

16+

ISSN 2309-1754

Азимут научных исследований:



2020
Том 9
№ 1(30)

А З И М У Т НАУЧНЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ: ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ

Основан в 2012 г.

16+

Том 9
№ 1 (30)
2020

Ежеквартальный
научный журнал

Учредитель – Ассоциация «Профессиональные аналитики аутопойэйзисных систем»

Главный редактор

Розенберг Геннадий Самуилович, член-корреспондент Российской Академии наук, доктор биологических наук, профессор

Заместители главного редактора:

Аббасова Кызылгюль Ясин кызы, доктор философских наук, профессор
Александрова Екатерина Александровна, доктор педагогических наук, профессор
Ахаев Андрей Васильевич, доктор педагогических наук, профессор
Берберян Ася Суреновна, доктор психологических наук, профессор
Бурмыкина Ирина Викторовна, доктор социологических наук, профессор
Зюграфова Иоланда Костадинова, доктор, профессор
Кондаурова Инесса Константиновна, кандидат педагогических наук, доцент
Красич Даниэла Костадинович, доктор, профессор
Майхжик-Миккула Джоанна, доктор педагогических наук, профессор
Мерлина Надежда Ивановна, доктор педагогических наук, кандидат физико-математических наук, профессор
Морозова Ирина Станиславовна, доктор психологических наук, профессор
Осадченко Инна Ивановна, доктор педагогических наук, доцент
Тарантей Виктор Петрович, доктор педагогических наук, профессор
Шарипов Фаридун Файзуллаевич, доктор педагогических наук

Редакционная коллегия:

Абдуразаков Магомед Мусаевич, доктор педагогических наук, доцент
Айвазян Эдвард Ишханович, доктор педагогических наук, доцент
Акопов Гарник Владимирович, доктор психологических наук, профессор
Ахметова Дания Загриевна, доктор педагогических наук, профессор
Бендас Татьяна Владимировна, доктор психологических наук, доцент
Васьковская Галина Алексеевна, доктор педагогических наук, профессор
Вукашинович Емина Копас, доктор, профессор педагогики
Гаджалова-Левтерова Дора Стойлова, доктор педагогических наук, профессор
Гладышев Владимир Владимирович, доктор педагогических наук, профессор
Горьковая Ирина Алексеевна, доктор психологических наук, профессор
Голуб Нина Борисовна, доктор педагогических наук, профессор
Григорьева Марина Владимировна, доктор психологических наук, профессор
Гринева Мария Викторовна, доктор педагогических наук, профессор
Денисова Оксана Петровна, доктор педагогических наук, кандидат психологических наук, доцент
Иванов Георгий Петков, доктор педагогических наук, профессор
Исламулова Светлана Константиновна, доктор педагогических наук, доцент
Клинков Георги Тодоров, PhD, главный ассистент
Макарова Елена Александровна, доктор психологических наук, кандидат педагогических наук, профессор
Микляева Анастасия Владимировна, доктор психологических наук, доцент
Митягина Екатерина Владимировна, доктор социологических наук, доцент
Платонова Раиса Ивановна, доктор педагогических наук, доцент
Побирченко Наталья Семеновна, член-корреспондент Национальной Академии педагогических наук Украины, доктор педагогических наук, профессор
Равен Джон, доктор философии в области психологии, профессор
Романова Марина Александровна, доктор психологических наук, кандидат педагогических наук, доцент
Савинова Наталия Владимировна, доктор педагогических наук, профессор
Ситченко Анатолий Люцианович, доктор педагогических наук, профессор
Сулейманов Рамиль Фаилович, доктор психологических наук, доцент
Сущенко Андрей Витальевич, доктор педагогических наук, профессор
Тагарева Кирилка Симеонова, кандидат психологических наук, доцент
Топузов Олег Михайлович, доктор педагогических наук, профессор
Христова Антуанетта Русинова, доктор, профессор
Шаповалова Ольга Евгеньевна, доктор психологических наук, профессор
Штефан Людмила Андреевна, доктор педагогических наук, профессор

Входит в ПЕРЕЧЕНЬ рецензируемых научных изданий, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций на соискание ученой степени кандидата наук, на соискание ученой степени доктора наук.

Зарегистрирован Федеральной службой по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций ПИ № ФС 77 - 76184 от 08.07.2019 г.

Подписной индекс: 40562
(в объединенном каталоге
«Пресса России»)

Компьютерная верстка:
Г.А. Шмелева

Технический редактор:
Е.Ю. Коновалова

Адрес редколлегии, учредителя,
редакции и издателя Ассоциация
«Профессиональные аналитики
аутопойэйзисных систем»:

445009, Россия,
Самарская область, г. Тольятти,
улица Комсомольская, 84А
Тел.: (8482) 69-46-47
E-mail: ANI-ped-i-psych@ya.ru
Сайт: <http://anipp.ru/>

Подписано в печать 28.02.2020.
Выход в свет 29.02.2020.
Формат 60x84 1/8.
Печать оперативная.
Усл. п. л. 51,12.
Тираж 50 экз. Заказ 1-23-01.

Типография ООО «Стелла»
445020, г. Тольятти, Гидростроевская 14

Цена свободная

INFORMATION ABOUT THE MEMBERS OF THE EDITORIAL BOARD

Chief Editor

Rosenberg Gennady Samuilovich, Corresponding Member of the Russian Academy of Sciences, Doctor of Biological Sciences, Professor (Institute of Ecology of Volga Basin of Russian Academy of Science, Togliatti, Russia)

Deputy Chief Editors:

Abbasova Kyzylgul Yasin kyzy, Doctor of Philosophical Sciences, Professor, Deputy Dean of the Faculty of Social Sciences and Psychology (Baku State University, Baku, Azerbaijan)

Alexandrova Ekaterina Aleksandrovna, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Head of the Department «Methodology of education» (Saratov State University, Saratov, Russia)

Ahaev Andrey Vasilievich, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor (Center for International Partnership, Ust-Kamenogorsk, Kazakhstan)

Berberyana Asya Surenovna, Doctor of Psychological Sciences, Professor, Head of the Department «Psychology» (Russian-Armenian (Slavonic) University, Yerevan, Armenia)

Burmykina Irina Viktorovna, Doctor of Social Sciences, Professor, Vice-rector for scientific work (Lipetsk State Pedagogical University, Lipetsk, Russia)

Zografova Yolanda Kostadinova, PhD, Professor, department „Psihology”, section leader «Social, Occupational and Organizational Psychology», Director of Institute (Bulgarian Academy of Sciences (BAS), Institute for Population and Human Research, Sofia, Bulgaria)

Kondaurova Inessa Konstantinovna, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Head of chair of mathematics and methods of teaching (Saratov State University, Saratov, Russia)

Krasich Daniela Kostadinovic, PhD, Professor, Deputy Dean of the Faculty of Education (University of Belgrade, Belgrade, Serbia)

Mayzhzhik-Mikula Joanna, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor (Jan Kokhanowski University, Kielce, Poland)

Merlina Nadezhda Ivanovna, Doctor of Pedagogical Sciences, Candidate of Physical and Mathematical Sciences, Professor, Professor of the Department of Discrete Mathematics and Informatics (Chuvash State University, Cheboksary, Russia)

Morozova Irina Stanislavovna, Doctor of Psychological Sciences, Professor, Head of the Department «General psychology and developmental psychology» (Kemerovo State University, Kemerovo, Russia)

Osadchenko Inna Ivanovna, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor (Uman State Pedagogical University, Uman, Ukraine)

Tarantei Victor Petrovich, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor (Grodno State University, Grodno, Belarus)

Sharipov Faridun Fayzullayevich, Doctor of Pedagogical Sciences, the Head of Pedagogic Chair (Tajik National University, Dushanbe, Tajikistan)

Editorial team:

Abdurazakov Magomed Musaevich, Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Leading Researcher of the Laboratory Informatics of Didactics of Institute of Content and Mmethods of Teaching of the Russian Academy of Education (Institute of Content and Mmethods of Teaching of the Russian Academy of Education, Moscow, Russia)

Ayvazyan Edward Ishhanovich, Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department «General Mathematics», Chief Specialist of the «Natural and Mathematical Subjects» Department of the National Institute of Education, Ministry of Education and Science of the Republic Armenia (Yerevan State University, Yerevan, Armenia)

Akopov Garnik Vladimirovich, Doctor of Psychological Sciences, Professor, Head of the Department «General and Social Psychology» (Volga State Socio-Humanitarian Academy, Samara, Russia)

Akhmetova Dania Zagrievna, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Head of the Department «Theoretical and Inclusive Pedagogy», Director of the Institute of Distance Education (Kazan Innovation University, Kazan, Russia)

Bendas Tatyana Vladimirovna, Doctor of Psychological Sciences, Associate Professor, Head of the Department of Social Psychology (Orenburg State University, Orenburg, Russia)

Vaskovskaya Galina Alekseevna, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Head of the Laboratory «Didactics» (Institute of Pedagogy of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine, Kiev, Ukraine)

Vukasinovick Emina Kopas, PhD, Professor of Pedagogy, Deputy Dean of Research and Publishing (University of Kragujevac, Yagodina, Serbia)

Gadjalova-Levterova Dora Stoilova, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor (Plovdiv University «Paisii Hilendarski», Plovdiv, Bulgaria)

Gladyshev Vladimir Vladimirovich, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Head of the Department «Slavic Philology» (Nikolaev National University, Nikolaev, Ukraine)

Gorkovaya Irina Alekseevna, Doctor of Psychological Sciences, Professor, Professor of the Department of Human Psychology (Russian State Pedagogical University, St. Petersburg, Russia)

Golub Nina Borisovna, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Head of the Laboratory «Training Ukrainian language» (Institute of Education National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine, Kiev, Ukraine)

Grigorieva Marina Vladimirovna, Doctor of Psychological Sciences, Professor, Head of the Department «Educational Psychology and Psychodiagnostics» (Saratov State University, Saratov, Russia)

Grineva Maria Viktorovna, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Head of the Department of Pedagogical Mastery and Management, Dean of Natural Science Faculty (Poltava National Pedagogical University, Poltava, Ukraine)

Denisova Oksana Petrovna, Doctor of Pedagogical Sciences, Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Head of the Management of Support of the Educational Process (Togliatti State University, Togliatti, Russia)

Ivanov Georgy Petkov, doctor of pedagogical sciences, professor, Head of Quality and Accreditation Department (Thracian University, Stara Zagora, Bulgaria)

Islamgulova Svetlana Konstantinovna, Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Pro-rector for Science and Accreditation (University of Turan, Almaty, Kazakhstan)

Klinkov Georgi Todorov, PhD, Principal Assistant (Paisius Hilendarsky University, Plovdiv, Bulgaria)

Makarova Elena Aleksandrovna, Doctor of Psychological Sciences, Candidate of Pedagogical Sciences, Professor, Head of the Department of Humanitarian Disciplines (Taganrog Institute of Management and Economics, Taganrog, Russia)

Miklyaeva Anastasia Vladimirovna, Doctor of Psychological Sciences, Associate Professor, Professor of the Department «Human psychology» (Russian State Pedagogical University, St. Petersburg, Russia)

Mityagina Ekaterina Vladimirovna, Doctor of Social Sciences, Associate Professor, Dean of the Faculty of Social Technologies (Vyatka State Humanitarian University, Kirov, Russia)

Platonova Raisa Ivanovna, Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Professor of the Department of Sports Martial Arts (North-Eastern Federal University, Yakutsk, Russia)

Pobirchenko Natalya Semenovna, Corresponding Member of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Director of the Local History Center (National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine, Uman, Ukraine)

Raven John, PhD in Psychology, Professor (Scottish Council for Research in Education, Edinburgh, Scotland)

Romanova Marina Alexandrovna, Doctor of Psychological Sciences, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Vice-rector for Academic Affairs (Sakhalin State University, Yuzhno-Sakhalinsk, Russia)

Savinova Nataliya Vladimirovna, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Head of the Department of Correcting Education (Nikolaev National University, Nikolaev, Ukraine)

Sitchenko Anatoly Lusianovich, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Vice-rector for Scientific and Pedagogical Work (National Pedagogical University named after M.P. Dragomanova, Kiev, Ukraine)

Cyleymanov Pamil Failovich, Doctor of Psychological Sciences, Associate Professor, Head of the Department of General Psychology (Kazanskiy Innovation University, Kazan, Russia)

Sushchenko Andrey Vitalyevich, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Head of «School management and pedagogy of higher education» (Classic Private University, Zaporozhye, Ukraine)

Tagareva Kirilka Simeonovna, Doctor of Psychological Sciences, Associate Professor (University of Plovdiv, Plovdiv, Bulgaria)

Topuzov Oleg Mikhailovich, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Director of Institute of Pedagogy of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine (Institute of Pedagogy of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine, Kiev, Ukraine)

Hristova Antoaneta Rusinova, PhD, Professor, section leader „Psihology” (Bulgarian Academy of Sciences (BAS), Institute for Population and Human Research, Sofia, Bulgaria)

Shapovalova Olga Evgenievna, Doctor of Psychological Sciences, Professor, Head of the Department of Correctional Pedagogy, Psychology and Speech Therapy (Priamur State University named after Sholom-Aleikhem, Birobidzhan, Russia)

Shtefan Lyudmila Andreevna, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Professor of the Department «History of Education and Comparative Pedagogy» (Kharkiv National Pedagogical University, Kharkiv, Ukraine)

СОДЕРЖАНИЕ*педагогические науки***КАЧЕСТВО ЖИЗНИ КАК КАТЕГОРИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАУКИ:
К ВОПРОСУ ОПРЕДЕЛЕНИЯ**Грязнова Елена Владимировна, Агеева Елена Львовна,
Батракова Наталья Валерьевна, Воронцов Дмитрий Алексеевич.....13**ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ ОБРАЗОВАНИЯ ВЗРОСЛЫХ (НА ПРИМЕРЕ
ЛЮДЕЙ ПРЕДПЕНСИОННОГО ВОЗРАСТА)**

Андриенко Оксана Александровна.....16

**ПУТИ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПРАВСТВЕННОЙ
НАПРАВЛЕННОСТИ БУДУЩИХ ИНЖЕНЕРНО-ТЕХНИЧЕСКИХ
СПЕЦИАЛИСТОВ СРЕДСТВАМИ ДИСЦИПЛИНЫ «АНГЛИЙСКИЙ ЯЗЫК»**

Ахмедова Залина Тажудиновна.....20

**ПРОБЛЕМА ФОРМИРОВАНИЯ САМОКОНТРОЛЯ СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ
ОБУЧЕНИЯ В ВУЗЕ**Мальцева Светлана Михайловна, Балашова Елена Сергеевна,
Богачева Анна Валерьевна, Котова Алена Валерьевна.....24**ЛИЧНОСТЬ ДОШКОЛЬНИКА: КОММУНИКАТИВНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ
И СОЦИАЛЬНЫЙ СТАТУС РЕБЕНКА**

Батенова Юлия Валерьевна, Рощина Ольга Анатольевна.....28

**ГЕНДЕРНЫЕ РАЗЛИЧИЯ В ФОРМИРОВАНИИ САМОАКТУАЛИЗАЦИИ
У ОДАРЕННЫХ ПОДРОСТКОВ**Бекоева Марина Ивановна, Томаева Виктория Олеговна,
Точиева Милена Рустамовна.....33**ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ КОМПЕТЕНЦИЙ СТУДЕНТОВ
В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ТЕОРИИ И ПРАКТИКЕ**Буеров Алексей Сергеевич, Безмянная Анастасия Дмитриевна,
Алиев Дилшод Сангинович.....36**ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ
КОМПЕТЕНТНОСТИ НАСТАВНИКОВ, СОПРОВОЖДАЮЩИХ
СЕМЬИ С ДЕТЬМИ**

Бурилкина Светлана Анатольевна, Супрун Нелли Геннадьевна.....39

**КРИЗИС 6-7 ЛЕТ И ПУТИ ЕГО ПРЕОДОЛЕНИЯ СРЕДСТВАМИ
ЗДОРОВЬЕФОРМИРУЮЩИХ ТЕХНОЛОГИЙ**Быстрицкая Елена Витальевна, Григорьева Елена Львовна,
Доронин Кирилл Николаевич.....43**МЕТОДЫ И СРЕДСТВА РЕАЛИЗАЦИИ ТЕХНОЛОГИИ ПРОБЛЕМНОГО
ОБУЧЕНИЯ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ДИСЦИПЛИНЫ
«ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ»**

Ваганова Ольга Игоревна.....48

**РЕАЛИЗАЦИЯ ТЕХНОЛОГИИ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ
ПРИ ИЗУЧЕНИИ ДИСЦИПЛИНЫ «ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ»**

Ваганова Ольга Игоревна.....52

**ТЕХНОЛОГИИ ОРГАНИЗАЦИИ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ СУБЪЕКТОВ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ
ОБРАЗОВАНИИ**

