного индивида, способного оценивать жизнь, делать профессиональный выбор самостоятельно.

По мнению А.К. Шленёва [4], именно для обучающихся в педагогическом классе важна активная субъектная позиция в воспитательной системе школы.

Востребованность и принятие обучающимися ценностей культурно-образовательной среды школы имеет результатом включение культурного опыта каждого обучающегося в образовательную среду. При этом происходят взаимообогащение и взаимовлияние: ценности культуры в образовательной среде оказывают влияние на профессиональное самоопределение обучающихся с ценностно-смысловой позиции будущей профессии, а культурный опыт обучающихся вносит определенный вклад в образовательную среду школы, обогащая ее своими творческими инициативами. Такая стратегия позволяет получать реальный педагогический эффект, включающий комплекс сформированности у обучающихся устойчивой потребности в общении с культурными ценностями, понимания и принятия ценностей образования как основополагающего компонента культуры личности, в частности, культурного облика будущего педагога. Функционально такая культурно-образовательная среда направлена на культурное обогащение обучающихся педагогических классов, развитие у них способностей в сфере искусства, гуманитарных наук, технического творчества, наконец, педагогического творчества, путем накопления багажа впечатлений, знаний и представлений, умений организовывать свое культурно-образовательное пространство как составляющих профессионального самоопределения.

Цель статьи заключается в научном обосновании структурно-содержательных основ культурно-образовательной среды обучающихся педагогических классов как фактора их профессионального самоопределения с авторских позиций.

Материалы и методы исследования. Проблемное поле проведенного исследования вызвало необходимость анализа разнообразной научной литературы: психолого-педагогической, философской, программно-методической, а также документов в сфере общего и дополнительного образования. Исходные позиции работы были определены положениями ФГОС общего среднего образования, которые нами рассматривались в качестве целевых ориентиров организации и функционирования школьной культурно-образовательной среды обучающихся педагогических классов, способствующих их профессиональному самоопределению. Прежде всего, это положение о том, что обучающимся

должны быть созданы условия для развития и самореализации [5].

Системно-деятельностный подход, предусматривающий проектирование и конструирование развивающей образовательной среды образовательного учреждения, как методологическая основа ФГОС, является определяющим для нашего исследования. Данный подход отражает процессуально-содержательные параметры исследования, акцентируя построение образовательной среды с учётом индивидуальных, возрастных и других особенностей, а также предпочтений в выборе старшеклассниками будущей профессии на основе формирования готовности к саморазвитию и непрерывному образованию [6].

Аксиологический подход отражает ценностные основы культурно-образовательной среды, доминирующие с точки зрения профессионального самоопределения обучающихся: личностно, социально и профессионально значимые [7].

Средовой подход, с точки зрения Ю.С. Мануйлова, обуславливает принципы восприятия педагогических действий и стратегию опосредованного управления процессами развития и формирования человеческой личности [8]. Одним из таких принципов является принцип регионализации, определяющий территориальную принадлежность общеобразовательной школы и этнокультурную специфику контингента обучающихся, социально-экономические, историко-культурные особенности региона, ориентируя все это на гармонизацию образовательной среды обучающихся, а также, что немаловажно, определяющий потребности региона в профессионально подготовленных педагогических кадрах, деятельность которых направлена на становление гражданина своего отчества, малой родины. Важную роль в исследовании сыграли принципы гуманизации и культуросозидания образовательной среды обучающихся.

Методами исследования определены:

- теоретические (анализ психолого-педагогической, философской литературы, законодательных актов в сфере образования);
- эмпирические - изучение и анализ образовательной деятельности учреждения общего школьного образования.

Результаты исследования. Автором раскрываются в качестве ключевых такие понятия, как «среда», «культурно-образовательная среда», «профессиональное самоопределение обучающихся педагогических классов».

Среда представляет собой окружающие человека обстановку и условия жизни, а также окружающих его людей, которые связаны общностью всех этих условий. Более конкретизированную трактовку образовательной среды дает В.А. Ясвин, представляя ее как «систему влияний и условий формирования личности по заданному образцу, а также возможностей для ее развития, содержащихся в социальном и пространственно-предметном окружении», называя ее «зоной развивающихся возможностей» [9, с.14].

Рассмотрение среды с педагогической точки зрения позволяет установить, что среда – это предметы, явления, постоянно окружающие ребенка люди, все это находится во взаимосвязанности, и тем самым обуславливает развитие ребенка и формирование его как личности. Таким образом, являясь средством педагогического процесса, среда выступает важнейшим условием развития личности.

Относительно понятия «культурно-образовательная среда» отметим, что в науке нет однозначного его толкования. Так, в определении Е.П. Белозерцева, культурно-образовательная среда представляется как «носитель богатой, разнообразной информации, воздействующей на разум, чувства, эмоции, веру индивида, а значит, обеспечивающей возможность его выхода в виде некоей лаборатории духовного, социального, профессионального опыта человека, а алгоритм ее изучения синхронизирован процессом формирования личности» [10]. Сложность структуры культурно-образовательной среды определяется интегративной природой двух феноменов: «культура» и «образование». Культура как цель, как средство, как способ и канал коммуникации, наконец, как источник нового знания является действенным механизмом, который определяет поле деятельности человека. Образование представляется как совокупность воспитания и обучения, направленная на формирование и развитие личности – ее образа как просвещенного человека. На этой основе заключается единство культуры и образования: культура (в переводе с латинского означает возделывание, образование, воспитание, развитие). Как видим, относительно культурно-образовательной среды такое единство обуславливает как ее содержание, так и функциональные качества.

В центре культурно-образовательной среды находится обучающийся, наделённый опытом и багажом (пусть пока небольшим, но потенциально востребованным) воспринятых и присвоенных им для себя культурных ценностей,

которые уже потом на ступени профессионально-педагогического обучения и реальной практики будут основой культуросозидательной деятельности педагога, школьного учителя. Не случайно в программах педагогических училищ и институтов, начиная с XIX века до середины XX века, были уроки игры на музыкальном инструменте, обычно на гитаре, домре, или мандолине. Вспомним опыт Симбирской чувашской учительской школы, школы чувашского просветителя И.Я. Яковлева, где обязательными для будущего учителя были уроки игры на скрипке, преследующие цель обеспечения готовности будущего народного учителя к организации культурно-досуговой деятельности учащихся. Относительно современной системы предпрофессиональной подготовки будущего педагога отметим, что для достижения такого качества личности руководящим принципом педагога должен быть принцип гуманизации и культуросозидания среды, окружающей ученика, только тогда воздействие школьной и внешкольной образовательной среды будет средством совершенствования желательных для будущего педагога личностных, социальных и профессиональных качеств.

В образовательном процессе важно учитывать общекультурный контекст обучения, формирование социально-культурного опыта, который формируется в активной учебно-творческой деятельности. Об этом в далеком начале XIX века писал немецкий философ, теоретик социального воспитания Наторп Пауль: «деятельность, включающая в свой состав знания, сам способ деятельности, мотивы, то есть эмоционально-волевую сферу» [11, с.43]. Отметим, что развитие эмоционально-волевой сферы личности в полной мере отвечает задаче профессионального самоопределения старшеклассника, перед которым стоит выбор из множества профессий одной, или нескольких, нужных для него. При этом отправной точкой в реализации этого выбора является интерес, эмоциональное восприятие и волевое начало.

Исходя из концепции профессионального самоопределения в процессе профильного обучения, разработанной А.Э. Поповичем, в которой выделены такие средства его формирования, как «профессиональная информация и просвещение; развитие интересов, склонностей и способностей; профессиональные пробы; профессиональная консультация; профессиональный отбор; социально-профессиональная адаптация» [12], нами эти средства рассматриваются в качестве содержательно-логической основы функционирования культурно-образовательной среды обучающихся.

Например, профессиональная информация и просвещение позволяют воочию представлять основные контуры и специфику будущей профессии, и поэтому для развития интересов и способностей, реализации профессиональных предпочтений старшеклассников в культурно-образовательной среде школы предоставляются широкие возможности в виде профессиональных проб во время проведения самими обучающимися практических уроков, внеурочных занятий в Дни школьного самоуправления, кружковой работы (в качестве руководителя кружка) на базе своей школы.

В этой связи возникает необходимость разработки такого содержания культурно-образовательной среды обучающихся педагогических классов, которая направляет их активность на «культурное самостроительство» и профессиональное самоопределение.

Карта культурно-образовательной среды обучающихся (компоненты - по В.А. Ясвину) приведена в таблице 1.

Изложенные в таблице параметры культурно-образовательной среды позволяют расширять сферу профессионально ориентированной деятельности старшеклассников, отвечающей их интересам и запросам, а также стимулирующей пробу сил в будущей профессии.

Таблица 1. – Основные параметры культурно-образовательной среды обучающихся педагогических классов

Компоненты культурно-образовательной среды обучающихся	Свойства	Содержательная характеристика	Педагогический эффект
Пространственно-учебный	Модальность (обеспечение культуроемкости учебных дисциплин, формирование знаний, умений в культуре реализации обучающимися художественно-творческой активности)	Художественно-эстетическое оформление обстановки (в классных помещениях, рекреациях, коридорах и т.д.), в которой обучающиеся получают информацию о культурных ценностях, определяются в выборе культурных пристрастий	Формирование культурного художественно-эстетического багажа как компонента общей культуры личности, необходимой для ее профессионального самоопределения; устойчивая мотивация к своему культурному росту

Продолжение таблицы 1

Компоненты культурно-образовательной среды обучающихся	Свойства	Содержательная характеристика	Педагогический эффект
Социальный	Коммуникативность (расширение школьной среды обучающихся, выход в широкий социум, в том числе в профессиональную среду)	Позитивный и продуктивный характер общения, возможность реализации потребности в социальных и профессиональных связях	Формирование у обучающихся культуры общения в разных социальных группах
Организационно-технологический	Развивающие возможности (освоение обучающимися способов приобщения к культурным ценностям; комплексное обеспечение их профессионального выбора)	Образовательный процесс, направленный на удовлетворение потребности обучающихся в самостоятельном культурном и профессиональном выборе (проведение «круглых столов», дискуссий); создание в школе профильных площадок «предпрофессиональных проб» (для обучающихся педагогических классов – в соответствии со школьными дисциплинами)	Повышение у обучающихся уровня профессионального самоопределения, культуры личности

Заключение. Проведенное исследование позволило выделить в качестве доминирующих признаков культурно-образовательной среды, способствующих профессиональному самоопределению обучающихся педагогических классов, такие, которые отражают более всего организационно-практические аспекты функционирования данной среды:

- органичное единство культуры и образования на платформе понимания педагогики не только как науки, но педагогики как искусства, что актуализирует эмоциональные аспекты функционирования культурно-образовательной среды (культуросообразность и культуроемкость предметно-материального и учебно-предметного содержания);

- профессионально-педагогическая направленность (совокупность содержания и форм образования, актуализация педагогических предпрофессиональных проб на базе своей школы) отражающая педагогический профиль обучения в педагогическом классе);

- актуализация регионального исторического опыта создания культуросообразного пространства для профессионального самоопределения, обучения и воспитания будущих педагогов в системе общего образования (экскурсии, в том числе виртуальные, презентации, выставки и др.).

Исследование имеет определенную степень новизны, которая заключается в следующем: на

основе компонентного состава образовательной среды, разработанного В.А. Ясвиним, нами применительно к культурно-образовательной среде обучающихся педагогических классов предложены и раскрыты в соответствии с ее компонентами свойства и содержательные характеристики; а также определены педагогические эффекты, получаемые в результате внедрения структурно-содержательных основ культурно-образовательной среды обучающихся педагогических классов в школьную практику.

Теоретическая значимость исследования заключается в том, что оно расширяет представления педагогической науки о процессе профессионального самоопределения обучающихся педагогических классов на основе организации культурно-образовательной среды. Автором раскрыта сущность культурно-образовательной среды учащихся педагогических классов общеобразовательной школы как образовательного феномена, отражающего культуротворческую миссию образования, в частности, педагогического образования.

Материалы исследования, имеющего прикладной характер, могут быть использованы в процессе профессионального самоопределения обучающихся, прежде всего, педагогических классов, а также при разработке школьных программ профильного обучения на основе создания культурно-образовательной среды профильно-педагогического образования.

Литература:

1. Божович Л.И. Проблемы формирования личности / Л.И. Божович // Избранные психологические труды; под ред. Д.И. Фельдштейна. – Изд. 2-е, стереотипное. – М.: Издательство «Институт практической психологии». – Воронеж: НПО «МОДЭК», 1997. – 351 с.
2. Климов Е.А. Психология профессионального самоопределения: учебное пособие / Е.А. Климов. – 2 изд-е. – М., 2005. – 304 с.
3. Фельдштейн Д.И. Мир Детства в современном мире (проблемы и задачи исследования) / Д.И. Фельдштейн. – М.: Воронеж: МПСУ: Модек, 2013. – 335 с.
4. Коджаспирова Г.М., Коджаспиров А.Ю. Педагогический словарь / Г.М. Коджаспирова, А.Ю. Коджаспиров. – М.: Академия, 2003. – 176 с.
5. Шленёв А.К. Педагогический класс как субъект воспитательной системы школы: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Шленёв А.К. - Ярославль, 2000. – 220 с.
6. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего общего образования (с изменениями на 29 июня 2017 года).
7. Асмолов А.Г. Системно-деятельностный подход в разработке стандартов нового поколения / А.Г. Асмолов // Педагогика. - 2009. - № 4. - С. 18-22.
8. Педагогика: учебник для студентов высших учебных заведений / В.А. Сластёнин, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов; под ред. В.А. Сластёнина. – 9-е изд., стер. – М.: Издательский центр «Академия», 2008. – 576 с.
9. Мануйлов Ю.С. Средовой подход в воспитании / Ю.С. Мануйлов // Ун-т Рос. акад. образования. – 2-е изд., перераб. - М.; Н. Новгород: Ун-т Рос. акад. образования, 2002. - 155 с.
10. Ясвин В.А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию / В.А. Ясвин. - М.: Смысл, 2001. - 365 с.
11. Белозерцев Е.П. Образование: историко-культурный феномен. Курс лекций / Е.П. Белозерцев. – СПб.: Издательство Р. Асланова «Юридический центр Пресс», 2004. – С. 602.
12. Наторп Пауль. Социальная педагогика: Теория воспитания. - СПб., 1911. - XXVI. - 360 с.
13. Попович А.Э. Профессиональное самоопределение старшеклассников в педагогическом процессе общеобразовательной школы / А.Э. Попович. – автореф. дисс. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / А.Э. Попович. – М., 2012. – 47 с.
14. Ясвин В.А. Проектирование развития школы / В.А. Ясвин. - М.: Чистые пруды, 2011. – 32 с.

References:

1. Bozhovich L.I. Problems of personality formation / L.I. Bozhovich // Selected psychological works; ed. D.I. Feldstein. - Ed. 2nd, stereotyped. - M.: Publishing house "Institute of Practical Psychology". - Voronezh: NPO MODEK, 1997. - 351 p.
2. Klimov E.A. Psychology of professional self-determination: a tutorial / E.A. Klimov. - 2nd ed. - M., 2005. - 304 p.
3. Feldstein D.I. The World of Childhood in the Modern World (Problems and Research Tasks) / D.I. Feldstein. - M.: Voronezh: MPSU: Modek, 2013. - 335 p.
4. Kodzhaspirova G.M., Kodzhaspirov A.Yu. Pedagogical dictionary / G.M. Kodzhaspirova, A.Yu. Kodzhaspirov. - M.: Academy, 2003. - 176 p.
5. Shlenev A.K. Pedagogical class as a subject of the educational system of the school: dis. ... Cand. ped. Sciences: 13.00.01 / Shlenev A.K. - Yaroslavl, 2000. - 220 p.
6. Federal state educational standard of secondary general education (as amended on June 29, 2017).
7. Asmolov A.G. System-activity approach in the development of new generation standards / A.G. Asmolov // Pedagogy. - 2009. - № 4. - P. 18-22.
8. Pedagogy: a textbook for students of higher educational institutions / V.A. Slastenin, I.F. Isaev, E.N. Shiyarov; ed. V.A. Sweetheart. - 9th ed., Erased. - M.: Publishing Center "Academy", 2008. - 576 p.
9. Manuilov Yu.S. Environmental approach in education / Yu.S. Manuilov // Univ Ros. acad. education. - 2nd ed., Rev. - M.; N. Novgorod: Univ Ros. acad. Education, 2002. - 155 p.
10. Yasvin V.A. Educational environment: from modeling to design / V.A. Yasvin. - M.: Smysl, 2001. - 365 p.
11. Belozertsev E.P. Education: historical and cultural phenomenon. Course of lectures / E.P. Belozertsev. - SPb.: Publishing house of R. Aslanov "Legal Center Press", 2004. - P. 602.
12. Natorp Paul. Social Pedagogy: Theory of Education. - SPb., 1911. - XXVI. - 360 p.
13. Popovich A.E. Professional self-determination of senior pupils in the pedagogical process of a comprehensive school / A.E. Popovich. - author. diss. ... Dr. ped. Sciences: 13.00.01 / A.E. Popovich. - M., 2012. - 47 p.
14. Yasvin V.A. School development design / V.A. Yasvin. - M.: Chistye Prudy, 2011. - 32 p.

13.00.01 - Общая педагогика, история педагогики и образования

УДК 371.267

Системный анализ занятий по физической культуре как технология и функция управления общеобразовательной организацией

System analysis of physical culture classes as a technology and management function of a General education organization

Осипова О.П., ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет», *op.osipova@mpgu.su*

Потапова А.А., ГБОУ «Школа №1329» г. Москвы, *anutka3004@gmail.com*

Osipova O., *Moscow state pedagogical University*, *op.osipova@mpgu.su*

Potapova A., *School №1329 in Moscow*, *anutka3004@gmail.com*

DOI: 10.34772/KPJ.2020.141.4.029

Ключевые слова: системный анализ, качество занятий по физической культуре, качество дошкольного образования, здоровьесозидающее управление, управленческий цикл.

Keywords: system analysis, quality of physical education classes, quality of preschool education, health-creating management, management cycle.

Аннотация. Актуальность исследования вызвана необходимостью совершенствования системы здоровьесозидающего управления общеобразовательной организацией, управления качеством общего образования, что связано с потребностью поиска новых педагогических технологий и подходов к анализу качества занятий по физической культуре в ДОО. На первом этапе исследования была разработана и проведена диагностика «Отношение сотрудников ДОО к системному анализу занятий»; опрошены инструкторы по физической культуре и руководители ДОО 10 общеобразовательных организаций района Тропарево-Никулино г. Москвы. На втором этапе исследования была проведена диагностика физического развития дошкольников до и после педагогического эксперимента, разработана и апробирована педагогическая технология системного анализа качества занятий по физической культуре, доказана ее эффективность. Педагогическая технология системного анализа разработана в контексте концепции ценностно-ориентированного здоровьесозидающего управления педагогическим коллективом общеобразовательной организации. Определены объекты оценки качества дошкольного образования и их параметры, описаны этапы проведения системного анализа занятий по физической культуре в ДОО и их содержание, обоснованы показатели и критерии оценивания.

Abstract. The relevance of the research is caused due to the need to improve the system of health-creating management of General education organizations, quality management of General education, which is associated with the need to search for new pedagogical technologies and approaches to analyzing the quality of physical education classes in kindergarten. At the first stage of the study, the diagnostics "Attitude of employees to the system analysis of classes" was developed and carried out, physical culture instructors and kindergarten managers of 10 General education organizations in Moscow were interviewed. At the second stage of the study, the diagnostics of physical development of preschool children before and after the pedagogical experiment was carried out, the pedagogical technology of system analysis of the quality of physical education classes was developed and tested, and its effectiveness was proved. The pedagogical technology of system analysis is developed in the context of the concept of value-oriented, health-creating management of the teaching staff of a General education organization. The objects of assessment of the quality of preschool education and their parameters are defined, the stages of system analysis of physical culture classes in kindergarten and their content are described, the indicators and criteria for evaluating them are justified.

Введение. В условиях модернизации системы общего образования особо остро встает вопрос сохранения здоровья участников образовательного процесса в решении

центральной задачи повышения качества образовательных результатов. Современному обществу необходимо здоровое население, в дошкольном возрасте закладываются основы

физического здоровья ребенка, важным становится не только формирование ценности здоровья в ценностно-смысловой сфере личности подрастающего поколения, но и готовность педагога к здоровьесозиданию, проявлению культуры здоровья и здоровье-ориентированного стиля профессиональной деятельности, обеспечению качества занятий по физической культуре [9].

Дошкольное образование как начальная ступень системы общего образования в Российской Федерации включает в себя не только обучение, воспитание и развитие детей, но и присмотр, уход и их оздоровление [1].

Качество дошкольного образования, с позиции Л.Н. Камаевой, зависит: от качества работы педагогов; от психологического климата в коллективе; от условий работы, которые создает руководитель; от наличия объективной системы оценки деятельности каждого сотрудника ДОО [6].

Качество образования как система включает три взаимосвязанных компонента: образовательный процесс; образовательную систему, условия, соответствующие ожиданиям и стандартам; образовательный результат [4].

Эффективным механизмом оценки качества дошкольного образования с позиции А.В. Иванова и С.В. Королевой, выступает факторный анализ как метод математико-статистической обработки данных, позволяющий провести комплексное исследование воздействия факторов на величину результативных показателей [5].

Системный подход к управлению качеством образования, с точки зрения Н.Г. Дубешко, позволяет «выразить, изменение каких именно свойств управления наиболее эффективно обеспечит образовательный процесс», важным при этом становится мониторинг управления качеством дошкольного образования на основе системного подхода, позволяющего выявить

динамику эффективности управления путем анализа условий, процесса и результата [3].

Мы согласны с мнением О.В. Головина о необходимости определения при проведении анализа физкультурного занятия в ДОО незначительных, существенных, грубых организационно-методических недочетов [2].

Материалы и методы исследования. Цель исследования – теоретически обосновать и экспериментально апробировать технологию системного анализа качества занятий по физической культуре в ДОО в контексте педагогической концепции здоровьесозидательного управления. Исследование длилось с 2018 г. по апрель 2020 г. и включило в себя 3 этапа проведения: аналитико-диагностический, внедренческий и обобщающий. Выборка исследования составила 100 человек, из которых: 20 инструкторов по физической культуре, работающих в ДОО; 20 руководителей ДОО; 60 обучающихся ДОО 6 - 7 лет. Опытно-экспериментальная база исследования: 10 общеобразовательных организаций района Тропарево-Никулино г. Москвы. В ходе исследования была разработана диагностика «Отношение сотрудников ДОО к системному анализу занятий», и апробирована технология системного анализа качества занятий по физической культуре в ДОО, определена ее эффективность.

Результаты исследования. Для определения отношения сотрудников дошкольных организаций к методу системного анализа нами была разработана и апробирована анкета «Отношение сотрудников ДОО к системному анализу занятий». Данная анкета состоит из 8 вопросов. На каждый вопрос предлагается 4 варианта ответа: да; скорее да, чем нет; скорее нет, чем да; да. Результаты анкетирования представлены в таблице 1.

Таблица 1. – Результаты анкетирования сотрудников ДОО

№	Вопросы	Результаты опроса руководителей ДОО (%)				Результаты опроса инструкторов по ФК ДОО (%)			
		Да	Скорее да, чем нет	Скорее нет, чем да	Нет	Да	Скорее да, чем нет	Скорее нет, чем да	Нет
1	В образовательных организациях необходимо проводить системный анализ качества образовательного процесса?	85	10	5	0	70	15	10	5

Продолжение таблицы 1

№	Вопросы	Результаты опроса руководителей ДОО (%)				Результаты опроса инструкторов по ФК ДОО (%)			
		Да	Скорее да, чем нет	Скорее нет, чем да	Нет	Да	Скорее да, чем нет	Скорее нет, чем да	Нет
2	Должен ли педагог заранее знать, по каким критериям будет проводиться анализ качества образовательного процесса?	60	5	10	25	80	5	10	15
3	Системный анализ должен проводить независимый эксперт?	80	15	0	5	45	10	5	40
4	Системный анализ качества образовательного процесса должен проводиться 1 раз в месяц и более?	80	10	5	5	55	25	10	10
5	Часто ли в Вашей образовательной организации проводится системный анализ занятий?	50	25	20	5	25	15	10	50
6	Должен ли заранее знать педагог, в какой день будет проводиться анализ его занятий?	50	15	5	30	75	10	0	15

При разработке технологии мы руководствовались точкой зрения Т.И. Шамовой о том, что при системном педагогическом анализе урока как целостной системы, включающей взаимосвязанные элементы, обеспечивающие учителю интегративный результат в соответствии с триединой целью урока, необходимо проводить оценку качества организационно-педагогических и психолого-педагогических условий для прохождения обучающимися всех этапов познавательной деятельности [13].

Педагогическую технологию системного анализа мы разрабатывали в контексте концепции ценностно-ориентированного здоровьесозидающего управления педагогическим коллективом общеобразовательной организации

В.Е. Цибульниковой [8;10;12]. Мы учитывали также педагогическую технологию анализа урока в системе ценностно-ориентированного здоровьесозидающего управления педагогическим коллективом [9;11].

При обосновании технологии системного анализа качества занятий по физической культуре мы исходили из того, что при оценке качества образования учитывается соответствие фактического состояния объектов оценки качества (качество образовательного процесса; качество образовательных условий; качество результатов дошкольного образования) требованиям ФГОС ДО, см. таблицу 2 к структуре основных образовательных программ, условиям их реализации и результатам освоения.

Таблица 2. – Объекты оценки качества дошкольного образования и их параметры

№ п/п	Объекты оценки качества	Параметры оценивания
1.	Качество образовательного процесса	– качество образовательной программы, методик и образовательных технологий; – качество образовательной деятельности; – качество взаимодействия участников образовательного процесса
2.	Качество образовательных условий	– качество финансовых условий; – качество материально-технических условий; – качество учебно-методических материалов; – качество психолого-педагогических условий; – качество развивающей предметно-пространственной среды; – качество кадровых условий
3.	Качество результатов дошкольного образования	– динамика освоения детьми содержания образовательной программы; – динамика развития личности ребенка

Мы исходили из позиции Ю.А. Конаржевского, в соответствии с которой технология педагогического анализа состоит из пять последовательных аналитических этапов: предварительное ознакомление с предметом анализа; морфологическое описание предмета анализа; описание структуры предмета анализа; определение причин; обобщение [7]. Мы определяем, что педагогическая технология системного анализа качества занятий по

физической культуре в ДОО направлена на повышение качества занятий и включает в себя три этапа проведения: *подготовительный, основной и заключительный*, каждый из которых содержит ряд обязательных мероприятий. Применение технологии предполагает оценку качества занятий по физической культуре руководителями и подходит для самоанализа профессиональной деятельности педагога, см. таблицу 3.

Таблица 3. – Этапы проведения системного анализа занятий по физической культуре в ДОО и их содержание

№ п/п	Этапы проведения анализа занятий по ФК в ДОО	Содержание этапов проведения системного анализа занятий по ФК в ДОО
1.	Подготовительный	<ul style="list-style-type: none"> – выявление специфики занятия по физической культуре в ДОО; – учет ФГОС ДО; – знание возрастных, физиологических, психологических и психических особенностей детей младшего и старшего дошкольного возраста; – изучение особенностей профессиональной деятельности инструктора по физической культуре в ДОО; – отбор критериев оценки качества занятия по физической культуре в ДОО; – ознакомление с системой оценивания качества занятий; – информирование сотрудников о проведении системного анализа (сроки, период проведения); – ознакомление сотрудников с системой оценивания и критериями оценки качества занятия по физической культуре; – определение экспертов для проведения системного анализа; – ознакомление экспертов с критериями оценки и системой оценивания качества занятий
2.	Основной	<ul style="list-style-type: none"> – проведение системного анализа не менее 2-х раз в месяц на протяжении полугода по разработанным критериям; – занесение результатов анализа в протокол; – непосредственно анализ полученных результатов с выявлением слабых и сильных сторон и итоговый анализ всех протоколов
3.	Заключительный	<ul style="list-style-type: none"> – ознакомление инструктора по физической культуре с результатами анализа для коррекции и учета в профессиональной деятельности; – разработка алгоритма действий и рекомендаций по устранению недочетов; – постановка целей на следующий учебный год

В ходе исследования были определены критерии оценки качества занятия по физической культуре (хронометраж занятия; длительность занятия; качество подбора физических упражнений; заблаговременная подготовка к занятию; соответствие занятия стандартам ФГОС ДО; игровые сюжеты во время занятия; эмоциональное состояние обучающихся во время занятия; эмоциональное состояние педагога во время занятия; музыкальное сопровождение во время занятия; пульсометрия; организация деятельности воспитателей во время занятия; соблюдение техники безопасности; обращение внимания на ошибки во время выполнения двигательного действия и своевременное их устранение; подвижная игра; дисциплина во время занятия; соответствие занятия

планированию), позволяющие оценить все аспекты, влияющие на качество занятия по физической культуре в ДОО.

Апробация педагогической технологии системного анализа качества занятий по физической культуре в ДОО осуществлялось в экспериментальной группе 2 раза в месяц в течение полугода, с привлечением независимых экспертов. Результаты показали положительную динамику роста качества занятия на протяжении всего периода внедрения технологии, например, результат улучшился: в ДОО под условным № 1 на 13 баллов; в ДОО под условным № 2 на 20 баллов; в ДОО под условным № 3 на 17 баллов.

Полученные результаты показали, что: на начало эксперимента у участников обеих групп результаты были примерно одинаковые; по

окончанию педагогического эксперимента значимых изменений у дошкольных организаций контрольной группы не выявлено, у организаций экспериментальной группы мы можем наблюдать следующий прирост качества: 22, 36 и 29% соответственно.

Дополнительно для определения эффективности технологии нами была проведена диагностика физического развития обучающихся до и после педагогического эксперимента, по результатам которой выявлена положительная динамика в экспериментальной группе.

Заключение. Системный анализ итогов учебного года открывает целостный управленческий цикл, предвзяя планирование, мотивацию, организацию, руководство, регулирование и контроль. Системный анализ

качества занятий по физической культуре как функция здоровьесозидающего управления общеобразовательной организацией в части предметной области вносит свой вклад в обеспечение функционирования внутренней системы оценки качества образования. Апробирование разработанной технологии показало положительное влияние на повышение качества занятий по физической культуре в ДОО.

Рост показателей качества занятий по физической культуре в экспериментальной группе в среднем на 21 - 29% позволил подтвердить эффективность применения системного анализа качества занятий по физической культуре как педагогической технологии, успешно прошедшей апробацию и рекомендованной для применения на практике.

Литература:

1. Гладкова Ю.А. Качество образования в современной дошкольной организации / Ю.А. Гладкова // Шамовские педагогические чтения научной школы управления образовательными системами / Материалы всероссийской научно-практической конференции с международным участием. - М.: Москва, 2018. - С. 496-501.

2. Головин О.В., Гребеникова И.Н. Системный подход в построении анализа физкультурного занятия / О.В. Головин, И.Н. Гребеникова // Сибирский учитель. - 2019. - № 2(123). - С. 86-92.

3. Дубешко Н.Г. Мониторинговые механизмы управления качеством образования в учреждении дошкольного образования / Н.Г. Дубешко // Ученые записки ЗабГУ. - 2019. - Т. 14. - № 2. - С. 110-115.

4. Емелина Е.А. Проблема объективной оценки качества дошкольного образования / Е.А. Емелина // Актуальные проблемы современной педагогической науки: взгляд молодых исследователей / Материалы всероссийской научно-практической конференции с международным участием. - Арзамас: Арзамасский филиал ННГУ, 2017. - С. 41-45.

5. Иванов А.В., Королева С.В. Факторный анализ как механизм оценки качества дошкольного образования / А.В. Иванов, С.В. Королева // Педагогическое образование и наука. - 2016. - № 4. - С. 129-132.

6. Камаева Л.Н. Мониторинг качества образования в дошкольной образовательной организации / Л.Н. Камаева // Культурогенезные функции образования: развитие инновационных моделей. - 2015. - С. 109-111.

7. Конаржевский Ю.А. Анализ урока / Ю.А. Конаржевский. - М.: НОУ Центр «Педагогический

поиск», 2009. - 240 с.

8. Цибульникова В.Е. Здоровье в контексте мировоззрения, ценностей, профессиональной культуры учителя и руководителя общеобразовательной организации / В.Е. Цибульникова // Преподаватель XXI век. - 2017. - № 3-1. - С. 30-44.

9. Цибульникова В.Е. Здоровьесберегающая и здоровьесформирующая среда как компонент образовательной среды школы / В.Е. Цибульникова // Наука и школа. - 2018. - № 1. - С. 156-165.

10. Цибульникова В.Е. Концептуальная модель ценностно-ориентированного здоровьесозидающего управления педагогическим коллективом общеобразовательной организации / В.Е. Цибульникова // Казанский педагогический журнал. - 2020. - № 1. - С.35-40.

11. Цибульникова В.Е. Педагогический анализ урока в системе ценностно-ориентированного здоровьесозидающего управления педагогическим коллективом / В.Е. Цибульникова // Теория и практика физической культуры. - 2018. - № 3. - С.33-35.

12. Цибульникова В.Е. Ценностно-смысловое отношение руководителей школы к профессиональному здоровью педагогического коллектива / В.Е. Цибульникова // В мире научных открытий. - 2015. - № 7-4(67). - С. 1655-1677.

13. Шамова Т.И. Управление образовательными системами: учебное пособие для студентов высших учебных заведений, обучающихся по специальностям «Педагогика и психология», «Педагогика» / Т.И. Шамова. - М.: Академия, 2008. - 382 с.

References:

1. Gladkova Yu.A. Quality of education in modern preschool organizations / Yu.A. Gladkova // Shamov pedagogical readings of the scientific school of educational systems management / Materials of the all-Russian

scientific and practical conference with international participation. - Moscow, 2018. - P. 496-501.

2. Golovin O.V., Grebenikova I.N. System approach in the construction of the analysis of physical culture classes /

O.V. Golovin, I.N. Grebenikova // Siberian teacher. - 2019. - № 2(123). - P. 86-92.

3. Dubeshko N.G. Monitoring mechanisms for managing the quality of education in a preschool institution / N.G. Dubeshko // Scientific notes of Zabgu. - 2019. - Vol. 14. - № 2. - P. 110-115.

4. Emelina E.A. the Problem of objective assessment of the quality of preschool education / E.A. Emelina // Actual problems of modern pedagogical science: the view of young researchers / Materials of the all-Russian scientific and practical conference with international participation. - Arzamas: Arzamas branch of Nizhny Novgorod state University, 2017. – P. 41-45.

5. Ivanov A.V., Koroleva S.V. Factor analysis as a mechanism for assessing the quality of preschool education / A.V. Ivanov, Koroleva S.V. // Pedagogical education and science. – 2016. - № 4. - P. 129-132.

6. Kamaeva L.N. Monitoring the quality of education in preschool educational organizations / L.N. Kamaeva // Cultural Functions of education: development of innovative models. - 2015. - P. 109-111.

7. Konarzhevsky Yu.A. Analysis of the lesson / Yu.A. Konarzhevsky. - M.: KNOW Center "Pedagogical search", 2009. - 240 p.

8. Tsybulnikova V.E. Health in the context of the worldview, values, professional culture of teachers and heads of educational organizations / V.E. Tsybulnikova // Teacher of the XXI century. - 2017. - № 3-1. - P. 30-44.

9. Tsybulnikova V.E. Zdorovyeformiruyuschaya and zdorovesberegayuschaya environment as a component of the school's educational environment / V.E. Tsybulnikova // Science and school. - 2018. - № 1. - P. 156-165.

10. Tsybulnikova V.E. Conceptual model of value-based health creative management teaching staff of educational institutions / V.E. Tsybulnikova // Kazan pedagogical journal. - 2020. - № 1. - P. 35-40.

11. Tsybulnikova V.E. Pedagogical analysis of the lesson in the system of value-oriented health-creating management of the pedagogical team / V.E. Tsybulnikova // Theory and practice of physical culture. - 2018. - № 3. - P. 33-35.

12. Tsybulnikova V.E. Value-semantic attitude of school leaders to the professional health of the teaching staff / V.E. Tsybulnikova // In the world of scientific discovery. - 2015. - № 7-4(67). - Pp. 1655-1677.

13. Shamova T.I. Management of educational systems: a textbook for students of higher educational institutions, studying in the specialties "Pedagogy and psychology", "Pedagogy" / T.I. Shamova. - M.: Academy, 2008. - 382 p.

13.00.01 - Общая педагогика, история педагогики и образования



Инклюзивная педагогика

УДК 376.112

Инклюзивное образование: проблемы и пути их решения

Problems and solvation ways of inclusive education

Ахметшина Л.В., Поволжская государственная академия физической культуры, спорта и туризма, fazan_nlv@mail.ru

Akhmetshina L., Volga Region State Academy of Physical Culture, Sport and Tourism, fazan_nlv@mail.ru

DOI: 10.34772/KPJ.2020.141.4.030

Ключевые слова: интеграция, инклюзивное образование, дети с ограниченными возможностями, инвалиды, инклюзия.

Keywords: integration, inclusive education, children with disabilities, persons with disabilities, inclusion.

Аннотация. Статья предназначена для рассмотрения актуальных на сегодняшний день проблем основополагающего принципа инклюзивной школы, где все дети должны учиться вместе, независимо от возможных трудностей или различий. Цель исследования - определить основную концепцию инклюзивной школы, выявить проблемы внедрения инклюзии в систему образования и установить стратегии решения этих проблем. Научная новизна исследования заключается в разработке программы действий по образованию для лиц с особыми потребностями. В результате данного исследования автором предложены несколько вариантов реагирования на разнообразные потребности своих учеников, приспособивая как разные стили, так и темпы обучения и обеспечивая качественное образование для всех посредством соответствующих учебных программ. Также автором подчеркивается важность инклюзивного образования для детей без особенностей в развитии. В инклюзивном классе обычные дети учатся уважать и ценить своих одноклассников с инвалидностью.

Abstract. This article is devoted to the up-to-date problem of the fundamental principle of an inclusive school, where all children have to study together, regardless of possible difficulties or differences. The purpose of the study is to determine the basic concept of an inclusive school to find out the problems of introducing inclusion into the education system and establish strategies for solving these problems. The scientific novelty of the study is to develop an educative, activity program for people with special needs. As a result of this study, the author proposed several options for responding to the diverse needs of his students, adapting both different styles and pace of learning and providing quality education for all appropriate training programs. The author also emphasizes the importance of inclusion for children without developmental disabilities. Ordinary children learn to respect and value their classmates with disabilities in an inclusive classroom.

Введение. Инклюзивное образование - это подход к обучению, при котором учащиеся с различными видами инвалидности и потребностями в обучении занимаются в классах с учащимися без инвалидности и обычно развивающимися учениками. В инклюзивном режиме учащиеся, которым необходимы дополнительная поддержка и услуги, проводят большую часть своего времени со своими сверстниками, не являющимися инвалидами, а не в отдельных классных комнатах или школах.

Цель данной статьи проанализировать проблемы и дилеммы, возникающие при включении инклюзивного образования в учебный процесс.

Задачи статьи: рассмотреть эволюцию инклюзивного образования, классифицировать проблемы инклюзивного образования и предоставить несколько возможных стратегий, которые могут помочь учителям и воспитателям решить эти проблемы путем создания «культуры инклюзивности».

Методология исследования. Методы исследования: анализ научно-методической литературы, анализ документов и архивных данных, анализ нормативно-правовых актов, литературных источников.

Теоретической базой данной работы, наряду с трудами отечественных исследователей, таких как: Н.С. Грозная, Е.Л. Иденбаум, А.В. Клепиков, Е.Ю. Шаталова, Ф.Л. Ратнер, Н.Г. Сигал, М.А. Астофьева, М.И. Долженкова; также послужили публикации зарубежных авторов, таких как: Дж. Четтерджи, Л. Флориан, М. Оливер, П. Омари.

Практическая значимость данной статьи заключается в том, что предлагаются конкретные способы решения проблем инклюзивного образования, которые могут быть использованы в педагогической деятельности для совершенствования образовательного процесса.

Научная новизна исследования определяется разработанной методикой решения проблем, возникающих при включении инклюзии в систему образования.

Результаты исследования. Что такое инклюзивное образование? Не существует общепринятого определения инклюзии, и нет консенсуса по стандартизированному набору процедур, которых должны придерживаться для его практического применения. Один из способов отличить инклюзию от другого не сегрегационного подхода, называемого интегрированием, заключается в том, что в инклюзивном классе делается сильный акцент на попытке удовлетворить разнообразные потребности в обучении всех учащихся, не удаляя их из класса. Инклюзивное образование означает, что все учащиеся в классе должны следовать одной стандартной учебной программе, независимо от их особенностей, или определенные дети исключаются из класса в течение значительной части дня, чтобы поработать на своих занятиях.

Термин «инклюзивное образование» чаще всего используется в отношении лиц с физическими и умственными нарушениями, такими как сенсорные или двигательные ограничения, умственные нарушения, неспособность к обучению, языковые расстройства, расстройства поведения и расстройства аутистического спектра. Некоторые преподаватели и теоретики также используют термин «инклюзия» в более широком смысле, чтобы обозначить образовательную систему, предназначенную для обеспечения доступа для всех групп, которые были изолированы в обществе и в школах. Таким образом, инклюзия, иногда рассматривается как преднамеренное и

сознательное структурирование среды всей школы и классной комнаты, чтобы они были доступны и благоприятны не только для учащихся с нарушениями, но также и для тех, кто может столкнуться с отчуждением или лишением прав в силу своей этнической принадлежности, социального класса, пола, культуры, религии или других атрибутов. Поскольку инклюзия также имеет более широкое значение, его иногда называют средством достижения всеобъемлющей формы социальной справедливости. Сторонники инклюзии утверждают, что это форма обучения, которая воплощает в жизнь ценности демократического общества. Существует множество теорий демократии и множество точек зрения на то, как добиться социальной справедливости. Демократическое общество основано на принципе того, что все люди имеют равную ценность и должны иметь равные права, включая право на доступ к образованию.

Сторонники интеграции подчеркивают дополнительную демократическую моральную основу этого явления, которая базируется на обязанности уважать и реагировать на человеческое разнообразие, включая ограничения людей или их нарушения. Они утверждают, что для обеспечения действительно всеобщего доступа к образованию должен соблюдаться принцип справедливости [6, с.40].

Инклюзивность основывается на том, что такого равенства или справедливости лучше всего достичь путем разработки системы образования, в которой физическая и социальная среда, учебные планы, методы обучения и учебные материалы распознают и поддерживают разнообразные способности и потребности учащихся.

Инклюзивное образование является результатом нескольких социальных и политических движений, возникших с середины 20-го века. В Соединенных Штатах движение за гражданские права 1950-х и 1960-х годов усилило осознание того, что даже в либерально-демократическом обществе многие по-прежнему исключаются из социальных институтов, включая школы. К концу 1960-х и 1970-х годов возникли такие движения, которые боролись с разными формами отчуждения, например, по признаку пола, этнической принадлежности, расы или инвалидности. Одним из важных результатов этих движений как в Соединенных Штатах, так и во многих других странах, стало принятие и реализация законов и политики, направленных на обеспечение гражданских прав и возможностей всех видов, включая доступ к образованию.

В Соединенных Штатах были приняты федеральные законы и законы штата, согласно

которым дети с ограниченными возможностями имеют право на государственное образование и что правительство и его школы должны активно содействовать этим возможностям. Первым таким федеральным законом был Закон об образовании детей-инвалидов (ЕНА - the Education for Handicapped Children Act) 1975 года. Те, кто посещал школу, получали образование в отдельных классных комнатах или даже были разделены в специальных школах. В 1970-х и 1980-х годах благодаря принятию данного закона, а также ряду законов штата был обеспечен большой процент детей с ограниченными возможностями. Большая часть этой поддержки продолжала принимать форму специальных учебных классов или школ. В 1990 году ЕНА был заменен другим федеральным законом - Законом об образовании лиц с ограниченными возможностями (IDEA - the Individuals with Disabilities Education Act). Идея отразила и расширила три уже существующие тенденции. [8, с.162] Во-первых, все чаще настаивали на том, чтобы общины отвечали за обучение детей в своих школах, а не за их разделение в отдельных школах или даже в отдельных классных комнатах. Во-вторых, был сделан шаг к более индивидуальной оценке детей с целью разработки учебных планов, которые могли бы учитывать особые потребности каждого ребенка.

В системе образования США и Европы реализуются следующие направления: инклюзия - осуществляется перепланировка образовательных учреждений, в результате которой учебные помещения должны будут отвечать потребностям и нуждам абсолютно всех детей; мэйнстриминг - дети с ОВЗ общаются с детьми, имеющими нормальное развитие на различных досуговых мероприятиях; интеграция - потребности ребят, имеющих психические и физические нарушения, приводят в соответствии с системой образования. Выбор варианта инклюзивного образования остается за нами [9].

Многие страны мира приняли законы и разработали политику, обеспечивающую инклюзивность [9]. Инклюзивное образование было предписано международными и неправительственными организациями, признано международными стандартами прав человека: Всеобщей декларацией прав человека, Международным пактом по экономическим, культурным и социальным правам, Европейской социальной хартией, Декларацией о правах умственно отсталых лиц и другими документами. ЮНЕСКО выступает за поддержку равенства возможностей для людей-инвалидов и видит

инклюзивное образование как позитивный шаг навстречу разнообразию и уникальности людей [11, р.45]. Закон РФ об образовании закрепил в качестве принципа государственной политики адаптивность системы образования к уровням и особенностям развития и подготовки учащихся и воспитанников. Актуальность данной проблемы доказана принятием концепции модернизации российского образования, где определены приоритеты образовательной политики в области специальной педагогики в виде постепенной интеграции и дальнейшей социализации учащихся с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) [5, с.133].

Учителя хотят создать среду, в которой все учащиеся могут достичь наилучшего уровня обучения. Это может быть особенно пугающим, когда целью является полностью инклюзивная классная комната. Учащиеся часто имеют совершенно разные способности, стили обучения, способы самовыражения и способы взаимодействия со своей физической и социальной средой. Они могут значительно расходиться в своих способностях концентрироваться и обращать внимание, сидеть неподвижно, понимать и реагировать на социальные сигналы, а также уметь контролировать себя в ответ на стимуляцию. Иногда ограничения и потребности учащегося становятся очевидными только в контексте определенных действий и взаимодействий в классе.

Необходимо отметить три типа проблем или дилемм, связанных с инклюзивным образованием, которые особенно актуальны для управления процессом обучения в классе [10, р.202]. Во-первых, стоит задача создать и поддерживать порядок, структуру и безопасность, необходимые для успешной учебной среды. Учителя постоянно ищут способы включить всех своих учеников в социальные ритуалы, посредством которых происходит обучение и построение сообщества; они также стремятся найти творческие, конструктивные способы справиться с потенциальными сбоями. Таким образом, эффективное управление заключается не только в удовлетворении потребностей учащихся в учебе, но и в том, чтобы помочь им регулировать свое поведение. Во-вторых, существует проблема, как удовлетворить потребности в обучении всех учащихся как тех, кто обычно развивается, так и тех, у кого есть особые потребности и нарушения. Цель инклюзивного образования - разработать и внедрить учебные и социальные программы, которые могут охватить каждого ребенка, а также

максимизировать потенциал каждого человека. В-третьих, существует проблема того, как противостоять постоянно наличествующему риску стигматизации тех, кто воспринимается как «другой». Другими словами, существует необходимость уменьшить формы буквального и символического исключения, которые могут возникнуть даже в условиях, разработанных для минимизации этих проблем. Для создания культуры вовлечения не существует идеального ответа на эти дилеммы, нет решений, которые подойдут для всех детей и нет стандартизированного набора процедур, который бы подходил для всех школ, классов и ситуаций [4, с.23].

Формирование такого рода инклюзивной культуры в классе - это не просто установление порядка проведения конкретных практик, занятий или уроков. Многие различные практики и элементы работают вместе, усиливая друг друга и взаимодействуя друг с другом. Еще одной особенностью эффективного включения является то, что учителя и другие взрослые, связанные со школой, могут сотрудничать как внутри, так и за пределами классной комнаты. Со временем взрослые, работающие в классе, могут стать членами хорошо функционирующей спортивной команды: каждый учитель осознает, что другие делают в данный момент, и способен рефлексивно реагировать на ситуации, в которых может понадобиться дополнительная поддержка. В исследовании эффективных инклюзивных школ исследователи и специалисты обнаружили, что этот совместный менталитет пронизывает и другие аспекты организации школы: учителей, администраторов, поставщиков иных услуг и родители могут работать вместе, чтобы различать и удовлетворять конкретные потребности учащихся и других заинтересованных сторон. Они также отмечают, что эффективному включению способствует сильный административный лидер, способный вдохновить и мобилизовать учителей, учащихся, родителей для совместной работы. Этот лидер может побуждать все заинтересованные стороны к творческому и непредвзятому подходу к решению проблем и может поддерживать учителей, предоставляя им необходимые материальные и людские ресурсы [7, с.13].

Три стратегии для эффективной инклюзии:

- гибкий подход к предоставлению учащимся необходимой им поддержки;
- интеграция универсального дизайна и дифференцированное обучение;
- «нормализация» реальности человеческих различий.

Гибкий подход к предоставлению учащимся необходимой им поддержки. В эффективно инклюзивной среде учителя и сотрудники открыты для поиска творческих способов помощи ребенку для действенного функционирования в классе. Цель состоит в том, чтобы предоставить всем детям все возможности для того, чтобы они могли лучше всего учиться и стать членами школьного сообщества. Как упоминалось выше, школьный день состоит из ряда социальных ритуалов, в том смысле, что учащиеся и учителя участвуют в рутинных взаимодействиях, которые повторяются каждый день. В дошкольных и младших классах эти ритуалы могут включать в себя «уход», «время кружка», «время выбора», «перекус», «время отдыха» и «время на открытом воздухе». Для участия в этих ритуалах некоторым учащимся требуются индивидуальные формы поддержки. Например, некоторые маленькие дети нуждаются в дополнительном сенсорном включении, чтобы сидеть спокойно или концентрировать внимание [12].

Хочется отметить зарубежный опыт решения этих проблем. Во время кружка в инклюзивном классе можно наблюдать, как дети сидят в разных местах. Эти места могут включать в себя кресла-качалки, кресла типа «погремушка», напольные подушки, скамейки или (в дошкольном классе) даже колени помощников учителей. Имеются предметы, которые могут помочь маленьким детям в течение школьного дня, такие как утяжеленные жилеты и «медвежьи объятия» (утяжеленное одеяло, в которое ребенок может обернуться) и качели в помещении, чтобы помочь с сенсорной интеграцией или они могут делать частые перерывы с целенаправленными или организованными мероприятиями. Ребенка можно научить развивать более глубокое самосознание, чтобы он мог различать, когда необходим вспомогательный объект или перерыв [2].

По мере того, как учителя знакомятся с индивидуальными ограничениями и чувствительностью своих учеников, они часто могут предвидеть ситуации, которые могут оказаться особенно трудными или чрезмерно стимулирующими. Они могут предпринять упреждающие шаги, чтобы минимизировать дискомфорт студента и тем самым помочь сохранить гармонию группы. В более продвинутых классах, где академическое обучение занимает большую часть дня, много разных видов приспособлений, которые позволяют ученикам преодолевать ограничения,

мешающие их обучению или их способности продемонстрировать то, что они знают.

Интеграция универсального дизайна и дифференцированного обучения. Существует множество способов адаптировать педагогические методы, учебные планы и другие аспекты преподавания и обучения к различным потребностям и способностям учащихся. Универсальный дизайн и дифференцированное обучение - два типа стратегий, которые могут сделать обучение доступным для широкого круга учащихся. Об обеих стратегиях написано много, иногда подчеркиваются различия между ними. Однако на практике они пересекаются и могут дополнять друг друга. Термин «универсальный дизайн» относится к созданию среды, доступной каждому. Хотя это часто связано с необходимостью сделать физические пространства доступными для людей с двигательными или сенсорными нарушениями, принцип универсального дизайна также имеет отношение к другим аспектам образования. Его можно применять к способам использования материальных объектов, а также к тому, как учителя планируют и выполняют учебные планы. Например, во многих начальных классах дети «региструются», когда они прибывают утром. Это не только методика обучения детей написанию собственных имен и чтению имен других, но и ритуал, который помогает им перейти к началу школьного дня. Кроме того, добавление имени в список своих одноклассников способствует развитию чувства принадлежности к группе.

Существует обширная литература, предлагающая рекомендации проведения уроков и мероприятий с возможностью предоставить учащимся с ограниченными возможностями или различным стилям обучения разнообразные способы доступа к материалу и демонстрации своих знаний. Дифференциация может включать в себя обучение одним и тем же понятиям несколькими различными способами. Дискуссии в области инклюзивного образования подтверждают мнение о том, что большинство студентов могут обучаться одним и тем же вещам (хотя и с помощью адаптированных средств), вопреки мнению о том, что некоторым учащимся потребуются разные учебные планы и цели обучения.

Наши отечественные коллеги успешно решают задачи инклюзивного образования в различных сферах образования. Ряд исследователей предлагают специализированную программу обучения на занятиях изобразительного искусства. В результате

исследования представлена потенциально эффективная парциальная программа по рисованию, составленная для дошкольников с нарушениями опорно-двигательного аппарата и нарушениями речи [1, с.163].

«Нормализация» реальности человеческих различий. Инклюзивные образовательные практики не отрицают существование различий, в том числе различий в способностях. Скорее, ключевой элемент эффективного вовлечения состоит в том, что он заставляет дифференцированные потребности и поддержку казаться менее странными или беспокоящими, обучая детей воспринимать их как повседневный факт жизни.

Инклюзивное образование - это улучшение доступа и расширение потенциалов для людей с ограниченными возможностями. Необходимо отметить успешное внедрение технологии театротерапии как особой формы для реабилитации социально незащищенных слоев населения и людей с ограниченными возможностями. Данная технология имеет свою особую специфику и сложную систему. Выбор определенного типа театротерапии зависит не только от внешних обстоятельств (амбулаторное или клиническое восстановление пациента), но и от типа заболевания и жизненной ситуации, в которой находится человек, нуждающийся в социокультурной реабилитации [3, с.53].

У младших детей один из способов минимизировать различия способностей и потребностей - это позволить всем детям в классе ознакомиться со специальными устройствами, которыми пользуются дети с особыми потребностями. Это стратегия успешно применяется в детской школе Элиота-Пирсона, начальной школе Университета Тафтса в штате Массачусетс. Первоначально предметы, предназначенные для детей с нарушениями или расстройствами, становятся доступными для всех детей, чтобы их можно было исследовать или даже попробовать. Одна из причин такого подхода - это не связывать личность ребенка и вспомогательное устройства определенного типа, которым он пользуется.

Заключение. Результаты проведенных исследований показали несколько возможных стратегий, которые могут помочь учителям и воспитателям решить эти проблемы путем создания «культуры инклюзивности».

Перед учителями стоит задача расти и приспосабливаться к потребностям обучения в школе в XXI веке и за его пределами. Новый тип профессионализма педагога инклюзивной школы заключается как в умении воспринимать,

слышать и слушать самих детей, так и в умении взаимодействовать с коллегами, работать в команде, в способности проявлять исследовательский интерес к той предметной области сферы знания, в которой он работает. Здесь необходимо отметить стратегию субъектности, подчеркивающую значимость совместных действий педагогов и обучающихся. Данная стратегия может быть эффективной только при наличии личностной ориентации в школах с инклюзивным образованием. Это означает более целенаправленно составить индивидуальные программы обучения, с целью сделать содержание образования более предметным и «объектным», и в то же время не исключать формирование общекультурных знаний. Инклюзивность основывается на том, что такого равенства или справедливости лучше всего достичь путем разработки системы образования, в которой физическая и социальная среда, учебные планы, методы обучения и учебные материалы распознают и поддерживают разнообразные способности и потребности учащихся.

На пути к признанию самоценности личности обществом стратегия снятия различий между здоровыми детьми и детьми с ОВЗ является одним из ключевых моментов для профилактики или преодоления «вторичных» дефектов, уже возникших вследствие инвалидности, для реализации личностного и интеллектуального потенциала, эмоционального, коммуникативного, физического развития детей с ОВЗ.

Наличие инклюзивных школ положительно сказывается на типично развивающихся детях, а не только на учениках с инвалидностью. Помогая сверстникам с ограниченными возможностями активно участвовать в образовательной и социальной деятельности, обычные дети получают важнейшие жизненные уроки. Этот позитивный опыт заключается в росте социальной осмысленности, в осознании отсутствия различий между людьми, в развитии самосознания и самооценки, в становлении собственных принципов, и самое важное - содействует искренней заботе и дружбе.

Литература:

1. Астафьева М.А., Луковенко Т.Г., Гаврищак М.В. Обучение детей с ограниченными возможностями здоровья изобразительному искусству на основе специализированной парциальной программы в дошкольных образовательных учреждениях / М.А. Астафьева, Т.Г. Луковенко, М.В. Гаврищак // Педагогика. Вопросы теории и практики. - Тамбов: Грамота. - 2020. - № 2. - С. 163-169.
2. Грозная Н.С. Развитие инклюзивного образования: международный опыт [Электронный ресурс] / Н.С. Грозная - Режим доступа: http://www.argo.ru/gate/doc_files/doklad_n_grozno.doc
3. Долженкова М.И. Театротерапия как одна из технологий социокультурной реабилитации социально незащищенных слоев населения и людей с ограниченными возможностями / М.И. Долженкова // Педагогика. Вопросы теории и практики. - Тамбов: Грамота. - 2018. - № 4(12). - С. 53-56.
4. Иденбаум Е.Л. Инклюзивное образование в специфических социокультурных условиях: проблемы, предпосылки, некоторые варианты организации и содержания / Е.Л. Иденбаум. - Иркутск: Изд-во ИГПУ, 2008. - 68 с.
5. Клепиков А.В., Шаталова Е.Ю. Конвенция о правах инвалидов: возможности и перспективы внедрения в России / А.В. Клепиков, Е.Ю. Шаталова // SPERO. Социальная политика: экспертиза, рекомендации, обзоры. - 2009. - № 11. - С. 133-148.

6. Назарова Н.М. Интегрированное (инклюзивное) образование: генезис и проблемы внедрения / Н.М. Назарова // Коррекционная педагогика. - 2010. - №4. - С. 40-59.
7. Перфильева М.Ю., Симонова Ю.П., Прушинский С.А. Участие общественных организаций инвалидов в развитии инклюзивного образования / М.Ю. Перфильева, Ю.П. Симонова, С.А. Прушинский. - Москва: ООО «Транзит-ИКС», 2007. - 57 с.
8. Ратнер Ф.Л., Сигал Н.Г. История становления и развития идей инклюзивного образования: международный опыт / Ф.Л. Ратнер, Н.Г. Сигал // Педагогика. Вопросы теории и практики. - Тамбов: Грамота. - 2012. - № 12. - Ч. 2. - С. 162-167.
9. Chatterjee G. The global movement for inclusive education [Электронный ресурс] / G. Chatterjee. - Режим доступа: <http://www.indiatogether.org/2003/apr/edu-inclusive.htm>
10. Florian L. Special or inclusive education: Future trends / L. Florian // British Journal of Special Education. - 2008. - P. 202-208.
11. Oliver M., Barnes C. Disabled People and Social Policy: from Exclusion to Inclusion. London: Longman, 1994. - 187 p.
12. Omori Pele Role of Teachers in an Inclusive Classroom [Электронный ресурс] / Pele Omori. - Режим доступа: http://www.ehow.com/about_6803985_role-teachers-inclusive-classroom.htm

References:

1. Astafieva M.A., Lukovenko T.G., Gawrysiak M.V. The Education of children with disabilities art-based specialized partial programs in preschool educational

- institutions / M.A. Astafiev, T.G. Lukovenko, M.V. Gawrysiak // Pedagogy. Questions of theory and practice. - Тамбов: Diploma. - 2020. - № 2. - P. 163-169.

2. Groznaya N.S. Development of inclusive education: international experience [Electronic resource] / N.S. Groznaya. - Access Mode: http://www.aro.ru/gate/doc_files/doklad_n_grozno.doc

3. Dolzhenkova M.I. Theater Therapy as one of the technologies of socio-cultural rehabilitation of socially vulnerable segments of the population and people with disabilities / M.I. Dolzhenkova // Pedagogy. Questions of theory and practice. - Tambov: Diploma. - 2018. - № 4(12). - P. 53-56.

4. Idenbaum E.L. Inclusive education in specific socio-cultural conditions: problems, prerequisites, some variants of organization and content / E.L. Idenbaum. Irkutsk: IGPU Publishing house, 2008, 68 p.

5. Klepikov A.V., Shatalova E.Yu. Convention on the rights of persons with disabilities: opportunities and prospects for implementation in Russia / A.V. Klepikov, E.Yu. Shatalova // Spero. Social policy: expertise, recommendations, reviews. - 2009. - № 11. - P. 133-148.

6. Nazarova N.M. Integrated (inclusive) education: Genesis and problems of implementation / N.M. Nazarova // Correctional pedagogy. - 2010. - № 4. - P. 40-59.

7. Perfileva M.Yu., Simonova Yu.P., Prushinsky S.A.

Participation of public organizations of disabled people in the development of inclusive education / M.Yu. Perfileva, Yu.P. Simonova, S.A. Prushinsky. - Moscow: Transit-X LLC, 2007. - 57 p.

8. Ratner F.L., Segal N.G. History of formation and development of ideas of inclusive education: international experience / F.L. Ratner, N.G. Segal // Pedagogy. Questions of theory and practice. - Tambov: Diploma. - 2012. - № 12. - Part 2. - P. 162-167.

9. Chatterji G. Global movement for inclusive education [Electronic resource] / G. Chatterji // Mode of access: <http://www.indiatogether.org/2003/apr/edu-inclusive.htm>

10. Florian L. special or inclusive education: future trends / L. Florian // British journal of special education. - 2008. - P. 202-208.

11. Oliver M., Barnes S. Disabled people and social policy: from exclusion to inclusion. London: Longman, 1994. - 187 p.

12. Omori Pele the role of teachers in an inclusive classroom [Electronic resource] / Pele Omori // Mode of access: http://www.ehow.com/about_6803985_role-teachers-inclusive-classroom.htm

13.00.01 - Общая педагогика, история педагогики и образования



УДК 376

Психолого-педагогическое сопровождение волонтерского движения, направленного на помощь лицам с ОВЗ

Psychological and pedagogical support of the volunteer movement aimed at the category of people with disabilities

Айдаров В.И., заведующий отделением реабилитации Республиканской клинической больницы, aidarov_vladimir@mail.ru

Федулова И.В., Казанский государственный медицинский университет, ivr_kgmu@mail.ru

Калимуллина О.А., Поволжская государственная академия физической культуры, спорта и туризма, olca.1970@mail.ru

Aidarov V., Head of the Department of Rehabilitation of the Republican Clinical Hospital, aidarov_vladimir@mail.ru

Fedulova I., Kazan state medical university, ivr_kgmu@mail.ru

Kalimullina O., Volga Region State Academy of Physical Culture, Sport and Tourism, olca.1970@mail.ru

DOI: 10.34772/KPJ.2020.141.4.031

Ключевые слова: волонтерская деятельность, волонтерское движение, волонтерская деятельность с категорий лиц с ОВЗ, психолого-педагогическое сопровождение, профессиональная карьера.

Keywords: volunteer activity, volunteer movement, volunteer activity with categories of people with disabilities, psychological and pedagogical mentoring, professional career

Аннотация. Актуальность статьи обусловлена необходимостью формирования научно-методических основ психолого-педагогического сопровождения волонтерского движения, осуществляющего помощь людям с ОВЗ. Только подготовленный профессионально и психологически волонтер способен оказывать качественную помощь. Рассмотрен аспект подготовки студентов-медиков к волонтерской деятельности. Авторами выделены базовые характеристики эффективных волонтеров и факторы, обуславливающие развитие комплекса профессиональных знаний, формирование мотивации к освоению своей будущей специальности у студентов-медиков. Отражена специфика социальной аудитории людей с ОВЗ, с которой работают медики-волонтеры, и представлены положительные последствия такого взаимодействия. Описана система психолого-педагогического наставничества, влияющего на становление личностных и профессиональных ориентиров будущих работников медицинской сферы. Статья предназначена для психолого-педагогических работников, сотрудников высших учебных заведений, работающих с молодежью, руководителей образовательных организаций, молодых ученых, руководителей и членов добровольческих объединений.

Abstract. The relevance of the article is due to the need to form scientific and methodological foundations of psychological and pedagogical support for the volunteer movement that helps people with disabilities. Only a professionally and psychologically trained volunteer is able to provide high-quality assistance. The article considers the aspect of training medical students to volunteer activities. The authors highlight the basic characteristics of effective volunteers and the factors that determine the development of a complex of professional knowledge, the formation of motivation for the development of their future specialty in medical students. It reflects the specifics of the social audience of people with disabilities, with which medical volunteers work, and presents the positive consequences of such interaction. The article presents a system of psychological and pedagogical mentoring that affects the formation of personal and professional orientations of future medical workers. The article is intended for psychological and pedagogical workers, employees of higher educational institutions working with young people, heads of educational organizations, young scientists, managers and members of voluntary associations.

Введение. Сегодня, когда волонтерское движение меняет свою сущностную основу,

претерпевая различного рода изменения, связанные с современной социальной парадигмой

в мире, становится особенно актуальным вопрос, связанный с изучением и анализом процесса психолого-педагогического волонтерского сопровождения лиц, которые в нем нуждаются. Учитывая тот факт, что в современных условиях одним из основных направлений волонтерства является работа с людьми с ОВЗ, ставится очевидным, что без психолого-педагогической коррекции работы волонтеров с этой категорией населения просто не обойтись.

В чем же заключается психолого-педагогическое обеспечение и сопровождение процесса работы волонтеров, наверное, с самой сложной категорией - людей с ОВЗ? Таким вопросом сегодня задаются многие исследователи, ученые, медики, педагоги, психологи.

Безусловно, отвечая на поставленный вопрос можно утверждать, что поднятая тема является междисциплинарной, затрагивая не только область психолого-педагогического знания, но и области медицины, социально-культурной деятельности и другие. *Вопрос по своей сущности* – полипарадигмальный, так как на сегодняшний день в связи со сменой парадигмального знаниевого поля в педагогической науке очень сложно иметь однополярные мнения по вопросам, включенным по своей сути, в междисциплинарную научную сферу.

Материалы и методы исследования. Наиболее корректно термины «психолого-педагогическое обеспечение и сопровождение» работы по направлению, связанному со становлением молодого поколения, проработаны А.А. Вербицким [4], Э.Ф. Зеером [5], И.В. Гайдомашко [10].

Согласно их воззрениям, психологическое сопровождение и обеспечение являются целостным процессом воспитания субъекта, включающим его изучение, формирование, развитие и коррекцию.

Научное обоснование теоретических и практических вопросов социально-педагогической основы поддержки личности рассматриваются в теоретических разработках отечественных и зарубежных психологов и педагогов: А.И. Донцова [10], В.Ш. Масленниковой [1], О.А. Калимуллиной [6], П.Н. Осипова [10]. Анализ исследований в сфере волонтерства приводит нас к выводу о том, что психолого-педагогическое сопровождение волонтерского движения в процессе личностно-профессиональной ориентации студенческой молодежи представляет собой комплекс взаимосвязанных личностно-ориентированных направлений психолого-педагогической

деятельности по волонтерскому сопровождению лиц, которым необходима социализация и адаптация.

С помощью данного комплекса, личность, включенная в процесс общения с волонтерами, выстраивает более социализированную стратегию поведения, которая гармонизирует взаимоотношения с окружающим миром, что позволяет совместить две стороны - приспособительную и развивающую.

Один из авторов статьи, В.И. Айдаров, ранее рассматривая процесс психолого-педагогического сопровождения волонтерского движения в процессе личностно-профессиональной ориентации как обеспечение процесса оптимизации качества жизни молодых людей, в данном процессе предлагает выделить несколько основных этапов: рефлексивный, диагностический, поисковый, деятельностный, консультативно-проектный [3]. Мы полагаем, что к общим универсальным функциям волонтеров относятся такие, как: формирующая, рефлексивная, адаптивная, информационно-коммуникативная, диагностическая.

Основная масса добровольцев – это студенты, так как именно «Студенчество, по сравнению с другими группами населения, отличается наиболее высоким образовательным уровнем, активным присвоением ценностей культуры и высоким уровнем учебно-познавательной деятельности» [7]. Волонтерская деятельность, безусловно, формирует у студента-медика высокую гражданскую активность. По мнению профессора О.А. Калимуллиной: «Гражданская активность связана с желанием включаться в общественные преобразования, стремлением найти свое место. Гражданская активность - это осознанное участие человека в жизни общества, отражающее его сознательные реальные действия (поступки) в отношении окружающего в личном и общественном плане, направленное на реализацию общественных ценностей при разумном соотношении личностных и общественных интересов. Это тот путь, который должен пройти сегодня молодой человек, чтобы занять достойное место и стать гражданином своей страны» [6].

В рамках исследования нами рассматривается особая категория самих волонтеров – студенты медицинского вуза (далее – студенты-медики). Все вышеперечисленные функции волонтерского движения, способствуют адаптации лиц, нуждающихся в волонтерском уходе, а сами волонтеры-медики, могут ощутить развивающий комплекс знаний, направленный на освоение своей будущей специальности. Кроме того,

комплекс возможностей в процессе осуществления волонтерской деятельности обеспечивает формирование и развитие у студента-медика набора личностных качеств и компетенций, необходимых ответственному специалисту, готовому к постоянному профессиональному росту и обладающему высоким уровнем конкурентоспособности.

В работе нами используются теоретические методы анализа и синтеза научной литературы, обобщения, классификации, а также результаты многолетней практики авторов статьи в рамках волонтерской деятельности.

Результаты. Волонтерскую деятельность, в которую вовлечены студенты-медики, мы разделяем на несколько профессиональных сегментов внутри общей системы добровольческой работы.

Во-первых, это волонтер, выполняющий обязанности социального работника, который может оказать моральную поддержку нуждающемуся человеку, а также помочь в бытовом плане тем, кто в этой помощи нуждается. Чаще всего, это незащищенные слои населения (инвалиды, престарелые граждане, дети-сироты и другие категории нуждающихся), люди с ОВЗ. Назовем такую общность добровольцев - *социальные волонтеры*.

Во-вторых, волонтеры могут также оказывать психологическую поддержку категориям лиц, находящихся в тяжелом психологическом состоянии, например, нервного расстройства, вызванного различными факторами как объективными (эпидемии, войны, стихийные бедствия), так и субъективными факторами (конфликты в семье, личные проблемы), депрессивные состояния, которые часто наблюдаются у людей с ОВЗ. К этому направлению волонтерской деятельности можно применить термин *социально-медицинское волонтерство*. Волонтеры этого направления должны хорошо разбираться в основах психологии, а иногда и психиатрии. Именно, социально-медицинское направление волонтерской деятельности высоко оценивается на современном этапе, а широкий масштаб эта деятельность приобрела благодаря Всероссийскому общественному движению «Волонтеры-медики».

Третье направление - *волонтерство в сфере охраны здоровья* - включает в себя: помощь медицинскому персоналу в больницах, бригадам скорой медицинской помощи; содействие в медицинском обеспечении на массовых мероприятиях различного уровня; содействие при оказании медицинских услуг, осуществление

специального и общего ухода; пропаганду здорового образа жизни и профилактику различных заболеваний, в том числе и социально значимые; пропаганду кадрового донорства крови и ее компонентов; содействие профориентации школьников и знакомство с медицинской профессией; информационную, консультационную, психологическую, просветительскую, досуговую и иную поддержку пациентов и их родственников [11].

В период пандемии коронавируса (COVID-2019), когда нагрузка на клиники и медицинский персонал, социальных работников резко возросла, появилось новое направление волонтерской помощи, которое объединило в себе *социальное и медицинское волонтерство* (это четвертый тип волонтерства).

В особенно тяжелом положении в этот период оказались пожилые и люди с ОВЗ, которым остро необходима была волонтерская помощь разного рода. Волонтеры занимались таким видом помощи, как доставка лекарственных средств по льготным рецептам, оказание помощи пожилым и маломобильным гражданам в рамках Всероссийской акции «МыВместе», оказывали помощь ветеранам и пожилым сотрудникам в рамках медико-социальной программы «Наш ветеран».

Конечно, при выборе зоны ответственности для волонтера-медика учитываются не только требования и функционал конкретного мероприятия, проекта или учреждения, но и потребность в осуществлении той или иной волонтерской миссии самого добровольца, так как принцип добровольности должен всегда стоять в основе деятельности любого волонтера. При выборе функциональной позиции для волонтера (студента-медика) учитывается также и его опыт. Волонтер, изучающий медицину не первый год, имеет возможность выбрать функцию помощника медицинского персонала в медицинском учреждении или помогать при проведении масштабного мероприятия. Волонтеры-медики, например, могут осуществлять термометрию, доставлять инструменты для стерилизации, осуществлять навигацию пациентов, доставлять результаты анализов из лаборатории, оказывать помощь в уходе за лежачими пациентами.

Волонтеры без медицинского образования или знакомые лишь с азами профессии могут участвовать в организации досуга для пациентов больницы и их родственников, проводить различные тематические занятия, помогать в наведении порядка на территории медицинского учреждения. Многие начинающие волонтеры,

мечтающие стать медицинскими работниками, через такую деятельность познают ежедневную сущностную составляющую профессии, приобретают жизненный и профессиональный опыт, проходят своего рода проверку на прочность. Ведь волонтерская деятельность – это реальный опыт погружения в профессию, способ понять и ощутить атмосферу будущей профессиональной сферы – общения с пациентами, работы в рамках медицинского учреждения и по медицинским нормам.

Волонтерская деятельность студентов-медиков разнообразна и не ограничивается работой в медицинских организациях, важная составляющая добровольчества – это активная работа по санитарному просвещению: акции по профилактике распространенных заболеваний; пропаганда здорового образа жизни и многое другое. Основная цель подобной работы – сформировать у людей новое позитивное мышление, основанное на стремлении к здоровью.

Также студенты-медики оказывают помощь при проведении спортивно-массовых на функциональном направлении «Медицинское обеспечение» – это направление еще обозначается как «волонтерство на массовых мероприятиях». Здесь функция волонтера заключается в мониторинге ситуации на трибунах и при выявлении проблемных ситуаций волонтер осуществляет вызов бригады медиков для оказания профессиональной помощи.

Таким образом, мы видим, что функционал волонтеров-медиков очень разнообразен. Волонтер должен обладать множеством моральных и профессиональных качеств и, самое главное, уметь их применять. И здесь на первый план выходит необходимость психологической подготовки волонтеров для реализации всех вышеописанных функций.

Раскроем ряд *базовых характеристик волонтеров* – личностных качеств, которые должны присутствовать у волонтера при осуществлении волонтерской деятельности:

- *эмпатийность* – доброволец должен ориентироваться на человека, которому он оказывает помощь, понимать его потребности и максимально стремиться их удовлетворить. Собственный эмоциональный фон волонтер должен сохранять стабильным, сдержанным, уметь четко его контролировать, чтобы не нанести излишний вред пациентам. Личные желания волонтер также должен отодвигать на второй план, в том случае, если они не совпадают с интересами пациента;

- *открытость* – волонтер должен демонстрировать доброжелательное по отношению к другим поведение, но при этом не стремиться к уступчивости. Принимать доводы оппонента и руководствоваться ими вне зависимости от личных взглядов волонтера. Открытость по отношению к другим, стремление наладить контакт, уметь расположить к себе. Волонтер должен демонстрировать хорошее воспитание и умение держаться;

- *активность и выносливость* – доброволец не должен терять самообладание и выдержку даже в сложных и непонятных ситуациях, должен уметь преодолевать возникшие сложности и стремиться найти верное решение при выполнении любого сложного задания и не останавливаться перед препятствиями, быть инициативным, энергичным при выполнении поставленных задач и при взаимодействии с людьми;

- *коммуникативность* – доброволец должен обладать способностью не только четко и ясно мыслить, но и максимально лаконично и информативно консультировать человека, обратившегося к нему за помощью или советом;

- *способность к самовыражению* – доброволец должен владеть современными коммуникативными средствами, как социальные сети, компьютерные программы и приложения для организации онлайн конференций и уметь их применять для организации своей деятельности.