Ваганова Ольга Игоревна.....56

**РУКОВОДСТВО СТУДЕНЧЕСКИМ НАУЧНЫМ КРУЖКОМ НА МЛАДШИХ
КУРСАХ КАК ОДНА ИЗ ФОРМ ТьюТОРСКОЙ РАБОТЫ**

Воробьев Юрий Алексеевич, Казакова Татьяна Александровна.....59

**ДОЛГОВАЯ ТОЛЕРАНТНОСТЬ ЛИЧНОСТИ: ПРЕДИКТОРЫ
И ОСОБЕННОСТИ ДИАГНОСТИКИ**

Гагарина Мария Анатольевна.....63

**АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ
БАКАЛАВРА ОБРАЗОВАНИЯ**Гаджиева Умаган Абдулмуслимовна, Зубаирова Патимат Юсуповна,
Джамалутдинова Тайбат Махмудовна.....69**ВЗАИМОСВЯЗЬ АКСИОЛОГИЧЕСКОГО И ИННОВАЦИОННОГО ПОДХОДОВ
В ПРЕПОДАВАНИИ ДИСЦИПЛИНЫ «ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ
И ОБРАЗОВАНИЯ» В ВУЗЕ**

Гараева Екатерина Александровна.....72

**СУБЪЕКТЫ И ОБЪЕКТЫ СОВРЕМЕННЫХ ЗДОРОВЬЕФОРМИРУЮЩИХ
ТЕХНОЛОГИЙ РЕАЛИЗУЕМЫЕ В УСЛОВИЯХ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ**Григорьева Елена Львовна, Беляева Марина Александровна,
Замашкина Алевтина Евгеньевна.....77**КРИТЕРИИ ОЦЕНКИ СФОРМИРОВАННОСТИ УРОВНЯ ИНФОРМАЦИОННОЙ
КУЛЬТУРЫ ЛЮДЕЙ ТРЕТЬЕГО ВОЗРАСТА**

Грохотова Екатерина Вячеславовна.....81

ТЕОЛОГИЯ И НАУКА: СОВМЕСТИТЬ НЕСОВМЕСТИМОЕГрязнова Елена Владимировна, Гончарук Алексей Геннадьевич,
Хлап Анна Александровна, Афанасьев Сергей Владимирович.....84

ОРГАНИЗАЦИЯ ВЫСШЕГО БИБЛИОТЕЧНОГО - ИНФОРМАЦИОННОГО ОБРАЗОВАНИЯ В АЗЕРБАЙДЖАНЕ В УСЛОВИЯХ БОЛОНСКОГО ПРОЦЕССА Гусейнова Нубар Забир кызы.....	87
СОВРЕМЕННЫЕ ПОСОБИЯ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ КАК ОТРАЖЕНИЕ ОБЩЕСТВЕННЫХ ЯВЛЕНИЙ И ПРОЦЕССОВ Девдариани Наталья Валерьевна, Рубцова Елена Викторовна.....	91
ЦИФРОВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ИЗУЧЕНИИ АВТОМОБИЛЬНОЙ ЭЛЕКТРОНИКИ ПРИ ПОДГОТОВКЕ БАКАЛАВРОВ: ТРАДИЦИИ И ИННОВАЦИИ Дерягин Александр Владимирович, Самедов Магамед Насиб оглы.....	94
ПРОБЛЕМА СТАНОВЛЕНИЯ НРАВСТВЕННОГО СОЗНАНИЯ КУРСАНТОВ КАК СОСТАВНАЯ ЧАСТЬ СИСТЕМЫ ВОЕННОГО ВОСПИТАНИЯ Дмитриев Денис Викторович.....	100
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ДИДАКТИЧЕСКИХ ИГР НА ЗАНЯТИЯХ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ Дмитриева Дарья Дмитриевна.....	104
РОЛЬ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА В ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ В МЕДИЦИНСКОМ ВУЗЕ Дмитриева Дарья Дмитриевна.....	107
ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ ЦИФРОВОЙ ГРАМОТНОСТИ: ОСОБЕННОСТИ ПРЕДСТАВЛЕНИЯ В ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЯХ Дмитрова Анна Валерьевна.....	111
БАЗОВЫЕ КОМПЕТЕНЦИИ СПЕЦИАЛИСТА КАК ОСНОВА ПОСТРОЕНИЯ МАТЕМАТИЧЕСКОЙ МОДЕЛИ МЕЖПРЕДМЕТНОЙ ИНТЕГРАЦИИ Дмух Галина Юрьевна.....	115
ВЗАИМОСВЯЗЬ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ И ФИНАНСОВЫХ ПОСРЕДНИКОВ Донецкова Ольга Юрьевна.....	119
ПРИНЦИПЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ КУРСАНТОВ ТЕХНИЧЕСКИХ ВУЗОВ Еськина Оксана Анатольевна, Козлов Олег Александрович.....	122
ОБУЧЕНИЕ АКАДЕМИЧЕСКОМУ ПИСЬМУ СТУДЕНТОВ-БАКАЛАВРОВ НЕЯЗЫКОВОГО ВУЗА Ибатова Айгуль Зуфаровна.....	126
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ВИДЕОФИЛЬМА ПРИ ОБУЧЕНИИ АУДИРОВАНИЮ СТУДЕНТОВ ИНЖЕНЕРНЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ Ибатова Айгуль Зуфаровна.....	129
ОПЫТ РЕАЛИЗАЦИИ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В СУРГУТСКОМ ФИЛИАЛЕ ТЮМЕНСКОГО ИНДУСТРИАЛЬНОГО УНИВЕРСИТЕТА Илященко Любовь Кирыловна.....	132
ПОВЫШЕНИЕ ЭФФЕКТИВНОСТИ ОБУЧЕНИЯ С ПОМОЩЬЮ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ИНТЕРЕСА Иохвидов Владимир Вячеславович, Мартынов Олег Вадимович, Кузьмина Анна Брониславовна.....	136
АНАЛИЗ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ УСЛОВИЙ ФОРМИРОВАНИЯ ОСНОВ КУЛЬТУРЫ ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ Шинкарёва Надежда Алексеевна, Исайкина Татьяна Александровна.....	140
О СУЩНОСТИ ПОНЯТИЯ «НЕСТАНДАРТНЫЙ УРОК» Исрафилова Гюнель Тебриз кызы.....	145
ПРИМЕНЕНИЕ ТЕЛЕМЕДИЦИНСКИХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ-МЕДИКОВ И ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ ВРАЧЕЙ Итинсон Кристина Сергеевна, Чиркова Вера Михайловна.....	149
ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПОДГОТОВКА ПОЛИЦЕЙСКОГО В ЗАРУБЕЖНЫХ СТРАНАХ, ПЕРЕДОВОЙ ОПЫТ, СОВРЕМЕННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ Синянский Владимир Александрович, Каленик Роман Сергеевич, Афиногенов Тимофей Петрович.....	152
ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫЙ ДЕТЕКТИВ КАК УЧЕБНЫЙ ХУДОЖЕСТВЕННЫЙ ТЕКСТ ДЛЯ ЗАНЯТИЙ ПО ДОМАШНЕМУ ЧТЕНИЮ Караваева Екатерина Михайловна.....	155
ОПЫТ АКТИВИЗАЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ РЕФЛЕКСИИ БУДУЩЕГО ВРАЧА МЕТОДАМИ ЭВРИСТИЧЕСКОГО ОБУЧЕНИЯ Корнилова Ольга Анатольевна.....	158
ПРЕОДОЛЕНИЕ ВЛИЯНИЯ МАССОВОЙ КУЛЬТУРЫ НА ТРАДИЦИОННУЮ КУЛЬТУРУ Корякина Анжелика Анатольевна.....	163
МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ ЦЕННОСТНО-СМЫСЛОВОГО ОТНОШЕНИЯ К ВОЕННОЙ СЛУЖБЕ КУРСАНТОВ РОСГВАРДИИ ПРИ ВЗАИМОДЕЙСТВИИ С ВЕТЕРАНСКИМИ ОРГАНИЗАЦИЯМИ Кузнецов Роман Александрович.....	166

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПРОБЛЕМНЫХ СИТУАЦИЙ ПРИ ОБУЧЕНИИ АСТРОНОМИИ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ВУЗЕ Куренщиков Александр Владимирович.....	170
ОСОБЕННОСТИ УЧЕБНО-ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ С ДЕТЬМИ-МИГРАНТАМИ Иохвидов Владимир Вячеславович, Ляхов Александр Васильевич, Козлова Надежда Алексеевна.....	174
ВХОЖДЕНИЕ ТЕОЛОГИИ В МИР НАУКИ И ОБРАЗОВАНИЯ: ЗА И ПРОТИВ Грязнова Елена Владимировна, Мальцева Светлана Михайловна, Жигульский Евгений Викторович, Нестеров Сергей Александрович.....	178
КЛАССИЧЕСКАЯ РУССКАЯ ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ МЫСЛЬ В ЖУРНАЛЕ «АЗЕРБАЙДЖАНСКАЯ ШКОЛА» Мамедова Эльнара Наджаф.....	181
ВЛИЯНИЕ ИНТЕРНЕТА НА ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАЦИОННОЙ СРЕДЫ СОВРЕМЕННОЙ МОЛОДЕЖИ Мартышенко Сергей Николаевич.....	185
ПРОБЛЕМА МОТИВАЦИИ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ Мохова Оксана Леонидовна, Соколовская Мария Александровна, Башеров Олег Игоревич.....	190
ИНДИВИДУАЛИЗАЦИЯ, ДИФФЕРЕНЦИАЦИЯ И ПЕРСОНАЛИЗАЦИЯ ОБУЧЕНИЯ МАТЕМАТИКЕ В ТЕХНИЧЕСКОМ ВУЗЕ Муханов Сергей Александрович, Муханова Анна Александровна, Архангельский Александр Игоревич.....	195
ИННОВАЦИОННЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПРОЦЕССЕ ПРЕПОДАВАНИЯ ЭКОНОМИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН Шувалова Ольга Валентиновна, Наумова Наталья Александровна.....	199
ОРГАНИЗАЦИЯ ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ ХИМИИ НА ОСНОВЕ АГРОХИМИЧЕСКИХ ОПЫТОВ КАК ЭЛЕМЕНТА ЭКОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ УЧАЩИХСЯ Нелюбина Елена Георгиевна, Панфилова Людмила Владимировна.....	204
К ВОПРОСУ ОБ ОРГАНИЗАЦИИ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ АБИТУРИЕНТОВ В СИСТЕМЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ Федотова Елена Леонидовна, Никитина Елена Александровна.....	208
К ВОПРОСУ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ АНТРОПОЛИНГВИСТИЧЕСКОЙ МЕТОДИКИ В ФОРМИРОВАНИИ УНИВЕРСАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ СТУДЕНТА В ТЕХНИЧЕСКОМ ВУЗЕ Одинокая Мария Александровна, Шередекина Оксана Анатольевна.....	211
ОЦЕНКА ЭФФЕКТИВНОСТИ ПРОГРАММЫ ПОДГОТОВКИ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ, РАЗРАБОТАННОЙ В СООТВЕТСТВИИ С ФГОС ВО 3+, ДЛЯ СТУДЕНТОВ ИНЖЕНЕРНЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ Патяева Наталья Викторовна, Михайлова Екатерина Борисовна.....	215
ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ НА ПРАКТИЧЕСКИХ ЗАНЯТИЯХ С ИНОСТРАННЫМИ СТУДЕНТАМИ СТОМАТОЛОГИЧЕСКОГО ФАКУЛЬТЕТА Петрова Наталья Эдуардовна.....	218
НА ПУТИ К НОВОЙ МОДЕЛИ ОРГАНИЗАЦИИ ШКОЛЬНЫХ КАНИКУЛ Платонова Раиса Ивановна, Иванова Яна Николаевна, Михина Галина Борисовна.....	222
МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ СПЕЦИАЛИСТОВ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ К ОРГАНИЗАЦИОННО- УПРАВЛЕНЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ Плотникова Евгения Григорьевна, Успенко Вадим Борисович.....	227
ФОРМИРОВАНИЕ ЭКОЛОГИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ СРЕДСТВАМИ ГЕОИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ Померанцева Надежда Геннадиевна, Сырина Татьяна Александровна.....	231
ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ЦИФРОВОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ ВУЗА Приходько Оксана Вячеславовна.....	235
ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ УСЛОВИЙ И УРОВЕНЬ РАЗВИТИЯ ВНУТРЕННЕЙ ПОЗИЦИИ ШКОЛЬНИКА У ДЕТЕЙ СЕДЬМОГО ГОДА ЖИЗНИ Шинкарёва Надежда Алексеевна, Пузник Лариса Николаевна.....	239
ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННЫЕ ПОСОБИЯ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ Девдариани Наталья Валерьевна, Рубцова Елена Викторовна.....	243
«WILD LUXURY ТУРИЗМ» КАК ФОРМА ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ТУРИЗМА: ПОНЯТИЕ И СОДЕРЖАНИЕ Рубцова Наталья Владимировна.....	246

КРИТЕРИЙ КАЧЕСТВА ЖИЗНИ, СВЯЗАННЫЙ СО ЗДОРОВЬЕМ: НЕОБХОДИМОСТЬ РАЗРАБОТКИ КАК КАТЕГОРИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАУКИ Грязнова Елена Владимировна, Агеева Елена Львовна, Мазина Екатерина Владимировна, Рышкова Ирина Юрьевна.....	250
РЕАЛИЗАЦИЯ ПОТЕНЦИАЛА ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА В ПРОЦЕССЕ ДУХОВНО-ПРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ Серикова Лариса Александровна, Неясова Ирина Александровна.....	254
ФОРМИРОВАНИЕ ПОЛИКУЛЬТУРНОГО МЫШЛЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА Серова Екатерина Евгеньевна.....	259
ФОРМИРОВАНИЕ МОТИВАЦИИ К ТВОРЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ДОПОЛНИТЕЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ Соколова Юлия Николаевна.....	263
ЦИФРОВЫЕ КОММУНИКАТИВНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ Соснина Наталья Георгиевна.....	268
ИНТЕРАКТИВНЫЕ ИНСТРУМЕНТЫ ОБУЧЕНИЯ МЕТОДИКЕ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА Стуколова Елена Александровна.....	272
МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ РАЗРАБОТКИ МУЛЬТИМЕДИЙНЫХ КУРСОВ ЭЛЕКТРОННОГО ОБУЧЕНИЯ Татаринев Константин Анатольевич.....	277
СТРУКТУРА КОГНИТИВНОЙ СОСТАВЛЯЮЩЕЙ НАЦИОНАЛЬНОГО СТЕРЕОТИПА О ТИПИЧНОМ БРИТАНЦЕ (НА ПРИМЕРЕ СТУДЕНТОВ ЯЗЫКОВЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ) Туарменский Владимир Викторович, Туарменская Анжела Валерьевна.....	281
СРЕДСТВА ФОРМИРОВАНИЯ И ОЦЕНИВАНИЯ МЕТАПРЕДМЕТНЫХ РЕЗУЛЬТАТОВ ОБУЧАЮЩИХСЯ ПОКОЛЕНИЯ Z Тумашева Ольга Викторовна, Шашкина Мария Борисовна.....	285
СПЕЦИФИКА ОРГАНИЗАЦИИ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ В РАЗЛИЧНЫХ СИСТЕМАХ ОБУЧЕНИЯ Хитрова Анна Викторовна.....	290
ДИАЛЕКТИКА ФИЛОСОФСКОЙ АНТРОПОЛОГИИ И ФИЛОСОФИИ ОБРАЗОВАНИЯ: ДИСКУССИИ И ПРОБЛЕМЫ Грязнова Елена Владимировна, Владимиров Александр Анатольевич, Козлова Татьяна Александровна, Хлап Анна Александровна.....	294
ФОРМИРОВАНИЕ НАВЫКОВ ПИСЬМЕННОЙ НАУЧНОЙ РЕЧИ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ МАГИСТРОВ И АСПИРАНТОВ Хлыбова Марина Анатольевна.....	298
ДИАЛЕКТИКА СВЕТСКОЙ И РЕЛИГИОЗНОЙ КУЛЬТУРЫ: ВЫБОР И ОБОСНОВАНИЕ МОДЕЛИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ Грязнова Елена Владимировна, Чудина Екатерина Геннадьевна, Федоренко Ирина Евгеньевна, Котов Антон Евгеньевич.....	301
ДИАГНОСТИКА КАЧЕСТВА УНИВЕРСИТЕТСКИХ ИНФОРМАЦИОННО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕСУРСОВ НА ОСНОВЕ ИНФОМЕТРИИ Шапошникова Татьяна Леонидовна, Вязанкова Виктория Валериевна, Шабанова Татьяна Николаевна.....	305
ЯПОНСКОЕ АНИМЕ: ИССЛЕДОВАНИЕ ЕГО ВЛИЯНИЯ НА ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ ЗДОРОВЬЕ ШКОЛЬНИКОВ И СТУДЕНТОВ МЛАДШИХ КУРСОВ ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ РОССИИ Шишкина Екатерина Викторовна, Зотова Светлана Вячеславовна, Хавронина Вера Николаевна, Зотов Вячеслав Михайлович.....	309
ФОРМИРОВАНИЕ СОЦИАЛЬНОЙ ОТВЕТСТВЕННОСТИ СТУДЕНТОВ ПО НАПРАВЛЕНИЮ ПОДГОТОВКИ 38.03.03 «УПРАВЛЕНИЕ ПЕРСОНАЛОМ» В ПРОЦЕССЕ РАБОТЫ НА XXIX ВСЕМИРНОЙ ЗИМНЕЙ УНИВЕРСИАДЕ Шмелева Жанна Николаевна.....	313
ФАСИЛИТАЦИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ ПО НАПРАВЛЕНИЮ ПОДГОТОВКИ 38.03.03 «УПРАВЛЕНИЕ ПЕРСОНАЛОМ» В КРАСНОЯРСКОМ ГАУ Шмелева Жанна Николаевна.....	317
<i>психологические науки</i>	
СИНДРОМ ПСИХИЧЕСКОГО ВЫГОРАНИЯ КАК СЛЕДСТВИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО КРИЗИСА У ПЕДАГОГОВ Амбалова Светлана Алексеевна.....	321
ЛИЧНОСТНЫЕ ДЕТЕРМИНАНТЫ ТРЕВОЖНОСТИ МОЛОДЫХ ЛЮДЕЙ, ЗАНИМАЮЩИХСЯ АКРОБАТИКОЙ Андреева Екатерина Александровна.....	325
ЦЕННОСТНЫЕ ОРИЕНТАЦИИ СТУДЕНТОВ С РАЗНОЙ ГЕНДЕРНОЙ ИДЕНТИЧНОСТЬЮ Андренко Оксана Александровна, Зубкова Светлана Николаевна.....	329

КУЛЬТУРНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ДЕТЕРМИНАНТЫ ЗАВИСТИ Бескова Татьяна Викторовна.....	332
ВЛИЯНИЕ ВНУТРЕННИХ ХАРАКТЕРИСТИК НОВЫХ МЕДИА НА МЕНТАЛЬНОСТЬ И ПСИХИЧЕСКОЕ ЗДОРОВЬЕ СОВРЕМЕННОГО ЧЕЛОВЕКА Гребенюк Анатолий Анатольевич.....	337
К ВОПРОСУ О САМООПРЕДЕЛЕНИИ ПРАВОСЛАВНОЙ ПСИХОЛОГИИ Грязнова Елена Владимировна, Гончарук Алексей Геннадьевич.....	344
ОСОБЕННОСТИ ОТНОШЕНИЯ СОВРЕМЕННОЙ МОЛОДЕЖИ К СЕМЕЙНОЙ ЖИЗНИ Данилова Маргарита Александровна, Юдеева Татьяна Васильевна.....	347
РАЗВИТИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ СФЕРЫ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА СРЕДСТВАМИ СКАЗКОТЕРАПИИ (НА ПРИМЕРЕ МЛАДШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ МБДОУ ДЕТСКИЙ САД № 10 «ИВУШКА» ГОРОДА ЕССЕНТУКИ) Декман Илона Евгеньевна.....	353
ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ В ИССЛЕДОВАНИИ МЕНТАЛЬНОЙ МОДЕЛИ Иваненко Алина Сергеевна.....	358
ЛИЧНОСТНАЯ БЕСПОМОЩНОСТЬ КАК ФАКТОР ТЕЧЕНИЯ БОЛЕЗНИ ПРИ ОНКОЗАБОЛЕВАНИЯХ (ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ) Климова Марина Олеговна, Циринг Диана Александровна.....	362
АНАЛИЗ ТЕНДЕНЦИЙ НАРКОПОТРЕБЛЕНИЯ В ЮНОШЕСКОМ ВОЗРАСТЕ Пономаренко Ирина Владимировна, Курусъ Ирина Александровна, Лазюк Ирина Викторовна, Селиванов Виталий Сергеевич, Марамыгин Данил Сергеевич, Забела Андрей Владимирович, Гриценко Станислав Владимирович.....	367
ВЛИЯНИЕ ОБЪЯТИЙ КАК НЕВЕРБАЛЬНОЙ ФОРМЫ ОБЩЕНИЯ НА ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОСТОЯНИЕ ЧЕЛОВЕКА Мальцева Светлана Михайловна, Строганов Дмитрий Александрович, Рыжакова Елена Владимировна, Блинова Алла Юрьевна.....	371
ВЗАИМОСВЯЗЬ ЛИЧНОСТНЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ СТУДЕНТОВ И ИХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ ОБ ОБРАЗЕ ПОЛИТИЧЕСКИХ ЛИДЕРОВ РАЗНЫХ ИСТОРИЧЕСКИХ ПЕРИОДОВ Мельник Галина Сергеевна, Свешникова Наталья Олеговна.....	374
ДИНАМИКА ВРЕМЕННОЙ ПЕРСПЕКТИВЫ И ЕЕ ВЗАИМОСВЯЗЬ С АКАДЕМИЧЕСКОЙ УСПЕВАЕМОСТЬЮ В ЮНОШЕСКОМ ВОЗРАСТЕ Пономаренко Ирина Владимировна, Курусъ Ирина Александровна.....	377
ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ФАКТОРЫ САМОРАСКРЫТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ У СТАРШЕКЛАССНИКОВ Самойличенко Александр Константинович, Сидорова Татьяна Анатольевна.....	381
ИСТОРИКО-ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ЭКСКУРСИЯ ПО НИЖНЕМУ НОВГОРОДУ Стоюхина Наталья Юрьевна, Костригин Артем Андреевич.....	385
ИССЛЕДОВАНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ХАРАКТЕРИСТИК ГРУППЫ ВО ВЗАИМОСВЯЗИ С ЦЕННОСТНЫМИ ОРИЕНТАЦИЯМИ ЛИЧНОСТИ Чернякевич Елена Юрьевна.....	391
СТРУКТУРНО-ФУНКЦИОНАЛЬНАЯ МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ СТРЕССОУСТОЙЧИВОСТИ УЧАЩИХСЯ Чудайкин Андрей Михайлович.....	395
РОЛЬ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ВРАЧА В ОРГАНИЗАЦИИ ЭФФЕКТИВНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ С ПАЦИЕНТОМ И В РАЗРЕШЕНИИ И ПРЕДОТВРАЩЕНИИ КОНФЛИКТНЫХ СИТУАЦИЙ Шевцова Юлия Викторовна, Плотнова Светлана Владимировна, Козловская Евгения Юрьевна.....	399
ЛИЧНОСТНЫЕ ОСОБЕННОСТИ САМОРЕАЛИЗАЦИИ СТУДЕНТОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ ВУЗА Шутенко Елена Николаевна, Шутенко Андрей Иванович, Канищева Марина Александровна.....	403
Условия размещения материалов.....	408

CONTENT
pedagogical sciences

QUALITY OF LIFE AS A CATEGORY OF PEDAGOGICAL SCIENCE: TO THE QUESTION OF DEFINITION Gryaznova Elena Vladimirovna, Ageeva Elena Lvovna, Batrakova Natalia Valeryevna, Vorontsov Dmitry Alekseevich.....	13
PROBLEMS AND PROSPECTS OF ADULT EDUCATION (ON THE EXAMPLE OF PEOPLE OF PRE-RETIREMENT AGE) Andrienko Oksana Aleksandrovna.....	16
WAYS OF FORMING A PROFESSIONAL-MORAL DIRECTION OF FUTURE ENGINEERING AND TECHNICAL SPECIALISTS BY MEANS OF THE “ENGLISH LANGUAGE” DISCIPLINE Akhmedova Zalina Tazhudinovna.....	20
THE PROBLEM OF FORMATION OF SELF-CONTROL OF STUDENTS IN THE PROCESS OF STUDYING AT THE UNIVERSITY Maltceva Svetlana Michailovna, Balashova Elena Sergeevna, Bogacheva Anna Valeryevna, Kotova Alena Valeryevna.....	24
PERSONALITY OF THE PRESCHOOL CHILD: COMMUNICATIVE COMPETENCE AND SOCIAL STATUS OF THE CHILD Batenova Yulia Valeryevna, Roschina Olga Anatolyevna.....	28
GENDER DIFFERENCES IN THE FORMATION OF SELF-ACTUALIZATION IN GIFTED ADOLESCENTS Bekoyeva Marina Ivanovna, Tomaeva Victoria Olegovna, Tochieva Milena Rustamovna.....	33
FEATURES OF FORMATION OF COMPETENCE OF STUDENTS IN PEDAGOGICAL THEORY AND PRACTICE Buyer Alexey Sergeevich, Bezmyannaya Anastasia Dmitrievna, Aliiev Dilshod Sanguinovich.....	36
FORMATION OF PROFESSIONAL AND PEDAGOGICAL COMPETENCE OF MENTORS, ACCOMPANYING FAMILIES AND CHILDREN Burlkina Svetlana Anatoliyevna, Suprun Nelli Gennadiyevna.....	39
CRISIS OF 6-7 YEARS AND WAYS TO OVERCOME IT BY MEANS OF HEALTHY FORMING TECHNOLOGIES Bystritskaya Elena Vitalyevna, Grigoryeva Elena Lvovna, Doronin Kirill Nikolayevich.....	43
METHODS AND MEANS OF REALIZATION OF TECHNOLOGY OF PROBLEM TRAINING AT STUDYING OF DISCIPLINE “PEDAGOGICAL TECHNOLOGIES” Vaganova Olga Igorevna.....	48
IMPLEMENTATION OF TECHNOLOGIES OF CRITICAL THINKING OF STUDENTS IN THE STUDY OF THE DISCIPLINE “PEDAGOGICAL TECHNOLOGIES” Vaganova Olga Igorevna.....	52
TECHNOLOGIES OF THE ORGANIZATION OF INTERACTION OF SUBJECTS OF EDUCATIONAL PROCESS IN PROFESSIONAL EDUCATION Vaganova Olga Igorevna.....	56
MANAGEMENT OF A STUDENT SCIENTIFIC CIRCLE IN FRESHMEN CLASSES AS A FORM OF TUTORING WORK Vorobyev Yuriy Alexeevich, Kazakova Tatyana Alexandrovna.....	59
PERSONAL DEBT TOLERANCE: PREDICTORS AND ASSESSMENT PECULARITIES Gagarina Maria Anatoliyevna.....	63
ASPECTS OF FORMATION OF ECOLOGICAL CULTURE OF BACHELOR OF EDUCATION Gadzhieva Omegagen Abdulmuslimova, Zubairova Patimat Yusupovna, Jamalutdinov Taibat Machmudovna.....	69
THE RELATIONSHIP OF AXIOLOGICAL AND INNOVATIVE APPROACHES IN TEACHING THE DISCIPLINE «HISTORY OF PEDAGOGY AND EDUCATION» AT THE UNIVERSITY Garaeva Ekaterina Aleksandrovna.....	72
SUBJECTS AND OBJECTS OF MODERN HEALTH OF FORMING TECHNOLOGIES IMPLEMENTED IN PRIMARY SCHOOL CONDITIONS Grigoryeva Elena Lvovna, Belyayeva Marina Alexandrovna, Zamashkina Alevtina Evgenyevna.....	77
CRITERIA FOR ASSESSING THE FORMATION LEVEL INFORMATION CULTURES PEOPLE THE THIRD AGE Grokhotova Ekaterina Viacheslavovna.....	81
THEOLOGY AND SCIENCE: TO COMBINE THE INCOMPATIBLE Gryaznova Elena Vladimirovna, Goncharuk Aleksey Gennadevich, Khlap Anna Aleksandrovna, Afanasyev Sergey Vladimirovich.....	84
ORGANIZATION OF THE HIGHER LIBRARY - INFORMATION EDUCATION IN AZERBAIJAN UNDER THE CONDITIONS OF THE BOLOGNA PROCESS Huseynova Nubar Zabir.....	87

MODERN ALLOWANCES ON RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE AS A REFLECTION OF PUBLIC PHENOMENA AND PROCESSES Devdariani Natalia Valerievna, Rubtsova Elena Viktorovna.....	91
DIGITAL TECHNOLOGIES IN THE STUDY OF CAR ELECTRONICS IN PREPARATION OF BACHELORS: TRADITIONS AND INNOVATIONS Deryagin Alexander Vladimirovich, Samedov Magamed Nasib ogly.....	94
FORMATION OF MORAL CONSCIOUSNESS OF CADETS AS A PEDAGOGICAL PROBLEM Dmitriev Denis Viktorovich.....	100
USE OF DIDACTIC GAMES IN RUSSIAN AS FOREIGN LANGUAGE CLASSES Dmitrieva Darya Dmitrievna.....	104
THE ROLE OF LITERARY TEXT IN TEACHING THE RUSSIAN AS FOREIGN LANGUAGE AT MEDICAL UNIVERSITY Dmitrieva Darya Dmitrievna.....	107
THEORETICAL ASPECTS OF DIGITAL LITERACY FORMATION: FEATURES OF REPRESENTATION IN PEDAGOGICAL RESEARCH Dmitrova Anna Valeryevna.....	111
BASIC COMPETENCES OF THE SPECIALIST AS THE BASIS OF MATHEMATICAL MODEL CONSTRUCTING OF INTERSUBJECT INTEGRATION Dmukh Galina Yurievna.....	115
RELATIONSHIP BETWEEN EDUCATIONAL INSTITUTIONS AND FINANCIAL INTERMEDIARIES Donetskova Olga Yurievna.....	119
PRINCIPLES OF USAGE INTERCULTURAL COMMUNICATIVE COMPETENCE APPLIING IN THE PROFESSIONAL TRAINING OF CADETS OF TECHNICAL ACADEMIES Es'kina Oksana Anatol'evna, Kozlov Oleg Alexandrovich.....	122
TEACHING ACADEMIC WRITING OF STUDENTS-BACHELORS OF A NON-LANGUAGE UNIVERSITY Ibatova Aygul Zufarovna.....	126
USING VIDEOFILM IN LISTENING SKILLS TEACHING TO STUDENTS OF ENGINEERING SPECIALTIES Ibatova Aygul Zufarovna.....	129
EXPERIENCE OF PROJECT ACTIVITIES IN THE SURGUT BRANCH TYUMEN INDUSTRIAL UNIVERSITY Ilyashenko Lyubov Kiryalovna.....	132
IMPROVING THE EFFECTIVENESS OF LEARNING THROUGH COGNITIVE INTEREST Iohvidov Vladimir Vyachislavovich, Martynov Oleg Vadimovich, Kuzmina Anna Bronislavovna.....	136
THE ANALYSIS OF PEDAGOGICAL CONDITIONS OF FORMATION OF BASES OF CULTURE OF HEALTHY LIFESTYLE AMONG SENIOR PRESCHOOL CHILDREN Shinkareva Nadezhda Alekseevna, Isaykina Tatyana Aleksandrovna.....	140
ABOUT THE ESSENCE OF THE CONCEPT "NON-STANDARD LESSON" Israfilova Gunel Tabriz.....	145
APPLICATION OF TELEMEDICINE TECHNOLOGIES IN THE PROCESS OF TRAINING MEDICAL STUDENTS AND ADVANCED TRAINING OF DOCTORS Itinson Kristina Sergeevna, Chirkova Vera Michailovna.....	149
PROFESSIONAL TRAINING OF THE POLICEMAN IN FOREIGN COUNTRIES, ADVANCED EXPERIENCE, MODERN TECHNOLOGIES Sinyansky Vladimir Alexandrovich, Kalenik Roman Sergeevich, Afinogenov Timofey Petrovich.....	152
INTELLECTUAL DETECTIVE NOVEL FOR HOME READING CLASSES Karavaeva Ekaterina Mikhailovna.....	155
EXPERIENCE OF ACTIVATION OF PROFESSIONAL REFLECTION OF A FUTURE DOCTOR BY THE METHODS OF HEURISTIC EDUCATION Kornilova Olga Anatolyevna.....	158
OVERCOMING OF MASS CULTURE INFLUENCE ON TRADITIONAL CULTURE Koriakina Anzhelina Anatolievna.....	163
MODEL OF FORMATION OF READINESS OF SPECIALISTS OF INFORMATION TECHNOLOGIES TO ORGANIZATIONAL AND MANAGERIAL ACTIVITY Kuznetsov Roman Aleksandrovich.....	166
USE OF PROBLEM SITUATIONS IN TEACHING ASTRONOMY AT A PEDAGOGICAL UNIVERSITY Kurenshchikov Alexander Vladimirovich.....	170
FEATURES OF EDUCATIONAL WORK IN PRIMARY SCHOOL WITH MIGRANT CHILDREN Iohvidov Vladimir Vyachislavovich, Lyakhov Aleksandr Vasilievich, Kozlova Nadezhda Alekseevna.....	174