Стоит заметить, что далеко не каждый волонтер обладает всем перечисленным набором необходимых качеств, однако, грамотная система обучения, в которую входит блок психолого-педагогического сопровождения, способен в значительной мере усовершенствовать компетентностный набор студента-медика в целях оказания качественной помощи нуждающимся лицам.

Важно отметить, что к факторам, оказывающим влияние на становление личности волонтера, будущего врача, помимо вышеперечисленных, можно отнести влияние общества и совокупность сложившихся в стране социальных отношений между людьми, структуру которых составляют семья, социальные, возрастные, профессиональные и иные номинальные и реальные группы, а также государство; государство, в свою очередь, как звено политической системы общества, которое обладает властными функциями [9].

Сегодня современная социоэкономическая, социополитическая и социокультурная ситуация в России представлены глубокими структурными

сдвигами, которые являются последствием глобальных общемировых процессов. Окружающий мир стремительно изменяется в различных плоскостях, трансформируется система сложившихся ценностей, происходит трансформация классических общественных институтов, работоспособность многих прежних регуляторов оказывается несостоятельной; общество активно ищет для себя новые парадигмы развития. И во всех этих процессах наибольшие сложности испытывают социально неадаптированные слои населения, к которым относятся люди с ОВЗ. Им сложно принять быстрые изменения, из-за чего обостряется депрессивные настроения, усиливается ощущение зависимости от окружающих, появляются агрессивные проявления характера, приводящие в итоге к самоизоляции от социума и повышенному напряжению взаимоотношений с другими гражданами. Решение основных социальных проблем людей с ОВЗ позволит во многом изменить не только статусное положение этой категории населения, но и сформировать определенный уровень социокультурной толерантности к ним, а также стабилизировать трудовые ресурсы страны. Поэтому создание оптимальных условий для успешной адаптации и реабилитации в социуме лиц с ОВЗ является одной из важнейших социальных задач [2].

Айдаров В.И. в контексте своего психолого-педагогического исследования рассматривает качество жизни как категорию душевного равновесия, гармоничного баланса между возможностями и потребностями человека с ОВЗ, которая необходима для формирования субъективных ценностных установок, способствующих возникновению потребности в активных действиях в процессе социальной, педагогической и медицинской реабилитации [2]. С помощью комплекса психолого-педагогических средств, механизмов и технологий, основой которых является привлечение волонтерской помощи, люди с ОВЗ смогут более эффективно формировать новые способы поведения, развить способность более активно воспринимать происходящие стремительные изменения, не утратить способность гармоничного выстраивания отношений с окружающими и повысить стремление к собственной самореализации.

Под *психолого-педагогическим сопровождением личности с ОВЗ* мы понимаем ее защиту от искажающих и разрушающих факторов окружающей среды и помощь в нахождении самостоятельного решения социально-педагогических и психологических

проблем в различных жизненных ситуациях, восстановлении, укреплении и развитии ее внутренних возможностей на основе интеграции усилий и способностей личности и социальных институтов [1].

Очевидно, что работа в этом направлении требует особой подготовки студентов-медиков в рамках осуществления ими волонтерской деятельности. Полагаем, что наиболее продуктивной в этом аспекте может стать *организация системы наставнической деятельности в волонтерской работе*. Наставничество – эффективная форма личностного развития как подопечного, так и наставника. Реализация и организация наставничества – это комплекс педагогических воздействий, который может рассматриваться как педагогическая система со своими структурными компонентами [12]. Наставничество применяется различными людьми для разных целей, в нашем случае выстраивается логическая цепочка организационно-педагогического взаимодействия в профессиональной и волонтерской социальной деятельности [8]. Наставники получают возможность, выполняя свою работу эффективно, без помех и приемлемо для всех взаимодействующих сторон, привлекать в качестве помощников студентов-медиков, которые одновременно овладевая азами медицинской профессии, выполняют добровольческие функции с максимальной пользой для социума через цепочку «организация → наставник → студент-волонтер → подопечный». В современном медицинском вузе сегодня преподаватели и ординаторы очень часто совмещают свою педагогическую деятельность с практикой в медицинских учреждениях. Например, в условиях пандемии именно эта интегрированная деятельность педагогов-врачей-практиков, ординаторов-молодых врачей сыграла важную организационно-педагогическую роль в процессе вовлечения студентов-медиков в социальную добровольческую деятельность.

Наставническая деятельность – одна из важнейших форм воздействия на поведение студента-медика, который, находясь рядом, может видеть своего наставника не только, как преподавателя, но и в ситуации, сложной, экстремальной, когда преподаватель-врач демонстрирует на личном примере все лучшие не только профессиональные, но и человеческие, нравственные, гражданские качества. Установки и ценности наставника волонтерской деятельности направлены на формирование через личный пример основных социально-гражданских качеств его студента, волонтера,

который находится рядом в сложной ситуации. Эта ситуация является поводом и основанием для улучшения социальной адаптации и решения сложившихся проблемных ситуаций для волонтера - студента, молодого человека.

Как известно, сущностная составляющая любого процесса наставничества является двусторонним процессом: с одной стороны – деятельность наставника, с другой – деятельность студента-волонтера. Этот процесс носит субъект-субъектный характер и является одной из разновидностей организационно-педагогического взаимодействия. Конечно, студентам не всегда легко сделать первый шаг, преодолеть страх перед определённой неизвестностью, иногда, и перед серьёзной угрозой для здоровья, но именно личный пример наставника, в данном процессе практически всегда позволяет студенту-волонтеру пройти точку бифуркации и утвердиться во мнении, что его деятельность действительно важна, несмотря на тот страх за собственное здоровье, который испытывал каждый волонтер, приходя в медицинское учреждение.

Таким образом, психолого-педагогическое сопровождение волонтерского движения в процессе личностно-профессиональной ориентации студенческой молодежи создает возможности для оптимизации личных, профессиональных качеств волонтеров, помогает становлению гражданских позиций у студента-волонтера-медика.

Заключение. Авторами статьи выделены базовые характеристики эффективных волонтеров и факторы, обуславливающие развитие комплекса профессиональных знаний,

формирование мотивации к освоению своей будущей специальности у студентов-медиков. Отражена специфика социальной аудитории людей с ОВЗ, с которой работают медики-волонтеры, и представлены положительные последствия такого взаимодействия. Представлена система психолого-педагогического наставничества, влияющего на становление личностных и профессиональных ориентиров будущих работников медицинской сферы.

Особенностями исследования выступает ракурс двух особых категорий – в качестве волонтеров нами рассматриваются студенты-медики, в качестве лиц, нуждающихся в помощи – люди с ОВЗ. Их продуктивное взаимодействие связано с готовностью волонтеров к особым видам деятельности и нуждается: а) в организации психолого-педагогического сопровождения личности с ОВЗ, помогающего защитить ее от искажающих и разрушающих факторов окружающей среды, сформировать навыки адаптации к быстро изменяющимся условиям и помочь в нахождении самостоятельного решения социально-педагогических и психологических проблем в различных жизненных ситуациях; б) в формировании системы наставничества между студентом-медиком и преподавателем-врачом, выполняющим важную роль в волонтерском движении.

Полученные авторами результаты апробированы в практической деятельности и хорошо зарекомендовали себя при оказании помощи лицам с ОВЗ в период пандемии COVID 2019.

Литература:

1. Айдаров В.И. Психолого-педагогические особенности личности с ограниченными возможностями здоровья / В.И. Айдаров, В.Ш. Масленникова, Т.Ю. Масленников // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 2-3. - С. 216-223.
2. Айдаров В.И. Педагогический контекст реабилитации молодых людей с ограниченными возможностями здоровья / В.И.Айдаров, Ф.Ш. Мухаметзянова // Вестник Казанского государственного энергетического университета. - 2016. - № 1(29). - С. 173-179.
3. Айдаров В.И. Интеграция организационно-педагогических условий психолого-педагогического сопровождения в процесс медицинской реабилитации лиц с ограниченными возможностями / В.И. Айдаров, С.З. Хайбуллина, В.И. Красильников // Современные

- проблемы науки и образования. - 2014. - № 2. - С. 393-400.
4. Вербицкий А.А. Психолого-педагогические основы построения новых моделей обучения / А.А. Вербицкий // Инновационные проекты и программы в образовании. - 2011. - № 2. - С. 3-6.
5. Зеер Э.Ф. Саморегулируемое учение как психолого-дидактическая технология формирования компетенции у обучаемых / Э.Ф. Зеер // Психологическая наука и образование. - 2004. - № 3. - С. 5-11.
6. Калимуллина О.А. Формирование гражданской позиции студенчества в условиях современного вуза / О.А. Калимуллина // Материалы Международной электронной научно-практической конференции. - Казань: Астор и Я, 2016. - С. 244-249.

7. Калимуллина О.А. Сущностные характеристики молодежи в контексте социокультурной реальности / О.А. Калимуллина // Материалы Международной научно-практической конференции. - Казань: ООО Издательско-полиграфическая компания "Бриг", 2016. - С. 228-231.

8. Ковалева Н.В., Деткова И.В. Наставничество как процесс сопровождения детей и подростков «группы риска»: сборник научно-методических материалов / Н.В. Ковалева, И.В. Деткова, А.В. Леонтьева и др.; под редакцией Е.Н. Панченко. - М.: Майкоп, 2006. - 180 с.

9. Курина В.А. Развитие волонтерского движения в социальной работе: теория и практический опыт / В.А. Курина, С.Ю. Гацук // М-во культуры Российской Федерации, Федеральное гос. бюджетное образовательное учреждение высш. образования "Самарская гос. акад. культуры и искусств". - Самара: СГАКИ, 2014. - 183 с.

10. Осипов П.Н., Осипова Л.Н. Ценностные ориентации студентов / П.Н. Осипов, Л.Н. Осипова // Право и образование. - 2017. - № 6. - С. 45-52.

11. Федеральный центр поддержки добровольчества и наставничества в сфере охраны здоровья Министерства здравоохранения Российской Федерации. Методические рекомендации по учету добровольческой (волонтерской) деятельности при поступлении в ординатуру [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://www.asmu.ru/upload/medialibrary/b2b/Methodicheskie-rekomendatsii-po-uchetu-dobrovolcheskoy-_volonterskoy_-deyatelnosti-pri-postuplenii-v-ordinaturu.pdf

12. Филатова Е.В. Организация наставничества как формы социального партнерства в области профессионального образования / Е.В. Филатова // Вестник Кемеровского государственного университета культуры и искусств. - 2012. - № 18. - С. 196-201.

References:

1. Aidarov V.I. Psychological and pedagogical features of a person with disabilities / V.I. Aidarov, V.Sh. Maslennikova, T.Yu. Maslennikov // Modern problems of science and education. - 2015. - № 2-3. - S. 216-223.

2. Aidarov V.I. Pedagogical context of rehabilitation of young people with disabilities / V.I. Aidarov, F.Sh. Mukhametzyanova // Bulletin of Kazan State Power Engineering University. - 2016. - № 1(29). - S. 173-179.

3. Aidarov V.I. Integration of organizational and pedagogical conditions of psychological and pedagogical support into the process of medical rehabilitation of persons with disabilities / V.I. Aidarov, S.Z. Khaibullina, V.I. Krasilnikov // Modern problems of science and education. - 2014. - № 2. - P. 393-400.

4. Verbitsky A.A. Psychological and pedagogical foundations of building new learning models / A.A. Verbitsky // Innovation projects and programs in education. - 2011. - № 2. - P. 3-6.

5. Zeer E.F. Self-regulating learning as a psychological and didactic technology for the formation of competence in students / E.F. Zeer // Psychological Science and Education. - 2004. - № 3. - P. 5-11.

6. Kalimullina O.A. Formation of the civic position of students in the conditions of a modern university / O.A. Kalimullina // Materials of the International Electronic Scientific and Practical Conference. - Kazan: Astor and Ya, 2016. - S. 244-249.

7. Kalimullina O.A. Essential characteristics of youth in the context of sociocultural reality / O.A. Kalimullina // Materials of the International Scientific and Practical

Conference. - Kazan: LLC Publishing and Printing Company "Brig", 2016. - P. 228-231.

8. Kovaleva N.V., Detkova I.V. Mentoring as a process of accompanying children and adolescents "at risk": a collection of scientific and methodological materials / N.V. Kovaleva, I.V. Detkova, A.V. Leontiev and others; edited by E.N. Panchenko. - M.: Maykop, 2006. - 180 p.

9. Kurina V.A. Development of the volunteer movement in social work: theory and practical experience / V.A. Kurina, S.Yu. Gatsuk // Ministry of Culture of the Russian Federation, Federal State. budgetary educational institution higher. education "Samara State Academician of Culture and Arts". - Samara: SGAKI, 2014. - 183 p.

10. Osipov P.N., Osipova L.N. Value orientations of students / P.N. Osipov, L.N. Osipova // Law and Education. - 2017. - № 6. - P. 45-52.

11. Federal Center for Volunteering Support and Mentoring in the Sphere of Healthcare of the Ministry of Health of the Russian Federation. Methodical recommendations on the account of volunteer (volunteer) activity when entering residency [Electronic resource]. - Access mode: https://www.asmu.ru/upload/medialibrary/b2b/Methodicheskie-rekomendatsii-po-uchetu-dobrovolcheskoy-_volonterskoy_-deyatelnosti-pri-postuplenii-v-ordinaturu.pdf

12. Filatova E.V. Organization of mentoring as a form of social partnership in the field of vocational education / E.V. Filatova // Bulletin of the Kemerovo State University of Culture and Arts. - 2012. - № 18. - P. 196-201.

13.00.01 - Общая педагогика, история педагогики и образования

ПСИХОЛОГИЯ

Педагогическая психология

УДК 159.9

Мотивационные предпосылки эмоционального выгорания научно-педагогических работников вуза

Motivational prerequisites of emotional burnout in scientific and pedagogical staff of higher educational institutions

Синкевич И.А., Мурманский арктический государственный университет, i.sinkevich@mail.ru

Тучкова Т.В., Мурманский арктический государственный университет, ttuchkova@yandex.ru

Ежова Е.А., Мурманский арктический государственный университет, ezh.el@mail.ru

Храпенко И.Б., Мурманский арктический государственный университет, hrapenko@mail.ru

Sinkevich I., Murmansk Arctic State University, i.sinkevich@mail.ru

Tuchkova T., Murmansk Arctic State University, ttuchkova@yandex.ru

Ezhova E., Murmansk Arctic State University, ezh.el@mail.ru

Khrapenko I., Murmansk Arctic State University, hrapenko@mail.ru

DOI: 10.34772/KPJ.2020.141.4.032

Ключевые слова: научно-педагогические работники, эмоциональное выгорание, мотивационные предпосылки эмоционального выгорания, эго-мотивация.

Keywords: scientific and pedagogical staff; emotional burnout; motivational prerequisites of emotional burnout; ego-motivation.

Аннотация. Статья посвящена исследованию мотивационных предпосылок эмоционального выгорания научно-педагогических работников вуза. Представлен обзор исследований по проблеме эмоционального выгорания в отечественных и зарубежных публикациях, а также основные характеристики синдрома эмоционального выгорания (СЭВ) научно-педагогических работников вуза Кольского Заполярья и предпосылок его формирования. Исследование выполнено на выборке из 54 научно-педагогических работников Мурманского арктического государственного университета («МАГУ») в возрасте 35 - 68 лет. В результате исследования было выявлено наличие высоких показателей эгоизма у испытуемых, что не позволяет сформироваться эмоциональному выгоранию. Установки НПП на общественную, профессиональную успешность и достижения существенно повышают риск профессионального выгорания. Выбор самосохранения, поддержания личной экологии (эгоизм как соблюдение собственных интересов, здоровья, и др.), напротив, дает возможность избежать выгорания. Обоснована необходимость разработки и реализации программы психологической профилактики синдрома эмоционального выгорания, направленной на формирование у научно-педагогических работников «МАГУ» мотивационных ресурсов его преодоления.

Abstract. The present article is devoted to the study of motivational prerequisites of emotional burnout in scientific and pedagogical staff of higher educational institutions. It also presents the review of researches on the problem of emotional burnout in domestic and foreign publications. The article reveals the main characteristics of the syndrome of emotional burnout in scientific and pedagogical staff of the Kola Arctic and the prerequisites for its formation. The study was carried out on a sample of 54 scientific and pedagogical staff of the Murmansk Arctic State University ("MASU") aged 35 - 68 years (free sampling). Testing was conducted in preparation for accreditation of the University. The study revealed the presence of high rates of higher selfishness among the subjects, which does not allow the formation of emotional burnout. Attitudes toward social and professional success and achievements (altruism as a service to people) significantly increase the risk of professional burnout. The choice of self-preservation, maintenance of personal ecology (egoism as observance of own interests, health, etc.), on the contrary, gives the chance to avoid burnout. The article substantiates the need to develop and implement a program of psychological prevention of the syndrome of emotional burnout, aimed at the formation of scientific and pedagogical staff of "MASU" motivational resources to overcome it.

Введение. Совершенствование системы высшего образования обуславливает постоянный рост требований к личности педагога. Высокая степень ответственности за результаты профессиональной деятельности преподавателя высшей школы провоцирует развитие эмоционального выгорания. Педагоги высшей школы должны не только владеть профессиональными знаниями, умениями и навыками, но и обладать профессионально значимыми свойствами личности: креативностью, самостоятельностью в поиске новой информации, принятии адекватных решений в нестандартных ситуациях в условиях дефицита времени, быстрых перемен и др., наличие чего обеспечивает гибкость и динамизм профессиональной деятельности. Данный процесс оказывает существенное влияние на уровень мастерства и профессионализма педагога. Однако не все педагоги реагируют на вызовы современной ситуации как непреодолимые и с энтузиазмом их решают. Очевидно, что есть такие мотивационные предпосылки, которые приводят к появлению эмоционального выгорания, либо к формированию новых, более эффективных стратегий поведения НПП. В качестве мотивационных предпосылок эмоционального выгорания НПП нами будут рассматриваться различные установки и направленность личности.

Теоретической основой данного исследования являются работы С. Maslach 1993 [19], которая рассматривала эмоциональное выгорание в профессии как конфликт между профессиональными потребностями и психофизическими ресурсами личности. Результаты большинства исследований указывают на то, что преподавание является одной из наиболее стрессовых социальных профессий, так как оно предполагает тесные взаимоотношения с другими людьми, требует скорости принятия решений, а принятие решений может оказать серьезное экономическое, социальное или иное влияние на жизнь всех вовлеченных в образовательный процесс (R.S. Guglielmiand, K. Tatrow 1998 [15]; С. Kyriacou 2001 [18]). Исследования С. Kyriacou в области психического здоровья подчеркивают, что многие педагоги испытывают негативные эмоции, такие как страх и беспокойство. Было выявлено, что это связано с различными психологическими, физиологическими и поведенческими факторами и обусловлено тем, как педагоги воспринимают рабочую ситуацию. Данные факторы угрожают самооценке педагогов и их личностному развитию (С. Kyriacou 2001 [18]).

Исследование А.В. Bakker, E. Demerouti, M.C. Euwema 2005 [12] показало изменения в выгорании педагогов в течение учебного года. В качестве основных показателей выгорания рассматривались рабочая среда и мотивационные факторы. Было выявлено, что выгорание вызвано не только определенным набором факторов образовательной среды. Более важным фактором, чем образовательная среда стали автономная мотивация и самоэффективность.

Исследования, проведенные в Великобритании, Голландии, Скандинавии, США, Австралии, Канаде, Гонконге, Новой Зеландии и других странах, показывают, что примерно 33% учителей сообщают: преподавание вызывает стресс или чрезмерный стресс (R.T. Pithers and R. Soden 1998). В Великобритании 66% британских учителей в своей карьере давно думают об уходе из профессии учителя (С.Т. Travers and С.Л. Cooper 1993). Несколько страховых компаний были вынуждены отозвать свои страховые медицинские полисы у педагогов, либо классифицировали их по 3-му классу высокого риска (Р. Fisher 1996 [14]).

В Нидерландах было установлено, что 60% учителей, уволившихся с работы, в основном страдали от профессионального выгорания. Значительное количество исследований (Е.Р. Greenglass 1999 [16]; К. Kafetsios 2007 [17]; С. Kyriacou 2001 [18]; R.T. Pithers and R. Soden 1998 [20]; С.Т. Travers and С.Л. Cooper 1996) определяют причины стресса: психологическое давление на рабочем месте, внутриличностные конфликты, связанные со снижением социального статуса педагога, противоречивость социальной роли, обусловленная жесткими требованиями администрации, необходимостью постоянного профессионального роста, нехваткой ресурсов; сложными отношениями с коллегами, низкой заработной платой, неприемлемым поведением обучающихся и др.

Важные аспекты эмоционального выгорания в профессии анализировались в исследования M.S. Cole, F. Walter, A.G. Bedeian, & E.H. O'Boyle 2012 [13], которые рассматривали проблемы вовлеченности в профессиональную деятельность как противоположный вектор выгорания. В работе Y. Skoryk [2013] отмечается взаимосвязь феномена выгорания и уровня эффективности образовательной деятельности. Эмоциональное выгорание изменяет поведение, чувства, мышление, профессиональную деятельность в целом. Человек, который уже пережил эмоциональное выгорание, может стать причиной для выгорания коллег, что оказывает негативное влияние на функционирование высшего образовательного заведения.

В отечественной психологии термин «эмоциональное выгорание» все более расширяет свое содержание и начинает отождествляться с «психическим выгоранием» (Л.М. Митина, В.Е. Орел, В. Шебеко), для которого свойственны хроническая усталость, потеря смысла жизни, невозможность осуществлять собственное духовное развитие. По мнению В.А. Еровенко, в научном обороте встречается и более мягкая интерпретация этого состояния, рассматриваемого как «экзистенциальная пустота», наступающая по причине сильной зависимости от профессиональной деятельности и приводящая к чувству полного отчаяния [5, с.41]. А.В. Поначугин [10] отмечает, что синдром эмоционального выгорания у научно-педагогических работников развивается постепенно и детерминирован влиянием различных факторов. В нашей стране его формирование обусловлено девальвацией социальной, экономической и интеллектуальной ценности труда НПП, едва ли не постоянным и порой не совсем удачным реформированием в области высшего образования. Н.Б. Буртовая [3], М.А. Лисняк и др. [7] утверждают, что личностные характеристики научно-педагогических работников (низкая самооценка, высокая тревожность, перфекционизм и др.) могут predispose к возникновению депрессивных эмоциональных реакций. А.К. Маркова [8] подчеркивает решающую роль трех факторов развития профессионального выгорания: ролевого, личностного и организационного. Исследования подтверждают связь между неопределенностью профессиональной роли и развитием выгорания. По мнению А.К. Марковой, такие качества, как целеустремленность, оптимизм, высокая самооценка, низкая конфликтность, предотвращают развитие умственного и физического истощения. Мотивационные симптомы эмоционального выгорания в профессии на личностном уровне являются проявлением внутреннего конфликта между идеализированными представлениями о профессиональной деятельности и реальными условиями труда. О.И. Бабич [1] и В.Е. Орел [9] подчеркивают значение личных характеристик специалиста, которые могут послужить причиной развития выгорания: эмпатия, тревога, интравертированность, гуманизм. Симптомами профессионального выгорания на межличностном уровне являются меркантильность, равнодушное отношение к деловому общению и к своим потребностям. На мотивационном уровне симптомы эмоционального выгорания проявляются как нежелание работать, выполнять

профессиональные обязанности и задачи, пассивность и нежелание брать на себя ответственность.

На основе анализа работ отечественных и зарубежных исследований нами была разработана программа исследования, направленная на выявление мотивационных предпосылок эмоционального выгорания педагогов вуза. Цель исследования: определение мотивационных предпосылок эмоционального выгорания у научно-педагогических работников (далее НПП).

Материалы и методы исследования: исследование эмоционального выгорания НПП проводилось на базе ФГБОУ ВО «Мурманский арктический государственный университет» (далее – МАГУ) в период с октября по декабрь 2018 года. Выборку составили 54 научно-педагогических работника кафедр МАГУ в возрасте 35 - 68 лет. Выборка свободная; диагностика проводилась индивидуально с каждым респондентом. На первом этапе исследования определялись наличие и степень эмоционального выгорания НПП с помощью методик: «Диагностика уровня эмоционального выгорания» В.В. Бойко [2]; «Профессиональное (эмоциональное) выгорание» (МВІ) К. Маслач, С. Джексон, адаптированная Н.Е. Водопьяновой [4]. На втором этапе исследования определялись мотивационные предпосылки эмоционального выгорания с помощью методик: «Диагностика социально-психологических установок личности в мотивационно-потребностной сфере» О.Ф. Потемкиной [11]; опросника «Элу+» Л.З. Левит [6], нацеленного на выявление доминирующего вида эгоистической направленности личности. На третьем этапе исследования определялись достоверность результатов исследования с помощью критерия Пирсона и характер влияния выявленных мотивационных предпосылок на формирование эмоционального выгорания НПП.

Результаты исследования. Первый этап исследования. Данные по методике В.В. Бойко показали, что у НПП наблюдается наибольшая выраженность таких симптомов как «редукция профессиональных обязанностей» в фазе резистенции (23,7 балла) и «неадекватное эмоциональное реагирование» (17,24 балла), а в фазе «истощение» – «эмоциональная отстраненность» (21,1 балла) и «личностная отстраненность» (24 балла). Показатели фазы «напряжение» наиболее низкие. Это свидетельствует о сопротивлении нарастающему стрессу, формировании устойчивости, сопротивляемости организма к воздействию психотравмирующих факторов и включении адаптивного механизма в поведении.

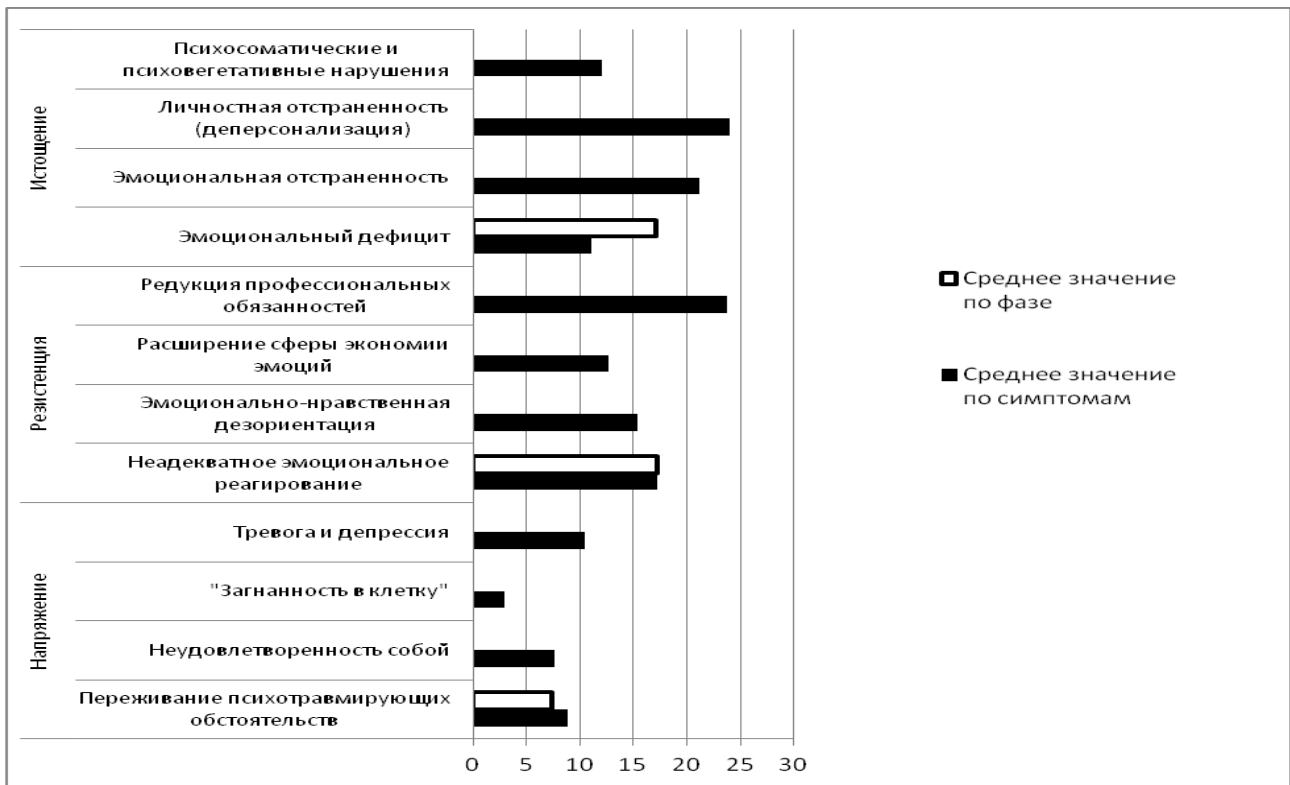


Рисунок 1. - Выраженность симптомов и фаз эмоционального выгорания у НПП (методика В.В. Бойко) в баллах

Выраженность обозначенных симптомов умеренная, что свидетельствует о психологическом благополучии сотрудников. Однако баллы по шкале «редукция профессиональных обязанностей», см. рисунок 1 показывают желание сотрудников сократить их. Достаточно высокие показатели в фазе «Истощение» говорят о снижении профессиональных ресурсов преподавателей.

При анализе результатов методики «Профессиональное (эмоциональное) выгорание» К. Маслач, С. Джексон (МВИ) было выявлено, что у научно-педагогических работников наблюдается высокий уровень выгорания в фазе «редукция личных достижений» (более 32 из 48 баллов) и средний уровень в фазе «эмоциональное истощение» (более 25 из 54 баллов). Полученные данные не являются критическими, НПП достаточно адаптированы, и у них есть силы для поддержания устойчивости и сохранения психического и физического здоровья. Однако в фазах «Резистенция» и «Истощение» небольшой процент НПП имеет сформированные либо формирующиеся симптомы «эмоционального выгорания», в то время как симптом «редукция профессиональных обязанностей» сформирован у большинства респондентов (более 70%), см. рисунок 2.

Так, индекс средней эмоциональной истощенности присутств 53,1% НПП, высокий

уровень истощения отмечен у 41,3% респондентов, что соответствует второму и третьему уровню «выгорания», а для 5,9% испытуемых характерен сформированный синдром эмоционального выгорания. Деперсонализация как важный показатель выгорания, у 41,3% респондентов находится в зоне средних величин, а в высокой (88,5%) и критической зоне (5,9%) оказался фактор «Редукция личных достижений».

Второй этап исследования. Для определения мотивационных предпосылок эмоционального выгорания использовалась методика социально-психологических установок О.Ф. Потемкиной, которая позволяет выявить ориентированность респондентов на разные аспекты человеческого бытия, находящиеся в континуальной связи: «процесс – результат», «труд – деньги», «свобода – власть», «альтруизм – эгоизм» [11]. Полученные результаты показали, что НПП относятся к альтруистам, ориентированным на труд и процесс работы, в меньшей степени озабочены такими вопросами, как «эгоизм» и ориентация на деньги.

С помощью методики «ЭЛУ+» Л.З. Левит определялся доминирующий вид эгоистической направленности личности. Оказалось, что эгоизм не свойственен НПП данного вуза: 59% имеют слабую эгоистическую мотивацию, столько же респондентов показали среднюю выраженность альтруистической мотивации (59%).

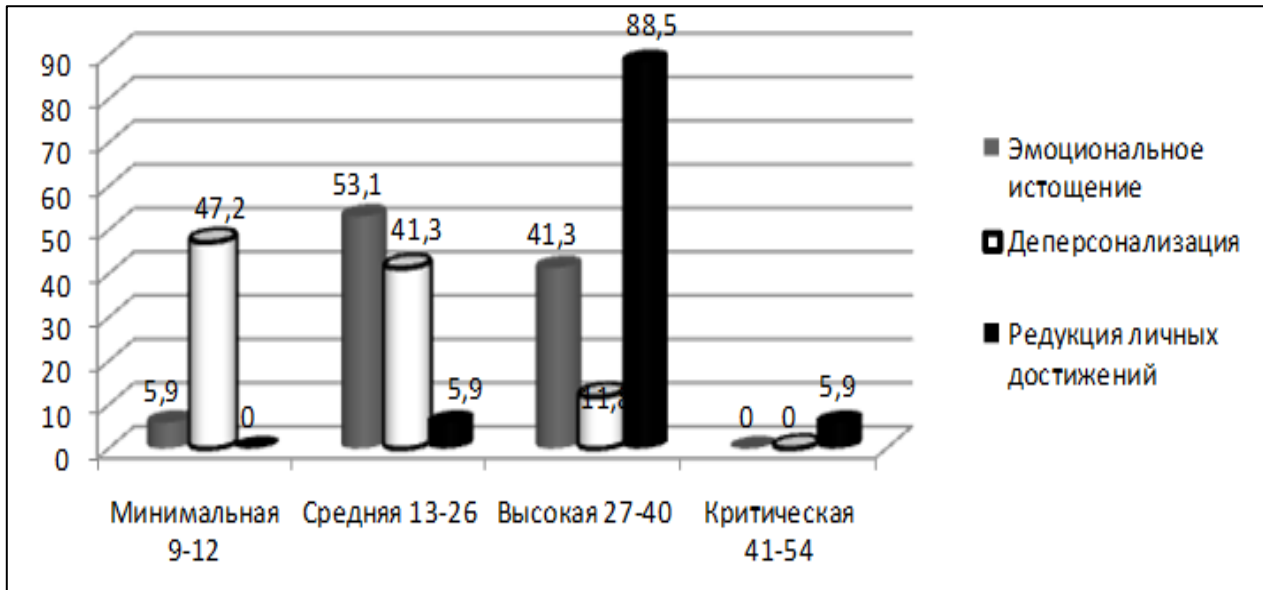


Рисунок 2. - Степень выраженности симптомов эмоционального выгорания у НПП (методика МВИ К. Маслач, С. Джексон) в %

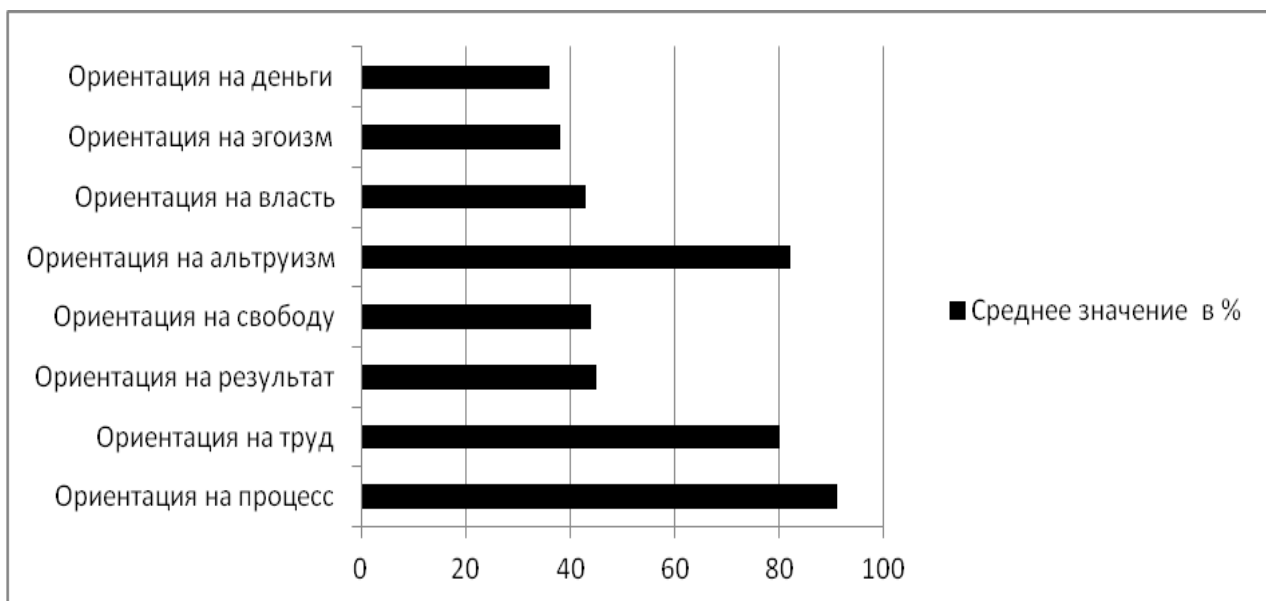


Рисунок 3. - Выраженность мотивационных предпочтений у НПП (методика О.Ф. Потемкиной)

По шкале «высший эгоизм» (эгоизм как зрелый индивидуализм) 16,9 баллов из 40 обнаружена неявная выраженность показателей по шкалам «Зрелая личностная уникальность» и «Сверхреализация», см. рисунок 4. Показатели по шкале «Зрелая личностная уникальность» отрицательно коррелируют со шкалой эмоционального истощения (МВИ). В меньшей степени у педагогов выражено стремление к саморазвитию и раскрытию творческого потенциала.

Третий этап исследования. Полученные

данные, в целом, подтверждают гипотезу о том, что наличие значимых показателей высшего эгоизма у испытуемых не позволяет сформироваться эмоциональному выгоранию. Корреляцию, характер и силу связи между показателями СЭВ и эго-мотивацией выявили с помощью критерия корреляции Пирсона (значимая корреляция $r_{xy} \geq 0,7$ при $p \leq 0,01$). При анализе результатов по шкалам «Эмоциональное выгорание» МВИ и «Высший эгоизм» из опросника «Элу+» была выявлена статистически значимая отрицательная связь ($r_s = - 0,754$,

$p \leq 0,01$). Это говорит о том, что эгоистическая мотивация является значимой предпосылкой для избегания эмоционального выгорания. Остальные показатели по методикам МВИ и «ЭЛУ+» значимой связи не выявили. Установки НПП на общественную, профессиональную успешность и достижения (альтруизм как служение людям)

существенно повышают риск профессионального выгорания ($r_s = 0,743$, $p \leq 0,01$). Выбор самосохранения, поддержания личной экологии (эгоизм как соблюдение собственных интересов, здоровья, и др.), напротив, дает возможность избежать выгорания ($r_s = -0,702$, $p \leq 0,01$).

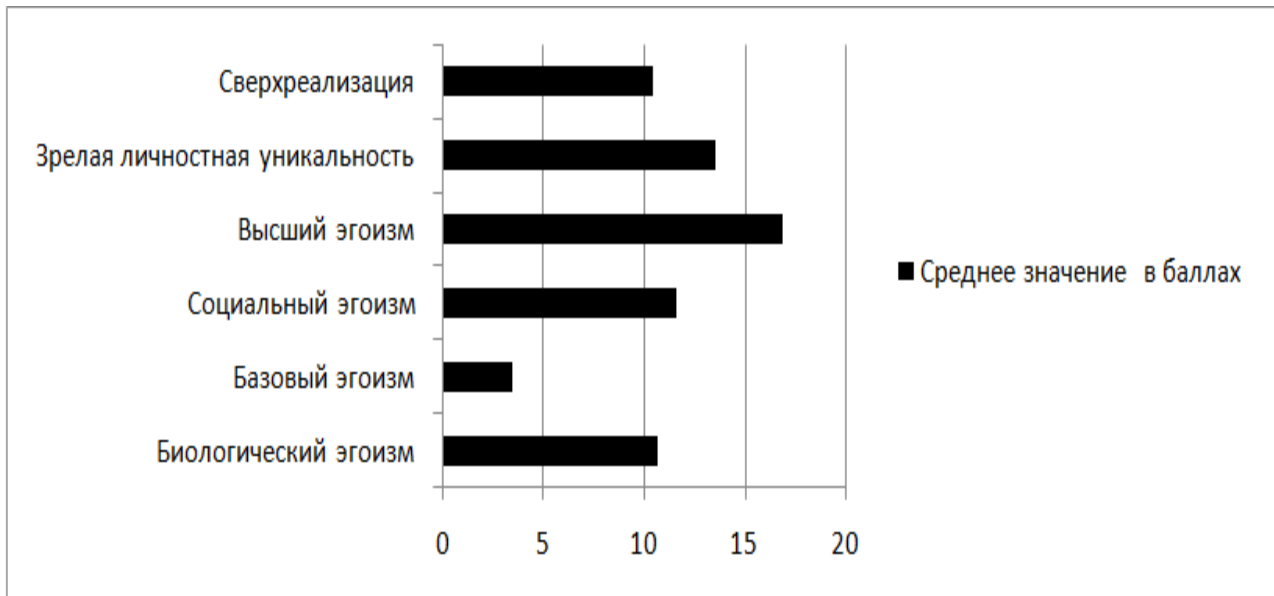


Рисунок 4. - Степень выраженности разных видов эгоистической мотивации у НПП (методика «ЭЛУ+» Л.З. Левит) в баллах

Заключение. В результате исследования определены мотивационные предпосылки эмоционального выгорания НПП вуза, включающие различные установки и направленность личности. Предпосылками эмоционального выгорания стали установки на процесс и результат работы, а также установка на альтруизм. Эго-мотивация, направленная на самосохранение, поддержание здоровья, позволяет избежать эмоционального выгорания. Анализ данных позволил разработать модель профилактики эмоционального выгорания НПП, которая реализуется в университете. Данная модель включает в себя следующие модули:

1. Информационный, направленный на ознакомление педагогов с результатами исследования и знакомство с современными концепциями профессионального выгорания, особенно в контексте ситуации дистанционного обучения.

2. Практико-ориентированный,

направленный на подготовку и реализацию профилактических мероприятий, обеспечивающих обучение НПП техникам и методам саморегуляции, развитие личностного потенциала и прогностической компетентности. Последний компонент поможет педагогам более взвешенно подходить к своей деятельности и эмоциональной включенности в нее.

3. Оценочный, позволяющий определить эффективность реализованных мероприятий и внести необходимые коррективы в их дальнейшую реализацию.

Стоит также отметить, что подобная работа всегда сопряжена с сопротивлением (занятость, отсутствие интереса, нежелание уходить с «проторенной колеи»). Данный момент планируется решать с помощью изменения формы подачи материала, а именно – она планируется, как курсы повышения квалификации для НПП с выдачей необходимых документов.

Литература:

1. Бабич О.И. Личностные ресурсы синдрома профессионального выгорания педагогов: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01 / Бабич Ольга

Игоревна. - Хабаровск. - 2007. - 21 с.

2. Бойко В.В. Синдром «эмоционального выгорания» в профессиональном общении / В.В.

Бойко. - СПб.: Питер, 1999. - 105с.

3. Буртова Н.Б. Личностные и профессиональные предпосылки формирования эмоционального выгорания у преподавателей высшей школы [Электронный ресурс] / Н.Б. Буртова // Вестник ТГПУ. - 2010. - Вып. 12 (102). - С. 141-148. - Режим доступа: <https://psibook.com/articles/lichnostnye-i-professionalnye-predposylki-formirovaniya-emotsion>

4. Водопьянова Н.Е., Старченко Е.С. Синдром выгорания: диагностика и профилактика / Н.Е. Водопьянова, Е.С. Старченко. - СПб.: Питер, 2005. - 299 с.

5. Еровенко В.А. «Экзистенциальная пустота» доктора Рагина в психологическом контексте эмоционального выгорания преподавателей математики / В.А. Еровенко // Almamater (Вестник высшей школы). - 2016. - № 7. - С. 39-45.

6. Левит Л.З. Эгоизм как фактор эмоционального выгорания: за и против [Электронный ресурс] / Л.З. Левит // Мир психологии. - 2015. - № 3. - С. 217-234. - Режим доступа: http://catalog.karlib.kz/irbis64r_01/internet/2016/levit.pdf

7. Лисняк М.А., Горбач Н.А. Эмоциональное выгорание преподавателей медицинского вуза: проблемы и пути ее решения [Электронный ресурс] / М.А. Лисняк, Н.А. Горбач, И.О. Логинова, М.А. Машукова // Сибирское медицинское обозрение. - 2014. - № 2. - С. 101. - С. 105. - Режим доступа: http://smr.krasgmu.ru/journal/1350_103-105.pdf

8. Маркова А.К. Психология труда учителя: Кн. для учителя / А.К. Маркова. - М., Просвещение, 1993. - 192 с.

9. Орел В.Е. Синдром психического выгорания личности / В.Е. Орел. - М., Институт психологии РАН, 2005. - 330 с.

10. Поначугин А.В. Синдром эмоционального выгорания профессорско-преподавательского состава высшего учебного заведения [Электронный ресурс] / А.В. Поначугин // Вестник Мининского университета. - 2017. - № 2. - Режим доступа: <http://vestnik.mininuniver.ru/jour/article/view/354>

11. Потемкина О.Ф. Способ составления психологического портрета и автопортрета / О.Ф. Потемкина. - М.: Издательство: Рос. акад. наук, Институт психологии, 1993. - 27 с.

12. Bakker A.B., Demerouti E., Euwema M.C. Predicting intraindividual changes in teacher burnout: The role of perceived school environment and motivational factors. *Journal of Occupational Health Psychology*, Vol 10(2), Apr 2005, 170-180.

13. Cole M.S., Walter F., Bedeian A.G., & O'Boyle E.H. (2012). Job burnout and employee engagement: A meta-analytic examination of construct proliferation. *Journal of Management*, 38, 1550-1581. - Режим доступа: <http://dx.doi.org/10.1177/0149206311415252>

14. Fisher, P. (1996). Long odds on survival. *Times Educational Supplement*, p. 7. - Режим доступа: <https://scholar.google.com/scholar?q=Fisher%2C%20P.%20%281996%29.%20Long%20odds%20on%20survival.%20Times%20Educational%20Supplement%2C%20p.%207>

15. Guglielmi R.S., Tatrow K. (1998) Occupational stress, burnout, and health in teachers: A methodological and theoretical analysis. *Review of Educational Research* 68: 61-99. - Режим доступа: <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.3102/00346543068001061>

16. Greenglass E.R., Burke R.J., Ondrack M. (1990) A gender-role perspective of coping and burnout. *Applied Psychology: An International Review* 39: 5-27. - Режим доступа: <https://doi.org/10.1111/j.1464-0597.1990.tb01035.x>

17. Kafetsios K. (2007) Work-family conflict and its relationship with job satisfaction and psychological distress: The role of affect at work and gender. *Hellenic Journal of Psychology* 4: 15-35. - Режим доступа: <https://www.researchgate.net/publication/228645063>

18. Kyriacou C. (2001) Teacher stress: directions for future research. *Educational Review* 53: 27-35. - Режим доступа: https://www.researchgate.net/publication/248971055_Teacher_Stress_Directions_for_future_research

19. Maslach C. Professional burnout: Recent developments in the theory and research, Taylor & Francis, Washington D.C, 1993, 19-32.

20. Pithers R.T., Soden R. (1998) Scottish and Australian teacher stress and strain: A comparative study. *British Journal of Educational Psychology* 68: 269-279. - Режим доступа: <http://www.biomedsearch.com/nih/Scottish-Australian-teacher-stress-strain/9661340.html>

References:

1. Babich O.I. Personal resources of the syndrome of professional burnout of teachers: author. dis. ... Cand. psychol. Sciences: 19.00.01 / Babich Olga Igorevna. - Khabarovsk. - 2007. - 21 p.

2. Boyko V.V. The syndrome of "emotional burnout" in professional communication / V.V. Boyko. - SPb.: Peter, 1999. - 105p.

3. Burtovaya N.B. Personal and professional preconditions for the formation of emotional burnout in higher school teachers [Electronic resource] / N.B. Burtovaya // Bulletin of TSPU. - 2010. - Issue. 12 (102). - P. 141-148. - Access mode: <https://psibook.com/articles/lichnostnye-i-professionalnye-predposylki-formirovaniya-emotsion>

4. Vodopyanova N.Ye., Starchenko E.S. Burnout

syndrome: diagnosis and prevention / N.E. Vodopyanova, E.S. Starchenko. - SPb.: Peter, 2005. - 299 p.

5. Erovenko V.A. Dr. Ragin's Existential Emptiness in the Psychological Context of Emotional Burnout of Mathematics Teachers / V.A. Erovenko // Almamater (Bulletin of the Higher School). - 2016. - № 7. - P. 39-45.

6. Levit L.Z. Egoism as a factor of emotional burnout: pros and cons [Electronic resource] / L.Z. Levit // World of psychology. - 2015. - № 3. - P. 217-234. - Access mode: http://catalog.karlib.kz/irbis64r_01/internet/2016/levit.pdf

7. Lisnyak M.A., Gorbach N.A. Emotional burnout of teachers of a medical university: problems and ways of solving it [Electronic resource] / M.A. Lisnyak, N.A. Gorbach, I.O. Loginova, M.A. Mashukova // Siberian Medical Review. - 2014. - № 2. - P. 101. - P. 105. - Access

mode: http://smr.krasgmu.ru/journal/1350_103-105.pdf

8. Markova A.K. Psychology of teacher's work: Book for the teacher / A.K. Markov. - M., Education, 1993. - 192 p.

9. Orel V.E. Mental burnout syndrome / V.E. Eagle. - M., Institute of Psychology RAS, 2005. - 330 p.

10. Ponachugin A.V. Burnout syndrome of the teaching staff of a higher educational institution [Electronic resource] / A.V. Ponachugin // Bulletin of the Minin University. - 2017. - № 2. - Access mode: <http://vestnik.mininuniver.ru/jour/article/view/354>

11. Potemkina O.F. Method of drawing up a psychological portrait and self-portrait / O.F. Potemkin. - M.: Publisher: Ros. acad. Sciences, Institute of Psychology, 1993. - 27 p.

12. Bakker A.B., Demerouti E., Euwema M.C. Predicting intraindividual changes in teacher burnout: The role of perceived school environment and motivational factors. *Journal of Occupational Health Psychology*, Vol 10(2), Apr 2005, 170-180.

13. Cole M.S., Walter F., Bedeian A.G., & O'Boyle E.H. (2012). Job burnout and employee engagement: A meta-analytic examination of construct proliferation. *Journal of Management*, 38, 1550–1581. – Режим доступа: <http://dx.doi.org/10.1177/0149206311415252>

14. Fisher, P. (1996). Long odds on survival. *Times Educational Supplement*, p. 7. – Режим доступа: <https://scholar.google.com/scholar?q=Fisher%2C%20P.%20%281996%29.%20Long%20odds%20on%20survival.%20Times%20Educational%20Supplement%2C%20p>

%207

15. Guglielmi R.S., Tatrow K. (1998) Occupational stress, burnout, and health in teachers: A methodological and theoretical analysis. *Review of Educational Research* 68: 61–99. – Режим доступа: <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.3102/00346543068001061>

16. Greenglass E.R., Burke R.J., Ondrack M. (1990) A gender-role perspective of coping and burnout. *Applied Psychology: An International Review* 39: 5–27. – Режим доступа: <https://doi.org/10.1111/j.1464-0597.1990.tb01035.x>

17. Kafetsios K. (2007) Work-family conflict and its relationship with job satisfaction and psychological distress: The role of affect at work and gender. *Hellenic Journal of Psychology* 4: 15–35. – Режим доступа: <https://www.researchgate.net/publication/228645063>

18. Kyriacou C. (2001) Teacher stress: directions for future research. *Educational Review* 53: 27–35. – Режим доступа: https://www.researchgate.net/publication/248971055_Teacher_Stress_Directions_for_future_research

19. Maslach C. Professional burnout: Recent developments in the theory and research, Taylor & Francis, Washington D.C, 1993, 19-32.

20. Pithers R.T., Soden R. (1998) Scottish and Australian teacher stress and strain: A comparative study. *British Journal of Educational Psychology* 68: 269–279. – Режим доступа: <http://www.biomedsearch.com/nih/Scottish-Australian-teacher-stress-strain/9661340.html>

19.00.07 – Педагогическая психология



УДК 37.06

Воспитание демократической культуры подростков: социокультурный контекст

The upbringing of a democratic culture of adolescents: a sociocultural context

Белкина В.В., Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского, verabelkina@mail.ru

Belkina V., Yaroslavl State Pedagogical University named after K.D. Ushinsky, verabelkina@mail.ru

DOI: 10.34772/KPJ.2020.141.4.033

Ключевые слова: демократическая культура личности, подростковый возраст, педагогические средства, факторы.

Keywords: democratic personality culture, adolescence, pedagogical means, factors.

Аннотация. Актуальность статьи определяется возможностью и необходимостью воспитания у современных подростков качеств и компетенций, обеспечивающих успешное существование в ситуации «изменения изменений», характерной для образовательной действительности последних лет. Анализ результатов научных исследований, изучение опыта работы прогрессивных образовательных организаций свидетельствует, что именно демократическая культура личности обеспечивает способность человека осуществлять эффективное социальное взаимодействие, основываясь на ценностях, характерных для демократического общества. В статье раскрывается сущность исследуемой категории, выявляются факторы, оказывающие влияние на социальное становление современного подростка, актуализируются особенности личности детей, обусловленные выявленными факторами; предлагаются педагогические средства и условия, способствующие воспитанию демократической культуры в современной школе. Статья предназначена для педагогических работников школ, руководителей образовательных организаций, исследователей.

Abstract. The relevance of the article is determined by the possibility and necessity of educating modern adolescents of the qualities and competencies that ensure a successful existence in a situation of “change of changes”, characteristic of the educational reality of recent years. The analysis of the results of scientific research, the study of the experience of progressive educational organizations indicates that it is an individual’s democratic culture that provides the person’s ability to carry out effective social interaction based on the values that are characteristic of a democratic society. The article reveals the essence of the issued category, identifies factors that influence the social formation of a modern teenager, updates the personality characteristics of children due to identified factors, suggests pedagogical tools and conditions that contribute to the upbringing of a democratic culture in a modern school. The article is intended for school teachers, heads of educational organizations, researchers.

Введение. Современное российское общество выдвигает вопросы воспитания демократической культуры в качестве приоритета государственной образовательной политики. Содержание документов, регламентирующих образовательный процесс и определяющих перспективы развития образования в нашем государстве («Федеральная целевая программа развития образования на 2016–2020 гг.» [8], «Фундаментальное ядро содержания общего образования» [9], «Стратегия развития воспитания в Российской Федерации (2015–2025 гг.)» [6]), Федеральные государственные

стандарты всех уровней образования и др.), однозначно ориентировано на демократизацию образовательных отношений, а основные характеристики выпускника школы связаны с воспитанием такого интегративного качества как «демократическая культура». Мы предлагаем следующее определение демократической культуры: «совокупность качеств личности, определяющих способность человека осуществлять эффективное социальное взаимодействие на основе освоенных демократических ценностей общества и понимания собственных особенностей» [11, с.84].

Понятие «демократическая культура личности» характеризует деятельность субъекта по освоению, созданию и применению на практике норм, традиций ценностей культурно-демократической природы, своеобразный механизм деятельности человека для достижения общественно-значимых и личностно-ценных целей.

Опираясь на обобщенные теоретические представления [2;3], можно выделить следующие основные психолого-педагогические особенности подросткового периода:

- появление чувства взрослости;
- формирование «Я-концепции» как новообразования подросткового периода;
- развитие самосознания;
- смена авторитетов, и, как следствие, подверженность негативному влиянию социума и восприимчивость к делинквентному поведению;
- возникновение ситуации поиска и самоидентификации.

Примерно в 11–12 лет у ребенка возникает интерес к своему внутреннему миру, а затем происходит постепенное усложнение и углубление самопознания. Подросток открывает для себя свой внутренний мир. Сложные переживания, связанные с новыми отношениями, свои личностные черты, поступки анализируются им пристрастно. Начинают активно действовать процессы идентификации и обособления (*идентификация* – механизм присвоения одним индивидом всесторонней человеческой сущности, *обособление* – механизм отставания индивидом своей природной и человеческой сущности). «Стремление обрести себя как личность порождает потребность в отчуждении от всех тех, кто привычно, из года в год оказывал на него влияние, и в первую очередь это относится к родительской семье. Это период, когда подросток начинает ценить свои отношения со сверстниками. Стремление идентифицировать себя с себе подобными порождает столь ценную в общечеловеческой культуре потребность в другом. Именно через дружбу, общение подросток усваивает черты высокого взаимодействия людей: сотрудничество, взаимопомощь, взаимовыручка, риск ради другого и т.д.» [10, с.345]. В процессе социального взаимодействия формируется «Я-концепция» как неизбежный и всегда уникальный результат психического развития, как относительно устойчивое и в то же время подверженное внутренним изменениям и колебаниям психическое приобретение.

Мы считаем, что обозначенные особенности определяют возможность и необходимость

воспитания демократической культуры как качества, основанного на способности осваивать и конструктивно интерпретировать социальный опыт, учитывая потребности и интересы других людей при соблюдении собственных личностных ориентиров. Однако, подросток – еще не цельная, зрелая личность, отдельные его черты обычно диссонируют, сочетание разных образов «Я» негармоничны. Поэтому важно осуществлять грамотное психолого-педагогическое сопровождение процесса социального становления подростков, учитывая при этом не только аксиоматические закономерности развития детей данной возрастной группы, но и внешние факторы воздействия, оказывающие значительное, а иногда и решающее влияние на их личностные характеристики.

Материалы и методы исследования. В процессе подготовки статьи были использованы как *теоретические* (анализ психолого-педагогической литературы, систематизация материалов по изучаемой проблеме, герменевтическая смысловая интерпретация, ретроспективный анализ собственной педагогической деятельности, моделирование), так и *эмпирические* (изучение и обобщение массового и передового педагогического опыта, ретроспективное осмысление собственной педагогической деятельности, наблюдение за процессом воспитания) методы исследования.

Результаты исследования. В современной психолого-педагогической литературе [4;5;7;10] все чаще встречаются утверждения относительно изменения основных характеристик современных подростков: «...по сравнению со своими предшественниками, они иначе переживают подростковый возраст, иначе решают возрастные задачи, сталкиваются с иными социальными рисками. Образ ситуаций социально-психологической адаптации и дезадаптации также несколько изменяется» [10, с.1]. Для нас большой интерес представляет анализ факторов, оказывающих влияние на современного подростка и систему его социальных связей и отношений, т.к. демократическая культура развивается и проявляется именно в процессе взаимодействия личности с окружающим миром. В таблице 1 мы попытались отразить взаимосвязь факторов, влияющих на социальное становление, а значит на развитие демократической культуры современных подростков, особенностей личностных характеристик детей поколения Z, а также предложить систему педагогических средств и условий, способствующих воспитанию исследуемого нами качества.

Таблица 1. – Особенности влияния внешних факторов на воспитание демократической культуры (ДК) подростков

№	Внешние факторы, влияющие на подростков	Особенности личности подростков		Ориентиры для организации взаимодействия	Условия, обеспечивающие эффективность воспитания ДК	Средства взаимодействия
		положительные аспекты	проблемы			
1.	Трансформация социальных и культурных пространств: неопределенность ценностей и социальных установок общества, ситуация «изменения изменений»	– стремление к активному взаимодействию с окружающим миром; – уверенность в собственной исключительности; – нацеленность на разнообразие видов деятельности, активные социальные пробы	– «размывание» идентичности подростков; – неустойчивость социальных ориентиров; – минимальный «горизонт» планирования	Обеспечение осмысленности освоения системы социальных ролей, самоопределения, обеспечение права выбора ребенком видов и форм деятельности, индивидуализация образовательного процесса, предполагающая инвариантность ценностей и целей при вариативности средств их достижения	Ценностное наполнение содержания деятельности обучающихся	<p><i>Средства - «фильтры»:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – ценностный диалог; – социальные пробы; – события-размышления; – дискуссионные технологии; – «рефлексивные мишени»; – обсуждения фильмов и книг по запросу детей. <p><i>Средства-навигаторы:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – индивидуальные образовательные проекты; – вариаторы; – проектная деятельность; – ролевые и имитационные игры; – педагогические мастерские
2.	Распространение Интернета и компьютерных технологий	– быстрый и легкий доступ к большому потоку информации, умение работать с ним; – способность быстро адаптироваться к меняющимся условиям современной жизни; – возможность работы в режиме многозадачности; – быстрота реакции	– снижение устойчивости социальных контактов; – снижение навыков невербальной коммуникации и эмоционального обмена; – перенасыщение мультимедийной средой; – компьютерная аддикция; – клиповое мышление; – снижение способности к анализу информации	Использование в работе с детьми краткой и наглядной информации, нацеленность на групповое выполнение заданий; вовлеченность подростков в событийность реального мира с обязательным отражением результатов деятельности обучающихся в цифровой среде. Обеспечение опережающего контента в обучении, нацеленного на формирование у детей общей картины мира, помощь в управлении информационным потоком, развитие умения «фильтровать» информацию	Обеспечение рефлексивного характера деятельности обучающихся	<ul style="list-style-type: none"> – краудсорсинг; – геймификация; – технологии гибридной педагогики; – электронные образовательные события; – сетевая распределенная индивидуальная работа; – технологии дополненного образования; – социальные релизеры

Продолжение таблицы 1

№	Внешние факторы, влияющие на подростков	Особенности личности подростков		Ориентиры для организации взаимодействия	Условия, обеспечивающие эффективность воспитания ДК	Средства взаимодействия
		положительные аспекты	проблемы			
3.	Отсутствие сформированного, устойчивого и определяющего ценности и жизненный путь подростка общественного заказа	– повышение интереса к проблемам общества и государства; – нацеленность на самореализацию и саморазвитие; – стремление получать удовольствие от жизни	– нацеленность на комфорт собственной жизни; – сокращение пространства развития самостоятельности; – неумение делать осознанный выбор; – восприятие свободы выбора как затруднения; – снижение уровня стрессоустойчивости-сложности в преодолении трудностей; – потребность в признании и социальной популярности	Создание для обучающихся ситуаций выбора при одновременном сопровождении процесса осуществления выбора, обсуждение различных вариантов выбора, их последствий и способов нейтрализации рисков. Развитие социальной активности, инициативности, рефлексивных способностей, создание условия для осознания ребенком собственных особенностей, сильных и слабых сторон, их принятия и дальнейшего развития	Реализация субъект-субъектной позиции всех участников образовательного процесса	– edutainment; – матрица вовлеченности; – технологии наставничества (феномен распределенной мотивации); – технологии распределенного взаимодействия; – «Шесть шляп мышления»; – технологии социального конструирования; – приемы аттракции; – технология групповой работы
4.	Кризис семьи как института социализации	– развитие вариативности представлений о семье; – нацеленность на удачную семейную жизнь, интерес к проблемам семьи; – традиционный взгляд на взаимодействие полов и распределение ролей в семье	– снижение авторитета родителей, связанное с превосходством в развитии у подростков отдельных навыков; – «гиперопека» детей приводит к неготовности самостоятельно решать социальные проблемы	Обеспечение интеграции усилий педагогов и семьи, включенности родителей в жизнь ребенка и школы. Учет половой дифференциации при организации образовательного процесса	Обеспечение взаимодействия и включенности семьи в образовательный процесс	– развитие самоуправления всех уровней; – тренинги («Тренинг межполовой чувствительности» (Л.В. Штылева); – «тренажеры социального опыта»

Продолжение таблицы 1

№	Внешние факторы, влияющие на подростков	Особенности личности подростков		Ориентиры для организации взаимодействия	Условия, обеспечивающие эффективность воспитания ДК	Средства взаимодействия
		положительные аспекты	проблемы			
5.	Рост социальной напряженности, нарастание социального «расслоения» общества	<p><i>Городские подростки:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – отношение к образованию как средству личностного совершенствования и самореализации; – высокий уровень притязаний на достижения и успех; – устойчивый интерес к учебе, стремление к дееспособности во всех сферах; – готовность к содержательному интеллектуальному труду; – требовательность к себе, самокритичность; – амбициозность, целеустремленность, оптимизм 	<p><i>Городские подростки:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – индивидуализм; – выраженная нетерпимость к недостаткам школы, скептическое отношение к школьному преподаванию; – чувство превосходства над окружающими; – неудовлетворенность взаимоотношениями с педагогами и одноклассниками; – нежелание участвовать в жизнедеятельности школы 	<p><i>Городские школы.</i></p> <p>Сопровождение выбора видов и направлений деятельности, помощь подростку в осознании личностно-значимых целей и ориентации в многообразии возможностей, профилактика буллинга и конфликтов на почве социального неравенства, обеспечение включенности детей в жизнь школы и разработку правил школьной жизни</p>	Учет типа школы и социально-стратификационных характеристик состава обучающихся	<ul style="list-style-type: none"> – проектирование индивидуальной образовательной деятельности; – социально значимая деятельность (волонтерские акции, шефство и т.п.); – разработка подростками документов, регламентирующих взаимоотношения между детьми (правил, кодекса и др.); – техники психологической разгрузки; – дневники личностного роста
		<p><i>Сельские подростки:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – интерес к школе как месту общения, толерантность по отношению к ее недостаткам; – широкий круг внешкольных и внеучебных интересов; – высокая потребность в коллективном взаимодействии и чувстве социальной солидарности; – устойчивость к жизненным невзгодам, неприхотливость 	<p><i>Сельские подростки:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – низкий уровень притязаний на достижения и успех; – утилитарное отношение к образованию; – слабая дифференциация учебных и внеучебных интересов и потребностей; – отсутствие интереса к большинству учебных предметов, неумение связать их содержание с жизненными перспективами 	<p><i>Сельские школы.</i></p> <p>Расширение зоны социальных контактов и возможностей выбора, в том числе и через использование интернет-ресурсов, создание условий для самореализации подростков за счет максимального использования возможностей местного социума, развитие интеграции учебной и внеучебной деятельности</p>		<ul style="list-style-type: none"> – разновозрастные занятия; – интегрированные занятия; – проблемно-тематические дни; – технологии социального проектирования; – портфолио достижений; – проектная деятельность; – технологии тьюторского сопровождения

Заключение. Обобщая представленную выше информацию, можно сделать следующие выводы:

– в ситуации социальной неопределенности образование для подростков должно стать «фильтром», позволяющим присвоить ценностные нормативные характеристики личности, связанные с осознанием себя гражданином демократического общества, принятием ведущих ценностей национальной культуры, установками на диалог и сотрудничество с разными людьми и в разных социальных ситуациях, готовностью нести ответственность за результаты собственной деятельности;

– процесс воспитания современных подростков должен учитывать клиповое мышление и вовлеченность детей поколения Z в интернет-пространство через создание условий для ориентации в цифровом потоке в ценностно-смысловом контексте;

– в условиях многополярности современного мира воспитание подростка должно, с одной

стороны, обеспечивать устойчивость «процесса трансляции образцов познания» [1, с.14], а с другой, – обеспечивать вариативность возможностей самореализации, выбор способов деятельности и понимание многообразия действительности;

– при отборе средств взаимодействия с подростками для обеспечения эффективности образовательного процесса в целом, и воспитания демократической культуры, в частности, мы предлагаем ориентироваться на следующие требования: опора на личностный опыт обучающихся; творческий и рефлексивный характер деятельности субъектов образовательного процесса; возможность выбора детьми объектов деятельности, способов и форм деятельности, собственной роли, форм контроля и оценки результатов; получение индивидуального образовательного продукта, который отражает личностный рост обучающегося и достижение им поставленной цели; возможности для развития перцептивных способностей школьников.

Литература:

1. Асмолов А.Г. Стратегия социокультурной модернизации образования: на пути к преодолению кризиса идентичности и построению гражданского общества / А.Г. Асмолов // Вопросы образования. - 2008. - № 1. - С. 12-17.

2. Божович Л.И. Личность и её формирование в детском возрасте: монография / Л.И. Божович. - М.: Просвещение, 1968. - 464 с.

3. Подольский А.И. Психология развития. Психоэмоциональное благополучие детей и подростков: учебное пособие для вузов / А.И. Подольский, О.А. Идобаева. - Москва: Издательство Юрайт, 2020. - 124 с.

4. Регуш Л.А. Психологические проблемы подростков: стандартизированная методика [Электронный ресурс] / Л.А. Регуш // Эмиссия. Офлайн. Электронное научное издание РГПУ им. А.И. Герцена, 2013. - Режим доступа: <http://www.emissia.org/offline/2013/1977.htm>

5. Регуш Л.А. Самоотношение подростков и переживание проблем школьной жизни [Электронный ресурс] / Л.А. Регуш // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. - 2009. - С. 57-65. - Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/samootnoshenie-podrostkov-i-perezhivanie-problem-shkolnoy-zhizni>

6. Стратегия развития воспитания в Российской Федерации (2015-2025 гг.): [утверждена постановлением Правительства РФ от 29 мая 2015 г. N 996] [Электронный ресурс]. - Режим доступа: <http://docs.cntd.ru/document/420277810>

7. Тамарская Н.В. Родителям поколения Z как перестать беспокоиться и помочь своему ребенку в эпоху стремительных перемен / Н.В. Тамарская, О.В. Белова, М.Г. Черняева. - Калининград: Изд-во БФУ им. И. Канта, 2019. - 110 с.

8. Федеральная целевая программа развития образования на 2016–2020 гг. [Электронный ресурс]. - Режим доступа: <http://fcp.economy.gov.ru/cgi-bin/cis/fcp.cgi/Fcp/ViewFcp/View/2017/450>

9. Фундаментальное ядро содержания общего образования [Электронный ресурс]. - Режим доступа: <http://standart.edu.ru/>

10. Хломов К.Д. Подросток на перекрестке жизненных дорог: социализация, анализ факторов изменения среды развития / К.Д. Хломов // Психологическая наука и образование. - 2014. - Т.6. - № 1. - С. 1-9.

11. Bayborodova L.V., Belkina V.V. Fostering a Democratic Culture among Participants in the Educational Process // European Journal of Contemporary Education, 2014, Vol.(8), № 2. - P. 84-93.

References:

1. Asmolov A.G. Strategy of socio-cultural modernization of education: on the way to overcoming the identity crisis and building a civil society / A.G. Asmolov // The issue of education. - 2008. - № 1. - P. 12-17.

2. Bozhovich L.I. Personality and its formation in childhood: monograph / L.I. Bozhovich. - M.:

Enlightenment, 1968. - 464 p.

3. Podolsky A.I. Psychology of development. Psychoemotional well-being of children and adolescents: a textbook for universities / A.I. Podolsky, O.A. Idobaeva. - Moscow: Yurayt publishing house, 2020. - 124 p.

4. Regush L.A. Psychological problems of adolescents:

standardized methodology [Electronic resource] / L.A. Regush // Emission. Offline. Electronic scientific publication of A.I. Herzen RSPU, 2013. - From: <http://www.emissia.org/offline/2013/1977.htm>

5. Regush L.A. Self-Relation of teenagers and experience of problems of school life [Electronic resource] / L.A. Regush // Proceedings of the Herzen Russian state pedagogical University. - 2009. - P. 57-65. - From: <https://cyberleninka.ru/article/n/samootnoshenie-podrostkov-i-perezhivanieproblem-shkolnoy-zhizni>

6. Strategy of development of education in the Russian Federation (2015-2025): [approved by the decree of the Government of the Russian Federation of may 29, 2015, № 996] [Electronic resource]. - From: <http://docs.cntd.ru/document/420277810>

7. Tamarskaya N.V. Parents of generation Z how to stop worrying and help their child in the era of rapid

changes / N.V. Tamarskaya, O.V. Belova, M.G. Chernyaeva. Kaliningrad: publishing house of the BFU named after I. Kant, 2019. - 110 p.

8. Federal target program for education development for 2016-2020 [Electronic resource]. - From: <http://fcp.economy.gov.ru/cgi-bin/cis/fcp.cgi/Fcp/ViewFcp/View/2017/450>

9. Fundamental core of the content of General education [Electronic resource]. - From: <http://standart.edu.ru/>

10. Khlomov K.D. A Teenager at the crossroads of life roads: socialization, analysis of factors of change in the development environment / K.D. Khlomov // Psychological science and education. - 2014. - Vol. 6. - № 1. - Pp. 1-9.

11. Bayborodova L.V., Belkina V.V. Fostering a Democratic Culture among Participants in the Educational Process // European Journal of Contemporary Education, 2014, Vol.(8), № 2. - P. 84-93.

19.00.07 – Педагогическая психология



УДК 376. 2

Психолого-педагогическое сопровождение адаптации обучающихся с ОВЗ в условиях массовой школы

Psychological and pedagogical support of adaptation of students with disabilities in mass schools

Михайлова Т.А., Московский государственный психолого-педагогический университет, tmixailova79@yandex.ru

Mikhailova T., Moscow state psychological and pedagogical University, tmixailova79@yandex.ru

DOI: 10.34772/KPJ.2020.141.4.034

Ключевые слова: сопровождение, обучающийся с ОВЗ, адаптация, образовательные учреждения, организация, педагог-психолог, тревожность, дезадаптация, система психолого-педагогического сопровождения, мотивация, «особый» ребенок, образовательная среда, модель психолого-педагогического сопровождения, массовая школа, инклюзивная школа.

Keywords: support, student with disabilities, adaptation, educational institutions, organization, teacher-psychologist, anxiety, maladaptation, psychological and pedagogical support system, motivation, "special" child, educational environment, model of psychological and pedagogical support, mass school, inclusive school.

Аннотация. Актуальность данной статьи определена тем, что в настоящее время в массовых общеобразовательных школах ежегодно увеличивается численность обучающихся детей с ОВЗ, которые в силу ряда причин испытывают трудности при изучении учебного материала, общении со сверстниками и взрослыми, вхождении в школьный коллектив, что приводит к возникновению у них дезадаптации. В ходе исследования выявлены условия, способствующие успешной адаптации обучающихся с ОВЗ в условиях массовой школы, так же определено, что эффективным способом решения проблемы адаптации обучающихся с ОВЗ является реализация в условиях образовательного учреждения системы психолого-педагогического сопровождения процесса адаптации. Анализ литературных источников позволил определить, что массовые школы, обладая разнообразными ресурсами, способны через их внедрение в деятельность системы психолого-педагогического сопровождения обучающегося с ОВЗ решить проблемы, связанные с получением им качественного образования и интеграцией в социум. Изучение опыта практической деятельности организаций, работающих с детьми с ОВЗ, позволил прийти к выводу о том, что реализуемые в настоящее время модели психолого-педагогического сопровождения обучающихся с ОВЗ являются весьма узко направленными, и в своей основе, по большей части, ориентированы на деятельность педагога-психолога с данной категорией детей. Автором доказано, что разработанная модель психолого-педагогического сопровождения адаптации обучающихся с ОВЗ в условиях массовой школы, реализуемая на основе комплексного подхода, социального взаимодействия между всеми субъектами сопровождения и использования программно-методического обеспечения в деятельности специалистов, является эффективной, о чем свидетельствуют результаты опытно-экспериментальной работы. Данная модель может стать полноценной частью системы современного образования, дающей возможность в полном объеме ребенку с ОВЗ реализовывать свое право на качественное школьное образование. Статья предназначена для работников системы образования, сферы социального обслуживания, руководителей образовательных учреждений, исследователей.