THEOLOGY'S ENTRY INTO THE WORLD OF SCIENCE AND EDUCATION: PROS AND CONS Gryaznova Elena Vladimirovna, Maltceva Svetlana Michailovna, Zhigulsky Evgeny Viktorovich, Nesterov Sergey Alexandrovich.....	178
CLASSIC RUSSIAN PEDAGOGICAL THOUGHT IN THE MAGAZINE "AZERBAIJAN SCHOOL" Mamedova Elnara Najaf.....	181
THE INFLUENCE OF THE INTERNET ON THE FORMATION OF THE COMMUNICATION ENVIRONMENT OF MODERN YOUTH Martyshenko Sergey Nikolaevich.....	185
THE PROBLEM OF MOTIVATION IN TEACHING A FOREIGN LANGUAGE Mohova Oxana Leonidovna, Sokolovskaya Maria Alexandrovna, Basharov Oleg Igorevich.....	190
INDIVIDUALIZATION, DIFFERENTIATION AND PERSONALIZATION OF TEACHING MATHEMATICS AT A TECHNICAL UNIVERSITY Mukhanov Sergey Alexandrovich, Mukhanova Anna Aleksandrovna, Arkhangelsky Alexandr Igorevich.....	195
INNOVATIVE TRAINING TECHNOLOGIES IN TEACHING STUDENTS OF ECONOMICS Shuvalova Olga Valentinovna, Naumova Natalia Alexandrovna.....	199
ORGANIZATION OF PRACTICE-ORIENTED TRAINING OF CHEMISTRY ON THE BASIS OF AGROCHEMICAL EXPERIENCES AS A ELEMENT OF ENVIRONMENTAL EDUCATION OF STUDENTS Nelyubina Elena Georgievna, Panfilova Lyudmila Vladimirovna.....	204
TO THE QUESTION OF THE PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL SUPPORT ORGANIZATION MATRICULANTS IN THE HIGHER EDUCATION SYSTEM Fedotova Elena Leonidovna, Nikitina Elena Aleksandrovna.....	208
TO THE QUESTION OF THE USE OF ANTHROPLINGUISTIC METHODOLOGY IN THE FORMATION OF UNIVERSAL COMPETENCE OF THE STUDENT IN TECHNICAL UNIVERSITY Odinokaya Maria Aleksandrovna, Sheredekina Oksana Anatolievna.....	211
EVALUATION OF THE EFFICIENCY OF THE FOREIGN LANGUAGE TRAINING PROGRAM DEVELOPED IN ACCORDANCE WITH FEDERAL STATE EDUCATIONAL STANDARDS OF HIGHER EDUCATION 3++, FOR STUDENTS OF ENGINEERING SPECIALTIES Patyayeva Natalya Victorovna, Mikhailova Ekaterina Borisovna.....	215
FORMATION OF PROFESSIONAL COMPETENCE AT PRACTICAL LESSONS WITH FOREIGN STUDENTS OF THE DENTAL FACULTY Petrova Natalia Eduardovna.....	218
ON THE WAY TO THE NEW MODEL OF SCHOOL VACATION ORGANIZATION Platonova Raisa Ivanovna, Ivanova Yana Nikolaevna, Mihina Galina Borisovna.....	222
MODEL OF FORMATION OF READINESS OF SPECIALISTS OF INFORMATION TECHNOLOGIES TO ORGANIZATIONAL AND MANAGERIAL ACTIVITY Plotnikova Evgenia Grigorievna, Uspalenko Vadim Borisovich.....	227
THE FORMATION OF ECOLOGICAL THINKING BY MEANS OF GEOINFORMATION TECHNOLOGIES IN FOREIGN LANGUAGE CLASSES Pomerantseva Nadezda Gennadievna, Syrina Tatiana Alexandrovna.....	231
FEATURES OF FORMATION OF DIGITAL COMPETENCE OF UNIVERSITY STUDENTS Prikhodko Oksana Vyacheslavovna.....	235
FEATURES OF ORGANIZATIONAL-PEDAGOGICAL CONDITIONS AND THE LEVEL OF DEVELOPMENT OF INTERNAL POSITION OF IN CHILDREN THE SEVENTH YEAR OF LIFE Shinkareva Nadezhda Alekseevna, Pozniak Larisa Nikolaevna.....	239
PROFESSIONALLY-ORIENTED TEXTBOOKS FOR THE RUSSIAN LANGUAGE AS A FOREIGN Devdariani Natalia Valerievna, Rubtsova Elena Viktorovna.....	243
"WILD LUXURY TOURISM" AS A FORM OF EDUCATIONAL TOURISM: CONCEPT AND Rubtsova Natalia Vladimirovna.....	246
CRITERION OF QUALITY OF LIFE RELATED TO HEALTH: THE NEED TO DEVELOP AS A CATEGORY OF PEDAGOGICAL SCIENCE Gryaznova Elena Vladimirovna, Ageeva Elena Lvovna, Mazina Ekaterina Vladimirovna, Rynkova Irina Urevna.....	250
IMPLEMENTATION OF THE POTENTIAL OF A PEDAGOGICAL UNIVERSITY IN THE PROCESS OF SPIRITUAL AND MORAL EDUCATION OF STUDENTS Serikova Larisa Aleksandrovna, Neyasova Irina Aleksandrovna.....	254
FORMATION OF CHILDREN'S POLYCULTURAL MIND IN ENGLISH LESSONS Serova Ekaterina Sergeevna.....	259
FORMATION OF MOTIVATION TO CREATIVE ACTIVITY AT JUNIOR SCHOOLCHILDREN IN ADDITIONAL EDUCATION Sokolova Yuliya Nikolaevna.....	263

DIGITAL COMMUNICATIVE TECHNOLOGIES AS THE MEANS OF ENGLISH COMMUNICATIVE COMPETENCE DEVELOPMENT Sosnina Natalya Georgievna.....	268
INTERACTIVE TEACHING TOOLS FOR FOREIGN LANGUAGE TEACHING METHODS Stukalova Elena Aleksandrovna.....	272
METHODICAL ASPECTS OF THE DEVELOPMENT OF MULTIMEDIA ELECTRONIC LEARNING COURSES Tatarinov Konstantin Anatolyevich.....	277
THE STRUCTURE OF THE COGNITIVE COMPONENT OF A NATIONAL STEREOTYPE ABOUT THE TYPICAL BRITON (ON THE EXAMPLE OF STUDENTS OF LANGUAGE SPECIALTIES) Tuarmenskiy Vladimir Viktorovich, Tuarmenskaya Angela Valerievna.....	281
FORMATION AND EVALUATION MEANS META-SUBJECT EDUCATIONAL RESULTS OF STUDENTS GENERATION Z Tumasheva Olga Viktorovna, Shashkina Mariya Borisovna.....	285
SPECIFICS OF THE ORGANIZATION OF PROJECT ACTIVITIES OF STUDENTS IN VARIOUS TRAINING SYSTEMS Khitrova Anna Victorovna.....	290
DIALECTICS OF PHILOSOPHICAL ANTHROPOLOGY AND PHILOSOPHY OF EDUCATION: DISCUSSIONS AND PROBLEMS Gryaznova Elena Vladimirovna, Vladimirov Alexander Anatolyevich, Kozlova Tatyana Aleksandrovna, Khlap Anna Aleksandrovna.....	294
FORMATION OF SCIENTIFIC WRITING SKILLS IN THE PROCESS OF TEACHING A FOREIGN LANGUAGE TO MASTER AND POSTGRADUATE STUDENTS Khlybova Marina Anatolyevna.....	298
DIALECTICS OF SECULAR AND RELIGIOUS CULTURE: CHOICE AND JUSTIFICATION OF PEDAGOGICAL RESEARCH MODEL Gryaznova Elena Vladimirovna, Chudina Ekaterina Gennadevna, Fedorenko Irina Evgenyevna, Kotov Anton Evgenyevich.....	301
DIAGNOSTICS OF THE QUALITY OF UNIVERSITY INFORMATION AND EDUCATIONAL RESOURCES ON THE BASIS OF INFOMETRY Shaposhnikova Tatyana Leonidovna, Vyazankova Viktoria Valerievna, Shabanova Tatyana Nikolaevna.....	305
JAPANESE ANIME: RESEARCH OF ITS INFLUENCE ON THE PSYCHOLOGICAL HEALTH OF SCHOOLCHILDREN AND STUDENTS OF JUNIOR COURSES OF HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTIONS OF RUSSIA Shishkina Ekaterina Viktorovna, Zotova Svetlana Vyacheslavovna, Khavronina Vera Nikolaevna, Zotov Vyacheslav Mikhailovich.....	309
THE SOCIAL RESPONSIBILITY FORMATION IN STUDENTS OF THE TRAINING DIRECTION 38.03.03 "PERSONNEL MANAGEMENT" IN THE PROCESS OF WORK AT THE XXIX WORLD WINTER UNIVERSIADE Shmeleva Zhanna Nickolaevna.....	313
THE FACILITATION OF STUDENTS' PROFESSIONAL SELF-DETERMINATION IN THE TRAINING DIRECTION 38.03.03 "PERSONNEL MANAGEMENT" AT THE KRASNOYARSK SAU Shmeleva Zhanna Nickolaevna.....	317
<i>psychological science</i>	
MENTAL FLUSH SYNDROME AS A CONSEQUENCE OF PROFESSIONAL CRISIS IN TEACHERS Ambalova Svetlana Alekseevna.....	321
PERSONAL DETERMINANTS OF ANXIETY OF YOUNG PEOPLE IN ACROBATICS Andreeva Ekaterina Aleksandrovna.....	325
VALUE ORIENTATIONS OF STUDENTS WITH DIFFERENT GENDER IDENTITY Andrienko Oksana Aleksandrovna, Zubkova Svetlana Nikolaevna.....	329
CULTURAL PSYCHOLOGICAL DETERMINANTS OF ENVY Beskova Tatiana Viktorovna.....	332
SOCIO-CULTURAL INFLUENCE THE INTERNAL CHARACTERISTICS OF NEW MEDIA ON THE MENTALITY AND MENTAL HEALTH MODERN PERSON Grebenyuk Anatoly Anatolyevich.....	337
ON THE QUESTION OF SELF-DETERMINATION OF ORTHODOX PSYCHOLOGY Gryaznova Elena Vladimirovna, Goncharuk Alexey Gennadievich.....	344
FEATURES OF THE ATTITUDE OF MODERN YOUTH TO FAMILY LIFE Danilova Margarita Aleksandrovna, Udeeva Tatyana Vasilyevna.....	347
DEVELOPMENT OF THE EMOTIONAL SPHERE OF CHILDREN PRESCHOOL AGE BY MEANS OF TALK THERAPY (ON THE EXAMPLE OF YOUNGER PRESCHOOLERS OF MBDOU KINDERGARTEN № 10 «IVUSHKA» OF YESENTUKI CITY) Dekman Iona Evgenievna.....	353
THEORETICAL APPROACHES IN THE STUDY OF THE MENTAL MODEL Ivanenko Alina Sergeevna.....	358

PERSONAL HELPLESSNESS AS A FACTOR IN THE COURSE OF A DISEASE IN ONCOLOGICAL DISEASES (THEORETICAL ANALYSIS) Klimova Marina Olegovna, Tsiring Diana Alexandrovna.....	362
ANALYSIS OF DRUG USE TRENDS IN ADOLESCENCE Ponomarenko Irina Vladimirovna, Kurus Irina Aleksandrovna, Lazyuk Irina Viktorovna, Selivanov Vitalij Sergeevich, Maramygin Danil Sergeevich, Zabela Andrej Vladimirovich, Gricenko Stanislav Vladimirovich.....	367
THE INFLUENCE OF HUGS AS A NONVERBAL FORM OF COMMUNICATION ON THE PSYCHOLOGICAL STATE OF A PERSON Maltceva Svetlana Michailovna, Stroganov Dmitry Alexandrovich, Ryzhakova Elena Vladimirovna, Blinova Alla Yurievna.....	371
RELATIONSHIP BETWEEN STUDENTS' PERSONAL CHARACTERISTICS AND THEIR PERCEPTION IMAGES OF POLITICAL LEADERS OF DIFFERENT HISTORICAL PERIODS Melnik Galina Sergeevna, Sveshnikova Natalya Olegovna.....	374
DYNAMICS OF TIME PERSPECTIVE AND ITS RELATIONSHIP WITH ACADEMIC PERFORMANCE IN ADOLESCENCE Ponomarenko Irina Vladimirovna, Kurus Irina Aleksandrovna.....	377
PSYCHOLOGICAL FACTORS OF SELF-DISCLOSURE OF PROFESSIONAL ABILITIES IN HIGH SCHOOL STUDENTS Samoylichenko Alexander Konstantinovich, Sidorova Tatiana Anatolyevna.....	381
THE HISTORICAL-PSYCHOLOGICAL EXCURSION AROUND NIZHNY NOVGOROD Stoyukhina Natalia Yurievna, Kostrigin Artem Andreevich.....	385
RESEARCH OF PECULIARITIES OF SOCIO-PSYCHOLOGICAL CHARACTERISTICS OF THE GROUP IN ACCORDANCE WITH THE VALUE PERSONALITIES OF THE PERSON Cherniakovich Elena Yuryevna.....	391
STRUCTURAL-AND-FUNCTIONAL MODEL OF DEVELOPING STUDENTS' STRESS RESISTANCE Chudaykin Andrey Mihailovich.....	395
THE ROLE OF COMMUNICATIVE COMPETENCE OF THE DOCTOR IN THE ORGANIZATION OF EFFECTIVE INTERACTION WITH THE PATIENT AND IN THE RESOLUTION AND PREVENTION OF CONFLICT SITUATIONS Shevtsova Yulia Viktorovna, Plotnova Svetlana Vladimirovna, Kozlovskaya Evgenia Yuryevna.....	399
PERSONAL FEATURES OF STUDENTS' SELF-REALIZATION IN THE UNIVERSITY EDUCATIONAL ENVIRONMENT Shutenko Elena Nikolaevna, Shutenko Andrey Ivanovich, Kanishcheva Marina Alexandrovna.....	403
Conditions of accommodation of scientific materials.....	408

УДК 37:130.2

DOI: 10.26140/anip-2020-0901-0001

КАЧЕСТВО ЖИЗНИ КАК КАТЕГОРИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАУКИ: К ВОПРОСУ ОПРЕДЕЛЕНИЯ

© 2020

SPIN: 9134-1861

ResearcherID: V-5351-2018

ORCID: 0000-0003-3093-2602

Грязнова Елена Владимировна, доктор философских наук,
заведующий кафедрой философии и теологии

SPIN: 6708-4047

ResearcherID: T-4208-2018

ORCID: 0000-0001-8919-4259

Агеева Елена Львовна, кандидат биологических наук, доцент кафедры
физиологии и безопасности жизнедеятельности человека

Батракова Наталья Валерьевна, магистрант кафедры физиологии
и безопасности жизнедеятельности человека

Воронцов Дмитрий Алексеевич, магистрант кафедры физиологии
и безопасности жизнедеятельности человека

*Нижегородский педагогический университет им. К. Минина
(603005, Россия, Нижний Новгород, ул. Ульянова, 1, e-mail: magistrant18@yandex.ru)*

Аннотация. Понятие «качество жизни» вошло в научный оборот сравнительно недавно, примерно с середины прошлого столетия. Однако до сих пор идут дискуссии о содержании этого понятия. Причем в различных областях знания данная категория трактуется по-разному. В экономических науках она трактуется с позиции экономического благополучия человека, в философии рассматривается как целостный феномен, определяющий качество всех сторон жизни человека, в здравоохранении определяющим оказывается здоровье и т.д. В педагогических науках существует достаточно много подходов к определению данной категории. Дело в том, что в этом направлении до сих пор не существует единого мнения к определению содержания понятия качества жизни. С одной стороны, в педагогических исследованиях качества жизни проявляется узко специализированный подход, в рамках которого за основу берется такой показатель как здоровье. С другой же стороны, педагогика разрабатывает и самостоятельные концепции и модели качества жизни. В этом случае за основу берется философское, социологическое, экономическое и др. знание о данном феномене. Прежде чем приступить к разработке такой концепции, необходимо определить возможности и границы педагогики в данном вопросе.

Ключевые слова: педагогика, качество жизни, концепция качества жизни, здоровье, здоровье сберегающие технологии, образ жизни, информационная культура, педагогическая деятельность, безопасность жизнедеятельности.

QUALITY OF LIFE AS A CATEGORY OF PEDAGOGICAL SCIENCE: TO THE QUESTION OF DEFINITION

© 2020

Gryaznova Elena Vladimirovna, Doctor of Philosophy, Professor, Head of the Department
of Philosophy and Theology

Ageeva Elena Lvovna, Candidate for Biological Sciences, Associate Professor of the Department
of Physiology and Safety of Human Activity

Batrakova Natalia Valeryevna, Master Student of the Department of Physiology
and Safety of Human Activity

Vorontsov Dmitry Alekseevich, Master Student of the Department
of Physiology and Safety of Human Activity

*Minin Nizhny Novgorod State Pedagogical University
(603005, Russia, Nizhny Novgorod, Ulyanov str., 1, e-mail: magistrant18@yandex.ru)*

Abstract. The concept of “quality of life” came into scientific circulation relatively recently, about the middle of the last century. However, there are still discussions about the content of this concept. Moreover, in different areas of knowledge, this category is treated differently. In economic Sciences it is interpreted from the perspective of economic well-being, philosophy is regarded as a holistic phenomenon, which determines the quality of all aspects of human life, health determinant is the health, etc. In pedagogical Sciences there are many approaches to the definition of this category. The fact is that in this direction there is still no consensus on the definition of the content of quality of life. On the one hand, in pedagogical researches of quality of life the narrowly specialized approach within which such indicator as health is taken as a basis is shown. On the other hand, pedagogy develops independent concepts and models of quality of life. In this case, the basis is taken philosophical, sociological, economic, etc. knowledge about this phenomenon. Before proceeding to the development of such a concept, it is necessary to determine the possibilities and boundaries of pedagogy in this matter.

Keywords: pedagogy, quality of life, concept of quality of life, health, health saving technologies, lifestyle, information culture, pedagogical activity, life safety.

ВВЕДЕНИЕ

В педагогических науках понятие «качество жизни» используется достаточно часто. Исследуя работы, в которых данная категория является ключевой, мы увидели, что наиболее часто она употребляется как феномен, основным атрибутом которого является здоровье [1,2].

Не менее распространенным оказывается подход в определении качества жизни, в рамках которого используется какой-либо критерий этого феномена в совокупности с критерием «здоровье» [3,4]. Особенно это характерно для более узких направлений педагогики, например такой как безопасность жизнедеятельности.

Третий, наиболее распространенный подход к определению понятия «качество жизни» в педагогических науках – это системное его определение. Так, например, Л.М. Федоряк определяет качество жизни как совокупность нескольких подсистем: «Ведущими, системообразующими в сложной системе «качество жизни» являются подсистемы: качество человека, его физическое и нравственное здоровье, познавательная активность и продуктивная деятельность» [5].

Такая концепция развивается и во многих других исследованиях по педагогике: «... качество жизни студента, - отмечает Е.А. Богачева, - «... это степень удов-

летворенности потребностей и интересов индивида на каждом уровне развития своей жизни» [6].

Иными словами, педагогический аспект исследования феномена качества жизни заключается в том, что его содержание раскрывается с позиции субъекта педагогического процесса. Ученые-педагоги используют данную категорию как понятие, разработанное в других научных направлениях, адаптированное к педагогическому процессу. Возникает вопрос: насколько правомерен такой подход? Может ли педагогика разработать собственную концепцию качества жизни или только адаптировать ее путем интеграции содержания и смысла этого понятия из других научных областей?

МЕТОДОЛОГИЯ

Чтобы понять может ли педагогика разработать педагогическую концепцию «качества жизни», необходимо изучить существующие основные подходы к определению этого понятия в основных областях научного знания. Для достижения поставленной цели необходимо использование методов аналитического обзора научной литературы, анализа, сравнения, обобщения. Для исследования педагогических моделей «качества жизни» необходимо обращение к методу диалектики.

РЕЗУЛЬТАТЫ

Категория «качество жизни» имеет достаточно широкий спектр изучения и применения. Она является предметом изучения социальной медицины [7,8], социальной философии [9], социологии здоровья [10], социальной экономики [11-20] и т.д.

Если обратиться к истории возникновения исследований феномена качества жизни, то можно видеть, что они берут начало еще в работах по античной философии Сократа, Платона, Аристотеля и др. [21,22].

Наиболее важными механизмами достижения достойного уровня качества жизни в работах древних философов считалось просвещение и добродетель. Можно видеть, что просвещение как один из основных форм добродетелей определяет качество жизни, по мнению философов прошлого.

Несколько иной взгляд на добродетель как критерий качества жизни можно найти в работах философского прагматизма [23].

В этих работах в качестве ключевых позиций определяющих качество жизни указывается образование и уровень развития государства, обеспечивающего достойную жизнь граждан.

В русской философской мысли качество жизни определялось в большей степени с позиции духовной составляющей человека. Однако при этом, например, в трудах И.А. Ильина отмечалось, что качество жизни определяется развитием всех сторон общественной жизни: хозяйством, культурой, политикой, образованием и воспитанием, профессиональной деятельностью [24].

Такая позиция развивалась в дальнейшем в отечественной социальной философии, где качество жизни определялось как уровень развития общественной системы в целом.

Обобщая философский подход к определению понятия «качество жизни», можно видеть, что основными критериями здесь являются факторы социальной и личной организации человека. Поэтому с этих позиций модель качества жизни может быть представлена как диалектическое отношение субъективной и объективной составляющей данного феномена. Как философская категория, качество жизни выражает субъективное отношение удовлетворения материальных и культурных потребностей людей, объективно предоставляемых социальными системами. Педагогический аспект в этом случае является одним из элементов системы, конкретизирующий содержание педагогической подсистемы качества жизни.

Изучая педагогические исследования, посвященные разработке категории «качество жизни» мы увидели, что одним из немаловажных элементов в них является

показатель здоровье. Такой подход не является чисто педагогическим. Он берет свое начало в экономических науках, где здоровье субъекта экономической деятельности – это показатель экономического благополучия социальной системы. Однако экономисты, разрабатывая данный критерий, исходили из концепций, представленных в рамках медицинских наук [25,26].

Анализируя эти и многие другие работы, посвященные построению модели качества жизни в рамках экономических и медицинских исследований, мы увидели, что основными критериями в них называются заболеваемость, смертность, уровень доходов и безработицы. Данные концепции в большей степени ориентированы на оценку функционирования человека в рамках социальной системы, нежели на субъективное переживание им собственного качества жизни.

Что касается использования данных подходов в педагогических науках, то можно видеть, что в таких исследованиях категория «здоровье» перекрывает практически полностью содержание понятия «качество жизни» [27-34]. Действительно, именно здоровье определяет возможность человека полноценно участвовать в социальной жизни, получать определенные блага и использовать их на собственное развитие. Задача педагогики и заключается в том, чтобы научить человека здоровьесберегающим технологиям. Медицина может обеспечить профилактические меры по сохранению здоровья и восстановливающие меры при его утрате. Экономика позволяет оценить показатели качества жизни, расставить их по приоритетам согласно определенным условиям жизни. И только педагогике отводится роль в разработке методик, позволяющих в ходе социализации образовывать, обучать и воспитывать индивида как человека, умеющего сохранять собственное здоровье.

Однако, это не единственная задача педагогики в построении моделей качества жизни. Как мы уже отметили, в состав критериев данного показателя входит степень удовлетворенности человека в материальных и культурных потребностях, предоставляемых обществом. И в этом случае задача педагогики – научить человека адекватно оценивать данный показатель.

Важнейшим компонентом качества жизни является такой критерий, как образ жизни. Этот показатель включает в себя социальную активность, ценностное отношение к основным социальным институтам, регулирующим социальные отношения людей (брак, семья, религия, наука, образование и т.д.). И в этом случае место педагогики вполне определено – ее задача сформировать правильное отношение человека к социальной системе, в которой ему предстоит социализироваться.

Проблема построения в педагогике самостоятельных концепций качества жизни обусловлена необходимостью соотнесения их с новыми моделями информационной социализации личности, новыми формами информационной корпоративной культуры в медицине и образовании [35,36]. У педагогики есть такая возможность, т.к. она сформировала свой специфический подход к изучению данного феномена, обладает своим категориальным и методологическим аппаратом, позволяющим проводить разработки методик формирования качества жизни, соответствующего требованиям современного общества.

ВЫВОДЫ:

1. Анализ и обобщение содержания основных концепций «качества жизни» в различных научных направлениях, показали что категория «качество жизни» определяется в целом как спектр таких жизненных ценностей, которые характеризуют потребности человека, условия его существования, удовлетворенность в получаемых благах.

2. Изучение педагогических моделей качества жизни показало, что в основном они строятся на основе моделей, предлагаемых другими науками. Однако специфика именно педагогических концепций заключается в том,

что они не разрабатывают критерии качества жизни, а разрабатывают методики их достижения.

3. Еще одной специфической особенностью участия педагогических наук в разработке концепций качества жизни следует назвать только им предоставленную возможность развернуть модель достижения определенного качества жизни с позиции субъект-субъектных отношений в рамках социализации личности.

Таким образом, полученные результаты исследования позволяют определить направление следующего этапа в области построения педагогической модели качества жизни, а именно модели, основными элементами которой будут выступать механизмы социализации - образование, обучения и воспитание, формирующие культуру человека.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

- Оринчук В. А. Педагогические условия формирования качества жизни студентов : автореферат дис. ... кандидата педагогических наук : 13.00.01 / Оринчук Вячеслав Анатольевич; [Место защиты: Нижегород. гос. архитектур.-строит. ун-т]. - Нижний Новгород, 2009. 28 с.
- Кисляков П.А. Управление качеством здоровьесформирующего образования будущих педагогов : автореферат дис. ... кандидата педагогических наук : 13.00.08; Ярослав. гос. пед. ун-т им. К.Д. Ушинского. - Ярославль, 2008. 22 с.
- Тюмасева З. И., Орехова И. Л. Семейная среда как средство сохранения, укрепления здоровья обучающихся и формирования самосохранительного поведения // Вестник Мининского университета. Том 7, № 3. 2019. <https://doi.org/10.26795/2307-1281-2019-7-3-5>
- Озерина А. А., Суворова О. В., Дмитриева Е. Е. Представления о жизненном пути у женщин в поздней взрослости // Вестник Мининского университета. Том 7, № 1. 2019. <https://doi.org/10.26795/2307-1281-2019-7-1-8>
- Федоряк Л. М. Становление качества жизни субъектов образования в современных условиях обучения : автореферат дис. ... доктора педагогических наук : 13.00.01 / Ин-т образования взрослых Рос. акад. образования. - Санкт-Петербург, 2005. 51 с.
- Богачева Е. А. Основные сферы жизнедеятельности студентов и их влияние на качество жизни // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия Акмеология образования. Психология развития. 2016. № 2. С. 367-371
- Аверин Ю. П. Медико-социологический подход к исследованию качества жизни и его состояние в условиях современной России / Ю. П. Аверин // Ломоносовские чтения. 2003. № 2. С. 54-58.
- Грязнова Е. В., Шкирюк П. Г. Здоровоохранение в России и качество жизни населения // В: Экономика, тренды и управление. 2014. № 4. С. 72-85.
- Хораськина, Н.С. Качество жизни как социально-философская категория : автореферат дис. ... кандидата философских наук : 09.00.11; [Место защиты: Чуваш. гос. ун-т им. И.Н. Ульянова]. Чебоксары, 2009. 19 с.
- Чентемирова Н. А. Социологические критерии качества жизни в аспекте социологии здоровья / Н.А. Чентемирова // Вестник АГТУ. 2007. № 5 (40). С. 97-101.
- Качество жизни в социально-экономических системах: теория, практика, управление [Текст] : сборник статей Международной научно-практической конференции. Новосибирск : Сибирский ун-т потребительской кооп., 2013. 250 с.
- Шувалова О.В. Уровень жизни и качество жизни: факторы и российская специфика // Азимут научных исследований: экономика и управление. 2018. Т. 7. № 1 (22). С. 276-279.
- Мартынова Д.Ю., Манаева А.Р. Безопасность городской среды как фактор обеспечения качества жизни населения // XXI век: итоги прошлого и проблемы настоящего плюс. 2018. Т. 7. № 4 (44). С. 282-285.
- Зубец А.Н., Новиков А.В. О теоретико-методологических подходах к исследованию «стоимости» жизни в контексте повышения качества жизни населения России // Азимут научных исследований: экономика и управление. 2018. Т. 7. № 4 (25). С. 215-217.
- Николаева П.С. Генезис научных идей о качестве жизни населения // Вестник НГИЭИ. 2016. № 1 (56). С. 83-87.
- Патраков Э.В., Степанова А.Ю., Екидин А.А. Особенности потребностей населения по улучшению качества жизни в условиях радиационных рисков // Азимут научных исследований: экономика и управление. 2018. Т. 7. № 4 (25). С. 230-232.
- Разикова Н.И., Кочегарова К.А., Патраков Э.В. Атомная энергетика и качество жизни населения // XXI век: итоги прошлого и проблемы настоящего плюс. 2018. Т. 7. № 4 (44). С. 297-302.
- Кучерова С.В., Аверкова Г.В. Моделирование взаимосвязи показателей качества жизни и уровня преступности в приморском крае // Азимут научных исследований: экономика и управление. 2018. Т. 7. № 3 (24). С. 158-161.
- Шишмаков В.Т., Шишмаков С.В., Луценко Е.Л. Оценка и прогнозирование качества жизни населения городов России // Вестник НГИЭИ. 2016. № 1 (56). С. 87-95.
- Иванова Т.Н. Питание молодежи как интегральный показатель качества жизни в условиях реализации доктрины продовольственной безопасности // Азимут научных исследований: экономика

и управление. 2019. Т. 8. № 1 (26). С. 151-155.

- Платон Сочинения: в 4 т. / Платон ; под общ. ред. А. Ф. Лосева и В. Ф. Асмуса ; пер. с древнегреч. [М. С. Соловьева и др.]. - Санкт-Петербург : Изд-во Олега Абышко, 2006. Т. 1. 2006. 629 с.
- Аристотель. Этика. Москва : Эксмо, 2018. 319 с.
- Джеймс У. Воля к вере: [Сборник : Пер. с англ.]. М. : Республика, 1997. 430 с.
- Ильин И. А. Спасение в качестве // Антология русского качества / Сост. Б. В. Бойцов, Ю. В. Крянев и др. М.: 2000. С. 10-14.
- Фахрутдинова Е. В. Качество жизни населения в системе социально-экономических отношений : институциональный подход : автореферат дис. ... доктора экономических наук : 08.00.01; [Место защиты: Казан. финансово-эконом. ин-т]. Казань, 2010. 44 с.
- Гуманистическая экономика и качество жизни [Текст] : сборник статей по материалам международной научно-практической конференции / ФГБОУ ВПО «Ульяновский гос. пед. ун-т им. И. Н. Ульянова». /редкол.: Короткова М. В. и др. - Ульяновск: Ульяновский гос. пед. ун-т им. И. Н. Ульянова, 2013. 278 с.
- Кутепов М.М., Ваганова О.И., Трутанова А.В. Возможности здоровьесберегающих технологий в формировании здорового образа жизни // Балтийский гуманитарный журнал. 2017. Т. 6. № 3 (20). С. 210-213.
- Швечихина Ю.В., Кавеленова Л.М., Рытов Г.Л. Эколого-социальные факторы риска в формировании здорового образа жизни и их значимость для студенческой молодежи // Самарский научный вестник. 2018. Т. 7. № 2 (23). С. 133-138.
- Позосова С.Н., Тиникашвили Г.С. Развитие массового спорта как основа здорового образа жизни учащейся молодежи // Научен вектор на Балканиите. 2019. Т. 3. № 3 (5). С. 41-43.
- Саракаева С.А., Сокаев Х.М. Основные направления повышения у подростков устойчивой мотивации к здоровому образу жизни // Балтийский гуманитарный журнал. 2018. Т. 7. № 2 (23). С. 317-320.
- Тюмасева З.И., Орехова И.Л., Быстрай Е.Б., Артёмов Б.А., Челнокова Е.А. Детерминанты процесса формирования здорового образа жизни у обучающихся // Самарский научный вестник. 2019. Т. 8. № 1 (26). С. 307-313.
- Стефанова Н.А., Кругова Ю.С. Образ жизни современной молодежи - угроза для пенсионной системы // Азимут научных исследований: экономика и управление. 2019. Т. 8. № 2 (27). С. 202-204.
- Битарова А.Л., Белецова Д.В. Развитие массового спорта как основа здорового образа жизни гражданского населения // Гуманитарни Балкански изследвания. 2019. Т. 3. № 3 (5). С. 5-7.
- Чиркова В.М. Формирование здорового и безопасного образа жизни в начальной школе // Балтийский гуманитарный журнал. 2019. Т. 8. № 3 (28). С. 181-184.
- Грязнова Е.В. Информационная культура медицинских учреждений: проблемы и перспективы // Человек и культура. 2015. № 1. С. 92-111.
- Грязнова Е.В., Есакова И.Н. Корпоративная информационная культура в менеджменте здравоохранения // Национальная безопасность / nota bene. 2014. № 5 (34). С. 816-825.