Abstract. The relevance of this article is determined by the fact that at present the number of children with disabilities studying in mass, General education schools is increasing every year for a number of reasons, they have difficulties in studying educational material, communicating with peers and adults, and joining the school team, which leads to their maladaptation. The study identified conditions that contribute to the successful adaptation of students with disabilities in a mass school, as well as determined that an effective way to solve the problem of adaptation of students with disabilities is the implementation of a system of psychological and pedagogical support of the adaptation process in an educational institution. The analysis of literary sources allowed us to determine that mass schools with various resources are able to solve problems related to obtaining a quality education and integration into society through the introduction of a system of psychological and pedagogical support for students with disabilities in their

activities. The study of the experience of practical activities of organizations working with children with disabilities has led to the conclusion that the currently implemented models of psychological and pedagogical support for students with disabilities are very narrowly focused, and are mostly focused on the activities of a teacher-psychologist with this category of children. The author proves that the developed model of psychological and pedagogical support of adaptation of students with disabilities to mass schools, implemented on the basis of a comprehensive approach, social interaction between all subjects of support, and the use of software and methodological support in the activities of specialists, is effective, as evidenced by the results of experimental work. This model can become a full-fledged part of the modern education system, which allows a child with disabilities to realize fully his right to quality school education. The article is intended for employees of the education system, social services, heads of educational institutions, researchers.

Введение. В настоящее время как за рубежом, так и в России проявляется устойчивая тенденция к увеличению численности детей, имеющих отклонения в психофизическом развитии. Согласно статистическим данным, приведенным ООН в 2019 году, во всем мире насчитывается более 460 млн. человек, имеющих ограниченные возможности здоровья, что составляет десятую часть от населения всей нашей планеты. По данным Всемирной Организации Здравоохранения количество людей с различными нарушениями здоровья, приводящими к инвалидности, достигает 15% от общего числа населения [9]. Не утешительной остается и статистика по количеству детей, имеющих психические или физические нарушения здоровья: от 4,6% до 20% от общей численности детей в той или иной стране [11;12]. К сожалению, Россия является не исключением в данном вопросе, и количество детей с ОВЗ ежегодно увеличивается. Так, по данным Министерства Просвещения РФ более 85% детей нуждаются в медицинской, психолого-педагогической, социально-педагогической помощи. 35% необходима специализированная коррекционно-реабилитационная помощь [6;10].

Одним из ключевых аспектов реформирования системы образования является создание условий для развития и самореализации любого ребенка, в том числе речь идет и об «особых» детях. Право такого ребенка обучаться в массовой школе законодательно закреплено в новой редакции «Закона об образовании». Но несмотря на это, необходимо не забывать, что ребенок, имеющий физические или психические нарушения здоровья, как правило, сталкивается с трудностями при освоении образовательных программ в массовом образовательном учреждении, в первую очередь, в силу состояния своего здоровья. Такие дети, как правило, имеют серьезные отклонения от нормального развития в сравнении со своими сверстниками. Подобного рода отклонения могут быть вызваны различного рода дефектами: генетическими, приобретенными или врожденными, а, следовательно, они

нуждаются в помощи со стороны специалистов при обучении в массовой школе.

Проведенный анализ социологических, педагогических, психолого-педагогических исследований [1;3;6] позволил сделать вывод об увеличении в настоящее время числа детей с отклонениями в развитии обучающихся в массовых общеобразовательных школах, что обусловлено, во-первых, усилением экономического принципа при оценке качества образования, контроля за ним и рентабельности специальной системы образования при обучении детей с ограниченными возможностями здоровья в учреждениях различного типа; во-вторых, сохранением количественно контингента обучающихся в массовых школах в условиях демографического кризиса, искажением идей реализации классов коррекционно-развивающего обучения в школе; в-третьих, желанием родителей, детей с ОВЗ обучать своего ребенка вместе с нормально развивающимися детьми, идеями реализации интегрированного, инклюзивного образования.

Опыт реализации инклюзивного образования в России показывает, что дети с ограниченными возможностями здоровья часто испытывают затруднения в процессе приспособления к условиям школы, процессу обучения, а также детскому – школьному коллективу [1;3;7], что приводит к возникновению дезадаптации. Причиной этого феномена является:

- отсутствие адаптированной среды образовательного учреждения;
- неприятие и конфликтности со стороны одноклассников, в силу особенностей внешнего вида и поведения ребенка с физическими или психическими отклонениями в развитии;
- отсутствие или частичное развитие у детей с ОВЗ социальных навыков взаимодействия, в том числе коммуникативных;
- психолого-педагогическая неготовность педагогов к взаимодействию с «особым» ребенком наравне с детьми нормально развивающимися.

Вышеизложенные причины показывают, что современные массовые школы в практической

работе используют элементы, формы и методы психолого-педагогической работы, которые реализуются, как правило по запросу и носят не системный характер.

Материалы и методы исследования. Изучение практического опыта организации и реализации инклюзии в системе общего образования в зарубежных странах (США, Германия, Норвегия, Швеция и др.) [7] позволило прийти к выводу о том, что ее эффективность зависит от: 1) использования комплексного подхода при организации процесса обучения; 2) наличия материально технических ресурсов и адаптивной среды учреждения; 3) поддержки со стороны государства и общества, готовности учителя взаимодействовать с детьми, имеющими различного рода нарушения.

В современной литературе адаптация обучающихся с ОВЗ к образовательной среде рассматривается, в первую очередь, как деятельность, направленная на оказание помощи ребенку в приспособлении к изменяющимся, а порой новым для него условиям. Изучение литературных источников и опыта практической работы позволило определить, что наиболее эффективным средством для организации процесса адаптации ребенка с ОВЗ в условиях массовой школы является психолого-педагогическое сопровождение. Данный вид деятельности предполагает осуществление диагностической, коррекционно-развивающей, просветительной и профилактической деятельности непосредственно с обучающимися с ОВЗ, с сотрудниками образовательного учреждения и родителями учащихся систематически [2-4;7;8].

Изучением процесса организации психолого-педагогического сопровождения стали заниматься сравнительно недавно, в конце прошлого столетия. Наиболее активно эту проблему изучали М.Р. Битянова, О.С. Газман, Е.И. Казакова, А.М. Прихожан. Вопросы современного состояния психолого-педагогического сопровождения адаптации нашли отражения в работах таких ученых, как Э.М. Александровская, Овчарова, М.М. и Н.Я. Семаго. По мнению, Г. Бардиер, М.Р. Битяновой, Е.И. Казаковой, И.В. Ромазан, сопровождение – комплексный подход, предполагающий реализацию следующих этапов: диагностического, содержательного, консультативного. Е.И. Казаковой [4] предложено организовывать сопровождение на основе системно-ориентированного подхода к развитию личности ребенка с ОВЗ. В то же время Битянова М.Р. [2] рассматривает психолого-педагогическое

сопровождение с точки зрения научного обеспечения образовательной среды, а Александровская Э.М. [3;7;8] как особый вид деятельности специалиста, способствующий развитию ребенка в условиях образовательной организации. Ряд ученых [2;3;7] психолого-педагогическое сопровождение определяют как одно из направлений деятельности практического психолога. Проведенный анализ позволил прийти к выводу о том, что единого подхода к организации психолого-педагогического сопровождения адаптации ребенка с ОВЗ к условиям массовой школы нет.

В то же время необходимость организации процесса психолого-педагогического сопровождения адаптации обучающихся с ОВЗ является доказанным фактом. В практической деятельности можно встретить разные модели психолого-педагогического сопровождения (М.Р. Битяновой, Э.М. Александровской, Е.А. Козыревой, Е.И. Казаковой, Р.В. Овчаровой), но, как правило, они в своей основе больше ориентированы на организацию деятельности школьных психологов.

В то же время не все сотрудники школы, а также родители обучающихся с ОВЗ задействованы в процессе психолого-педагогического сопровождения, что свидетельствует о недостаточной разработанности данного направления. К сожалению, большая часть детей с ОВЗ находится в «естественных» условиях в силу отсутствия у педагогического коллектива, руководства образовательных учреждений необходимых профессиональных компетенций в данной области, а так же программно-методического обеспечения организации процесса сопровождения той или иной категории детей в условиях образовательной среды школы.

Это нашло свое подтверждение в проведенном нами исследовании среди специалистов, родителей детей с ОВЗ, обучающихся в массовой школе и самих обучающихся с ограниченными возможностями здоровья. В эксперименте приняло участие 42 сотрудника школы, 23 обучающихся с ОВЗ, а также их родители. При этом были использованы следующие методы и методики: анкетирование, опрос, методика на выявления школьной тревожности Филлипса, Методика «Отношение ребенка к обучению в школе», Методика на определение уровня мотивации к обучению М.Р. Гинзбурга, методика на выявление уровня самооценки «Лесенка», «Какой я?» и др. что позволило сделать вывод об уровне

адаптированности обучающегося с ОВЗ и наличия или отсутствия у него дезадаптации.

Результаты. Анкетирование сотрудников образовательного учреждения показало, что дети с ОВЗ при обучении в массовой школе нуждаются в специальном сопровождении. 95% специалистов указывают на необходимость реализации единого подхода в организации психолого-педагогического сопровождения обучающихся с ОВЗ на разных этапах обучения, реализации в программ коррекционно-развивающей направленности и программ дополнительного образования, способствующих адаптации и социализации детей с ОВЗ, повышению мотивации к обучению, снижению уровня тревожности и агрессии. Опрос родителей обучающихся с ОВЗ также показал необходимость организации социального взаимодействия в условиях массовой школы разных специалистов и необходимости ее реализации более системно, а не только по запросу кого-то из специалистов или родителей. 75% родителей жаловались на отсутствие доверительных отношений с ребенком, эмоциональной близости, не понимания проблем ребенка, связанных с обучением. Изучение уровня адаптации обучающихся с ОВЗ к условиям образовательной среды проводилось при помощи комплекса диагностических мероприятий и позволило выявить категорию обучающихся с ОВЗ, нуждающихся в психолого-педагогическом сопровождении: так из 23 учащихся с ОВЗ, 8 имеют средний уровень адаптации; 12 - имеют признаки школьной дезадаптации (низкий уровень), и только трое учащихся – высокий уровень, что определено высоким уровнем мотивации и успешности в учебной деятельности. Кроме этого, было выявлено, что большинство из них имеет низкий уровень мотивации, заниженный уровень самооценки, повышенные показатели по уровню «школьной тревожности» (страх самовыражения, проблемы и страхи в отношении с учителями), а также трудности при коммуникативном взаимодействии.

Полученная в ходе опытно-экспериментальной работы информация позволила подтвердить, что обучающиеся с ОВЗ в условиях массовой школы нуждаются в психолого-педагогическом сопровождении, которое представляет собой системно организованный процесс оказания помощи ребенку с ОВЗ в период адаптации, основанный на социальном взаимодействии всех участников данного процесса на разных этапах и

обеспеченный программно-методическим материалом.

Таким образом, появилась необходимость в разработке модели психолого-педагогического сопровождения адаптации детей с ОВЗ в условиях массовой школы, которая предполагает более широкую направленность при ее реализации.

На основе проведенного исследования и в целях решения поставленных задач в области адаптации обучающихся с ОВЗ нами была разработана модель психолого-педагогического сопровождения адаптации обучающихся с ОВЗ в условиях массовой школы, см. рисунок 1, включающую несколько взаимосвязанных блоков.

Эффективность процесса психолого-педагогического сопровождения обучающихся с ОВЗ зависит от комплексного и системного взаимодействия всех субъектов сопровождения [2;5;7].

Цель психолого-педагогического сопровождения адаптации обучающихся с ОВЗ – повышение уровня адаптивных возможностей у обучающихся с ограниченными возможностями здоровья, профилактика возникновения дезадаптации, педагогической запущенности. Реализация процесса сопровождения должна строиться на следующих принципах: природосообразности, развития, сотрудничества и социального партнерства, личностной ориентации, научности, гуманности.

Разработанная нами модель представлена тремя основными блоками: целевым, содержательно-процессуальным, результативным.

Процесс психолого-педагогического сопровождения не мог быть эффективно реализован без создания адаптивной среды образовательного учреждения. Образовательное учреждение должно обладать определенным материально-техническим ресурсом, обеспечивающим свободный доступ обучающихся с ОВЗ в здания и помещения. Адаптивность среды имеет большое значение для реализации процесса сопровождения адаптации обучающихся с ОВЗ [3;7;8].

Психолого-педагогическое сопровождение было построено по трем направлениям деятельности, это непосредственно работа с педагогами, разными сотрудниками образовательной организации. Специалистам было предложено участие в программе «Вместе мы-сила». Программа дала возможность приобрести педагогам и специалистам знания и умения в области реализации личностно-

ориентированного подхода, организации условий успешного процесса обучения и совершенствования учебной деятельности, развития способностей и задатков у обучающихся с ОВЗ, построения эффективного

коммуникативного взаимодействия со всеми участниками процесса сопровождения. Все мероприятия были направлены на повышение уровня психолого-педагогической компетенции специалистов.



Рисунок 1. - Модель психолого-педагогического сопровождения адаптации обучающихся с ОВЗ в условиях массовой школы

Специалисты по итогам работы отметили, что приобретенные знания позволили им более эффективно построить коррекционно-развивающие занятия с обучающимися с ОВЗ. Стала заметна тенденция в снижении уровня школьной тревожности, развитии познавательных процессов, мотивации, приобретении навыков самостоятельности при реализации разных видов

деятельности, коммуникации, повышения уверенности в себе. Так же педагоги отметили, что стали больше времени уделять на подготовку заданий для обучающихся с ОВЗ с учетом их психофизиологических особенностей.

Второе направление - работа с обучающимися с ОВЗ. Она строилась посредством проведения индивидуальных,

групповых или фронтальных занятий. Использовались коррекционно-развивающие занятия «Мое здоровье», «Память и мышление», «Как сказать нет», «Какой я» и др. И третье – работа с родителями: проводились как индивидуальные, так и групповые консультации, осуществлялось обучение эффективному взаимодействию с детьми посредством вовлечение их в совместные мероприятия творческого, познавательного, игрового, досугового характера [3;8]. Для родителей была внедрена программа «Я активный родитель». Она помогла родителям приобрести знания в области специальной психологии и педагогики, умения контролировать свое эмоциональное состояние при общении с ребенком с ОВЗ, выстраивать детско-родительские отношения. Наиболее эффективными методами работы является консультирование, занятия с элементами тренинга, встречи. По итогам работы родители четко могли сформулировать свою родительскую позицию, определились с выбором педагогического поведения, научились принимать решения в конфликтных ситуациях. В целом это положительно повлияло на взаимоотношения между детьми с ОВЗ и их родителями, а также улучшило поведение самого обучающегося с ОВЗ. Так 87% родителей указали на то, что им стало легче общаться со своим ребенком, понимать его потребности в процессе обучения и оказывать ему необходимую помощь и поддержку.

Третий этап содержательно-процессуального блока – рефлексивно-оценочный. На данном этапе происходило осмысление результатов работы специалистов. В ходе исследования так же были определены условия психолого-педагогического сопровождения: использование в образовательном учреждении программно-методического обеспечения, обязательное взаимодействие всех участников процесса сопровождения, а так же включение обучающихся с ОВЗ в различные виды деятельности: учебную, внеучебную, досуговую, спортивную, научную и т.д.

Повторно проведенная диагностика позволила оценить эффективность предложенной нами модели. Изучение уровня школьной

мотивации позволило выявить следующие показатели: высокая мотивация на учебную деятельность у 26%, (было 11%); средний уровень – у 62% обучающихся с ОВЗ (до участия - 25%), низкая мотивация у 12% обучающихся (первоначально 64%). К завершению работы обучающихся с признаком школьной дезадаптации выявлено не было. Изменения произошли в самооценке в сторону ее увеличения. Было выявлено, что заниженную самооценку имеют всего 9% обучающихся с ОВЗ, тогда как завышенную 31% и адекватную 60%. У обучающихся с ОВЗ также наблюдается и повышение уровня коммуникативных навыков во взаимодействии. Высокий уровень выявлен у 55% обучающихся с ОВЗ, средний – у 64%, низкий – у 9% детей с ОВЗ. Произошло уменьшение числа детей с ОВЗ, имеющих школьную тревожность на 34%, страх несоответствия ожиданиям на 31%. И обучающиеся с ОВЗ, и учителя отметили, что изменились отношения между «учитель-ученик», появилась большая уверенность в своих действиях и правильности выбора решения той или иной ситуации, снизился уровень конфликтности во взаимоотношениях между самими сверстниками. Обучающиеся с ОВЗ стали частью школьного коллектива, активно принимали участие в разных групповых видах деятельности как ее равноправные участники.

Заключение. По результатам проведенного исследования автор делает вывод о том, что у большинства обучающихся с ОВЗ повысился уровень школьной мотивации, снизился уровень тревожности, страха перед школой и учителем, появилась адекватная самооценка, а так же навыки коммуникативного взаимодействия как со сверстниками, так и с взрослыми. Успешное овладение обучающимся с ОВЗ роли ученика, достижение им «школьной зрелости» представляют собой результат сопровождения.

Психолого-педагогическое сопровождение адаптации обучающихся с ОВЗ необходимо рассматривать как неотъемлемую часть системы современного образования. Его использование в образовательной среде позволит в полном объеме реализовать право ребенка с ОВЗ на доступное образование, успешную адаптацию и интеграцию в общество.

Литература:

1. Абанина К.А., Роготень Н.Н., Федоров О.Г. Современные проблемы, тенденции и пути социализации детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях школы / К.А. Абанина, Н.Н.

Роготень, О.Г. Федоров // Социальные отношения. – 2016. – № 2 (17). – С. 59-66.

2. Битянова М.Р. Работа психолога в начальной школе / М.Р. Битянова. - М., Владос, 2012.

3. Давтян С.С., Неумоева-Колчеданцева Е.В. Психолого-педагогическое сопровождение младших школьников с ограниченными возможностями здоровья в образовательной среде школы / С.С. Давтян, Е.В. Неумоева-Колчеданцева // Мир педагогики и психологии. – 2017. - № 5. – С. 120-126.

4. Казакова Е.И. Сопровождение развития – новая образовательная технология / Е.И. Казакова // Психолого-педагогическое и медико-социальное сопровождение развития ребенка. – СПб., 2001. – Ч. 1. – С. 9-14.

5. Кашуба А.О., Федоров О.Г. Предпосылки социального партнерства в современном обществе / А.О. Кашуба, О.Г. Федоров // Социальные отношения. – 2014. – № 4(11). – С. 54-59.

6. Луценко Т.В. Социально-психологическая адаптация дошкольников в инклюзивной группе: дис. ... канд. псих. наук: 19.00.07 / Луценко Татьяна Владимировна. – Москва: МГПУ, 2019. – 245 с.

7. Михайлова Т.А. Социально-педагогическое сопровождение студентов с особыми адаптивными

возможностями в процессе получения среднего профессионального образования: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Михайлова Татьяна Александровна. – Москва: РГСУ, 2008. – 205 с.

8. Федоров О.Г. Теоретическое осмысление ситуаций формирования познавательной сферы учащихся начальной школы в интересах развития их как личности / О.Г. Федоров // Социальные отношения. – 2019. – № 3(30). – С. 76-85.

9. Всемирная организация здравоохранения [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.who.int/ru>

10. Минпросвещения РФ [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://edu.gov.ru/>

11. Министерство труда и социальной защиты населения РФ [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.rosmintrud.ru/opendata>

12. Федеральная государственная служба государственной статистики РФ [Электронный ресурс] / СПС «Консультант плюс». – Режим доступа: <http://www.consultant.ru>

References:

1. Abanina K.A., Rogoten N.N., Fedorov O.G. Modern problems, trends and ways of socialization of children with disabilities in school conditions / K.A. Abanina, N.N. Rogoten, O. G. Fedorov // Social relations. - 2016. - № 2(17). - S. 59-66.

2. Bityanova M.R. The work of a psychologist in an elementary school / M.R. Bityanova. - M., Vados, 2012.

3. Davtyan S.S., Neumoeva-Kolchedantseva E.V. Psychological and pedagogical support of junior schoolchildren with disabilities in the educational environment of the school / S.S. Davtyan, E.V. Neumoeva-Kolchedantseva // World of Pedagogy and Psychology. - 2017. - № 5. - P. 120-126.

4. Kazakova E.I. Development support - a new educational technology / E.I. Kazakova // Psychological-pedagogical and medical-social support of child development. - SPb., 2001. - Part 1. - P. 9-14.

5. Kashuba A.O., Fedorov O.G. Prerequisites for social partnership in modern society / A.O. Kashuba, O.G. Fedorov // Social relations. - 2014. - № 4(11). - S. 54-59.

6. Lutsenko T.V. Socio-psychological adaptation of preschoolers in an inclusive group: dis. ... cand. crazy.

sciences: 19.00.07 / Lutsenko Tatyana Vladimirovna. - Moscow: MGPU, 2019. - 245 p.

7. Mikhailova T.A. Socio-pedagogical support of students with special adaptive capabilities in the process of obtaining secondary vocational education: dis. ... cand. ped. sciences: 13.00.08 / Mikhailova Tatyana Aleksandrovna. - Moscow: RSSU, 2008. - 205 p.

8. Fedorov O.G. Theoretical comprehension of situations of the formation of the cognitive sphere of primary school students in the interests of their development as a personality / O.G. Fedorov // Social relations. - 2019. - № 3(30). - S. 76-85.

9. World Health Organization [Electronic resource]. - Access mode: <https://www.who.int/ru>

10. Ministry of Education of the Russian Federation [Electronic resource]. - Access mode: <https://edu.gov.ru/>

11. Ministry of Labor and Social Protection of the Population of the Russian Federation [Electronic resource]. - Access mode: <http://www.rosmintrud.ru/opendata>

12. Federal State Service of State Statistics of the Russian Federation [Electronic resource] / SPS "Consultant plus". - Access mode: <http://www.consultant.ru>

УДК 159.9.072.43

Эффективное формирование игровых умений у особенных детей

Effective formation of play skills in children with special needs

Камнева О.А., Астраханский государственный университет, OAKamneva@gmail.com

Ковалева И.В., Научно-практический центр реабилитации детей «Коррекция и развитие», kovaleva_iv71@mail.ru

Смагина Ю.В., Научно-практический центр реабилитации детей «Коррекция и развитие», smagina_yulya@list.ru

Гусакова Ю.В., Научно-практический центр реабилитации детей «Коррекция и развитие», denikina26@mail.ru

Kamneva O., Astrakhan State University, OAKamneva@gmail.com

Kovaleva I., Research and practical centre for the children rehabilitation «Correction and Development», kovaleva_iv71@mail.ru

Smagina Y., Research and practical centre for the children rehabilitation «Correction and Development», smagina_yulya@list.ru

Gusakova Y., Research and practical centre for the children rehabilitation «Correction and Development», denikina26@mail.ru

DOI: 10.34772/KPJ.2020.141.4.035

Ключевые слова: психолого-педагогическая реабилитация, игровые умения, игровая деятельность, лекотека, особенные дети.

Keywords: psychological and pedagogical rehabilitation, play skills, play activity, lekotek, children with special needs.

Аннотация. Актуальность статьи обусловлена необходимостью разработать такую реабилитационную технологию, которая позволила бы эффективно формировать игровые умения у особенных детей и сократить срок их реабилитации. Игровые умения являются фундаментом развитию познавательных процессов и речевой деятельности. С этой целью авторы предлагают включить в процесс реабилитации родителей. Новизна исследования состоит в том, что структура реабилитационного процесса представлена не диадой «педагог – ребенок», а триадой «педагог-ребенок-родитель». Для родителей особенных детей предложены курсы по подбору игрушек и правилам организации игровой деятельности согласно нозологии (задержка психического развития, синдром Дауна, умственная отсталость, расстройство аутистического спектра). Авторами было доказано, что если после занятий со специалистами, родители продолжают заниматься с ребенком дома через игровую деятельность, то достигается хороший коррекционный и компенсирующий результат, сокращается время реабилитации. Благодаря такой совместной работе специалистов и родителей у особенных детей не только формируется (и развивается) игровая деятельность, но и происходит речевое, социально-коммуникативное, познавательное развитие. Эффективность такой работы доказана в исследовании. Статья будет представлять интерес для психологов, психологов-педагогов, специалистов, работающих с особенными детьми, которые ищут альтернативные пути эффективной реабилитации.

Abstract. The relevance of the article is due to the need to develop a rehabilitation technology that help to form play skills of children with special needs and reduce the period of their rehabilitation. Play skills are the foundation of the development of cognitive processes and speech activity. The authors propose to include parents in the rehabilitation process in order to achieve this goal. The innovativeness of the research study is in the fact, that the structure of the rehabilitation process is represented by the triad of “teacher- child – parents” instead of diad of “teacher-child”. The courses on the toys selection and organization of play activity according to nosology (mental retardation, Down's syndrome, mental defectiveness, autism spectrum disorder) were offered to the parents of special needs children. The authors have proved that if parents continue to engage their children by play activity at home after the classes with the specialists, it allows to achieve correctional and compensation results and reduce the period of the rehabilitation. This

joint work of the specialists and the parents of special needs children helps to develop not only play activity of these children but also their speech, social and communicative skills and cognitive activity. The effectiveness of this work has been proved in this research study. The article will be of interest to psychologists, educational psychologists, specialists working with special needs children who are looking for alternative ways of the effective rehabilitation.

Введение. Ребенок с ограниченными возможностями здоровья или особенный ребенок может выйти на качественный уровень своего интеллектуального и физического развития только в том случае, если коррекционно-воспитательная работа с ним будет системна [4]. Системный подход в работе с особенным ребенком заключается не только в том, чтобы специалист грамотно выстроил свою работу и ним – индивидуальный маршрут, но и предложил эффективное сотрудничество со значимыми взрослыми – родителями. Такое плодотворное сотрудничество можно осуществить во время игры. Цель этой деятельности – научить ребенка играть, а не просто манипулировать предметами [9]. Игра – это сложная деятельность, поэтому на начальном этапе важно сформировать орудийные и соотносящие действия. Ребенку с особенностями в развитии это сделать непросто.

Исследования влияния игровой деятельности на психическое развитие ребенка проводили П.Я. Гальперин, А.Н. Леонтьев, Б.Ф. Ломов, А.А. Реан, Д.Б. Эльконин, С.Л. Рубинштейн. Важную роль этой деятельности для развития особенных детей указал Л.С. Выготский, отмечая проблему развития высших психических функций у детей с ограниченными возможностями [1]. Эльконым Д.Б. было доказано, что значимый взрослый – родитель является источником эмоциональной поддержки в игре, что положительно отражается на результатах деятельности [6].

Следовательно, специалистам, работающим с особенными детьми, важно создать предпосылки для полноценной игровой деятельности как во время занятий, так и дома. Для этого необходимо обучить игровым умениям родителей, которые часто не знают, как взаимодействовать со своим ребенком в игре и чему его можно научить [2;3].

Под игровыми умениями родителей следует понимать совокупность теоретических знаний и способов действий, позволяющих родителям создавать мнимую (изображаемую) ситуацию и развивать ее совместно с детьми. Осваивая игровую деятельность, ребенок раннего возраста постепенно усваивает условные действия с игрушками и предметами-заменителями, а также делает первые шаги по принятию ролевого поведения [5;10].

Родитель при этом выполняет роль партнера-взрослого, который демонстрирует образцы действий с предметом-заменителем и создает

условия для дальнейшего естественного развития детской игры [8].

Материалы и методы исследования. На базе службы ранней помощи научно-практического центра реабилитации детей «Коррекция и развитие» (г. Астрахань) успешно реализуется комплексный подход к работе с родителями, воспитывающими особенных детей, и в частности, к формированию у них навыков взаимодействия с ребенком в игре.

Исследование проходило в течение 2019 года с января по декабрь и с января по март 2020 года. Игровым умениям обучались более 100 родителей, воспитывающих особенных детей, из них – 52 родителя имели детей с риском по РАС (расстройством аутистического спектра), 32 родителя с детьми, у которых диагностирована задержка психического развития (ЗПР), 28 родителей, дети которых имели смешанную патологию развития (умственная отсталость, синдром Дауна).

Каждый реабилитационный период длился около трех месяцев.

Обучение родителей происходило по этапам.

На первом этапе формировалась активная родительская позиция. Для этого не только необходимо сформировать мотивацию родителей на самостоятельную активную игровую деятельность с особенным ребенком, обучить навыкам игры, которые являются специфичными для каждой отдельной нозологии, но и научить родителей нести свою долю ответственности за результаты такой работы.

На данном этапе родителям объяснялось значение их игровой деятельности с ребенком в домашних условиях, показывались перспективы психического развития ребенка. Созданный в центре «Коррекция и развитие» родительский клуб дает возможность семьям, воспитывающим особенных детей, не только получить новые знания в рамках мастер-классов, консультаций и тренингов, но и увидеть примеры других семей, которые оказались в похожей ситуации.

Второй этап – это непосредственное обучение родителей игровой деятельности, когда родители имеют возможность в группе или индивидуально, под руководством специалистов, освоить навыки игровой деятельности, адаптированные под конкретного ребенка.

Третий этап – анализ, контроль и коррекционная работа. Специалисты

корректируют игровую деятельность родителей с ребенком, отвечают на текущие вопросы родителей, анализируют достигнутые результаты.

Особое внимание при обучении родителей уделялось подбору конкретных игр, адаптированных под конкретные потребности особенного ребенка.

Большое значение при формировании навыков игрового взаимодействия родителей с ребенком уделялось лекотеке. Слово «лекотека» со шведского можно перевести, как «коллекция игрушек». Первая лекотека появилась в Стокгольме в 1963 году при поддержке педагогов и родителей и предназначалась для смягчения психотравмирующих воздействий на детей дошкольного возраста при госпитализации [7;11]. С тех пор возможности лекотеки значительно возросли.

В центре «Коррекция и развитие» лекотека была организована в 2010 г. Стратегической целью лекотечной работы в центре является абилитация, реабилитация и социализация особенных детей. Нозология особенного ребенка – двигательные, умственные, сенсо-моторные, коммуникативные, эмоциональные нарушения, а также смешанная патология. Даже минимальная возможность научиться чему-либо через игру дает возможность особенному ребенку развиваться. Эту возможность всегда надо использовать.

В лекотеке центра «Коррекция и развитие» помогают развивать детей, которые в силу своего диагноза, не были приняты в другое детское учреждение. Здесь им оказывается психологическая, педагогическая и оздоровительная поддержка и, что особенно важно, уделяется большое внимание родителям. В лекотеке они получают своеобразную эмоциональную разрядку, возможность поделиться проблемами с другими родителями. Педагоги-психологи, работающие в лекотеке, составляют индивидуальный маршрут для семьи и осуществляют контроль на маршруте за выполнением индивидуальной игровой деятельностью через взаимодействие с родителями. Показателем качества игровых умений родителей является общение специалиста с ребенком. Показанный на занятии и закрепленный навык в домашних условиях в игре и есть показатель эффективности работы родителей.

Родители обучаются взаимодействию с ребенком в игре сначала в ходе консультации с педагогами, а затем на диагностическом игровом сеансе переходят к практическим действиям –

играют с ребенком в оборудованной комнате под наблюдением специалистов. Диагностический игровой сеанс (обычно 40 минут) дает возможность родителям попробовать свои силы в новой для них деятельности, решить в ходе игры возникшие проблемы и получить оценку своих действий от работников лекотеки. Кроме этого, лекотечные работники могут дать консультацию по изготовлению игрушки, в том числе, совместно с ребенком.

Каждая семья имеет возможность брать на определенное время заинтересовавшую игрушку и самостоятельно проводить коррекционно-развивающие занятия, заниматься развитием познавательной, эмоционально-волевой сфер, сенсорно-моторной ловкости, слухового восприятия и внимания, памяти, мышления своего ребенка.

В играх с детьми в домашних условиях родители могут использовать игрушки лекотеки, предназначенные для:

- развития мелкой моторики рук («Волшебный мешочек», разнообразные шнуровки, пирамидки, кукольный театр, конструктор Лего);
- развития координации движений (рыбалка «В болоте», разнообразные деревянные лабиринты, «Мышь в сыре», каталки);
- развития вариативного мышления (головоломки, вкладыши, пазлы, интерактивная игрушка «Зайка», магнитная доска);
- развития памяти, внимания, восприятия (звуковые коврики, музыкальные инструменты);
- развития фантазии (наборы для детского творчества);
- физического развития ребенка (мячи, детский боулинг);
- социальной адаптации детей и приобретения навыков самообслуживания («Готовим овощи», куклы, кукольные домики, детская посуда) и многое другое.

Выбор игрушек и игры определяется выявленной нозологией.

Для детей с риском по РАС, эффективными являются технологии сенсорной интеграции. Это связано с тем, что у таких детей отмечены нарушения коммуникативных навыков, навыков самообслуживания, отмечается стереотипность поведения. Это могут быть игры с природными материалами, спортивное игровое оборудование, которое может применяться в домашних условиях. У детей с риском по РАС обострены тактильные ощущения. Значит посредством игры родитель должен передать ребенку как можно

больше информации с помощью подручных материалов. Например, с помощью тканевых или музыкальных кубиков с шуршащим или звенящим наполнением.

Дети с умственной отсталостью характеризуются органическими поражениями центральной нервной системы, что отражается в специфичности формирования высших психических функций (произвольности действий, внимании, речи, словесно-логического мышления), поэтому игровая терапия базируется на прелингвистическом методе Милье, который оказал свою эффективность в коррекционной работе. В данном случае игровую деятельность родителям целесообразно вести под контролем и при участии специалиста. Это связано с тем, что у такого ребенка в ходе социализации не наблюдается развитие игровых интересов. Игровую деятельность приходится формировать в ходе регулярного и долгого взаимодействия в игре.

Для детей с синдромом Дауна, имеющим нарушения интеллектуального развития, особенно необходимо стимулировать игровую деятельность, поскольку они могут не проявлять никакой активности в применении игрушек, им нужно объяснять и показывать их назначение. Таких детей нужно заинтересовать игрой постепенно. Специалисты центра рекомендуют использовать графо-моторные игрушки, например, лабиринт с карандашом-магнитом, игровые технологии Перттра и мнемокартинки.

При совместной игровой деятельности, в том числе при участии специалиста, достигается хороший коррекционный и компенсирующий результат.

Еще одна категория детей – это дети с задержкой психического развития. Они развиваются медленнее, чем их сверстники. В этом случае специалисты рекомендуют родителям осваивать дидактические игры, направленные на коррекцию познавательной сферы.

Для исследования была отобрана группа особенных детей, родители которых посещали вместе с ними коррекционно-развивающие занятия и получали рекомендации от специалистов, а также посещали лекотеку.

Кроме этого, за этот же период специалистами проводились коррекционно-развивающие занятия с детьми в центре «Коррекция и развитие».

Результаты исследования. Для оценки результативности взаимодействия родителей с особенными детьми в игровой деятельности в домашних условиях при общем комплексном психолого-педагогическом воздействии специалистов в центре «Коррекция и развитие», использовалась комплексная методика Е.А. Стребелевой [5]. Работа велась в течение 2019 года и с января по март 2020 года. В исследовании приняли участие 26 детей с риском по РАС, 16 детей с диагнозом ЗПР, 8 детей с синдромом Дауна и 6 детей с умственной отсталостью.

Из таблицы 1 следует, что на начальном этапе исследования дети с риском по РАС, синдромом Дауна, умственной отсталостью, задержкой психического развития имеют низкий уровень сформированности игровой деятельности, социально-коммуникативного и речевого развития, познавательных процессов.

Таблица 1. - Некоторые характеристики развития детей с ОВЗ на начальном этапе исследования

Изучаемые характеристики	Дети с риском по РАС	Дети с синдромом Дауна	Умственно отсталые	ЗПР
Речевое развитие	3%	3%	5%	10%
Социально-коммуникативное развитие	3%	5%	10%	10%
Познавательное развитие	3%	5%	8%	10%
Игровая деятельность	3%	5%	8%	10%

Примечание: критерии уровня сформированности: 0 - полное отсутствие; 5 - 10% - низкий уровень; 10 - 15% - средний уровень; 15% и выше – высокий уровень.

В конце реабилитационного периода, только дети с риском по РАС имели относительно низкие показатели исследуемых показателей. Это говорит о том, что данная группа детей нуждается в более длительном психолого-педагогическом воздействии. У детей с другими нарушениями отмечается

положительная динамика в развитии исследуемых характеристик, см. таблицу 2.

Статистическая обработка результатов исследования проводилась с использованием программы Microsoft Excel 2011 и интегрированного статистического пакета SPSS Statistics 21. Для оценки достоверной разницы между начальными и конечными

показателями использовался непараметрический критерий Манна-Уитни. Данный выбор обусловлен тем, что выборки достаточно малы и отличаются от нормального распределения. Достоверные результаты получены по характеристикам: речевое развитие – у детей с синдромом Дауна

($p \leq 0,05$), умственно отсталых детей ($p \leq 0,05$); социально-коммуникативное развитие – у детей с ЗПР ($p \leq 0,05$); познавательное развитие – у всех групп детей, кроме детей с риском по РАС ($p \leq 0,05$); развитие игровой деятельности – у детей умственно отсталых и детей с задержкой психического развития ($p \leq 0,05$).

Таблица 2. - Характеристики развития детей с ОВЗ на конечном этапе исследования

Изучаемые характеристики	Дети с риском по РАС	Дети с синдромом Дауна	Умственно отсталые	ЗПР
Речевое развитие	6%	8%	12%	15%
Социально-коммуникативное развитие	5%	5%	12%	15%
Познавательное развитие	5%	12%	15%	15%
Игровая деятельность	5%	8%	12%	15%

Примечание: критерии уровня сформированности: 0 - полное отсутствие; 5 - 10% - низкий уровень; 10 - 15% - средний уровень; 15% и выше – высокий уровень

Заключение. Эффективное формирование игровых умений у особенных детей происходит благодаря целенаправленному двустороннему процессу обучения игровой деятельности. Часто коррекционно-развивающий процесс для особенного ребенка представляется как диада «педагог - ребенок», где родители выполняют пассивную роль. В лучшем случае, повторяют с ребенком материал, пройденный со специалистом. Новизна исследования состоит в том, что в структуру реабилитационного процесса встроена триада «педагог – ребенок - родитель», где родители выполняют роль помощника специалиста.