Статья поступила в редакцию 10.11.2019

Статья принята к публикации 27.02.2020

УДК 378.1

DOI: 10.26140/anip-2020-0901-0002

ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ ОБРАЗОВАНИЯ ВЗРОСЛЫХ (НА ПРИМЕРЕ ЛЮДЕЙ ПРЕДПЕНСИОННОГО ВОЗРАСТА)

© 2020

SPIN-код: 3820-8444

AuthorID: 516485

Андрienko Оксана Александровна, кандидат педагогических наук,
доцент кафедры психологии и педагогики

*Оренбургский государственный университет, филиал в г.Орске
(462403, Россия, Орск, проспект Мира 15А, e-mail: andrienko-oa@mail.ru)*

Аннотация. В рамках реализации «Специальной программы профессионального обучения и дополнительного профессионального образования граждан предпенсионного возраста на период до 2024 года» в современном обществе все большее значение приобретает образование взрослых людей предпенсионного возраста как часть системы непрерывного образования. Оно предоставляет взрослому человеку возможность адаптироваться к изменяющимся условиям, компенсировать нехватку полученных ранее знаний, реализовать свои потребности и интересы, помогает преодолеть ощущение неопределенности и неуверенности, почувствовать себя защищенным от многих проблем сегодняшней жизни. В статье рассмотрены психологические особенности людей предпенсионного возраста, раскрыты факторы, препятствующие включению этих лиц в образовательную деятельность, особенности их обучения. Представлен опыт организации обучения лиц предпенсионного возраста на базе Государственного бюджетного образовательного учреждения профессиональной образовательной организации «Магнитогорский технологический колледж им. В.П. Омельченко», а также результаты изучения их мотивации. В исследовании приняли участие слушатели, обучающиеся по программам профессиональной переподготовки («Кондитер», «Повар», «Парикмахер», «Портной»). В результате было установлено, что среди мотивации обучения преобладает стремление овладеть профессиональными знаниями, а также в дальнейшем работать по выбранной профессии.

Ключевые слова: андрагогика, геронтогика, образование взрослых, обучение взрослых, предпенсионный возраст, взрослые предпенсионного возраста, особенности обучения людей предпенсионного возраста, трудности образования взрослых.

PROBLEMS AND PROSPECTS OF ADULT EDUCATION (ON THE EXAMPLE OF PEOPLE OF PRE-RETIREMENT AGE)

© 2020

Andrienko Oksana Aleksandrovna, PhD, associate professor
of the department psychology and pedagogics

*Orenburg State University, Branch in Orsk
(462403, Russia, Orsk, Mira Avenue 15A, e-mail: andrienko-oa@mail.ru)*

Abstract. Within the framework of the “Special program of vocational training and additional vocational education of citizens of pre-retirement age for the period up to 2024” in modern society, the education of adults of pre-retirement age as part of the system of continuous education is becoming increasingly important. It gives an adult the opportunity to adapt to changing conditions, to compensate for the lack of previously acquired knowledge, to realize their needs and interests, helps to overcome the feeling of uncertainty and uncertainty, to feel protected from many problems of today’s life. The article deals with the psychological characteristics of people of pre-retirement age, revealed the factors that prevent the inclusion of these persons in educational activities, especially their training. Experience of the organization of training of persons of pre-retirement age on the basis of the State budgetary educational institution of the professional educational organization “Magnitogorsk technological College is presented. V. p. Omelchenko”, as well as the results of the study of their motivation. The study involved students enrolled in professional retraining programs (“Confectioner”, “Cook”, “Hairdresser”, “Tailor”). As a result, it was found that among the motivation of training prevails the desire to acquire professional knowledge, as well as in the future to work in the chosen profession.

Keywords: andragogy, gerontological, adult education, adult education, pre-retirement age adults approaching retirement age, especially education of people close to retirement age, the difficulties of adult education.

Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами. В ближайшее время России предстоит решить задачу достижения высоких темпов роста экономики при сокращающемся населении, в том числе экономически активной его части. Такая неблагоприятная демографическая ситуация усугубляется процессом старения населения. Так, в России в 2005 году численность людей старше трудоспособного возраста составляла 31,7% от общей численности населения, в 2012 году – 35% процентов, а в 2025 году по прогнозам Росстата достигнет около 40% [1].

По состоянию на 1 января 2018 г. в России насчитывалось 37362 тыс. человек старше трудоспособного возраста. В связи с принятием нового пенсионного законодательства Федеральным законом 03.10.2018 № 350-ФЗ «О внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации по вопросам назначения и выплаты пенсий» выделена категория людей предпенсионного возраста, которых в первую очередь коснется изменение сроков выхода на заслуженный отдых: женщин до 60 лет, мужчин до 65 лет [2].

Конечно, представленный закон изменит жизнь населения страны, обострит проблемы трудоустройства

людей предпенсионного и пенсионного возрастов. При этом нужно сказать, что социальная общность «третьего возраста» для бизнеса, государственных и муниципальных структур, общества в целом – это важнейший ресурс осуществления экономических и социальных реформ, а наиболее значимым источником роста ее человеческого капитала и развития всех основных форм жизненной активности выступает образование [3].

Отметим, что не только в России, но и во многих странах наблюдается тенденция старения населения. По данным ООН доля граждан старше 60 лет в мире составляет 12,7 %, в Европе 24,5%. К 2050 году по прогнозу ООН эти цифры увеличатся до 21,5% и 34,2%. Такая демографическая ситуация находит отражение в развитии образования взрослых, возникает новое направление – образование людей предпенсионного и пенсионного возраста [4]. Также Государственной программой РФ «Развитие образования» на 2013-2020 годы определено постепенное увеличение количества занятого населения в возрасте 25-65 лет [5].

Анализ последних исследований и публикаций, в которых рассматривались аспекты этой проблемы и на которых обосновывается автор; выделение неразрешенных вопросов и проблем.

шенным раньше частей общей проблемы. Анализ многочисленной психолого-педагогической литературы показывает, что вопросам образования взрослых людей посвящены изыскания многих авторов, в частности, Н.Н. Васягиной [6], О.В. Дроновой и А.И. Жолнерик [7], С.И. Змеева [8], С.Н. Испуловой и Е.В. Олейник [9;10], О.В. Калмыковой [11], С.В. Лебединской [12] и др. [13-15].

Различные аспекты проблемы образования людей предпенсионного возраста отражены в работах Т.А. Безенковой [9; 16], Н.В. Ванюхиной [17], М.А. Варламовой и О.В. Синявской [18], И.М. Гибовой [19], В.Г. Доброхлебова [2], Г.Е. Зборовского и П.А. Амбарово [3], С.В. Кривых [4], Д.М. Рогозина [20], Л.А. Лесиной [21], Е.В. Малеко [22; 23], А.С. Соколовой [24], М.В. Степановой [25-27] и др.

Педагогика – это достаточно разветвленная система наук, в которой совершенно отдельное место принадлежит андрагогике, занимающейся теоретическими и практическими вопросами образования взрослых людей. Следует отметить, что существует особый раздел андрагогики – это геронтогика, занимающаяся вопросами образования пожилых людей.

Рассматривая проблему обучения людей предпенсионного возраста, нельзя не остановиться на некоторых психологических особенностях данной возрастной категории. Для начала следует отметить, что людей предпенсионного возраста (мужчин от 55 до 59 и женщин от 50 до 54 лет) в 2018 году было свыше 10 млн. человек [28].

Проблема выхода личности на пенсию отражается во многих исследованиях психологов, педагогов, социологов, но общеприняты научные выводы, отражающие ее не сформулированы. Так, например, Н.А. Цветковая указывает, что многие воспринимают выход на пенсию как проблему, пенсия воспринимается ими как негативный жизненный этап [29]. Несомненно, процесс старения индивида всегда сопровождается изменением отношения ко многим жизненным событиям и социальным явлениям, замедлением познавательных психических процессов, таких как, память, внимание, мышление, падением социальной активности, ухудшением самочувствия личности, проявлением недовольства собой и окружающими, неуверенностью, недоверием к окружающим. Отметим, что данные изменения выражены в разной степени у людей пожилого возраста, многие из них сохраняют свои способности и личностные особенности практически неизменными [30].

Достаточно часто у людей предпенсионного возраста существуют трудности с адаптацией к новым ценностям, нормам, являющихся отражением актуального состояния общества, что может приводить к конфликтам с окружающими [31, с.275].

Рассматривая модель психического развития в предпенсионном возрасте, следует обратить внимание на следующие моменты:

во-первых, основное социальное окружение – это семья, работа, друзья, окружающие;

во-вторых, главные задачи возраста – снижение роли профессиональной деятельности и карьерного роста, создание и развитие межличностных отношений вне семьи, формирование терпимого отношения к смерти;

в-третьих, основные резервы развития – знания и умения, имеющие опору на умственные возможности человека;

в-четвертых, кризисом данного возраста – кризис стагнации [32].

По мнению Г.Е. Зборовского и П.А. Амбарово, люди пенсионного и предпенсионного возраста являются достаточно проблемной социальной группой, ключ к разрешению многих противоречий, связанных с жизнедеятельностью социальной общности «третьего возраста» – образование [3].

Так, Н.В. Ванюхина указывает, что «необходимость стимулирования активной жизни пожилых людей посредством их обучения является одной из самых акту-

альных тем современных научных исследований в области геронтологии, андрагогики и социального обучения взрослых» [17, с. 49].

Как отмечает М.В. Степанова, человек старше 55 лет считает, что невозможно охватить весь массив знаний даже в своей отрасли, здесь вновь встает задача научиться учиться, но касается она чаще всего работы в информационных средах с помощью компьютерной техники [25].

Обучение взрослых людей, а тем более людей предпенсионного возраста, всегда имеет определенные трудности, как внешние, так и внутренние. Рассмотрим факторы, препятствующие включению людей предпенсионного возраста в образовательную деятельность:

1. Психологические (внутренний барьер в отношении способности к обучению).

2. Социально-психологические (страх позиции ученика).

3. Социальные (бессмысленность наращивания образовательного потенциала).

4. Психолого-педагогические (отсутствие понимания необходимости образования через всю жизнь) [25].

Содержание образования для людей предпенсионного возраста должно:

а) основываться на программе активизации людей, которая содействовала бы их участию в жизни общества;

б) показывать устаревание знаний и отражать необходимость их обновления для более успешной адаптации пожилого человека к изменяющимся условиям жизни;

в) развивать у человека стремление к личностному росту в течение всей жизни [27].

Формирование целей статьи (постановка задания).

Целью нашего исследования явилось изучение опыта организации обучения людей предпенсионного возраста в рамках реализации «Специальной программы профессионального обучения и дополнительного профессионального образования граждан предпенсионного возраста на период до 2024 года» на примере г.Магнитогорска, а также мотивации обучения слушателей.

Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов. В рамках реализации «Специальной программы профессионального обучения и дополнительного профессионального образования граждан предпенсионного возраста на период до 2024 года» (далее – Программа), утвержденной распоряжением Правительства Российской Федерации от 30 декабря 2018 г. № 3025-р, с целью содействия занятости граждан предпенсионного возраста путем организации обучения для приобретения или развития имеющихся знаний, компетенций и навыков, обеспечивающих конкурентоспособность и профессиональную мобильность на рынке труда, ГБОУ ПОО «Магнитогорский технологический колледж им. В.П. Омельченко» объявил набор граждан предпенсионного возраста (женщины 51-55 лет и мужчины 56-60 лет) на профессиональное обучение по следующим видам программ: «Кондитер», «Повар», «Парикмахер», «Портной». Заметим, что финансовое обеспечение мероприятий Программы осуществляется за счет средств федерального бюджета, предусмотренных на реализацию соответствующих мероприятий в рамках федерального проекта «Старшее поколение» национального проекта «Демография».

В колледже существует специализированный центр компетенций и многофункциональный центр прикладных квалификаций, на базе которого проходят подготовку, переподготовку и повышение квалификации взрослое население, в том числе сотрудники социальных партнеров колледжа. На базе специализированный центр компетенций проходит реализация программы по обучению граждан предпенсионного возраста. Данное направление реализуется с сентября 2019 года.

Заметим, что ресурсный центр колледжа располагает

материально-технической базой, в целом обеспечивающей освоение представленных выше видов программ с учетом современных производственных технологий и оборудования. Данная база соответствует требованиям охраны труда, действующим санитарно-гигиеническим, эстетическим и противопожарным правилам и нормам. Колледж располагает двадцатью оборудованными учебно-производственными мастерскими, в которых организуется занятия учебной практики.

В рамках реализации представленных направлений подготовки мы провели анкетный опрос слушателей и выявили, что в качестве причин получения ими образования явились следующие:

1. Желание работать или найти новую работу (75%).
2. Жизненные обстоятельства (12,6%).
3. «На всякий случай» (8,2%).
4. Удовольствие от процесса обучения (4,2%).

Итак, мы видим, что у людей в качестве основного мотива получения образования присутствует желание трудиться. Многие уверены, что полученное образование им обязательно пригодится, даже если они не устроятся на работу по выбранной профессии. Решая пойти учиться, люди предпенсионного возраста, с одной стороны стремятся расширить свой кругозор, углубляют знания в той или иной сфере, с другой стороны, получают востребованную профессию, по которой могут трудиться.

Также мы отметили, что возрастные слушатели на занятиях проявляют активность, что и отличает их от студентов юношеского и зрелого возрастов, которых мотивируют к учению родители, руководство.

«Возрастные студенты» отмечают, что им нравится учиться (100%) по новым для них направлениям подготовки, занятия вызывают интерес и большинство из них (79,2%) хотели бы устроиться на работу по выбранным профессиям.

Результаты диагностики по адаптированной нами под предпенсионный возраст методике «Мотивация обучения» [30] показали следующее.

По фактору «Приобретение знаний» средний балл, полученный слушателями, составил 7,9 (максимальное значение по фактору – 12,6 баллов), что говорит о среднем уровне.

По фактору «Овладение профессией» средний балл – 9,2 (максимальное значение по фактору – 10 баллов), что констатирует ярко выраженное стремление слушателей предпенсионного возраста овладеть профессиональными знаниями.

По фактору «Получение документа об образовании» средний балл – 4,2 (максимальное значение по фактору – 10 баллов), т.е. целью опрошенных является не получение документа об образовании, а само образование.

Выводы исследования и перспективы дальнейших изысканий данного направления. В результате проведенного исследования было установлено, что у возрастных слушателей, обучающихся по таким видам программ, как «Кондитер», «Повар», «Парикмахер», «Портной» доминирующими являются мотивы, связанные с желанием работать. Конечно, это связано с тем, что многие из них являются безработными на данный момент. Также среди мотивации обучения преобладает стремление овладеть профессиональными знаниями, а не просто получение документа об образовании. Проходя профессиональную переподготовку, имея возможность трудоустроиться после обучения, люди предпенсионного возраста вливаются в социум города, что способствует преодолению разрыву активности личности и повышению качества жизни пожилых людей. Дальнейшее раскрытие проблемы образования людей предпенсионного возраста следует рассматривать в контексте профессионального образования в системе среднего профессионального образования, высшего и дополнительного профессионального образования, а также использования образовательных технологий, снимающих трудности, с которыми