Благодаря такой работе родители активно включаются в процесс реабилитации и становятся участниками коррекционно-развивающего процесса для своих детей. Дети быстрее усваивают навыки, их познавательные процессы развиваются и закрепляются эффективнее, когда взаимодействие

осуществляется со значимыми взрослыми, а не только с педагогами. В знакомой домашней обстановке, испытывая положительные эмоции, особенные дети с удовольствием включаются в игру. Благодаря такой работе у особенных детей не только формируется (и развивается) игровая деятельность, но и происходит речевое, социально-коммуникативное, познавательное развитие. В игре дети познают окружающий мир, родители проговаривают каждое действие и устанавливают обратную связь с ребенком, поощряя его на диалог и вызывая положительные эмоции.

В триаде «педагог – ребенок - родитель» срок реабилитации сокращается до двух месяцев. Это имеет высокую практическую значимость, т.к. сокращение реабилитационного периода дает возможность принять в специализированный центр большее количество детей и сократить очередь на реабилитацию.

Литература:

1. Алимская Е.А. Обучение игровой деятельности детей с ограниченными возможностями здоровья / Е.А. Алимская // Амурский медицинский журнал. – 2015. - №1 (9). – С. 74-76.
2. Багян А.А. Использование игровых технологий в работе с детьми с ОВЗ / А.А. Багян, Е.А. Татаринцева // Молодой ученый. – 2020. - № 4. – С. 274-215.
3. Вертоухова Ю.А., Галагузова Ю.Н. Методика развития игровых умений родителей, воспитывающих детей раннего возраста / Ю.А. Вертоухова, Ю.Н. Галагузова // Воспитание и обучение детей младшего возраста. – М.: Мозаика-синтез, 2016.
4. Вечканова И.Г. Особенности театральной деятельности в реабилитационно-образовательной

- работе с дошкольниками с интеллектуальной недостаточностью / И.Г. Вечканова // Ярославский педагогический вестник. – 2016. - № 2. – С. 90-94.
5. Игры и занятия с детьми раннего возраста с психофизическими нарушениями: Методическое пособие; под ред. Е.А. Стребелевой, Г.А. Мишиной. – 2-е изд. – М.: Экзамен, 2006.
6. Кислинг У. Сенсорная интеграция в диалоге: понять ребенка, распознать проблему, помочь приобрести равновесие / У. Кислинг. - М.: Теревинф, 2010.
7. Организация деятельности лекотек и служб ранней помощи / А.М. Казьмин, Е.А. Петрусенко, А.И.

Чугунова, В.Н. Ярыгин // Национальный фонд защиты детей от жестокого обращения. - Москва, 2011.

8. Курьлева Н.В. Развитие у детей с ограниченными возможностями здоровья коммуникативных навыков посредством игровой деятельности / Н.В. Курьлева. // Социальные отношения. - 2018. - № 1(24). - С. 95-106.

9. Неустроева В.Н. Педагогические условия эффективной социализации детей с ограниченными возможностями / В.Н. Неустоева, Н.Е. Кривошапкина // Проблемы современного педагогического образования.

- 2018. - № 61-1. - С. 220-224.

10. Позднякова А.В. Игра как метод коррекционной деятельности с детьми с ОВЗ / А.В. Позднякова, М.В. Шевченко, А.С. Казакова, О.А. Крапивкина // Молодой ученый. - 2016. - № 17. - С. 149-154.

11. Ярыгин В.Н. Российская лекотека: реальная помощь детям с особенностями развития / В.Н. Ярыгин, А.М. Казмин, Л.В. Казмина, Е.А. Петрусенко, А.И. Чугунова, Н.М. Калдарару // Современное дошкольное образование. Теория и практика. - 2008. - № 1-3. - С. 76-79.

References:

1. Alimskaya E.A. Teaching the game activity of children with disabilities / E.A. Alimskaya // Amur Medical Journal. - 2015. - № 1(9). - P. 74-76.

2. Bagyan A.A. The use of gaming technologies in working with children with disabilities / A.A. Bagyan, E.A. Tatarintseva // Young scientist. - 2020. - № 4. - P. 274-215.

3. Vertoukhova Yu.A., Galaguzova Yu.N. Methodology for the development of game skills of parents raising children of early age / Yu.A. Vertoukhova, Yu.N. Galaguzova // Education and training of young children. - M.: Mosaic-synthesis, 2016.

4. Vechkanova I.G. Features of theatrical activity in rehabilitation and educational work with preschoolers with intellectual disabilities / I.G. Vechkanova // Yaroslavl Pedagogical Bulletin. - 2016. - № 2. - P. 90-94.

5. Games and activities with young children with psychophysical disorders: Methodological manual; ed. E.A. Strebeleva, G.A. Mishina. - 2nd ed. - M.: Exam, 2006.

6. Kisling U. Sensory integration in dialogue: understand the child, recognize the problem, help to acquire balance / U. Kisling. - M.: Terevin, 2010.

7. Organization of activities of lekotheques and early assistance services / A.M. Kazmin, E.A. Petrusenko, A.I. Chugunova, V.N. Yarygin // National Fund for the Protection of Children from Cruelty. - Moscow, 2011.

8. Kuryleva N.V. Development of communicative skills in children with disabilities by means of game activity / N.V. Kurylev. // Social relations. - 2018. - № 1(24). - P. 95-106.

9. Neustroeva V.N. Pedagogical conditions for effective socialization of children with disabilities / V.N. Neustroeva, N.E. Krivoshapkina // Problems of modern pedagogical education. - 2018. - № 61-1. - P. 220-224.

10. Pozdnyakova A.V. Game as a method of correctional activity with children with disabilities / A.V. Pozdnyakova, M.V. Shevchenko, A.S. Kazakova, O.A. Krapivkina // Young Scientist. - 2016. - № 17. - P. 149-154.

11. Yarygin V.N. Russian lekoteka: real help to children with special needs / V.N. Yarygin, A.M. Kazmin, L.V. Kazmina, E.A. Petrusenko, A.I. Chugunova, N.M. Kaldararu // Modern preschool education. Theory and practice. - 2008. - № 1-3. - P. 76-79.

19.00.07 – Педагогическая психология



Психология безопасности

УДК 159.9.072.42

Профилактика отклоняющегося поведения у подростков группы риска

Prevention of deviant behavior in at-risk adolescents

Чернова Е.О., ФГБНУ «Институт педагогики, психологии и социальных проблем», *alenka-2007@bk.ru*

Грязнов А.Н., Университет управления «ТИСБИ», *angkazan@rambler.ru*

Мухаметзянова Ф.Г., «Институт международных отношений, Казанский (Приволжский) федеральный университет», *florans955@mail.ru*

Chernova E., FSBSI "Institute of Pedagogy, Psychology and Social Problems", *alenka-2007@bk.ru*

Gryaznov A., University of management "TISBI", *angkazan@rambler.ru*

Mukhametzyanova F., Institute of International Relations, Kazan (Volga Region) Federal University, *florans955@mail.ru*

DOI: 10.34772/KPJ.2020.141.4.036

Ключевые слова: подросток, криминальная среда, методология, принципы, подростково-молодежные уличные криминальные группировки, социализация, экстремизм.

Keywords: teenager, criminal environment, methodology, principles, adolescent and youth street crime groups, socialization, extremism.

Аннотация. В данной статье систематизированы имеющиеся разработки в области профилактической работы с подростками различных групп риска. Рост экстремизма среди подростков, их вовлеченность в преступные сообщества ставят задачу ведения профилактической работы. Авторами приведены результаты экспериментальных исследований, позволяющих выделить социально-психологические, ценностные и рефлексивные особенности подростков, социализирующихся в криминальной среде. Обоснована принципиальная необходимость проведения дифференцированной профилактической работы, в зависимости от групповых особенностей подростков. Методология разработки программ в подростковой криминальной среде предполагает использование двух основных подходов: системного и субъектно-деятельностного. Научение выступает базовой посылкой для составления плана профилактической работы, которая ориентирована не только на самого подростка, но и на его ближайшее социальное окружение, прежде всего, - семью.

Abstract. This article systematizes the existing developments in the field of preventive work with adolescents of various risk groups. The growth of extremism among adolescents, their involvement in crime communities sets the task of conducting preventive work. The authors present the results of experimental studies that allow us to single out the socio-psychological, value and reflexive characteristics of adolescents who socialize in a crime environment. The fundamental necessity of carrying out differentiated preventive work, depending on the group characteristics of adolescents, has been substantiated. The methodology for developing programs in a teenage, crime environment involves the use of two main approaches: systemic and subjective-activity. Teaching is the basic premise for drawing up a plan of preventive work, which is focused not only on the adolescent himself, but also on his closest social environment, first of all, the family.

В последние годы в России и мире наблюдается рост подросткового экстремизма. Состояние и динамика подростковой преступности снова стали предметом научного анализа, что обусловлено сохранением негативных тенденций, повышением роли тяжких и особо тяжких, а также повторных преступлений

подростков в общей массе преступлений. Данный аспект рассмотрен в работах А.И. Васильевой, О.С. Дровниной, М.В. Богатовой, Н.Ю. Жилиной, И.В. Савельевой [2;3;5;6].

В зарубежной научной мысли следует выделить ряд работ, посвященных различным аспектам изучения криминальных молодежных

групп, что свидетельствует о достаточно высокой степени проработанности темы в зарубежном теоретико-практическом дискурсе. Так, в работах Дж. Финкенор, Х. Стриджел, Дж. Левайн, Ж. Рабреновича, В. Ферраро, К. Джоу, Э. Климанса [14-18] освещены вопросы формирования и функционирования организованной подростковой преступности, специфике ее развития в современном европейском, американском, латиноамериканском и азиатском обществах.

Выражение крайних настроений в молодежной среде происходит в различных формах, - как в форме протестов, так и в форме преступлений экстремистского характера. Тенденция сохранения высоких показателей подростковой преступности, проявившая себя в последние несколько лет, сама по себе служит реальной угрозой общественной безопасности, выступая ведущим фактором риска в развитии экстремизма в подростковой среде. В частности, согласно данным судебной статистики РФ, в России в 2016 году было осуждено около 24 тыс. чел. несовершеннолетних, в 2017 году – 20,5 тыс. чел., в 2018 году – 18,8 тыс. чел. [4]. В свою очередь, и статистика привлечения к судебной ответственности за экстремистские настроения и действия также становятся предметом отдельного обсуждения. Согласно официальным данным, в 2017 году по статьям УК № 205, 280, 282, 354 (в том числе, за создание экстремистских или террористических сообществ) были привлечены к ответственности 786 чел. (в 2016 году – 662 чел.). Особенно резко возросло число осужденных по статье 205 УК РФ о пропаганде терроризма (с 55 чел. в 2016 году до 96 чел. – в 2017 году) [9]. В составе осужденных не выделены отдельно данные о несовершеннолетних, однако, участвуя в преступных группах, они являют собой опасный потенциал в развитии экстремизма [7].

Отмеченные выше негативные тенденции обусловлены рядом обстоятельств. Во-первых, увеличивается спектр общесоциальных и специфических молодежных проблем, которые подростки не в состоянии решить самостоятельно. Во-вторых, расширяется моральный вакуум, нарушающий процесс ценностной саморегуляции в среде подростков. В-третьих, ослаблены институциональные регуляторы социального поведения, обеспечивающие легитимность норм и правил. В совокупности указанные группы факторов приводят к нарушению процесса социализации детей и подростков, к уходу их в закрытые

группы, часто – асоциального и антисоциального толка. Все перечисленное ставит необходимость углубленного исследования мотивов, ценностей подростков, понимания их специфических проблем, - с целью выработки адекватной методологии и методики профилактики отклоняющегося поведения нормативных подростков, а также профилактической и реабилитационной работы с подростками, находящимися в криминальной среде. Разработка программ толерантности в подростковой криминальной среде становится все более актуальным направлением психолого-педагогической и социально-психологической работы с молодежью ввиду наблюдаемой тенденции криминализации подростковой среды, о чем мы уже отмечали в своих более ранних работах [10].

Формирование толерантности в подростковой криминальной среде восходит к вопросам изучения социально-психологических особенностей подростков с отклоняющимся поведением, а также особенностей подростково-членов криминальных уличных группировок. Без глубокого понимания психологических механизмов вовлечения подростков в криминальную среду невозможно выработать пути и направления предупреждения данных процессов.

Формирование толерантности в среде подростков, вступивших на путь криминала, является задачей, требующей особого подхода, основанного на междисциплинарности знаний и практик. Методология разработки программ толерантности в подростковой криминальной среде предполагает применение системного подхода [13], с одной стороны, и субъектно-деятельностного подхода [1], с другой стороны. В рамках первого подхода сама подростковая криминальная среда рассматривается как особого рода закрытая система, находящаяся под воздействием различных групп факторов, которые, в свою очередь, также исследуются как система взаимосвязанных элементов. Изучение среды вне взаимосвязи компонентов ценностного, поведенческого характера является фрагментарным и не может дать целостной картины влияния на процесс вовлечения подростков и их участия в преступной деятельности. Криминальная среда, в которой происходит дальнейшая социализация подростков, таким образом, представляет собой многоуровневую систему, схематично представленную на рисунке 1.



Рисунок 1. - Система элементов подростковой криминальной среды и их взаимосвязи

В рамках обозначенной схемы подросток представляет собой первичный элемент криминальной среды; он рассматривается как субъект деятельности, но деятельности антисоциальной, криминальной. Используя в данном случае субъектно-деятельностный подход, можно говорить об отрицательной субъектности подростка [8]. Субъектность с отрицательным вектором развивается у подростка в результате неудавшейся социализации, в ходе которой преобладал негативный социальный опыт. По сути, это является одним из ведущих факторов его вовлечения в криминальную подростковую среду, что важно зафиксировать при разработке программ формирования толерантности. В системе криминальной среды взаимодействия подростков осуществляются на основе криминальной субкультуры – специфических норм и правил, регулирующих коммуникативный аспект функционирования данной системы. На процесс вовлечения подростков в криминальную среду воздействует комплекс факторов объективного характера (степень развития социальных проблем в среде обитания подростка, специфика состояния духовно-нравственной ситуации и характер трансляции базовых общечеловеческих ценностей в микросоциум подростка, роль семьи подростка в воспитании и так далее) и субъективного характера (психологические и рефлексивные особенности подростка, интеллектуальный и волевой уровни личности, адаптационный потенциал, система принятых и усвоенных ценностей подростка). Данные факторы одновременно выступают предпосылками к криминализации подростковой среды, поскольку от степени их воздействия на сознание и поведение подростка зависят его устойчивость, либо, наоборот, восприимчивость к влиянию криминальной среды.

Сочетание системного и субъектно-деятельностного подходов к изучению особенностей подростковой криминальной среды и разработке программ формирования толерантности обеспечивает комплексность профилактической работы. Исходным звеном в данном процессе выступает выявление социально-психологических особенностей подростков, участвующих в криминальной деятельности и подверженных влиянию криминальной среды.

Согласно результатам исследования, проведенного автором, выделены следующие социально-психологические особенности подростков, участвующих в криминальных группировках: ценностно-смысловая сфера; мотивационная сфера; поведенческие особенности; акцентуации характера; рефлексивные особенности; особенности социально-адаптационного потенциала личности.

Результаты показали наличие выделенных особенностей личности у большинства обследованных подростков экспериментальной группы. Среди наиболее значимых ценностей у подростков выделяются группы ценностей признания и уважения, материального достатка и ценности личного группового статуса. Среди мотивационных особенностей выделены доминирование базовых мотивов (мотив безопасности, мотив самоутверждения в группе и мотив жизнеобеспечения) над духовными (самореализация, самоактуализация) мотивами; четко фиксируется тенденция преобладания мотивации избегания неудач над мотивацией достижения и стремления к успеху. Среди поведенческих особенностей фиксируется стремление к доминированию и покровительству над более «слабыми» и не состоящими в группировке сверстниками; агрессивность как форма психологической защиты; стремление к вседозволенности и общению с себе подобными

(толпообразование); стирание чувства ответственности; стремление к употреблению ПАВ; конформизм и стремление к поддержанию иерархического порядка в среде группировки; слабое проявление индивидуализма и преобразовательной активности; установка на сохранение внутrigрупповых границ; идентификация по признаку принадлежности к группировке (референтная группа). Среди рефлексивных особенностей выделяются неадекватность самооценки, фрагментарность сознания, что обусловлено «разбиванием» реальности на две части: проживание в группе и проживание вне группы. Перечисленные особенности снижают адаптационный потенциал личности подростков, участвующих в криминальных группировках, что становится фактором риска для их последующей ресоциализации и адаптации к нормативному социуму [11;12].

Выделенные особенности необходимо учитывать при разработке программ формирования толерантности в подростковой криминальной среде. Данные программы должны быть основаны на принципе максимального соответствия методов и форм трансляции ценностей толерантного поведения субъективным особенностям и потребностям подростков, социализирующихся в криминальной среде.

Профилактическая работа с подростками по формированию толерантности предусматривает ряд базовых принципов. Во-первых, *принцип системности*. Он предполагает выявление системы факторов, влияющих на вовлеченность подростков в криминальную среду и продуцирующих их отклоняющееся и криминальное их поведение. При этом системно выстраивается профилактическая работа по диагностике особенностей и факторов; разработке программ формирования толерантности с учетом выявленных особенностей и факторов; рефлексии и контролю результатов, полученных от реализации программ формирования толерантности.

Во-вторых, *принцип диверсификации*, предполагающий вариативность программ

формирования толерантности, в зависимости от субъективных особенностей подростков криминальной среды и от совокупности и доминирования определенных факторов, влияющих на процесс социализации подростков и на их вовлеченность в криминальную среду. Унификация программ толерантности в процессе ведения профилактической работы не будет способствовать ее эффективности, поскольку каждая группа подростков требует особых форм, методов и педагогических технологий.

В-третьих, *принцип субъект-субъектного взаимодействия*, в основе которого лежит ориентированность участников реализации программ формирования толерантности на взаимное согласие относительно целей, задач, принципов и методов ведения профилактической работы. Данный принцип предполагает, что в результате взаимного согласования интересов участников как субъектов происходит аккумуляция положительного эффекта и максимизация возможных результативных достижений.

В-четвертых, *принцип преемственности*, означающий воспроизводство практик профилактической работы с подростками при их регулярном обновлении с учетом требований времени.

Соблюдение выделенных принципов профилактической работы в разработке программы формирования толерантности нацеливает ее на достижение максимального положительного эффекта. Таким образом, актуальность формирования толерантности в подростковой криминальной среде ориентирует научное сообщество и сообщество специалистов-практиков на выработку наиболее оптимальных путей и направлений организации данной работы. Она может быть осуществлена на основе междисциплинарного, системного и субъектно-деятельностного подходов. Формирование толерантности в среде подростков, склонных к преступному поведению, становится все более значимым направлением профилактической и реабилитационной работы с молодежью в современных условиях.

Литература:

1. Абульханова К.А. Психология и сознание личности (проблемы методологии, теории и исследования реальной личности) / К.А. Абульханова // Избранные психологические труды. - М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: изд-во НПО «МОДЭК». – 1999. – С. 224.
2. Богатова М.В. Проблема подростковой преступности в современной России: сборник научных

1. трудов / М.В. Богатова // Актуальные проблемы теории и практики психологии и социологии / Материалы научно-практической конференции. - М.: Изд-во «Перо». – 2017. - С. 211-213.
3. Васильева А.И. Анализ состояния подростковой преступности на примере Республики Саха (Якутия) / А.И. Васильева // Концепт. – 2017. - Т. 6. - С. 27-30.

4. Данные судебной статистики [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.cdep.ru/index.php?id=79&item=3834>

5. Дровнина О.С. Проблема преступности в подростковом возрасте / О.С. Дровнина // Аллея науки. - 2017. - Т. 3. - № 9. - С. 634-637.

6. Жилина Н.Ю., Савельева И.В. Подростковая преступность: новое поколение / Н.Ю. Жилина, И.В. Савельева // Наука и образование: Хозяйство и экономика; Предпринимательство; Право и управление. - 2018. - № 3(94). - С. 88-91.

7. Мухаметзянов И.Ш., Хусаинова С.В. Анализ психофизиологических характеристик подверженности влиянию (вербовке) учащейся молодежи / И.Ш. Мухаметзянов, С.В. Хусаинова // Казанский педагогический журнал. - 2016. - № 3. - С. 113-119.

8. Мухаметзянова Ф.Г., Панченко О.Л. Субъектно-ориентированный подход в коррекционной деятельности воспитательных колоний: сборник / Ф.Г. Мухаметзянова, О.Л. Панченко // Научное обеспечение психолого-педагогической и социальной работы в уголовно-исполнительной системе / Материалы Всерос. науч.-практ. конф., посвященной 25-летию со дня образования психологической службы уголовно-исполнительной системы (Рязань, 31 янв. 2017 г.); под общ. ред. Д.В. Сочивко. – Рязань: Академия ФСИН России. – 2017. - С. 316-320.

9. Официальная статистика правоприменения в сфере борьбы с экстремизмом за 2017 год [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.sova-center.ru/racism-xenophobia/news/counteraction/2018/04/d39283/>

10. Чернова Е.О. Психолого-педагогическая профилактика экстремизма в молодежной среде / Е.О. Чернова // Формирование гражданской идентичности

молодежи в условиях социально-экономических реалий российского общества / Материалы Международной научно-практической конференции. - 2017. - С. 309-311.

11. Чернова Е.О. Рефлексивные особенности членов подростково-молодежных уличных криминальных группировок / Е.О. Чернова // Санкт-Петербургский образовательный вестник. - 2018. - № 11-12(27-28). - С. 37-39.

12. Чернова Е.О., Грязнов А.Н. Проблема подростково-молодежных уличных криминальных группировок в теоретическом поле социальной психологии / Е.О. Чернова, А.Н. Грязнов // Казанский педагогический журнал. - 2016. - № 4(117). - С. 159-162.

13. Юдин Э.Г. Методология науки. Системность. Деятельность / Э.Г. Юдин. - М.: УРСС. - 1997. – С. 340.

14. Finckenaer James O. Problems of definition: what is organized crime? Trends in organized crime. - 2005. - Vol. 8. - № 3. - P. 63-83.

15. Joe K.A. The new criminal conspiracy? Asian gangs and organized crime in San Francisco. Journal of Research in Crime and Delinquency. – 1994. – Vol. 31. - № 4. - P. 390-415.

16. Kleemans Edward R. Theoretical perspectives on organized crime. Oxford handbook of organized crime. – 2014. – P. 32-52.

17. Levin J., Rabrenovic G., Ferraro V., et al. When a crime committed by a teenager becomes a hate crime: Results from two studies. American behavioral scientist. – 2007. – Vol. 51. - №2 – P. 246-257.

18. Stritzel H. Towards a theory of securitization: Copenhagen and beyond // European journal of international relations. – 2007. № 13(3). -P. 357-383.

References:

1. Abulkhanova K.A. Psychology and consciousness of personality (problems of methodology, theory and research of real personality) / K.A. Abulkhanova // Selected psychological works. - M.: Moscow Psychological and Social Institute; Voronezh: Publishing House of NPO MODEK. - 1999. - S. 224.

2. Bogatova M.V. The problem of juvenile delinquency in modern Russia: collection of scientific works / M.V. Bogatova // Actual problems of theory and practice of psychology and sociology / Materials of the scientific-practical conference. - M.: Publishing house "Pero". - 2017. - S. 211-213.

3. Vasilyeva A.I. Analysis of the state of juvenile delinquency on the example of the Republic of Sakha (Yakutia) / A.I. Vasilyeva // Concept. - 2017. - Т. 6. - P. 27-30.

4. Data of judicial statistics [Electronic resource]. - Access mode: <http://www.cdep.ru/index.php?id=79&item=3834>

5. Drovkina O.S. The problem of delinquency in adolescence / O.S. Drovkina // Science Alley. - 2017. - Т. 3. - № 9. - P. 634-637.

6. Zhilina N.Yu., Savelyeva I.V. Teenage crime: a new generation / N.Yu. Zhilina, I.V. Savelyeva // Science and

Education: Economy and Economy; Entrepreneurship; Law and governance. - 2018. - № 3(94). - S. 88-91.

7. Mukhametzyanov I.Sh., Khusainova S.V. Analysis of the psychophysiological characteristics of exposure to the influence (recruitment) of students / I.Sh. Mukhametzyanov, S.V. Khusainova // Kazan Pedagogical Journal. - 2016. - № 3. - P. 113-119.

8. Mukhametzyanova F.G., Panchenko O.L. Subject-oriented approach in correctional activity of educational colonies: collection / F.G. Mukhametzyanova, O.L. Panchenko // Scientific support of psychological, pedagogical and social work in the penal system / Materials of the All-Russian scientific-practical Conf., dedicated to the 25th anniversary of the formation of the psychological service of the penal system (Ryazan, January 31, 2017); under total. ed. D.V. Sochivko. - Ryazan: Academy of the Federal Penitentiary Service of Russia. - 2017. - S. 316-320.

9. Official statistics of law enforcement in the field of combating extremism for 2017 [Electronic resource]. - Access mode: <https://www.sova-center.ru/racism-xenophobia/news/counteraction/2018/04/d39283/>

10. Chernova E.O. Psychological and pedagogical prevention of extremism in the youth environment / E.O. Chernov // Formation of civic identity of youth in the

conditions of socio-economic realities of Russian society / Materials of the International Scientific and Practical Conference. - 2017. - S. 309-311.

11. Chernova E.O. Reflexive features of members of adolescent and youth street criminal groups / E.O. Chernova // St. Petersburg Educational Bulletin. - 2018. - № 11-12 (27-28). - S. 37-39.

12. Chernova E.O., Gryaznov A.N. The problem of adolescent and youth street criminal groups in the theoretical field of social psychology / E.O. Chernova, A.N. Gryaznov // Kazan Pedagogical Journal. - 2016. - № 4(117). - S. 159-162.

13. Yudin E.G. Methodology of Science. Consistency. Activity / E.G. Yudin. - M.: URSS. - 1997. - S. 340.

14 14. Finckenaue James O. Problems of

definition: what is organized crime? Trends in organized crime. - 2005. - Vol. 8. - № 3. - P. 63 83.

15. Joe K.A. The new criminal conspiracy? Asian gangs and organized crime in San Francisco. Journal of Research in Crime and Delinquency. – 1994. – Vol. 31. - № 4. - P. 390 415.

16. Kleemans Edward R. Theoretical perspectives on organized crime. Oxford handbook of organized crime. – 2014. – P. 32 52.

17. Levin J., Rabrenovic G., Ferraro V., et al. When a crime committed by a teenager becomes a hate crime: Results from two studies. American behavioral scientist. – 2007. – Vol. 51. - №2– P. 246 257.

18. Stritzel H. Towards a theory of securitization: Copenhagen and beyond // European journal of international relations. – 2007. № - 13(3). -P. 357 383.

19.00.07 – Педагогическая психология



Общая психология

УДК 159.95

Структура виртуальной идентичности пользователей социальных сетей

Structure of virtual identity of users of social networks

Погорелов Д.Н., Челябинский институт переподготовки и повышения квалификации работников образования, pogorelovdn@mail.ru

Pogorelov D., Chelyabinsk Institute for Retraining and Advanced Training of Educators, pogorelovdn@mail.ru

DOI: 10.34772/KPJ.2020.141.4.037

Ключевые слова: виртуальная идентичность, структура личности, социальные сети, пользователи социальных сетей.

Keywords: virtual identity, personality structure, social networks, users of social networks.

Аннотация. С ростом масштабов значимости и темпов распространения сети Интернет резко расширилось влияние технологических возможностей на процесс формирования личности и ее социализацию. Возможности самоидентификации и самопрезентации, конструирования собственной личности, которые предоставляют пользователям социальные сети, принципиально отличны и малоизучены. В социальных сетях пользователи создают особую, виртуальную идентичность, что указывает на необходимость изучения данного феномена, его особенностей и структуры. Возникают новые феномены, такие как «кибербуллинг», «зависимость от социальных сетей», «правовое регулирование в социальных сетях». Исследование этих процессов невозможно вне контекста изучения феномена «виртуальная идентичность». Цель статьи - теоретический и эмпирический анализ структуры виртуальной идентичности пользователей социальных сетей. Исследование было проведено с использованием метода контент-анализа страниц пользователей социальных сетей Instagram и Вконтакте. В исследовании приняли участие 453 человека в возрасте от 15 до 55 лет. Автором предложена дихотомическая структура виртуальной идентичности пользователей социальных сетей, раскрыта ее сущность. Статья предназначена для практикующих психологов, педагогов-психологов, классных руководителей, руководителей психологических служб школы, исследователей.

Abstract. With the growth of the scale of importance and the rate of spread of the Internet, the influence of technological capabilities on the process of personality formation and its socialization has dramatically expanded. The possibilities for self-identification and self-presentation, for constructing one's own personality, which social networks provide to users, are fundamentally different and poorly studied. In social networks, users create a special, virtual identity, which indicates the need to study this phenomenon, its features and structure. New phenomena are emerging such as "cyberbullying", "addiction to social networks", "legal regulation in social networks". The study of these processes is impossible outside the context of studying the phenomenon of "virtual identity". The purpose of the article is a theoretical and empirical analysis of the structure of the virtual identity of users of social networks. The research was carried out using the method of content analysis of the pages of users of social networks Instagram and Vkontakte. The study involved 453 people aged 15 to 55 years. The author proposes a dichotomous structure of the virtual identity of users of social networks, reveals its essence. The article is intended for practicing psychologists, educational psychologists, class teachers, heads of psychological services of the school, researchers.

Введение. Повсеместное проявление сети Интернет характеризуется множеством проявлений, в частности, глобальным распространением социальных сетей и конструированием пользователями данных виртуальных площадок особой, виртуальной идентичности. Виртуальная идентичность представляет собой набор текстовых, графических

и аудиальных компонентов, который формируется личностью в онлайн-среде с целью самоидентификации и самопрезентации и отражает реальные характеристики личности [10].

Виртуальная идентичность пользователей социальных сетей выступает в качестве презентации личности в сети Интернет. Виртуальная идентичность в некоторых

исследованиях описывается с позиций социальной ригидности пользователей [1]. Ряд авторов акцентируют внимание на создании виртуальной идентичности с позиций компенсации сложностей в реальной коммуникации [3]. В некоторых исследованиях описана связь виртуальной идентичности с Интернет-зависимостью [15]. Однако проблема структуры виртуальной идентичности на данный момент не освещается.

Виртуальная идентичность проектируется из стандартизированных компонентов сети Интернет и основана на использовании средств виртуального интерфейса [9]. На сегодняшний день, пользователи сети Интернет проводят значительное количество времени в социальных сетях, в которых, посредством использования «аватаров» и «никнов», осуществляется сетевое общение. Состав пользователей социальных сетей в большей степени представлен подростками и юношами, для которых первостепенны вопросы личностного и профессионального самоопределения, формирования ценностной сферы и мировоззренческих установок. В этом возрасте актуализируется формирование и развитие идентичности личности как комплексного представления о собственной личности в контексте принадлежности к различным социо-экономическим, национальным, религиозным, профессиональным группам.

Социальные сети открывают перед пользователями множество возможностей, зачастую отсутствующих в реальной среде [12;13;14]. Это возможности преодоления расстояний за счет дистанционного характера коммуникации, широкие возможности в выборе собеседников, доступ к разнообразной, в том числе запретной, информации. Социальные сети предоставляют уникальные инструменты для самовыражения и креативности. В нашей стране наиболее популярны такие социальные сети, как ВКонтакте и Instagram [7]. 93,6 млн. человек в России ежемесячно прибегают к использованию сети Интернет, 90,7 млн. человек посещают социальные сети каждую неделю, в то время как 82,8 млн. каждый день заходят в социальные сети [7].

Социальная сеть ВКонтакте предоставляет пользователям широкие возможности: конструирование и наполнение контентом профиля с информацией о себе, обеспечение гибкости настроек приватности профиля, предоставление возможностей приватного и публичного общения. Социальная сеть Instagram

ориентирована на поток графической информации, в частности, фотографий, которые могут быть оформлены при помощи текстовой информации в виде «постов» или «историй». В социальных сетях присутствует иерархия пользователей. Посты популярных пользователей попадают в специализированный раздел «популярное», благодаря чему посты получают еще больше внимания. Многие пользователи желают усилить популярность своих страниц, прибегая, например, к обработке фотографий, либо публикуя «опасные селфи» - фотографии с дикими животными, на крышах домов, с оружием, в водоемах, в поездах и так далее.

Методология исследования. Методологией исследования выступают общенаучные принципы социокультурной обусловленности психических процессов и явлений (Л.С. Выготский, И.С. Кон, А.Н. Леонтьев, А.Р. Лурия) [2;4;5;6]. Общепсихологический уровень исследования представлен концепцией эго-идентичности Э. Эриксона [11], частно-научная основа исследования - концепция динамики эго-идентичности в нормативных кризисах развития личности человека Е.Л. Солдатовой [8]. В качестве метода исследования был выбран контент-анализ, нацеленный на содержательную интерпретацию текстовых фрагментов или изображений, в том числе, публикаций в социальных сетях. Контент-анализ содержания социальных сетей предполагает количественный анализ текстов и иных элементов публикаций с целью последующей интерпретации на содержательном уровне на основе полученных числовых данных. В исследовании приняли участие 453 человека, которые являются пользователями социальных сетей ВКонтакте и Instagram. Выборка включала в себя 202 мужчины и 251 женщину в возрасте от 15 до 55 лет.

Результаты исследования. Анализ страниц пользователей социальных сетей ВКонтакте и Instagram был произведен при помощи следующих смысловых единиц: *личностных* (наполнение профиля, тематика постов, содержание визуальной и текстовой информации), *универсальных* (присутствие нецензурной лексики, демонстрация девиантного и агрессивного поведения). Содержание личностных смысловых единиц представлено в таблице 1.

Описанные личностные смысловые единицы были также проанализированы с позиций универсальных смысловых единиц, представленных в таблице 2.

Таблица 1. - Содержание личностных смысловых единиц анализа страниц пользователей

Смысловые единицы анализа страниц	Содержание смысловых единиц
<i>Наполнение профиля</i>	Степень полноты информации о себе, в частности, предоставление автобиографических данных (имя, род занятий, ссылка на иные страницы в альтернативных социальных сетях), характеристика времяпрепровождения, предпочтений и хобби
<i>Тематика постов</i>	Внешние данные, путешествия, обзоры, советы, юмор
<i>Содержание фотографий</i>	Фотографии себя («селфи»), животных, природы, интерьеров, других людей
<i>Подписи к фотографиям</i>	Присутствие нецензурной лексики, грубых высказываний, циничных высказываний, философских высказываний
<i>Комментарии к фотографиям</i>	Присутствие нецензурной лексики, грубых высказываний, циничных высказываний, философских высказываний

Таблица 2. - Содержание универсальных смысловых единиц пользователей

Смысловые единицы анализа страниц	Содержание смысловых единиц
<i>Нецензурная лексика</i>	Бранные выражения, ругань, табуированная лексика, оскорбления;
<i>Демонстрация отклоняющегося поведения</i>	Самоповреждающее поведение, табакокурение, употребление наркотических средств, употребление токсичных веществ, склонность к неоправданному риску
<i>Демонстрация агрессивного поведения</i>	Словесная и физическая агрессии

По результатам исследования нами были получены следующие данные:

Наполнение профиля. Значительная часть пользователей социальных сетей ВКонтакте и Instagram публикует на своей странице подробную информацию о себе. 67% испытуемых обозначили на личной странице имя; 47% описали род занятий; у 39% присутствуют ссылки на страницы альтернативных социальных сетей, в частности, «Facebook». Данная информация содержит конфиденциальные данные, может быть использована злоумышленниками для совершения преступления.

Тематика постов. 69% проанализированных постов отражают тему внешности, 9% - юмор; 6% - советы; 5% - путешествия, 4% - недифференцированная направленность. Для значительного количества испытуемых тема внешнего вида значима. В социальных сетях наблюдается тенденция ориентации на эталоны внешности, приукрашенность, сокрытие внешних недостатков. Социальные сети ориентированы на визуализацию, при этом текст как средство передачи информации становится менее востребованным.

Содержание фотографий. Анализ профилей показал, что 79% фотографий – это «селфи»; 17% - животные; 7% - природа или пейзажи; 5% - недифференцированная направленность. В социальных сетях ВКонтакте и Instagram наблюдаются тенденции центрации на

собственной личности. Анализ «селфи» иллюстрирует следующие тенденции: 17% фотографий имели откровенное содержание; 19% были связаны с употреблением алкогольных напитков; 5% связаны с намеками на употребление наркотических веществ. Проанализированные публикации лежат в основе «репутационных рисков». Значительная часть работодателей, при решении вопросов приема на работу, организуют оценку содержания социальных сетей. Большая часть пользователей социальных сетей не задумываются над этой проблемой.

Подписи к фотографиям. 27% постов наполнены нецензурной лексикой; 17% - грубыми выражениями; 7% - циничными выражениями; 7% - философскими высказываниями. Присутствие нецензурной лексики также отличает «Instagram Stories» (41%). В социальных сетях наблюдается тенденция нормирования словесной агрессии. Выражение пользователем своей личностной позиции, чувств, эмоций в социальных сетях происходит в упрощенном виде с использованием ненормативной лексики. Наблюдается увеличение толерантности к пунктуационным и грамматическим ошибкам.

Комментарии к фотографиям: 43% комментариев характеризуется наличием нецензурной лексики; 19% - грубых выражений; 7% - циничных выражений. Пользователи выражают свое отношение к информации, размещенной другими пользователями, в форме

ненормативной лексики, что лежит в основе закрепления в субкультуре пользователей социальных сетей высокой толерантности к нецензурной лексике.

Бранные выражения, ругань, табуированная лексика, оскорбления присутствовали в 37% проанализированных профилей. Демонстрация отклоняющегося поведения была выявлена в 21% профилей, агрессивного поведения – в 41% профилей.

Результаты исследования позволяют сделать выводы об особенностях виртуальной

идентичности личности пользователей социальных сетей ВКонтакте и Instagram, которые представлены в таблице 3.