сталкиваются люди пожилого возраста в современной образовательной ситуации.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Алексеева Т.Н. Анализ занятости лиц пенсионного возраста в республике Бурятия // *Труд и социальные отношения*. 2015. № 1. С. 61-69.
2. Доброхлеб В.Г. Непрерывное образование как фактор повышения уровня занятости и доходов старшего поколения современной России // *Экономика. Налоги. Право*. 2019. Т. 12. № 2. С. 83-90.
3. Зборовский Г.Е., Амбарова П.А. Роль образования в сохранении и развитии социальной общности людей «третьего возраста» // *Вестник Пермского национального исследовательского политехнического университета. Социально-экономические науки*. 2019. № 2. С. 21-34.
4. Кривых С.В., Степанова М.В. Опыт дополнительного образования людей предпенсионного и пенсионного возраста // *Академия профессионального образования*. 2018. № 10. С. 3-18.
5. Государственная программа Российской Федерации «Развитие образования» на 2013-2020 годы. [Электронный ресурс] URL: <http://static.government.ru/media/files/0kPx2UXhWQ.pdf> (дата обращения 12.08.19.)
6. Васягина Н.Н. Обучение взрослых: опыт и перспективы // *Педагогическое образование в России*. 2012. №2. С. 9-12.
7. Дронова О.В., Жолнерик А.И. Образование взрослых в системе непрерывного образования в Российской Федерации / В сборнике: *Университетское образование (МКВО-2015) XIX Международная научно-методическая конференция, посвященная 70-летию Победы в Великой Отечественной войне*. Под редакцией А. Д. Гулякова, Р. М. Печерской. 2015. С. 47-48.
8. Змеев С.И. Образование взрослых и андрагогика в реализации концепции непрерывного образования в России // *Отечественная и зарубежная педагогика*. 2015. №3. С. 94-101.
9. Безенкова Т.А., Испулова С.Н., Олейник Е.В., Потрикеева О.Л., Супруненко Г.А., Андрусак Н.Ю. Социально-педагогические технологии сопровождения и поддержки пожилых людей (на примере г.Магнитогорска) // *Современные наукоемкие технологии*. 2018 № 8. С. 176-180.
10. Олейник Е.В., Безенкова Т.А. Информационные технологии в социальной работе с семьей: проблемы и перспективы внедрения. Новосибирск, 2016.
11. Калмыкова О.В. Электронное обучение – ключ к образованию взрослых // *Перспективы развития информационных технологий*. 2014. № 20. С. 110-115.
12. Лебединская В.Г. Система образования взрослых в Швеции в контексте развития системы образования взрослых в России // *Вестник Северо-Осетинского государственного университета имени К. Л. Хетагурова*. 2016. № 3. С. 136-138.
13. Чекин И.А. Основные функции информационного подхода в новой парадигме образования взрослых // *Балтийский гуманитарный журнал*. 2018. Т. 7. № 1 (22). С. 317-320.
14. Селиверстова К.А. Андрагогические особенности обучения иностранному языку взрослой аудитории // *Карельский научный журнал*. 2019. Т. 8. № 1 (26). С. 35-37.
15. Андриенко О.А. Повышение квалификации как форма непрерывного образования взрослых // *Балтийский гуманитарный журнал*. 2018. Т. 7. № 4 (25). С. 211-214.
16. Безенкова Т.А., Андрусак Н.Ю., Олейник Е.В. Исследование досуговых предпочтений подростков как показателя оценки качества социально-культурной деятельности (на примере г. Магнитогорска) // *Современные наукоемкие технологии*. 2017. № 12. С. 79-83.
17. Ванюхина Н.В. Мотивы учения студентов «университета третьего возраста» // *Карельский научный журнал*. 2014. № 1 (6). С. 48-51.
18. Варламова М.А., Синявская О.В. Портрет пожилого населения России // *Демоскоп Weekly*. 2015. № 627-628. С. 1-8.
19. Гибова И.М. Особенности отношения к старости лиц предпенсионного и пенсионного возрастов с различным уровнем образования // В сборнике: *Научный форум: педагогика и психология Сборник статей по материалам VII международной заочной научно-практической конференции*. 2017. С. 60-65.
20. Розозин Д.М. Либерализация старения, или труд, знания и здоровье в старшем возрасте / В сборнике: *Старикам тут место: социальное осмысление старения сборник научных статей. Федеральное агентство научных организаций, Институт социологии РАН. Москва, 2016. С. 8-41.*
21. Лесина Л.А. Люди «третьего возраста» на региональном рынке труда: потенциальные риски // *Научные труды КубГУ*. 2019. № 4. С. 799-807.
22. Малек Е. В. Особенности формирования личности в пространстве информационной культуры // *Традиционные национально-культурные и духовные ценности как фундамент инновационного развития России*. 2018. № 1 (13). С. 29-31.
23. Курбан Е. Н., Малек Е. В. Особенности формирования архитектурного образа социалистического Магнитогорска 60-х – 80-х годов XX века // *Традиционные национально-культурные и духовные ценности как фундамент инновационного развития России*. 2016. № 1 (9). С. 4-8.
24. Соколова А.С. Зарубежный опыт организации и содержательного наполнения карьероформирующего обучения в предпенсионном и пенсионном возрасте // *Профессиональное образование и общество*. 2019. № 1 (29). С. 174-180.

25. Степанова М.В. Образовательные технологии для взрослых предпенсионного и пенсионного возраста в рамках неформального образования // Мир науки, культуры, образования. 2015. № 3 (52). С. 171-173.

26. Степанова М.В. Опыт дополнительного образования людей предпенсионного и пенсионного возраста // Вестник ТОГИРРО. 2016. № 2 (34). С. 78-81.

27. Степанова М.В. Социально-педагогическая система дополнительного образования людей предпенсионного и пенсионного возраста // Специфика педагогического образования в регионах России. 2015. № 1. С. 77-79.

28. Население России по полу и возрасту: статистика, распределение [Электронный ресурс]. URL: http://www.statdata.ru/nasel_pol_vozr (дата обращения: 04.01.2019)

29. Цветкова Н.А., Рыбакова А.И., Старцева Н.Г. Психологическая помощь личности, переживающей кризис старости // Вестник Московского государственного областного университета. 2015. №4. С.29.

30. Логунова Н.И. Основные психологические особенности формирования личности в пожилом возрасте // Вестник университета российской академии образования. 2012. №5. С.35.

31. Дорошенко Т.Н. Социально-психологические особенности пожилых людей // Социально-психологические аспекты практики социальной работы. Ответственные редакторы: Овчаренко Л.Ю., Тютченко А.М.; Редактор-составитель: Дорошенко Т.Н.; Москва, 2016. С. 275.

32. Басов Н.Ф. Учет психологических особенностей людей пожилого возраста в социальной работе // 2013. №3. С.153.

33. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы. СПб.: Питер, 2003.

Статья поступила в редакцию 12.09.2019

Статья принята к публикации 27.02.2020

УДК 378.1

DOI: 10.26140/anip-2020-0901-0003

ПУТИ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПРАВСТВЕННОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ БУДУЩИХ ИНЖЕНЕРНО-ТЕХНИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛИСТОВ СРЕДСТВАМИ ДИСЦИПЛИНЫ «АНГЛИЙСКИЙ ЯЗЫК»

© 2020

SPIN-код: 1159-9212

AuthorID: 1033000

Ахмедова Залина Тажудиновна, ассистент кафедры иностранных языков

Дагестанский государственный технический университет

(367003, Россия, Дагестан, Махачкала, улица М. Ярагского, 57, e-mail: zalinaakhmedova@mail.ru)

Аннотация. В статье рассматривается проблема выявления путей формирования профессионально-нравственной направленности будущих инженерно-технических специалистов средствами дисциплины «английский язык». Приводится анализ научно-педагогической литературы, позволивший разработать тренинг для развития иноязычных способностей и выявить необходимую последовательность упражнений в тренинге по сложности. При этом формирование профессионально-нравственной морали происходит посредством иностранного языка, где на учебных и внеучебных занятиях студенту предлагается демонстрация речевого и неречевого поведения в рамках организованного межличностного общения. Профессионально-нравственное обучение является одним из основных условий и источником постоянного совершенствования процесса обучения любому учебному предмету технического вуза, в том числе и иностранному языку. И оно должно сформировать у студентов определённую способность к межличностному общению, ознакомить с деятельностью инженера, обусловленную профессионально-нравственной направленностью его деятельности и её значимости в культуре техногенной цивилизации.

Ключевые слова: формирование, профессионально-нравственные качества, психолого-педагогические условия, обучение иностранному языку, иноязычные способности, педагогическая система.

WAYS OF FORMING A PROFESSIONAL-MORAL DIRECTION OF FUTURE ENGINEERING AND TECHNICAL SPECIALISTS BY MEANS OF THE “ENGLISH LANGUAGE” DISCIPLINE

© 2020

Akhmedova Zalina Tazhudinovna, Assistant, Department of Foreign Languages

Dagestan State Technical University

(367003, Russia, Dagestan, Makhachkala, M. Yaragского street, 57, mail: zalinaakhmedova@mail.ru)

Abstract. The article discusses the problem of identifying ways of forming a professional and moral orientation of future engineering and technical specialists using the means of the English language discipline. The analysis of scientific and pedagogical literature is given, which made it possible to develop training for the development of foreign language abilities and to identify the necessary sequence of exercises in the training in complexity. At the same time, the formation of professional and moral morality occurs through a foreign language, where the student is offered a demonstration of verbal and non-verbal behavior in the framework of organized interpersonal communication during educational and extracurricular activities. Professional and moral education is one of the main conditions and a source of continuous improvement of the learning process for any subject of a technical university, including a foreign language. And it should form a certain ability of students to interpersonal communication, familiarize themselves with the activities of an engineer, due to the professional and moral orientation of his activities and its significance in the culture of anthropogenic civilization.

Keywords: formation, professional and moral qualities, psychological and pedagogical conditions, teaching a foreign language, foreign language abilities, pedagogical system. formation, professional and moral qualities, psychological and pedagogical conditions, teaching a foreign language, foreign language abilities, pedagogical system.

Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами. Трансформация нравственных ценностей российского общества вызывает поиск новых форм и методов профессионально-нравственного воспитания студентов технического вуза для формирования структуры потребностей, образа жизни и поведенческих установок студента. Студент в процессе воспитания становится нравственным и его способность отличать справедливость от несправедливости, нравственные поступки от безнравственных и т.п. является результатом воспитания.

Моральные черты студентов определяются внутренней потребностью личности реализовывать этические требования и мотивируют социально-профессиональную деятельность, стимулируя к систематическим действиям будущих специалистов технического профиля согласно своим нравственным установкам и моральным требованиям общества [1; 2].

Анализ последних исследований и публикаций, рассматривающих аспекты этой проблемы позволили нам выявить совокупность психолого-педагогических условий, предоставляющих результативные пути формирования профессионально-нравственных качеств студентов в ходе учебно-образовательной деятельности:

- мотивационные, в качестве организации благоприятного мотивационного поля учебно-воспитательной деятельности в техническом вузе;

- информационно-методические, как постоянное

обеспечение студентов информацией о нравственных нормах и роли нравственных качеств в ходе исполнения профессиональных функций во время аудиторных и внеучебных занятий;

- учебно-воспитательные, для установления принципов организации воспитательной работы и руководства ими в практической деятельности вуза, таких как гуманизм, диалогизм, нравственная устремленность, моральный выбор, рефлексивная направленность; для формирования единой нравственно-смысловой среды; для сотрудничества преподавателей и студентов в рамках образовательно-воспитательной деятельности, содействующего общности целей и способов получения положительного результата;

- социально-профессиональные, для привлечения работодателей, специалистов и представителей общности, имеющих опыт практической работы по формированию нравственных качеств студентов.

Мы полагаем, что выполнение совокупности психолого-педагогических условий будет продуктивным, если в техническом вузе организована социально-гуманитарная микросреда, побуждающая интеллектуальную, эмоциональную, духовно-нравственную активность студентов и рассматривающая социокультурные реалии, а также специфичность профессиональной деятельности инженерно-технических работников.

Культурологический аспект воздействия социально-гуманитарной микросреды на студентов реализовывает-

ся через применение средств:

- традиционных, включающих нормативные знания ближайшего окружения (семьи и т.д.);
- институциональных, охватывающих общественный опыт, осваиваемый через взаимодействие образовательно-воспитательной системы вуза с профессиональной средой;
- рефлексивных, подключающих постижение личной принадлежности к профессиональной общности и моральную ответственность личности.

Эти средства содействуют формированию профессионально-нравственных качеств студентов, опираясь на запас знаний об окружающем мире, о профессиональной среде, о значении личности как в обществе, так и в процессе исполнения профессиональных обязанностей, приобщая к нравственным ценностям, формируя способности к моральному выбору [3].

Формирование целей статьи (постановка задания). Теоретический анализ морально-этического кодекса современного работника инженерно-технического профиля, анализ форм и методов профессионально-нравственного воспитания студентов в учебном процессе технического вуза, вскрытые проблемы формирования нравственных качеств студентов Дагестанского государственного технического университета, а также выявленная совокупность условий, содействующая эффективности формирования профессионально-нравственных качеств будущих инженерно-технических работников, позволили нам выйти на проектирование целесообразной педагогической системы [4]. Основой данного проектирования является системное развитие нравственных качеств личности путем применения педагогических средств нравственного обучения и воспитания, интегрированных в учебный процесс преподавания иностранного языка в техническом вузе, учитывая требования социально-профессиональной среды (рис.1).

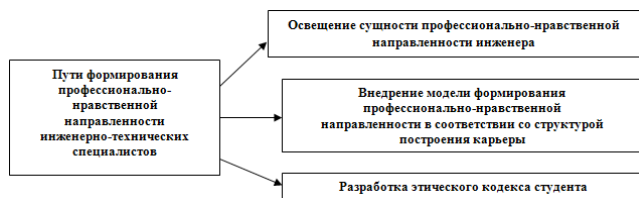


Рисунок 1 - Пути формирования профессионально-нравственной направленности инженерно-технических специалистов

Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов Проблема выявления различных факторов успешного обучения иностранному языку рассмотрена во многих работах, как в нашей стране, так и за рубежом. Основу теоретико-методологической конструкции обучения иностранному языку составляют концепции отечественных психологов В.А. Артемова, Б.В. Беляева и И.А. Зимней, рассматривающие психологические вопросы обучения иностранным языкам.

Многие исследователи (А.А. Алхазизвили, В.А. Артемов, Ю.А. Веденяпин, Г.К. Воеводская, И.В. Зимняя, Г.Н. Оловяникова, Е.Д. Петрова, Л.А. Свешникова и др.), занимающиеся данной проблематикой, учитывали только частные задачи, такие как составления тестов и т.п., прогнозируя успешность обучения иностранному языку в вузах. Изучение всех факторов, воздействующих на обучаемость и зависимость обучаемости иностранному языку от их разнообразных комбинаций в каждом отдельном случае выступает значимой психолого-педагогической проблемой.

Не менее существенной проблемой является определение критериев успешной обучаемости данному учебному предмету, но она разработана в меньшей степени, чем выявления факторов. Для решения этих проблем

предварительно определим задачу обучения иностранному языку.

И.А. Зимняя, А.А. Леонтьев полагают, что учить надо умению выражать мысль иноязычными средствами, а не развивать мышление на иностранном языке [5].

В настоящее время согласно требованиям ФГОС возросло внимание исследователей к изучению самой личности студента, развивающейся в процессе любой деятельности, в том числе и иноязычной речевой [6-15]. Следовательно, предстает необходимость определения понятия самого объекта обучения, содержащего его основные признаки, при обучении иностранным языкам.

В данном контексте значима целостная концепция И.А. Зимней, характеризующаяся как личностно-деятельностная и являющаяся продолжательницей научных школ В.А. Артемова и Б.В. Беляева, интегрируя и развивая все самое значимое, что было сформулировано ими.

Личностно-деятельностный подход к обучению иностранным языкам И.А. Зимней опирается на следующие положения современной психологии обучения:

- 1) любые конкретные практические цели обучения иностранному языку устремлены на личностное развитие студента через данный учебный предмет;
- 2) в педагогическом процессе по иностранному языку активно взаимодействуют и сотрудничают два субъекта, главным из которых с точки зрения целей обучения является учебная группа, как коллективный субъект, а преподаватель выступает программирующей и направляющей стороной; их взаимодействие – равнопартнерское, обоюдно заинтересованное в решении учебных задач, сотрудничество при выполнении своей собственной роли;

3) весь учебный процесс должен рассматриваться как процесс организации учебной деятельности и управления этой деятельностью;

4) речевая деятельность на иностранном языке выступает объектом обучения. Она рассматривается как речевая деятельность индивида, субъекта деятельности, конкретной личности [5, С. 203-205].

Следовательно, сегодня сформированы теоретические основы для перехода при преподавании иностранных языков с языка как системы и речи на речевую иноязычную деятельность.

Проблемы обучаемости иностранному языку учащихся средней школы рассмотрены в диссертационном исследовании Л.В. Марищук, указывающей на недостаточную разработанность критериев успешной обучаемости в школе. Автор отмечает, что в программной документации по иностранному языку нет термина «знать», рассматриваются термины «уметь», «овладеть» и «понимать», но нет четкого указания на то, что, же все-таки надо знать учащимся [16].

Чтобы усовершенствовать процесс обучения иностранному языку и адекватно оценить успеваемость необходимо различать понятия: «слушание», «чтение», «говорение», «письмо» как виды речевой деятельности, утверждает И.А. Зимняя, что делает преподавание иностранного языка более управляемым и контролируемым, т.к. у преподавателя появляется больше характеристик речевой деятельности.

Для согласования иноязычных способностей с особенностями психических процессов, исследователи рассматривали вербальное общение через слово и письмо при изучении мышления (И.А. Зимняя, Г.Г. Сабурова, Ю.А. Самарин, А.И. Яцкевичус), восприятия (Н.С. Назаренко, Э.Г. Фролова) и памяти (Ю.А. Веденяпин, Г.Г. Городилова, М.М. Гохлернер, Г.В. Ейгер, И.А. Зимняя, Н.С. Магин, Н.Б. Новикова, С.Д. Толкачева). Кроме того, важны также работы о произвольной памяти А.А. Смирнова и П.Я. Гальперина, о значимости оперативной памяти Ю.А. Веденяпина и Л.П. Меркулова.