Обозначенная выше специфика виртуальной идентичности пользователей социальных сетей ВКонтакте и Instagram позволяет охарактеризовать ее структуру. Структура виртуальной идентичности представлена в дихотомической форме посредством пяти последовательных смысловых конструкторов, представленных в таблице 4:

Таблица 3. - Особенности поведения личности в социальных сетях ВКонтакте и Instagram

Особенность виртуальной идентичности личности	Интерпретация особенности
<i>Глобальная публичность</i>	В социальных сетях ВКонтакте и Instagram пользователи размещают значительное количество информации о себе, не задумываясь о рисках, в частности о возможности использования данной информации злоумышленниками или мошенниками
<i>Центрация на личности и нормирование идеализации</i>	Социальные сети ориентированы на размещение отредактированных фотографий, на которых, при помощи графических редакторов и систем фильтров незаметны недостатки внешности. Чем в большей мере отретуширована фотография, тем более нормативно она воспринимается со стороны пользователей
<i>Потеря интереса к тексту</i>	Социальные сети сконцентрированы на передачу визуальной информации. Текст становится менее востребованным, нормируются тенденции к его сокращению
<i>Высокая степень толерантности к агрессии, девиантному и преступному поведению</i>	Тенденции проявления агрессии, девиантного и преступного поведения, все чаще встречаются в социальных сетях и не встречают порицания со стороны пользователей. Поскольку подростковый и юношеский возраст является сенситивным для формирования идентичности, ценностной, эмоциональной и волевой сфер личности, эти проявления могут оказать негативное влияние на данные процессы

Таблица 4. - Структура виртуальной идентичности пользователей социальных сетей

Элемент структуры виртуальной идентичности	Содержание
<i>Анонимность – публичность</i>	В социальных сетях отсутствует требование указания истинных данных о личности – пользователь может использовать ложные сведения о себе. В связи с этим пользователь может сохранить анонимность. Анонимность лежит в основе снижения морально-нравственных барьеров в общении, в связи с чем возможно проявление агрессивности, в том числе буллинга. При сохранении публичности пользователи ведут себя более ответственно, поскольку действуют «от первого лица»
<i>Идеализация – аутентичность</i>	В социальных сетях глобальная приукрашенность становится нормативной. Конструирование пользователем идеального образа собственной личности предполагает трату значительно меньшего количества ресурсов – как временных, так и личностных, в сравнении с совершенствованием реального образа. Данные тенденции лежат в основе формирования идеализированного образа пользователя в Сети, снижая заинтересованность в развитии реальной личности
<i>Праздность - функциональность</i>	Социальные сети обладают широким спектром возможностей для самореализации, обучения, Интернет-шоппинга. Однако некоторые пользователи проводят в них время бесцельно. Данный феномен получил название «виртуальное бродяжничество». Пользователи, не преследуя определенной цели, обновляют страницы, ставят «лайки», просматривают публикации – механизмы данного поведения сходны с импульсивным поведением

Продолжение таблицы 4

Элемент структуры виртуальной идентичности	Содержание
<i>Конформность – неконформность</i>	Субкультура пользователей социальных сетей предполагает нормирование нецензурной лексики, идеализацию образа, толерантность к пунктуационным и грамматическим ошибкам. Степень соответствия данным нормам личностью характеризует ее виртуальную идентичность с позиций конформности
<i>Референтность – вторичность</i>	Пространство социальных сетей для многих пользователей приобретает большую, в сравнении с реальным миром, значимость. Виртуальные «друзья», «лайки», «посты» становятся ценнее общения в реальной среде. Оценки со стороны пользователей Интернета влияют на становление системы ценностей и жизненные ориентиры человека

Заключение. Виртуальная идентичность может быть интерпретирована с позиций ответа на вопрос «Кто я?» в рамках субкультуры пользователей социальных сетей. Структура виртуальной идентичности предполагает наличие пяти смысловых конструктов. В зависимости от степени проявления данных конструктов может быть определен тип виртуальной идентичности, что отражается в специфике поведения личности в социальных сетях. Обозначенные дихотомично смысловые конструкты конструируют ядро виртуальной идентичности.

Степень приближенности того или иного

конструкта к крайнему варианту иллюстрирует направление конструирования виртуальной идентичности в социальных сетях. Благодаря проведенному исследованию особую значимость приобретает профилактическая работа, направленная на гармонизацию коммуникации пользователей социальных сетей, повышение референтности реальной среды, возможности самопрезентации в ней. Особенно эта задача актуальна среди подростков и юношей. Результаты исследования могут быть использованы в работе педагогов-психологов, классных руководителей, руководителей психологических служб школы.

Литература:

- Белинская Е.П. Стратегии самопрезентации в Интернет и их связь с реальной идентичностью / Е.П. Белинская // «Логистон». - 2004.
- Выготский Л.С. Собрание сочинений / Л.С. Выготский. – Т. 1. – М.: Педагогика, 1982.
- Жичкина А.Е. Социально-психологические аспекты общения в Интернете / А.Е. Жичкина // Проблемы общения в интернете и Форумные ролевые игры. – 1999.
- Кон И.С. В поисках себя. Личность и её самосознание / И.С. Кон. - М.: Политиздат, 1984. - 336 с.
- Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность / А.Н. Леонтьев // Избранные психологические произведения: в 2 т. - Т. 2. - М., 1983. - С. 94–231.
- Лурия А.Р. Принципиальные вопросы современной психологии / А.Р. Лурия // Под знаменем марксизма. – 1926. - № 4-5. - С. 129-139.
- Сервис аналитики сообществ социальных сетей. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://popsters.ru/blog/post/auditoriya-socsetey-v-rossii>
- Солдатова Е.Л. Психология нормативных кризисов взрослости: монография / Е.Л. Солдатова. - Челябинск: Изд-во ЮУрГУ, 2005. - 281 с.
- Солдатова Е.Л., Погорелов Д.Н. Феномен виртуальной идентичности: современное состояние проблемы / Е.Л. Солдатова, Д.Н. Погорелов // Образование и наука. - 2018. - № 5. - С. 105-124.
- Фленина Т.А. Сетевая идентичность в самосознании российской молодежи (рус.) / Т.А. Фленина // Известия РГПУ им. А.И. Герцена. - 2015. - № 178. - С. 76-79.
- Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис / Э. Эриксон. - М., 1996.
- Crystal D. Language and Internet Text / D. Crystal. – N. Y., 2006. – 316 p.
- Network Logic Who governs in an interconnected world? Text / ed. by H. Mc. Carthy, P. Miller, P. Skidmore. – London: Demos, 2004. – 63 p.
- Rantanen T. A man behind scapes: An interview with Arjun Appadurai / T. Rantanen // Global Media and Communication. – 2006. – Vol. 2. – P. 7–19.
- Young K.S. (1998). Internet addiction: The emergence of a new clinical disorder. CyberPsychology & Behavior, vol. 1, pp. 237–244.

References:

1. Belinskaya E.P. Strategies of self-presentation on the Internet and their connection with real identity / E.P. Belinskaya // Logiston. - 2004.
2. Vygotsky L.S. Collected works / L.S. Vygotsky. - T. 1. - M.: Pedagogy, 1982.
3. Zhichkina A.E. Socio-psychological aspects of communication in the Internet / A.E. Zhichkina // Problems of communication on the Internet and Forum role-playing games. - 1999.
4. Kon I.S. Looking for yourself. Personality and its self-awareness / I.S. Kon. - M.: Politizdat, 1984. - 336 p.
5. Leontiev A.N. Activity. Consciousness. Personality / A.N. Leontiev // Selected psychological works: in 2 volumes - T. 2. - M., 1983. - P. 94-231.
6. Luria A.R. Fundamental questions of modern psychology / A.R. Luria // Under the banner of Marxism. - 1926. - № 4-5. - S. 129-139.
7. Service of analytics of communities of social networks. - [Electronic resource]. - Access mode: <https://popsters.ru/blog/post/auditoriya-socsetey-v-rossii>
8. Soldatova E.L. Psychology of normative crises of adulthood: monograph / E.L. Soldatov. - Chelyabinsk: SUSU Publishing House, 2005. - 281 p.
9. Soldatova E.L., Pogorelov D.N. The phenomenon of virtual identity: the current state of the problem / E.L. Soldatova, D.N. Pogorelov // Education and Science. - 2018. - № 5. - P. 105-124.
10. Flenina T.A. Network Identity in the Self-Consciousness of Russian Youth (Russian) / T.A. Flenin // Izvestia RGPU im. A.I. Herzen. - 2015. - № 178. - P. 76-79.
11. Erikson E. Identity: youth and crisis / E. Erikson. - M., 1996.
12. Crystal D. Language and Internet Text / D. Crystal. - N.Y., 2006. - 316 p.
13. Network Logic Who governs in an interconnected world? Text / ed. by H. Mc. Carthy, P. Miller, P. Skidmore. - London: Demos, 2004. - 63 p.
14. Rantanen T.A. A man behind scapes: An interview with Arjun Appadurai / T. Rantanen // Global Media and Communication. - 2006. - Vol. 2. - P. 7-19.
15. Young K.S. (1998). Internet addiction: The emergence of a new clinical disorder. CyberPsychology & Behavior, vol. 1, pp. 237-244.

19.00.01 - Общая психология, психология личности, история психологии



УДК 159.9

Современное состояние исследований стилей человека в пермской психологической школе

Current state of research on human styles in the Perm psychological school

Никитина О.В., Удмуртский государственный университет, 1438252@mail.ru

Nikitina O., Udmurt State University, 1438252@mail.ru

DOI: 10.34772/KPJ.2020.141.4.038

Ключевые слова: пермская психологическая школа, полисистемный подход, стиль, интегральная индивидуальность, активность.

Keywords: Perm psychological school, poly-system approach, style, integral personality, activity.

Аннотация. Цель статьи заключается в обозначении фундаментальных системных идей в теории стилей человека, направлений развития исследований стилей. Уделяется внимание теоретическим аспектам изучения стиля человека в отечественной психологии, анализируется вклад представителей пермской психологической школы в развитие представлений о стиле, современное состояние исследований стилей в школе, основанной В.С. Мерлиным. Рассматривается история развития концепции индивидуального стиля деятельности в пермской психологической школе. Изучение стиля в пермской психологической школе имеет более полувековую историю и интерес к данной проблематике в настоящее время усиливается, проводятся теоретико-эмпирические исследования стилей активности, психологической защиты, деятельности в экстремальных условиях и др. В развитии представлений о стилях человека в пермской научной школе выделяется несколько линий, характеризующих последовательный переход от одного этапа исследований к другому: от изучения системной организации стиля к полисистемному подходу, обеспечивающему целостное познание человека в современных условиях.

Abstract. The purpose of the article is to outline the fundamental systemic ideas in the theory of human styles, directions for the development of style research. Attention is paid to the theoretical aspects of the study of human style in Russian psychology, the contribution of representatives of the Perm psychological school to the development of ideas about style, the current state of style research in the school founded by V.S. Merlin is analyzed. The history of the development of the concept of individual style of activity in the Perm psychological school is considered. The study of style in the Perm psychological school has more than half a century of history and interest to this topic is currently increasing, theoretical and empirical research is being conducted on styles of activity, psychological protection, activity in extreme conditions, etc. In the development of ideas about human styles in the Perm scientific school, there are several lines that characterize the sequential transition from one stage of research to another: from the study of the system organization of style to a poly-system approach that provides a holistic knowledge of the person in modern conditions.

Введение. История изучения стилей началась с того момента, как человек задумался о причинах своей самобытности. С точки зрения этимологии, слово «стиль» («stylos») обозначает палочку из кости или металла с острым и тупым концами для начертания символов на восковых дощечках, тупой конец палочки предназначался для стирания неверно написанного. В своем исходном значении стиль представляет собой возможность одновременного функционирования двух противоположных действий, которые в равной мере необходимы для успешного освоения деятельности [1].

«Стиль» – это широкая междисциплинарная категория, являющаяся предметом изучения многих наук – психологии, философии, педагогики, искусствоведения и др. [11].

Многообразие значений слова «стиль» отражено в словарях. В «Толковом словаре русского языка» термин «стиль» определен как «метод, совокупность приемов какой-нибудь работы, деятельности, поведения» [14, с.767].

В общенаучном плане стиль можно рассматривать с позиции нескольких уровней обобщенности. Наиболее обобщенными являются стили, принадлежащие крупным социокультурным сообществам, такие стили как исторические и национальные. На среднем уровне находятся стили определенных школ или направлений, носителями которых являются группы людей. Последний уровень занимает индивидуальный стиль, принадлежащий только одному человеку [11].

В психологии большое внимание уделяется проблеме индивидуального стиля, который

рассматривается как характерный для определенного индивида комплекс психологических средств, используемый им стихийно или сознательно для реализации своей индивидуальности в окружающем мире в соответствии с требованиями деятельности, культуры, эпохи [12]. Стилиевые исследования в психологической науке имеют достаточно длительную историю. Интерес к проблеме стиля возникал с позиции различных психологических подходов. Постановка таких проблем, как психологические основы индивидуальных различий (Stern, 1911), решение вопроса о преодолении «комплекса неполноценности» (Adler, 1927), стилей управления (Levin, 1939), стилей совладания (Lazarus, 1966), индивидуальных особенностей восприятия, анализа, решения когнитивных задач (Witkin, Dyk et al, 1974; Gardner, Klein et al, 1959) и др.,

побуждали исследователей к изучению механизмов адаптации человека к окружающему миру, механизмов регуляции поведения, механизмов взаимодействия индивидуальных особенностей и пр. [17].

Методология исследования. В отечественной психологии становление концепции стиля человека осуществлялось в русле дифференциальной психологии с позиции теории деятельности А.Н. Леонтьева и деятельностного подхода. Под стилем понимался интегральный феномен взаимодействия требований деятельности и индивидуальности человека [18].

В изучении стиля в психологии исследователями (Толочек В.А., Либин А.В., Вяткин Б.А., Щукин М.Р.) выделяются разные подходы и направления, в основе которых лежат определенные методологические и теоретические аспекты [7;12;17], см. таблицу 1.

Таблица 1. – Направления изучения стиля в психологии

Автор	Направления	Исследователи
В.А. Толочек	Когнитивные стили	Kagan, 1966; Witkin, 1954; Колга, 1976, 1986; Кочетков, Скотникова, 1993; Холодная, 1990, 2004; Шкуратова, 1994 и др.
	Индивидуальные стили деятельности	Е.А. Климов, 1959, 1969; Е.А. Климов, В.С. Мерлин, 1967; Е.П. Ильин, Б.А. Вяткин, М.Р. Щукин, В.А. Толочек и др.
	Стили руководства (лидерства)	Levin, 1939; Fiedler, 1965, 1967; Р.Л. Кричевский и др.
	Стили жизни (поведения, общения, активности, саморегуляции)	Левин, 2000; Barker, 1968; Buller, 1965 и др.
А.В. Либин	Стиль жизни, личностный и индивидуальный стили	Adler, 1927; Allport, 1937; Rorschach, 1921 и др.
	Когнитивные стили	Witkin, 1974; Nosal, 1990
	Стили поведения и деятельности	Thomas, Chess, 1977; Lazarus, Folkman, 1984; Мерлин, 1964, 1986; Климов, 1969
Б.А. Вяткин, М.Р. Щукин	Стили деятельности (учебной, профессиональной)	О. С. Самбикина, 1998, 2015; С. Ю. Жданова, 1997; Е.И. Сибирякова, 1996; М.К. Дуванская, 2005; Е.Г. Кузнецова, 2000; И.В. Долгополова, 2004; Ю.С. Шведчикова, 2002
	Стили педагогического общения	А.Г. Исмаилова, 1989, 2002; О.В. Зеленская, 2004
	Стили активности	В.И. Шмыков, 1994; С.А. Васюра, 1998; Д.С. Корниенко, 2003; А.А. Волочков, 1997, 2002; И.Е. Праведникова, 1993; Ю.Я. Горбунов, 1992; С.Я. Самулкин, 2004; П.В. Токарев, 1991; А.В. Федотов, 2007; Д.О. Смирнов, 2001
	Стили поведения (в том числе в экстремальных условиях деятельности)	Н.И. Леонов, 1996; Б.А. Вяткин, Е.В. Иванова, 2000; В.А. Усталов, 2006; М.И. Баженова, М.Р. Щукин, 2007; Д.Н. Соснина, 2011; Б.А. Вяткин, В.В. Попова, 2012; Е.В. Ковтун, 2014
	Стили самоорганизации	Н.С. Копейна, 1988; О.Я. Андрос, 1994

В отечественной психологии индивидуальный стиль деятельности получил системную научную разработку в исследованиях представителей пермской психологической школы, которая была основана В.С. Мерлиным. Проблемы стиля находились в области интересов В.С. Мерлина на протяжении более чем тридцати лет, он разработал теоретический каркас исследований стиля. Эмпирические исследования, проводимые под руководством В.С. Мерлина, обогатили психологическую фактологию учения о стиле. В 50–60-е гг. прошлого столетия стиль изучался с точки зрения специфичности процессуально-операционной стороны деятельности. В качестве основных детерминант стиля рассматривались свойства нервной системы. В основу индивидуального стиля деятельности были заложены идеи адаптации к объективным требованиям деятельности, в качестве основной функции стиля рассматривалась компенсаторная функция. По мнению Б.А. Вяткина и М.Р. Щукина, толчком к новым открытиям в изучении стиля послужило развитие концепции об интегральной индивидуальности [8].

В отечественной психологии вопросы индивидуальности разрабатывались В.М. Бехтеревым, Б.Г. Ананьевым, С.Л. Рубинштейном, В.С. Мерлиным и др. Переложив принципы общей теории систем на индивидуальность человека, В.С. Мерлин выдвинул несколько новаторских идей и предложил оригинальную концепцию, которую обозначил как интегральная индивидуальность, под которой понимал «особый, выражающий индивидуальное своеобразие характер связи между всеми свойствами человека, то есть это целостная характеристика его индивидуальности. Это динамическая система, обеспечивающая приспособление человека к среде» [16, с.61]. Структурная целостность интегральной индивидуальности реализуется посредством каузального, дифференцирующего индивидуальность на отдельные уровни, и телеологического, интегрирующего уровни индивидуальности, типов детерминации.

В.С. Мерлин отмечал, что для исследования индивидуальности в русле интегрального направления, необходимо:

1. Установление связей между индивидуальными свойствами, относящимися к разным иерархическим уровням саморегулируемой системы. «Поскольку интегральная индивидуальность содержит большое многообразие индивидуальных свойств и условий, то все их зависимости не могут быть

исследованы в отдельности, основным средством изучения индивидуальности, как и всякой большой системы, является исследование статистических связей между отдельными свойствами» [13, с.25].

2. Установление опосредующих элементов в формировании связей между иерархическими уровнями интегральной индивидуальности. Индивидуальный стиль деятельности (общения), по мнению В.С. Мерлина, является основным таким элементом [13].

Результаты исследования. В исследованиях представителей научной школы В.С. Мерлина показано, что стиль является сложным системным, многокомпонентным образованием, детерминированным разноуровневыми свойствами интегральной индивидуальности (Б.А. Вяткин, Л.Я. Дорфман, М.Р. Щукин, О.С. Самбикина, С.Ю. Жданова, С.А. Васюра и др.), а также была обоснована и эмпирически установлена системообразующая функция стиля деятельности (общения) в интегральной индивидуальности человека.

В.С. Мерлин внес существенный вклад в разработку теории индивидуального стиля: сформулированные им фундаментальные положения не утрачивают своей практической значимости и в настоящее время. Развитие идей о стиле осуществлялось на основе гомеостатической парадигмы. В научных исследованиях учеников и последователей В.С. Мерлина его идеи нашли свое продолжение и развитие, а именно идеи активности, системной детерминации стилей и пр. [6;10]. Полученные результаты теоретико-эмпирических исследований стилей и открывшиеся новые проблемы активно обсуждаются психологами на проводимых в Перми всероссийских научных конференциях «Мерлинские чтения».

Жизненность и значимость идей В.С. Мерлина позволили применить к изучению стиля полисистемный подход, развивающийся в пермской психологической школе с 90-х гг. XX века по настоящее время (полисистема «стиль» - «интегральная индивидуальность» и др.). А.А. Вихман отмечает, что полисистемный подход раскрывает многомерность, многокачественность и многоуровневость взаимодействующих систем, каждая система реализует системообразующую функцию для другой системы. Таким образом, в широком смысле под полисистемностью понимается «срез явления в нескольких плоскостях и ракурсах. В узком смысле полисистемность предполагает условие для проявления уникального

полисистемного эмерджентного качества» [4, с.97].

Теория интегральной индивидуальности В.С. Мерлина нашла свое продолжение в теории метаиндивидуального мира, разработанной Л.Я. Дорфманом с позиции полисистемного подхода. Согласно концепции Л.Я. Дорфмана, метаиндивидуальный мир – полисистема, состоящая из взаимодействующих между собой, различных по строению, неконгруэнтных друг другу систем: интегральной индивидуальности и объектов окружающего ее мира. Центральной идеей данной концепции является положение о многокачественности и многомерности метаиндивидуального мира [9].

Различные характеристики метаиндивидуальности стали предметом исследований в работах представителей пермской психологической школы: устойчивость к психическому стрессу (С.В. Субботин), этническое самосознание (В.Ю. Хотинец), стиль деятельности учителя (И.В. Долгополова), коммуникативная активность (С.А. Васюра) и др. [3].

Опираясь на исследования В.С. Мерлина и Е.А. Климова, М.Р. Щукин показал, что стиль деятельности – это целостный конструкт, в котором репрезентированы особенности внутренних условий, внешних условий деятельности, а также ее процессуальная и результативная стороны. На основе целостной характеристики стиля М.Р. Щукин и Б.А. Вяткин выделяют три полисистемы, в которых отражена связь стиля с такими системами, как интегральная индивидуальность и внешние условия и требования деятельности [5;15].

Эвристический научный потенциал, заложенный лидером школы В.С. Мерлиным в концептуальных идеях о стиле, был воплощен в

ряде эмпирических исследований, проведенных в последнее десятилетие XX века и в начале XXI века. В работах, проведенных психологами пермской научной школы в рамках полисистемного подхода, выявлена связь развития стиля с опытом, интеллектуальными и личностными характеристиками, нейродинамическими свойствами, возрастом (М.Р. Щукин, Е.Г. Кузнецова, Н.И. Иоголевич, С.Ю. Жданова, О.С. Самбикина и др.) [5;15].

Одним из направлений развития полисистемного подхода к изучению стиля в научной школе, основанной В.С. Мерлиным, является исследование взаимосвязи внутренних условий стиля и внешних условий и требований деятельности. Полученные данные свидетельствуют о наличии нескольких сторон проявления в стиле взаимодействия данных систем. С одной стороны, под влиянием постоянно трансформирующихся внешних условий и требований, у субъектов по-разному проявляются свойства различных уровней интегральной индивидуальности и их взаимосвязь. С другой стороны, внешние условия и требования по-разному способны отображаться субъектом. Поэтому объективно одинаковые условия и требования для разных субъектов способны восприниматься как гетерогенные [15].

На сегодняшний день актуальным направлением в психологии стилей является исследование стилиевых характеристик активности человека [5]. В работах представителей пермской психологической школы – Б.А. Вяткина и его учеников понятие «активность» получило системное развитие с позиции концепции интегральной индивидуальности, Л.Я. Дорфмана и его учеников - на основе теории метаиндивидуального мира [2], см. таблицу 2.

Таблица 2. – Развитие идей об активности с позиции концепций интегральной индивидуальности и метаиндивидуального мира

Автор	Характеристика активности
В. С. Мерлин, 1986	Активность как активность разных уровней интегральной индивидуальности, каждому из которых присуща собственная активность
Б. А. Вяткин, 1991	Активность как посредник в структуре интегральной индивидуальности (системообразующая функция активности)
Л. Я. Дорфман, 1993	Один из основных признаков, характеризующих метаиндивидуальный мир как единое целое, как полисистемы - полифоничность активности

В русле проблематики активности в пермской научной школе был выполнен цикл исследований, имеющих единое концептуальное основание, в них нашли отражение положения, характеризующие активность человека в аспекте разноуровневых свойств интегральной

индивидуальности. Исследовались моторная (И.Е. Праведникова), эмоциональная (П.В. Токарев), волевая (Ю.Я. Горбунов), учебная (А.А. Волочков), коммуникативная активность (В.И. Шмыков; С.А. Васюра, Д.С. Корниенко) и др. В исследованиях выявлены структура и функции

стилей учебной, коммуникативной и других видов активности, установлена их роль в развитии интегральной индивидуальности как в связи с определенной деятельностью, так и в связи с определенным этапом возрастного развития человека.

В последние десятилетия в пермской научной школе реализуются идеи субъектного подхода (С.Л. Рубинштейн, К.А. Абульханова-Славская и др.) [6;16], согласно которого, субъект рассматривается как «интегрирующий фактор, объединяющий интегральную индивидуальность человека и его стиль, то есть как высший уровень интеграции индивидуальных, в том числе активностных характеристик человека» [6, с.52]. Проведены перспективные исследования целостной активности субъекта жизнедеятельности (А.А. Волочков, 2008; 2016). Полисистемный подход также претерпел некоторые изменения: выделены полисистемы, включающие в себя систему «субъект». Так, активность в полисистеме «субъект и интегральная индивидуальность» являются системообразующим фактором, служащим для обеспечения взаимодействия разноуровневых свойств интегральной индивидуальности. В полисистеме «субъект и стиль» выделен аспект, дающий представление о человеке как об активном деятеле [5]. Б.А. Вяткин и М.Р. Шукин отмечают, что субъектный подход позволяет значительно обогатить содержание

представлений о стиле [6].

Заключение. Таким образом, в пермской психологической школе накоплен значительный объем эмпирических данных о стилях человека в различных сферах его жизнедеятельности, исследованы детерминанты (система детерминант) и механизмы проявления и развития стилей; на основе концептуального обобщения результатов предложены термины, входящие в тезаурус стилевой парадигмы (индивидуальный стиль общения, индивидуальный стиль активности, системообразующая функция стиля и др.); созданы предпосылки для дальнейшей работы в направлении консолидации знаний и содержательной разработки интегральной модели стиля человека, включающего в себя ранее изученные стили, условия и уровни их интеграции. Выступая одной из ключевых теорий не только в отечественной, но и в зарубежной психологии, теория стиля позволяет развивать и реализовывать полисистемный подход, обеспечивающий целостное познание человека в современном динамичном мире. На сегодняшнем этапе изучения стилей человека необходима методологическая рефлексия всего накопленного опыта, уточнения используемых понятий, осмысления основных теорий и положений, применительно к условиям новой социальной реальности и в соответствии с мировыми тенденциями развития психологической науки.

Литература:

1. Белкина В.Н. Подходы к разработке типологии индивидуального стиля профессиональной деятельности педагога дошкольного образования / В.Н. Белкина // Ярославский педагогический вестник. - 2017. - № 2. - С. 104-108.
2. Васюра С.А. Исследование коммуникативной активности человека: итоги и перспективы / С.А. Васюра // XXXI Мерлинские чтения: Теория, методология и практика интегрального исследования индивидуальности в современном человекознании / Материалы Всерос. науч.-практ. конф. (06-08 октября 2016 г., Пермь) / Перм. гос. гуманит.-пед. ун-т. - Пермь, 2016. - С. 90-93.
3. Васюра С.А. Метаиндивидуальный эффект коммуникативной активности учителя начальных классов / С.А. Васюра // Образование и саморазвитие. 2012. - № 4 (32). - С. 137-142.
4. Вихман А.А. Метаэффект стиля педагогического общения учителя начальных классов на полисистему «ученик»-«родитель»: первые результаты / А.А. Вихман // XXXI Мерлинские чтения: Теория, методология и практика интегрального исследования индивидуальности в современном человекознании / Материалы Всерос. науч.-практ. конф. (06-08 октября 2016 г., Пермь) / Перм. гос. гуманит.-пед. ун-т. - Пермь, 2016. - С. 97-103.
5. Вяткин Б.А. История и методология исследования стилей человека в школе В.С. Мерлина (к 120-летию со дня рождения ученого) / Б.А. Вяткин, М.Р. Шукин // Методология и история психологии. - 2018. - Вып. 3. - С. 127-150.
6. Вяткин Б.А. Об интеграции теорий и подходов к целостному познанию человека / Б.А. Вяткин, М.Р. Шукин // Вестник Удмуртского университета. Серия философия. Психология. Педагогика. - 2016. - Т.26, Вып. 2. - С. 47-57.
7. Вяткин Б.А. Психология стилей человека / Б.А. Вяткин, М.Р. Шукин. - Пермь: Книжный мир, 2013. - 128 с.
8. Вяткин Б.А. Проблемы индивидуального стиля в трудах В. С. Мерлина и их развитие (к 110-летию со дня рождения ученого) / Б.А. Вяткин, М.Р. Шукин // Мир психологии. - 2007. - № 3. - С. 256-264.
9. Дорфман Л.Я. Метаиндивидуальный мир: методологические и теоретические проблемы / Л.Я. Дорфман. - М.: Смысл, 1993. - 456 с.
10. Исмагилова А.Г. Психология стиля педагогического общения: Полисистемное

исследование: монография / А.Г. Исмагилова. - Пермь: ПГПУ, 2003. - 272 с.

11. Леонов Н.И. Конфликтология: общая и прикладная: учебник и практикум для бакалавриата, специалитета и магистратуры / Н.И. Леонов. - М.: Издательство Юрайт, 2019. - 395 с.

12. Либин А.В. Дифференциальная психология: на пересечении европейских, российских и американских традиций / А.В. Либин. - М.: Смысл, 1999. - 532 с.

13. Мерлин В.С. Очерк интегрального исследования индивидуальности / В.С. Мерлин. - М.: Педагогика, 1986. - 256 с.

14. Ожегов С.И. Толковый словарь русского языка / С.И. Ожегов, Н.Ю. Шведова. - М.: ИТИ Технологии, 2006. - 944 с.

15. Полисистемное исследование индивидуальности человека: монография; ред. Б.А. Вяткин. - М.: ПЕР СЭ, 2005. - 384 с.

16. Психология интегральной индивидуальности: Пермская школа; сост. Б.А. Вяткин, Л.Я. Дорфман, М.Р. Шчукин. - М.: Смысл, 2011. - 636 с.

17. Толочек В.А. Стили деятельности: ресурсный подход / В.А. Толочек. - М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2015. - 366 с.

18. Шкуратова И.П. Исследование стиля в психологии: оппозиция или консолидация / И.П. Шкуратова // Стиль человека: психологический анализ; под ред. А.В. Либина. - М.: Смысл, 1998. - С. 13-33.

References:

1. Belkina V.N. Approaches to the development of a typology of an individual style of professional activity of a preschool teacher / V.N. Belkina // Yaroslavl Pedagogical Bulletin. - 2017. - № 2. - P. 104-108.

2. Vasyura S.A. Research of human communicative activity: results and prospects / S.A. Vasyura // XXXI Merlin Readings: Theory, Methodology and Practice of the Integral Study of Individuality in Contemporary Human Science / Materials of the All-Russian scientific-practical conf. (06-08 October 2016, Perm) / Perm. state humanistic-ped. un-t. - Perm, 2016. - P. 90-93.

3. Vasyura S.A. Metaindividualny effect of communicative activity of primary school teacher / S.A. Vasyura // Education and self-development. 2012. - № 4 (32). - P. 137-142.

4. Vikhman A.A. Meta-effect of the style of pedagogical communication of primary school teachers on the polysystem "student" - "parent": first results Vikhman // XXXI Merlin Readings: Theory, methodology and practice of integral research of individuality in modern human science / Materials of the All-Russian scientific-practical conf. (06-08 October 2016, Perm) / Perm. state humanistic-ped. un-t. - Perm, 2016. - P. 97-103.

5. Vyatkin B.A. The history and methodology of studying human styles in the school of V.S. Merlin (to the 120th anniversary of the birth of the scientist) / B.A. Vyatkin, M.R. Shchukin // Methodology and history of psychology. - 2018. - Issue. 3. - P. 127-150.

6. Vyatkin B.A. On the integration of theories and approaches to holistic human knowledge / B.A. Vyatkin, M.R. Shchukin // Bulletin of the Udmurt University. Philosophy series. Psychology. Pedagogy. - 2016. - T.26, Issue. 2. - P. 47-57.

7. Vyatkin B.A. Psychology of human styles / B.A. Vyatkin, M.R. Shchukin. - Perm: Book World, 2013. - 128 p.

8. Vyatkin B.A. Problems of individual style in the works of V. S. Merlin and their development (to the 110th anniversary of the birth of the scientist) Vyatkin, M.R. Shchukin // World of psychology. - 2007. - № 3. - P. 256-264.

9. Dorfman L.Ya. Metaindividual world: methodological and theoretical problems / L.Ya. Dorfman. - M.: Smysl, 1993. - 456 p.

10. Ismagilova A.G. Psychology of the style of pedagogical communication: Polysystem research: monograph / A.G. Ismagilov. - Perm: PGPU, 2003. - 272 p.

11. Leonov N.I. Conflictology: general and applied: textbook and workshop for undergraduate, specialist and graduate programs / N.I. Leonov. - M.: Yurayt Publishing House, 2019. - 395 p.

12. Libin A.V. Differential psychology: at the intersection of European, Russian and American traditions / A.V. Libin. - M.: Smysl, 1999. - 532 p.

13. Merlin V.S. Essay on the integral study of individuality / V.S. Merlin. - M.: Pedagogy, 1986. - 256 p.

14. Ozhegov S.I. Explanatory dictionary of the Russian language / S.I. Ozhegov, N.Yu. Shvedova. - M.: ITI Technologies, 2006. - 944 p.

15. Polysystemic study of human individuality: monograph; ed. B.A. Vyatkin. - M.: PER SE, 2005. - 384 p.

16. Psychology of integral personality: Perm school; comp. B.A. Vyatkin, L. Ya. Dorfman, M.R. Shchukin. - M.: Smysl, 2011. - 636 p.

17. Tolochek V.A. Styles of activity: resource approach / V.A. Tolochek. - M.: Publishing house "Institute of Psychology RAS", 2015. - 366 p.

18. Shkuratova I.P. Study of style in psychology: opposition or consolidation / I.P. Shkuratova // Human style: psychological analysis; ed. A.V. Libin. - M.: Smysl, 1998. - P. 13-33.

19.00.01 - Общая психология, психология личности, история психологии

СОЦИОЛОГИЯ

УДК 316.48

**Виртуальная деструктивность и социальное пространство:
к постановке проблемы (по материалам полевых
исследований идеологии «колумбайн»)**

**Virtual destructivity and social space: to the statement of the problem
(on the materials of field studies of ideology "columbine")**

Иванов А.В., ФГБНУ «Институт педагогики, психологии и социальных проблем»,
Berserk2004@yandex.ru

Ivanov A., FGBNU «Institute of Pedagogy, Psychology and Social Problems»

DOI: 10.34772/KPJ.2020.141.4.039

*Статья выполнена по государственному заданию № 0599-2020-0006 «Проблема
бесконфликтного социального взаимодействия».*

Ключевые слова: колумбайн, молодежь, субкультура, моббинг, буллинг, социальные сети, социализация.

Keywords: columbine, youth, subculture, mobbing, bullying, social networks.

Аннотация. Основанием для написания статьи стало полевое исследование феномена Колумбайн, проведенное автором в 2019-2020 году на территории Республики Татарстан. Объектом исследования стали подростки и молодежь в возрасте от 13 до 23 лет из числа жителей Республики Татарстан, вовлеченные в идеологию «колумбайн».

Исследование проводилось с использованием качественных методов, таких как контент-анализ и фрейм-анализ (для мониторинга открытых групп в социальных сетях русскоязычного сегмента сети интернет). А также метода глубинного интервью. Общее количество групп в социальной сети Вконтакте, Телеграмм, которые инструментально подвергались мониторингу и анализу составило – 50. Кроме этого было проведено 25 интервью с участниками тематических групп в городах Казань, Набережные Челны, Нижнекамск.

Целью данного исследования являлся анализ групповых стереотипов и паттернов, доминирующих в данной субкультуре. В настоящей статье автор пытается артикулировать проблему научного осмысления взаимосвязи виртуального и реального социального пространства через призму популярной деструктивной молодежной идеологии. Анализируя причины вхождения подростков в сетевые колумбайн-сообщества, можно прийти к заключению, что физическое или психологическое насилие между сверстниками, являясь с одной стороны важным мотивом индоктринирования, в свою очередь, является следствием аберрации более широких социально-демографических процессов в современном обществе, в основе которых лежит проблема - социализации.

Abstract. The basis for writing this article was a field study of the Columbine phenomenon, conducted by the author in 2019-2020 on the territory of the Republic of Tatarstan. The object of the study was teenagers and young people aged 13 to 23 years from the population of the Republic of Tatarstan, involved in the ideology of "Columbine".

The research was conducted using qualitative methods, such as content analysis and frame analysis (for monitoring open groups in social networks of the Russian-speaking segment of the Internet). As well as the method of in-depth interview. The total number of groups in the Vkontakte social network and Telegrams that were instrumentally monitored and analyzed was 50. In addition, 25 interviews were conducted with participants of thematic groups in the cities of Kazan, Naberezhnye Chelny, and Nizhnekamsk.

The purpose of this study was to analyze the group stereotypes and patterns that dominate this subculture. In this article, the author tries to articulate the problem of scientific understanding of the relationship between virtual and real social space through the prism of popular destructive youth ideology. Analyzing the reasons for the entry of teenagers into network Columbine communities, we can conclude that physical or psychological violence between peers, being on

the one hand an important motive for indoctrination, is in turn a consequence of the aberration of broader socio-demographic processes in modern society, which are based on the problem of socialization.

Виртуальное пространство является универсальной трансграничной средой, в которой циркулирует и генерируется огромное количество тем и концептов. Одним из наиболее распространенных виртуальных проектов в подростково-молодежной среде в последние годы стало тематическое движение Колумбайн, идеология которого имеет ярко выраженный деструктивный характер.

«Колумбайн» - синоним расправы с одноклассниками и/или учителями. Массовое убийство в школе «Колумбайн», совершенное Эриком Харрисом и Диланом Клиболдом 20 апреля 1999 года приобрело всемирную известность, и со временем название Колумбайн стало нарицательным [3]. К настоящему времени поклонники данного движения имеются во многих странах мира, и некоторые из них совершили аналогичные преступления. К сожалению, подобные примеры имели место в учебных заведениях различных регионов России.

В виртуальной среде Колумбайн стал настоящим поп-культурным феноменом, обладающим многими чертами деструктивного культа: апологетика Харриса и Клиболда, возводящая этих персон в ранг идолов, ритуалистика - стремление последователями воспроизвести «каноническое» убийство вплоть до деталей одежды, мемориалистика - ведение своеобразного календаря от даты события и декларативное желание особенным образом отмечать условные «юбилейные» даты, например, двадцатилетие Колумбайна в 2019 году и т.д. В целом же, «Колумбайн» - это субкультура, пропагандирующая насилие в школьном пространстве.

Обсуждение мотивационных установок информантов в ходе глубинных интервью, а также фрейм-анализ корпуса нарративов в тематических группах свидетельствуют, что ядром, так называемых колумбайнеров, становятся, как правило, подростки, испытывающие проблемы в коммуникации с одноклассниками и потому зачастую становящиеся жертвами «травли» (буллинга и моббинга) или же страдающие от недостатка внимания (на современном интернет сленге их называют - «инцелы»), то есть «девственники по неволе»). Они выступают своего рода антагонистами гипермаскулильных подростков, которые более склонны к участию в группах с тематикой А.У.Е.; ЗОЖ и др., имеющими

выраженную групповую ауто-агрессию в широком социальном контексте [2].

Нельзя также исключать и случаи психопатологии индивида с так называемым гомицидным поведением, когда в сознании присутствует патологическое влечение к умерщвлению человека, с характерной фиксацией на убийстве в результате органического поражения головного мозга.

Таким образом, одним из ключевых факторов вхождения в колумбайн сообщества в социальных сетях становится чувство обиды и ощущение несправедливости в отношении собственной персоны, объективируемое ситуацией психологической или физической травли в классе или учебной группе.

Феномены моббинга (травля группой лиц одного индивида или нескольких) и буллинга (травля один на один) в последние годы приобрели в подростковой среде массовый характер [4]. При этом подросток (вне зависимости от пола) может выступать и в качестве «жертвы», и в качестве «агрессора», в зависимости от целого ряда внутренних и внешних факторов. В любом из двух указанных вариантов важную роль в развитии ситуации играет группа, членом которой выступают и жертва и агрессор. Именно ин-групповая среда становится катализатором конфликтной ситуации. Результатом подобного конфликта может стать аутоагрессия жертвы в виде суицида, нанесения себе травм или агрессия во-вне в виде скулшутинга.

Среди внешних факторов буллинга и моббинга могут выступать физические особенности «жертвы», маркирующие ее (его) как отличного от стереотипной нормы. Причем, это могут быть как простое отклонение от условной нормы (толстый, худой, высокий, низкий и т.д.), так и выраженные дефекты (косоглазие, заикание, глухота и пр.). К сожалению, подобная непохожесть приводит к усилению негативной консолидации группы по отношению к такому подростку [5].

Из интервью:

И.: А из-за чего придираются другие ребята - это парни, я так понимаю.

Р.: Вы видите, я невысокий и у меня косолапость, что сильно их смешит. Потом я не могу за себя постоять.

И.: Как это происходит?

Р.: Я для них боксерская груша, так и зовут. Не сказать, что бьют. Ну постоянно тычки,

толчки, фофаны, и они со мной не говорят, стебуются надо мной (муж.17 лет, Набережные Челны).

Основные коммуникации участников колумбайн сообществ осуществляются в социальной сети Вконтакте и мессенджере Телеграм.

У половины подростков, опрошенных в ходе глубинных интервью, присутствует повышенный интерес к шок-контенту, серийным убийствам и к сообществам депрессивно-суицидальной направленности - это внешний фильтр, через который происходит попадание в колумбайн группы.

В сообществах, где акцент сделан на биографиях серийных убийц, количество подписчиков нестабильное. Волнообразно происходит подписывание и потом отписывание от данных ресурсов. Это связано с тем, что кратковременно подписываются, а потом уходят из сообществ пользователи, которые удовлетворили свое любопытство, предоставляемый контент им надоел, или оказался для них чересчур жестким [6]. Другая тенденция, это уход в закрытые телеграм каналы соответствующего колумбайн профиля.

Сетевые знакомства в тематической группе, как правило, не приводят к личным контактам участников и обсуждение интересующих тем происходит дистанционно. С другой стороны, есть примеры создания офф-лайн тандемов при наличии сближающего опыта и проживания в одном населенном пункте.

Вовлеченность подростка в колумбайн сообщества может иметь под собой серьезность намерений или носить характер постиронии.

Один из маркеров вовлечения в данную субкультуру, когда подросток на своей странице указывает вместо своих персональных данных имя Эрика Харриса или Дилана Клиболда, иногда объединяя своё имя и фамилию одного из персонажей (например: Андрей Клиболд).

Определенной четко прописанной символики у колумбайнеров нет. В основном, это изображения на аватарах в соцсетях Клиболда или Харриса, огнестрельного оружия.

Из интервью:

Да какой то символики нет, так демки (демотиваторы) разные. Взрослые пугаются обычно (муж.15 лет, Набережные Челны).

Пользователи данных сообществ интерес проявляют к феномену Колумбайна и в кинематографе. Так, для них интерес представляют фильмы «Слон» Гаса Ван Сента и «Нулевой день» Бена Коччо - обе ленты вышли в

2003 году и стали своего рода художественными реконструкциями «Колумбайна».

Большинство респондентов указывают, что не проблематично найти сообщества и группы в социальных сетях, особенно в Телеграм-мессенджере соответствующей тематики. Четко выделяемой тенденцией является формирование подписчиков даже не вокруг тематических сообществ посвященных Колумбайну, а вокруг страниц конкретных подписчиков увлеченных данной темой.

Из интервью:

И.: Как давно находитесь в сообществах посвященных колумбайну и как вы нашли их?

Р.: Да об этом все говорят и пишут. Найти не проблематично. В Телеграме полно сообществ. Когда в школе сложно, все равно ищешь ответы у знакомых, в инете. Когда видишь, что парень, где то в другом городе попал в такую ситуацию и пришел с оружием в руках в школу начинаешь искать инфу (муж.15 лет, Набережные Челны).

Как видим, обращение к колумбайн-сообществам связано со сложностью взаимоотношений с ровесниками, когда любые сложности в коммуникациях в школьном пространстве рассматриваются в ключе жесткого противостояния. Порой происходит оценивание случившейся колумбайн-ситуации через призму своих конфликтов.

Следует обратить внимание на следующую фразу респондента: «Да об этом все говорят и пишут». Моральная паника в обществе, заключающаяся в распространении массовой истерии по поводу колумбайн инцидентов, излишнее смакование подробностей журналистами, эмоциональность родительских форумов, развернутые иллюстративные материалы в социальных сетях в группах посвященных шок-контенту и криминальной хронике придают излишнюю значимость и важность персоне несовершеннолетнего правонарушителя, что не остается незамеченным в подростковой среде [1].

Оборотной стороной моральной паники взрослого мира является молодежный стёб, когда подростки в жестко-шутливой форме пытаются напугать старшее поколение.

Из интервью:

И.: А зачем свою фейковую страницу Вы подписали именем Эрик Харрис.

Р.: Ну это такой прикоп, стёб. Взрослые так пугаются прикольно, когда тема колумбайна заходит (муж.16 лет, Набережные Челны).

Постоянное физическое и психологическое насилие со стороны ровесников, возможно учителей, поступление после 9 класса в техникум

или колледж (смена коммуникаций), само время обучения в девятом классе, когда подросток должен решить широкий спектр вопросов с осознанием своей идентичности (кто я?, чего хочу?, куда идти?) являются мощными стрессорами. Все это создает предпосылки знакомства с альтернативными сценариями выхода из внутриличностных и межличностных конфликтов, деструктивными сценариями роста самооценки и значимости в глазах окружающих.

Из интервью:

И.: Как давно Вы находитесь в сообществах такого плана и как вы нашли его?

Р.: Когда пришел в 9 класс. Нашел в ВК. Учителя с нами не справлялись. Слабых физически гасили быки. Это меня бесило. Я тоже оказался в ряду физически слабых (муж.16 лет, Набережные Челны)

Итак, в соцсетях, прежде всего Вконтакте, на аватар ставится фотография Клиболда или Харриса или используются их фамилии со своим именем, обычно все это делается не на основной странице подростка, а с фейковой.

Участники колумбайн-сообществ романтизируют этих американских молодых преступников, акцентируя внимание на их мужской дружбе, на их взаимной поддержке.

Из интервью:

И.: На фотографиях в соцсетях у вас не только изображения оружия, но и есть фото Клиболда и Харриса.

Р.: Я много про них думал и понял, что это настоящая мужская дружба, настоящая пацановская дружба. Я их не оправдываю. Но вот Вы смогли бы, если даже ваш друг не прав, за него жизнь положить, пойти против системы, сломать эту систему (муж.18 лет, Набережные Челны).

Любые колумбайн-инциденты вызывают очередную волну моральной паники во взрослом мире, а среди подростков болезненное любопытство.

Социальные сети являются мощным ретранслятором деструктивных концептов среди подростков. Участниками сетевых Колумбайн групп обычно являются подростки школьного возраста, у которых затруднены коммуникации со своими сверстниками и противоположным полом. Для них характерен замкнутый образ

жизни и достаточно длительное пребывание в социальных сетях. В тоже время, нельзя исключать феномен пост-иронии, когда подростки вступают в такие группы «по приколу».

Четко прослеживается две категории респондентов. Одни привыкли относиться к окружающим с чувством превосходства, делят всех на «своих» и «чужих», склонны к самоизоляции. Другая категория является классической жертвой моббинга и изоляции сверстников, усугублять ситуацию может чрезмерное погружение в какое-либо хобби, которое не приветствуется сверстниками.

Заключение. Итак, ключевая характеристика симпатизантов колумбайна - это проблемы с социализацией и, как следствие, возникающие сложности при коммуникациях со сверстниками. В учебном заведении это подростки, подвергающиеся травле, или сами занимающие агрессивную позицию. И в том, и другом случае фиксируется игнорирование такого подростка сверстниками, у него накапливаются негативные переживания, желание как то внутренне разгрузиться, почувствовать уверенность в себе, наказать обидчиков. Все это является мощной движущей силой найти жизненные сценарии выхода из сложившегося конфликта. Такая логика событий очень часто приводит к знакомству с колумбайн историями из школьной жизни, проецирование этих кейсов на свою судьбу и, как следствие, вхождение в данные деструктивные сообщества в социальных сетях.

Своеобразным сигналом о помощи может быть ситуация, когда потенциальный колумбайнер проговаривается кому-либо о готовящейся акции. Именно в этот момент требуется не просто услышать сигнал собеседнику, но и проинформировать тех, кто способен оперативно предотвратить потенциальный деструктивный акт: родители, классный руководитель, школьный психолог, правоохранительные органы. Подобные действия стоит рассматривать, в первую очередь, как акт помощи самому «колумбайнеру», а также показатель социальной ответственности личности, так как результатом являются, возможно, чьи-то спасенные жизни и здоровье.

Литература:

1. Громов Д.В. Кто боится «керченского стрелка»? Активизация социальных фобий через слухи и квазиэкспертные высказывания / Д.В. Громов //

Этнографическое обозрение. - 2020. - № 3. - С. 38-53.

2. Иванов А.В., Козлов В.Е. Феномен улично-криминальной субкультуры «А.У.Е.» среди молодежи

3. в Республике Татарстан / А.В. Иванов, В.Е. Козлов // Казанский педагогический журнал. - 2019. - № 1. - С. 205-208.
4. Каллен Дейв. Колумбайн. - М.: Эксмо, 2019. - 608 с.
5. Козлов В.Е., Мингалиев А.Х. Проблема научной репрезентации современных молодежных субкультур: от методологии к нарративу / В.Е. Козлов,

А.Х. Мингалиев // Казанский педагогический журнал. - 2020. - № 1. - С. 255-263.

6. Кравцова М.М. Дети-изгои. Психологическая работа с проблемой / М.М. Кравцова // Психолог в школе. - М.: Генезис, 2005. - 111 с.

7. Мир маньяков и серийных убийц [Электронный ресурс]. - Режим доступа: <https://vk.com/mandsm>

References:

1. Gromov D.V. Who is afraid of the "Kerch shooter"? Activation of social phobias through rumors and quasi-expert statements / D.V. Gromov // *Ethnographic Review*. - 2020. - № 3. - P. 38-53.

2. Ivanov A.V., Kozlov V.E. The phenomenon of street-criminal subculture "A.U.E." among youth in the Republic of Tatarstan / A.V. Ivanov, V.E. Kozlov // *Kazan Pedagogical Journal*. - 2019. - № 1. - P. 205-208.

3. Cullen Dave. Columbine. - М.: Eksmo, 2019. - 608 p.

4. Kozlov V.E., Mingaliev A.Kh. The problem of scientific representation of modern youth subcultures: from methodology to narrative / V.E. Kozlov, A.Kh. Mingaliev // *Kazan Pedagogical Journal*. - 2020. - № 1. - P. 255-263.

5. Kravtsova M.M. Rogue children. Psychological work with a problem / M.M. Kravtsova // *Psychologist at school*. - М.: Genesis, 2005. - 111 p.

6. The world of maniacs and serial killers [Electronic resource]. - Access mode: <https://vk.com/mandsm>

22.00.04 – «Социальная структура, социальные институты и процессы»



УДК 316.472.43

**Виртуальная этническая идентичность русских и татар:
к постановке проблемы (по материалам сравнительного
анализа пабликов в социальной сети «ВКонтакте»)**

**Virtual ethnic identity of Russians and Tatars: to the formulation
of the problem (based on the materials of a comparative analysis
of publics on the VKontakte social network)**

Махмутов З.А., ФГБНУ «Институт педагогики, психологии и социальных проблем»,
zufar@inbox.ru

Титова Т.А., ФГБНУ «Институт педагогики, психологии и социальных проблем»,
tatiana.titova@rambler.ru

Makhmutov Z., FGBNU «Institute of Pedagogy, Psychology and Social Problems»,
zufar@inbox.ru

Titova T., FGBNU «Institute of Pedagogy, Psychology and Social Problems»,
tatiana.titova@rambler.ru

DOI: 10.34772/KPJ.2020.141.4.040

*Статья выполнена по государственному заданию № 0599-2020-0006 «Проблема
бесконфликтного социального взаимодействия».*

Ключевые слова: виртуальная этническая идентичность, киберэтничность, русские виртуальные сообщества, татарские виртуальные сообщества, социальная сеть «ВКонтакте», информационное общество.

Keywords: virtual ethnic identity, cyber-ethnicity, Russian virtual communities, Tatar virtual communities, VKontakte social network, information society.

Аннотация. Актуальность статьи обусловлена необходимостью изучения виртуальной этнической идентичности как проекции реальной. Одно из проявлений виртуальной этнической идентичности – участие пользователей в этнических сетевых сообществах. В условиях эпохи Web 2.0. пользователи являются не только потребителями контента, но и сами становятся производителями обособленной среды смыслов и представлений. Цель работы – сравнение аудиторий русских и татарских групп в социальной сети «ВКонтакте» при помощи инструментов обработки «big data». В статье приводятся результаты проведенного исследования, в котором обозначены особенности сообществ; представлен обобщенный «личностный профиль» типичного участника. При составлении портрета пользователя особое внимание уделялось таким его характеристикам, как возраст, пол, дислокация. Статья предназначена для исследователей, занимающихся изучением этничности, сетевых сообществ и информационного общества в целом.

Abstract. The relevance of the article is due to the need to study virtual ethnic identity as a projection of the real one. It manifests itself on the Internet through the participation of users in ethnic networking communities. In the Web 2.0 era they are not only consumers of content, but they themselves become producers of a separate environment of meanings and representations. The aim of the work was to compare the audiences of Russian and Tatar groups on the VKontakte social network. For this, we used the big data processing tools. The article presents the results of the study, which shows the characteristics of the community, presents a generalized "personal profile" of a typical participant. When the author has modeled a portrait of a user, he has special attention paid such characteristics as age, gender, location. The article is intended for researchers who study ethnicity, network communities and the information society.

Введение. Одной из особенностей современного информационного общества стало появление сетевых сообществ. Под ними подразумеваются добровольно формируемые в информационно-коммуникативном пространстве социальных сетей объединения пользователей, основанные на общности разделяемых ими интересов и ценностей в ходе производства и потребления социокультурных практик [5, с.63]. По мнению испанского социолога М. Кастельса, в новых реалиях эти институции все чаще обеспечивают социальное взаимодействие и социальную идентичность [6, с.153].

В ряде случаев базовой ценностью для объединения в группы становится этничность. Этнические виртуальные сообщества только начинают становиться объектом научных исследований. Изучаются русские [10], татарские [3], киргизские, узбекские, таджикские [4], саамские [8], удмуртские [12], чувашские, армянские, немецкие объединения [9]. Исследователи уделяют внимание сетевым дискурсам, процессам формирования виртуальной идентичности, функциям групп. Для дальнейшего изучения виртуальной этнической идентичности необходимо рассмотреть особенности ее презентации и стратегии конструирования в пабликах, выявить социально-демографические характеристики участников сообществ. Целью нашего исследования является проведение сопоставительного анализа аудитории татарских и русских виртуальных групп в социальной сети «ВКонтакте».

Методология исследования. Методологической основой исследования являются концепция этнических границ Ф. Барта и теория социальной идентичности Х. Тэджфела и Дж. Тернера. Ф. Барт отмечает, что этнические границы — это, в первую очередь, границы социальные, формирующиеся не в силу изолированности групп людей друг от друга, а в результате межэтнических контактов и взаимосвязей [1]. Г. Тэджфел и Дж. Тернер определяют социальную идентичность как «те аспекты «образа Я» человека, которые возникают из социальных категорий, к которым он ощущает свою принадлежность» [15]. Согласно подходу вышеперечисленных исследователей, идентичность и этнокультурные границы динамичны и могут трансформироваться в зависимости от контекста.

Этническую идентичность, проявляющуюся в Интернете через создание этнических объединений, принято называть виртуальной. Сравнение виртуальной и реальной этничности является значимой частью научных дискуссий.

По мнению социолога Марка Постера, виртуальная этничность — это историческая вариация «реальной этничности» [13], она, в отличие от так называемой «старой племенной этничности» (old tribal ethnicity), виртуальная не имеет глубоких связей с исторической памятью, непосредственный контакт лицом к лицу (face-to-face) [14]. Как считают авторы коллективной монографии «Этничность, место и коммуникативные технологии», современная виртуальная этничность в большинстве случаев обладает свойством контекстной обусловленности, выраженной в связях этнической идентичности пользователей социальных сетей со сложным комплексом факторов, окружающих их в офлайн-пространстве: конкретного места и времени пребывания, этно-расового состава окружения и индивидуальных особенностей социально-экономического положения [11]. Большинство исследователей склонно рассматривать виртуальную идентичность в эпоху Web 2.0. как своеобразную проекцию реальной, а в киберэтничности видеть новую форму проявления этничности в интернет-среде [2, с.37].

Для исследования самой популярной в России социальной сети «ВКонтакте» нами были отобраны 6 наиболее крупных этнических виртуальных сообществ самых многочисленных народов России: русских и татар. Первая этническая группа относится к славянской общности православного исповедания, вторая — это преимущественно мусульмане тюркского происхождения. Согласно данным последней переписи населения, татар можно отнести к малым этническим группам: они составляют 3,8% от всех жителей страны и более чем в двадцать раз по численности уступают русским (https://www.gks.ru/free_doc/new_site/perepis2010/perepis_itogi1612.htm).

К этническим виртуальным сообществам мы относим паблики, в названиях которых фигурирует этническая идентичность. Методологическую базу работы составила «big data» (серия подходов, инструментов для обработки и анализа огромных объемов данных). Анализ численности сообществ, ее динамики, подсчет активных пользователей производился про помощи сервиса таргетирования рекламы «Adspoiler» (<https://adspoiler.com/>). Для выявления лиц, состоящих сразу в нескольких сообществах, мы использовали приложения «Media-VK» (<https://media-vk.ru>) и «Compare_groups» (https://vk.com/compare_groups).

Результаты исследования. В названиях русских и татарских этнических виртуальных

сообществ национальность выступает ключевым элементом наименования, например, «Я РУССКИЙ» (*Здесь и далее сохранены авторские написания названий сообществ*) (URL: <https://vk.com/pysskie>), «Мы – РУССКИЕ» (URL: https://vk.com/are_we_russian), «Татары и Татарочки» (URL: https://vk.com/tatar_vk) или служит одним из компонентов структуры. Последнее является достаточно характерным для русских сообществ. Популярный среди целевой интернет-аудитории лозунг «Русские не сдаются!» часто используется администраторами отдельно или в сочетании с такими государственными концептами, как «ВЕЛИКАЯ РУСЬ!» (URL: https://vk.com/russ_great), «ЭТУ СТРАНУ НЕ ПОБЕДИТЬ!» (https://vk.com/rus_improvisation). Администраторы татарских пабликов для наименования сообществ

больше склонны привлекать компоненты, семы которых связаны с автостереотипами, формирующими образ «Мы», например, «Дэртле Татарлар» (*Заборные татары*) (URL: <https://vk.com/tatarsila>) или «ОЯТСЫЗ ТАТАРИН» (*Наглый татарин*) (URL: <https://vk.com/otatarin>).

Русские группы являются самыми многочисленными в социальной сети «ВКонтакте», объединяющей пользователей с общей идентичностью. Самая крупная из них «ЭТУ СТРАНУ НЕ ПОБЕДИТЬ! Русские не сдаются!» (URL: https://vk.com/rus_improvisation) насчитывает свыше 400000 пользователей. Татарские группы в среднем более чем в два с половиной раза уступают русским по количеству участников, однако доля активных пользователей в них выше, см. таблицу 1 и 2.

Таблица 1. – Численность русских сообществ по данным сервиса «Adspoiler» на 05.08.2020

Название группы	Количество	Прирост за последний месяц	Доля активных пользователей
ЭТУ СТРАНУ НЕ ПОБЕДИТЬ! Русские не сдаются!	400223	218	60%
ВЕЛИКАЯ РУСЬ! Русские не сдаются!	294913	717	76%
Я РУССКИЙ	282058	47	50%
Россия везде, где есть русские!	199441	315	66%
Русские не сдаются	154385	327	73%
Мы – РУССКИЕ	98404	-199	59%
Средние показатели	238237,3	237,5	64%

Таблица 2. – Численность татарских сообществ по данным сервиса «Adspoiler» на 05.08.2020

Название группы	Количество	Прирост за последний месяц	Доля активных пользователей
Татарлары	195836	-909	90
Татары и Татарочки	119194	304	62
ТИПИЧНЫЙ ТАТАРИН	83901	28	52
Дэртле Татарлар	74160	565	62
ОЯТСЫЗ ТАТАРИН	57259	124	60
ТАТАРЫ.RU	51544	2474	88
Средние показатели	96982,33	431	69

Прирост новых пользователей за последний месяц свидетельствует о том, что практически все изученные нами сообщества являются развивающимися.

Из известных персон в русских виртуальных сообществах состоят российский государственный и политический деятель, Депутат Государственной думы Федерального собрания Российской Федерации Виталий Валентинович Милонов (в сообществе «ЭТУ

СТРАНУ НЕ ПОБЕДИТЬ. Русские не сдаются»); советский и российский актёр кино и телевидения, кинорежиссёр, Иван Иванович Охлобыстин (в сообществе «Я РУССКИЙ»); российский боксёр-профессионал – Дмитрий Александрович Кудряшов (в сообществах «Я РУССКИЙ», «ВЕЛИКАЯ РУСЬ! Русские не сдаются»); самбист, Сергей Юрьевич Никитин (в сообществе «ВЕЛИКАЯ РУСЬ! Русские не сдаются»); российский рэп-исполнитель Роман

Вячеславович Воронин (в сообществе «Мы – РУССКИЕ»); в татарских - певцы Радик Мухарлямович Юльяхшин (Элвин Грей) и Саида Мухаметзянова; муфтий, председатель Духовного управления мусульман республики Татарстан Ильдус Ахметович Фаизов (в сообществе «Татары и Татарочки»).

Нами были замечены пользователи, которые подписаны как на татарские, так и русские группы: это предприниматели Максим Мернес (сообщества «Татары и Татарочки» и «Мы – русские»); Алексей Корнелюк (сообщества «Татары и Татарочки» и «ВЕЛИКАЯ РУСЬ! Русские не сдаются!»), которые, видимо, данные площадки рассматривают для продвижения своих коммерческих интересов.

Как свидетельствуют данные, полученные при помощи приложения «Media-VK»,

значительная часть аудитории русских сообществ параллельно состоит в политических виртуальных объединениях, как «АнтиМайдан» (URL: <https://vk.com/adekvatnik>), «Правые» (URL: <https://vk.com/rus.prav>), в то время как татары в основном числятся в этнокультурных (этнонишевых) сообществах, таких, как «Иң шәп татарча жырлар» (URL: <https://vk.com/tatarchamusic>), «Учим татарский язык!» (URL: <https://vk.com/tatarbelem>), «КЫЗЫК-МЫЗЫК (Татарча юмор)» (URL: https://vk.com/kizik_mizik).

Большинство пользователей этнических сообществ в качестве региона дислокации (проживания) указали Россию. Около 14% пользователей русских и 7% татарских объединений проживает за пределами страны, преимущественно в Украине и Казахстане.

Таблица 3. –Дислокация участников русских сообществ по данным сервиса «Adspoiler» на 05.08.2020

Название группы	Месторасположение
ЭТУ СТРАНУ НЕ ПОБЕДИТЬ! Русские не сдаются!	Россия (87%), Украина (7%), другие (6%)
ВЕЛИКАЯ РУСЬ! Русские не сдаются!	Россия (90%), Украина (4%), Беларусь (2%), другие (4%)
Я РУССКИЙ	Россия (91%), Украина (2%), Казахстан (2%), другие (4%)
Россия везде, где есть русские!	Россия (85%), Украина (8%), Беларусь (2%), другие (5%)
Русские не сдаются	Россия (87%), Украина (7%), Беларусь (2%), Казахстан (3%), другие (1%)
Мы – РУССКИЕ	Россия (83%), Украина (8%), Беларусь (2%), Украина (2%), другие (5%)
Средние показатели	Россия (86%), Украина (6%), другие (8%)

Таблица 4. –Дислокация участников татарских сообществ по данным сервиса «Adspoiler» на 05.08.2020

Название группы	Месторасположение
Татарлары	Россия (84%), Казахстан (4%), Украина (2%), другие (10%)
Татары и Татарочки	Россия (90%), Казахстан (4%), Украина (2%), другие (4%)
ТИПИЧНЫЙ ТАТАРИН	Россия (95%), другие (5%)
Дәртле Татарлар	Россия (97%), другие (3%)
ОЯТСЫЗ ТАТАРИН	Россия (97%), другие (3%)
ТАТАРЫ.RU	Россия (96%), другие (4%)
Средние показатели	Россия (93%), Казахстан (2%), другие (5%)

Изучая социально-демографические особенности этнических виртуальных сообществ, мы должны отметить, что по данным крупного исследовательского центра «Mediascope», в аудитории социальной сети «ВКонтакте» в возрастном отношении доминируют лица от 35

до 64 лет, в гендерном – женщины (URL: <https://popsters.ru/blog/post/auditoriya-socsetey-v-rossii>).

Возрастные и гендерные особенности участников русских и татарских сообществ, представлены в таблицах 5 и 6.

Таблица 5. – Возрастной и гендерный состав русских сообществ по данным сервиса «Adspoiler» на 05.08.2020 (в %)

Название группы	Пол		Возраст							Возраст не указан
	мужской	женский	до 18	18-21	21-24	24-27	30-35	35-45	45 и выше	
ЭТУ СТРАНУ НЕ ПОБЕДИТЬ! Русские не сдаются!	75	25	19	13	6	6	8	16	14	18
ВЕЛИКАЯ РУСЬ! Русские не сдаются!	79	21	2	3	3	5	20	31	27	8
Я РУССКИЙ	83	17	3	8	16	19	18	13	8	15
Россия везде, где есть русские!	80	20	23	8	4	5	17	21	16	7
Русские не сдаются	78	22	3	4	4	6	21	30	25	8
Мы – РУССКИЕ	81	19	3	4	12	16	24	16	9	16
Средние показатели	79	21	9	7	8	9	18	21	17	12

Таблица 6. – Возрастной и гендерный состав татарских сообществ по данным сервиса «Adspoiler» на 05.08.2020 (в %)

Название группы	Пол		Возраст							Возраст не указан
	мужской	женский	до 18	18-21	21-24	24-27	30-35	35-45	45 и выше	
Татарлары	68	32	45	28	9	3	2	2	9	2
Татары и Татарочки	55	45	3	5	9	13	26	16	12	17
ТИПИЧНЫЙ ТАТАРИН	58	42	7	16	17	11	14	13	13	10
Дэргле Татарлар	48	52	4	7	11	11	17	18	27	7
ОЯТСЫЗ ТАТАРИН	62	38	7	8	7	7	8	23	22	18
ТАТАРЫ.RU	46	54	6	5	6	9	24	23	15	12
Средние показатели	56	44	12	11	10	9	15	16	16	11

Как видим из представленных выше данных, если возрастные параметры участников пабликов сходны в целом с аудиторией социальной сети «ВКонтакте», то гендерные – отличаются. Как в русских, так и в татарских сообществах наблюдается численное преобладание мужчин над женщинами. Более высокая актуализация виртуальной идентичности у мужчин может быть объяснена тем, что в современном обществе еще сильны консервативные традиции, где женская роль сводится к «частной жизни», дому, семье и детям, а мужская роль в большой степени распространяется на «общественную сферу» [7, с.137], частью которой является этничность.

Заключение. Аудитория этнических сообществ в сети «ВКонтакте» многочисленна и имеет положительную динамику по увеличению количества подписчиков. Соотношение реальной численности русских и татар и их сетевых объединений свидетельствует о том, что

виртуальную этническую идентичность склонны больше проявлять последние.

Русская виртуальная идентичность более политизирована, что проявляется как в названиях групп, так и в членстве участников объединений в политических пабликах. Татарская – имеет весомую культурную ориентацию. Многие участники татарских сообществ состоят в этнокультурных группах.

Этнические виртуальные сообщества в сети «ВКонтакте» в целом объединяют представителей достаточно разнообразных возрастных и социальных групп (от рядовых пользователей до известных личностей), проживающих как в Российской Федерации, так и за ее пределами.

Типичным представителем русских и татарских групп в социальной сети «ВКонтакте» является мужчина в возрасте от 30 до 35 лет из Российской Федерации.

Литература:

1. Барт Ф. Введение / Ф. Барт // Этнические группы и социальные границы. Социальная организация культурных различий. - М., 2006. - С. 9-49.
2. Белорусова С.Ю. Виртуальная этничность: новация на фоне традиции? / Ю.С. Белорусова, А.В. Головнев // Сибирские исторические исследования. - 2019. - № 2. - С. 36-40.
3. Гимадеева Д.Р. Татарские сетевые сообщества / Д.Р. Гимадеева // Этничность, религиозность и миграции в современном Татарстане. - Казань. - 2013. - С. 166-188.
4. Глухов А.П. Ассалам а-лике-ум: конструирование национальной идентичности посредством социальной сети (кей-стади этносетей мигрантов из Средней Азии в России): сборник / А.П. Глухов // Материалы V Международной научно-практической интернет-конференции «CONNECT-UNIVERSUM – 2014». - Томск. - 2015. - С. 82-86.
5. Каменский Е.Г. Сетевые сообщества в социальных сетях как фактор развития личностной субъектности / Е.Г. Каменский, О.А. Гримов // Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. Серия: Социальные науки. - 2014. - № 2. - С. 62-67.
6. Кастельс М. Галактика Интернет: размышления об Интернете, бизнесе и обществе / М. Кастельс. - Екатеринбург. - 2004. - 328 с.
7. Османова Д.А. Гендер и религия как факторы этнической идентификации / Д.А. Османова // Исторические, философские, политические и юридические науки, культурология и искусствоведение. Вопросы теории и практики. - Тамбов. - 2017 - № 9(83). - С. 135-138.
8. Разумова И.А. Саамские сетевые сообщества в «Этническом интернете» России / И.А. Разумова О.А. Сулейманова // Ученые записки Петрозаводского государственного университета. - Петрозаводск. - 2019. - № 2(179). - С. 114-122.
9. Титова Т.А. Этнические меньшинства в Татарстане: статус, идентичность, культура / Т.А. титова. - Казань. - 2007. - 254 с.
10. Федорова А.А. К вопросу о ценностных ориентациях русских групп в виртуальном пространстве социальных сетей / А.А. Федорова // Актуальные вопросы в науке и практике. - Уфа. - 2018. - С. 73-77.
11. Kim Y., Jung J., Ball- Rokeach S. Ethnicity, place, and communication technology: Effects of ethnicity on multi-dimensional internet connectedness / Y Kim., J. Jung, S. Ball-Rokeach // Information Technology & People. - 2007. - № 3. - P. 282-303.
12. Pischlöger C. Udmurtness in Web 2.0: Urban Udmurts Resisting Language Shift / C. Pischlöger // Finnisch-Ugrische Mitteilungen. - 2014. - № 38. - P. 143-162.
13. Poster M. The information subjects. Amsterdam: Overseas Publishing Association. 2001. - 120 p.
14. Poster M. Virtual Ethnicity: Tribal Identity in an Age of Global Communications / M. Poster // CyberSociety 2.0. Revisiting Computer-Mediated Communication and Community. Thousand Oaks: Sage, 1998. - P. 184-211.
15. Tajfel H., An integrative theory of intergroup conflict / H. Tajfel., J. Turner // The social psychology of intergroup relations. - Monterey, CA: Brooks-Cole, 1979. - P. 33-48.

References:

1. Bart F. Introduction / F. Bart // Ethnic groups and social boundaries. Social organization of cultural differences. - M., 2006. - S. 9-49.
2. Belorussova S.Yu. Virtual Ethnicity: Innovation Against the Background of Tradition? / Yu.S. Belorussov, A.V. Golovnev // Siberian Historical Research. - 2019. - № 2. - P. 36-40.
3. Gimadeeva D.R. Tatar network communities / D.R. Gimadeeva // Ethnicity, religiosity and migration in modern Tatarstan. - Kazan. - 2013. - S. 166-188.
4. Glukhov A.P. Assalam a-like-um: construction of national identity through a social network (case studies of ethnic networks of migrants from Central Asia in Russia): collection / A.P. Glukhov // Materials of the V International Scientific and Practical Internet Conference "CONNECT-UNIVERSUM - 2014". - Tomsk. - 2015. - P. 82-86.
5. Kamensky E.G. Network communities in social networks as a factor in the development of personal subjectivity / E.G. Kamensky, O.A. Grimov // Bulletin of Nizhny Novgorod University. N.I. Lobachevsky. Series: Social Sciences. - 2014. - № 2. - P. 62-67.
6. Castells M. Internet Galaxy: Reflections on the Internet, Business and Society / M. Castells. - Yekaterinburg. - 2004. - 328 p.
7. Osmanova D.A. Gender and Religion as Factors of Ethnic Identification / D.A. Osmanova // Historical, philosophical, political and legal sciences, cultural studies and art history. Questions of theory and practice. - Tambov. - 2017 - № 9(83). - S. 135-138.
8. Razumova I.A. Sami network communities in the "Ethnic Internet" of Russia / I.A. Razumova O.A. Suleimanova // Scientific Notes of Petrozavodsk State University. - Petrozavodsk. - 2019. - № 2(179). - S. 114-122.
9. Titova T.A. Ethnic minorities in Tatarstan: status, identity, culture / T.A. titova. - Kazan. - 2007. - 254 p.
10. Fedorova A.A. On the issue of value orientations of pro-Russian groups in the virtual space of social networks / A.A. Fedorova // Topical issues in science and practice. - Ufa. - 2018. - P. 73-77.
11. Kim Y., Jung J., Ball-Rokeach S. Ethnicity, place, and communication technology: Effects of ethnicity on multi-dimensional internet connectedness / Y Kim., J. Jung, S. Ball-Rokeach // Information Technology & People. - 2007. - № 3. - P. 282-303.
12. Pischlöger C. Udmurtness in Web 2.0: Urban Udmurts Resisting Language Shift / C. Pischlöger // Finnisch-Ugrische Mitteilungen. - 2014. - № 38. - P. 143-162.
13. Poster M. The information subjects. Amsterdam: Overseas Publishing Association. 2001. - 120 p.
14. Poster M. Virtual Ethnicity: Tribal Identity in an Age of Global Communications / M. Poster // CyberSociety 2.0. Revisiting Computer-Mediated Communication and Community. Thousand Oaks: Sage, 1998. - P. 184-211.
15. Tajfel H., An integrative theory of intergroup conflict / H. Tajfel., J. Turner // The social psychology of intergroup relations. - Monterey, CA: Brooks-Cole, 1979. - P. 33-48.

22.00.04 – «Социальная структура, социальные институты и процессы»

Информация

УСЛОВИЯ ПОДПИСКИ

НА «КАЗАНСКИЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ»

Журнал выходит 6 раз в год и предназначен для научных и практических работников в области образования, профессорско-преподавательского состава, аспирантов, соискателей, студентов. В отделениях почтовой связи по Каталогу изданий ОАО Агентство «Роспечать» можно оформить подписку по индексу 16885.

SUBSCRIPTION TO KAZAN PEDAGOGICAL JOURNAL

The Journal appears six times a year. It is intended for researchers and practitioners in the field of education, for academic staff, postgraduate students, applicants and students. The subscription is available at post office through the publications directory of JSC "Agency "Rospechat". The index is 16885.