При изучении иностранного языка немаловажен мнемический компонент. Считается, что изучение языка включает только заучивание и сверхзаучивание, все

остальное безрезультатно, поэтому многие педагоги и психологи думают, что основным фактором успешного изучения иностранного языка является хорошая память. И.А. Зимняя также, рассматривая индивидуально-психологические факторы, воздействующие на результативность владения иностранным языком, указывает, что значимым среди них является память, что подтвердили и результаты опроса большого количества преподавателей иностранного языка. Так «хорошая память» высоко оценивается при успешности в изучении иностранного языка. Исследования американских ученых подтверждают зависимость способности к обучению от продуктивности мнемической функции. На сегодня нет единого мнения на этот счет, хотя многие исследователи не переоценивают роль памяти.

Взаимоотношение структуры и разных видов памяти с результативностью изучения иностранного языка неоднозначны, как выявило исследование А.Т. Алыбиной, в котором она привела доказательства, что одной из составляющих лингвистических способностей предстает устойчивая мнемическая готовность к удержанию языковой формы высказывания. То есть, лучше обучаются иностранному языку не студенты, обладающие хорошей памятью, а студенты, имеющие стабильное, неосознанное указание на сохранение языковой формы речевого материала [17].

А.Т. Алыбина в другом исследовании указывает, что следует распознавать проявления механической и логической памяти, различающиеся способами запоминания [18]. Так, механическое запоминание выполняется через простое повторение, нередко многократно; при логическом запоминании используются специальные приемы осознания материала. А.Т. Алыбина считает, что у студентов первого курса, чем лучше навыки логического запоминания, тем яснее выражаются лингвистические способности, но у способных студентов старшекурсников показатели механического запоминания тоже возрастают. Но механическая память не относится к главному компоненту анализируемой структуры, т.к. формируется не у всех учащихся и не на всех этапах отвечает иноязычным способностям и поэтому она не может быть компенсирована другими компонентами. Но А.Т. Алыбина все же, признает ведущую роль памяти в изучении иностранного языка.

А.Н. Леонтьев утверждает, что «психические функции и являются не чем иным, как переодетыми способностями» [19, С. 6]. Учитывая выше сказанное, мы можем предположить, что студенты, имеющие более значительный уровень развития мнемической функции, легче и быстрее осваивают иностранный язык, чем те, у кого она сформирована недостаточно.

Это находит подтверждение и у Б.Г. Ананьева: «Несомненно, в студенческом возрасте имеются наибольшие возможности развития; именно в этом возрастном диапазоне расположены сензитивные периоды, которыми еще недостаточно воспользовались при обучении...» [20, С. 105].

Значима точка зрения Б.Г. Ананьева и Е.Ф. Рыбалко указывающих, что при индивидуальном развитии или онтогенезе человека имеет место повышение степени обучаемости.

Конкретизируя выше сказанное, мы выявили необходимую последовательность упражнений в разрабатываемом тренинге для развития иноязычных способностей в зависимости от сложности:

1. Применение последовательности коммуникативных упражнений, в основе которых лежат алгоритмы, способствующие развитию памяти и эффективности обучения.

2. Использование упражнений на построение продолжительных причинно-следственных цепочек и постановку мысленных экспериментов, сосредоточенных на развитии логического мышления.

3. Выполнение упражнений на снятие акцента с мо-

торной памяти на образную и тренинг образной памяти, в которых мнемотехнические задания выстроены на базе специальных методов.

4. Проведение последовательности упражнений, сосредоточенных на формировании объемного воображения и на умении фиксировать внимание.

Результаты исследования по усовершенствованию исполнительно-корректировочных компонентов тренинга показали, что основным свойством мнемического действия в качестве системного образования выражается не временем закрепления и типизации, а временем поиска и выделения путем понимания систем связей, соответствующих структуре иноязычных способностей.

Следуя выявленным путям формирования профессионально-нравственной направленности инженерно-технических специалистов средствами дисциплины «английский язык», выстроим соответствующую педагогическую систему.

Педагогическая система формирования профессионально-нравственных качеств студентов Дагестанского государственного технического университета является взаимодействием, таких стандартных структурных компонентов как целевой, содержательный, технологический, диагностический, рефлексивно-управленческий, целостного педагогического процесса, рассчитывающего на осуществление стратегии, тактики и техники развития нравственных качеств будущих специалистов технического профиля.

Данную педагогическую систему мы понимаем как образование, максимально направленное к субъективному опыту студента, его установкам на овладение профессиональными знаниями, умениями и на формирование профессионально-нравственной основы специалиста.

Мы считаем, что для целенаправленного формирования нравственных качеств студентов технических вузов при создании продуктивной педагогической системы обязательным является применение методов самовоспитания, содействующих развитию самостоятельности в получении знаний.

В учебно-воспитательном процессе мы опираемся на личностно-деятельностный подход, учитывая мнение Ю.К. Бабанского, что «нравственное развитие личности включает формирование нравственных потребностей: потребности в труде, в общении, в освоении культурных ценностей, в развитии познавательных способностей и т.п. Эти потребности развиваются в реальном опыте деятельности и отношений... В процессе многообразной деятельности формируются социально полезные навыки поведения, нравственные привычки, устойчивые отношения» [21, С. 62].

Целью педагогической системы является выявление логики формирования нравственных качеств будущих инженерно-технических специалистов и пути её реализации. Учебно-воспитательный процесс воздействует субъективно и объективно на содержание обучения и формы работы преподавателей и обеспечивает характерные закономерности обучающего и воспитательного характера.

Отличительной особенностью структурных и функциональных компонентов педагогической системы предстает подвижность и динамичность в связи со стремительными трансформациями научных, технических и технологических параметров технической сферы [22].

Содержательный компонент настоящей педагогической системы выступает стержневым средством всестороннего развития студента, его профессионального и личностного роста, формирования будущего специалиста технического профиля в качестве руководителя и организатора коллектива. При этом содержание обучения будущих инженерно-технических специалистов Дагестанского государственного технического университета приводится в соответствие с возможностями студентов.

Следует подчеркнуть, что содержательный компо-

мент технического университета включает: направленность учебного процесса на воспитание профессионально-нравственных качеств будущего специалиста; формирование знаний, умений, навыков; развитие моральных качеств личности.

В содержание обучения педагогического процесса разработанной педагогической системы входит: сущность базовых нравственных понятий; знания истории и традиций России; формирование знаний, навыков и умений дружеского взаимоотношения и практическое исполнение нравственных категорий; формирование у студентов способности самостоятельно определять цели учебной, профессиональной и общественной деятельности; обучение методам разрешения проблемных ситуаций; знание методики анализа результативности своей работы и приемов коррекции деятельности.

Для успешного формирования нравственных качеств будущего специалиста ДГТУ применяется технология продуктивной учебно-воспитательной деятельности в виде совокупности методологических, организационных и методических предписаний, обуславливающих использование педагогического инструментария: подбор, компоновку и порядок. Данная технология устанавливает организацию образовательно-воспитательного процесса Дагестанского государственного технического университета.

Рефлексивно-управленческий компонент содержит показатели и критерии эффективности управления формированием нравственных качеств на основных принципах рефлексивного управления, где управление представляет целеустремленное влияние на педагогическую систему с целью ее развития, упорядочения, совершенствования и сохранения новой специфики. При этом выбор правильной методики управления данной системой влияет на успешность её результата. Управление системой формирования нравственных качеств студентов организовано на самоуправлении, т.к. растет «включенность» старост студенческих групп, профессорско-преподавательского состава, управления технического вуза в процесс управления жизнедеятельностью коллектива Дагестанского государственного технического университета.

Выводы исследования и перспективы дальнейших исследований данного направления. Формирование навыков иноязычного профессионально-делового общения студентов ДГТУ достигается за счет модульной организации учебного процесса, в основе которого лежит межличностное общение, развивающее коммуникативную компетенцию, состоящую из следующих компонентов: языковой, профессиональной, межкультурной и мультимедиа.

Выполненное исследование не претендует на полный анализ данной проблемы. Актуальным представляется углубленная проработка отдельных компонентов при формировании профессионально-нравственных качеств студентов технического вуза при преподавании иностранного языка.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Климов Е.А. Введение в психологию труда, Учеб. пособие для вузов по спец. «Психология». - М.: Изд-во МГУ, 1988.
2. Климов Е.А. Развивающийся человек в мире профессий. - Обнинск, 1993.
3. Деркач А.А. Акмеологические основы развития профессионализма. М.: Издательство МПСИ; Воронеж, 2004.
4. Ахмедова З.Т. Некоторые аспекты опытно-экспериментальной работы по оптимизации профессионально-нравственной деятельности будущих инженерно-технических работников /http://www.rusnauka.com/24_PNR_2014/Pedagogica/
5. Зимняя И.А. Психология обучения иностранным языкам в школе. - М.: Просвещение, 1991.
6. Шевченко Е.П. Особенности обучения магистрантов узкоспециальной терминологии в процессе иноязычной подготовки в техническом вузе // Балтийский гуманитарный журнал. 2015. № 2 (11). С. 121-124.
7. Сысоева Ю.Ю. Компетентностный подход при формировании иноязычной компетенции у студентов неязыковых вузов в условиях ФГОС третьего поколения // Карельский научный журнал. 2015. № 3 (12). С. 36-40.

8. Абаева Ф.Б. Формирование профессионально-ориентированной иноязычной компетентности у студентов неязыковых факультетов // Балтийский гуманитарный журнал. 2016. Т. 5. № 3 (16). С. 82-85.
9. Злоцкая Е.М. Методика определения уровня сформированности готовности будущих инженеров к профессионально-ориентированному иноязычному общению // XXI век: итоги прошлого и проблемы настоящего плюс. 2015. Т. 3. № 6 (28). С. 84-87.
10. Смирнова Е.В. Актуальные аспекты совершенствования иноязычной письменной речи при использовании средств информационных и коммуникационных технологий // Балтийский гуманитарный журнал. 2015. № 4 (13). С. 102-105.
11. Горбунов А.Г. Синергетический аспект формирования дискурсивной иноязычной компетенции будущих бакалавров неязыковых направлений подготовки // Самарский научный вестник. 2016. № 4 (17). С. 169-174.
12. Тимкина Ю.Ю. Общедидактические подходы к профессионально-ориентированному вариативному иноязычному образованию // Балтийский гуманитарный журнал. 2016. Т. 5. № 3 (16). С. 214-217.
13. Гудкова С.А., Яницкий А.И. Особенности формирования навыков работы с иноязычными текстами у студентов неязыковых профилей подготовки // Карельский научный журнал. 2017. Т. 6. № 1 (18). С. 7-10.
14. Михайлина О.Н. Понятие стратегической компетенции в аспекте обучения студентов иноязычной коммуникативной деятельности // Балтийский гуманитарный журнал. 2016. Т. 5. № 4 (17). С. 268-270.
15. Гудкова С.А., Емелина М.В. Концепция формирования профессиональной коммуникативно-культурной иноязычной компетенции в неязыковом вузе // Карельский научный журнал. 2017. Т. 6. № 2 (19). С. 19-22.
16. Марищук Л.В. Способности к освоению иностранных языков и дидактическая технология их развития: дисс. докт. психол. наук. СПб., 1999.
17. Альбина А.Т. Особенности мнемической деятельности студентов языкового вуза и обучаемость иностранному языку. Автореф. дисс. канд. психол. наук. - М., 1977.
18. Альбина А.Т. Память и обучаемость иностранному языку//В сб.: Методика преподавания иностранных языков в вузе. МГПИИЯ, т. 3, часть 1, 1973.
19. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. - М.: Политиздат, 1975.
20. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания. - М., 1968.
21. Бабанский Ю.К. Педагогика / Ю.К. Бабанский. - М.: Просвещение, 1983.
22. Копылов Г.Е. Научно-образовательные проекты: современный контекст // Высшее образование в России. 2003. - №5 - С.52 -74.

Статья поступила в редакцию 20.09.2019

Статья принята к публикации 27.02.2020

УДК 378.1

DOI: 10.26140/anip-2020-0901-0004

ПРОБЛЕМА ФОРМИРОВАНИЯ САМОКОНТРОЛЯ СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ В ВУЗЕ

© 2020

AuthorID: 736254

SPIN: 9502-6593

ResearcherID: V-1952-2018

ORCID: 0000-0002-7273-1852

Мальцева Светлана Михайловна, кандидат философских наук,
доцент кафедры философии и теологии

AuthorID: 268047

SPIN: 8259-9492

ResearcherID: B-5818-2015

ORCID: 0000-0001-5900-0951

Балашова Елена Сергеевна, кандидат философских наук, доцент кафедры
Всеобщей истории, классических дисциплин и права

*Нижегородский государственный педагогический университет им. К. Минина
(603005, Россия, Нижний Новгород, ул. Ульянова, 1, e-mail: balashova.l.s@gmail.com)*

AuthorID: 276389

SPIN: 7176-1526

ORCID: 0000-0002-6973-7372

Богачева Анна Валерьевна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры
преподавания русского языка как родного и иностранного
*Нижегородский государственный лингвистический университет им. Н.А. Добролюбова
(603155, Россия, Нижний Новгород, ул. Минина 31а, e-mail: bogachova_a_v@mail.ru)*

Котова Алена Валерьевна, студент

*Нижегородский государственный педагогический университет им. К. Минина
(603005, Россия, Нижний Новгород, Ульянова, 1, e-mail: kotovaalena2001@yandex.ru)*

Аннотация. В статье рассматриваются некоторые особенности подготовки специалистов в ВУЗе, в частности формирование у студентов самоконтроля. Актуальность темы вызвана постоянным увеличением доли самостоятельной работы и сокращением аудиторной работы в учебных планах вызов. Как следствие такая интенсификация обучения ведет к необходимости формирования навыков самоконтроля уже в первых семестрах обучения. Самоконтроль рассматривается как важнейший метод и этап самостоятельной работы студента в процессе обучения, необходимый как при аудиторных занятиях, так и при внеаудиторных. Новизной данной работы является описание и систематизация на основе анализа современной научной литературы по теме информации по основным аспектам рассматриваемой проблемы. Дано определение понятия «самоконтроля», описаны уровни и методы его формирования. Предложены и описаны этапы формирования самоконтроля студентов: от внешнего контроля к оценке и контролю одногруппников и, наконец, самоконтролю. Определена необходимость самоконтроля в процессе подготовки студента к профессиональной деятельности.

Ключевые слова: самоконтроль, самооценка, самосовершенствование, формирование самоконтроля, уровни формирования самоконтроля.

THE PROBLEM OF FORMATION OF SELF-CONTROL OF STUDENTS IN THE PROCESS OF STUDYING AT THE UNIVERSITY

© 2020

Maltceva Svetlana Michailovna, Candidate of Philosophy, Associate Professor
of the Department of Philosophy and Theology

Balashova Elena Sergeevna, candidate of philosophy, associate Professor
of the Department of universal history, classical disciplines and law

*Minin Nizhny Novgorod State Pedagogical University
(603005, Russia, Nizhny Novgorod, Ulyanov St., 1, e-mail: balashova.l.s@gmail.com)*

Bogacheva Anna Valeryevna, candidate of pedagogical Sciences, associate Professor
of the Department of teaching Russian as a native and foreign language

*Nizhny Novgorod state linguistic University. N. A. Dobrolyubova
(603155, Russia, Nizhny Novgorod, 31A Minina str., e-mail: bogachova_a_v@mail.ru)*

Kotova Alena Valeryevna, student

*Minin Nizhny Novgorod State Pedagogical University
(603005, Russia, Nizhny Novgorod, Ulyanov St., 1, e-mail: kotovaalena2001@yandex.ru)*

Abstract. The article deals with the main features of training specialists at the University, in particular the formation of students' self-control. The relevance of the topic is caused by the constant increase in the share of independent work and the reduction of classroom work in the curricula of the University. As a consequence, this intensification of training leads to the need to develop self-control skills in the first semesters of training. Self-control is considered as the most important method and stage of independent work of the student in the learning process, necessary both in classroom and extracurricular activities. The novelty of this work is the description and systematization based on the analysis of modern scientific literature on the topic of information on the main aspects of the problem. The definition of "self-control" is given, the levels and methods of its formation are described. Stages of formation of self-control of students are offered and described: from external control to an assessment and control of classmates and, at last, self-control. The necessity of self-control in the process of preparing a student for professional activity is determined.

Keywords: self-control, self-esteem, self-improvement, the formation of self-control, the levels of self-control.

ВВЕДЕНИЕ

Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами. В со-

ответствии с требованиями государственных образовательных стандартов последнего поколения учебные планы в университетах сегодня формируются с учетом

существенной доли самостоятельной работы студентов. Самообразование, самовоспитание, самореализация, самоконтроль, самооценка - необходимые условия успешного прохождения образовательного процесса [1]. Кроме того, направление профессиональной подготовки в вузе становится практико-ориентированным и, следовательно, возрастает роль самостоятельной деятельности студентов [2-10]. Уровень самоконтроля становится основным критерием профессиональной грамотности специалиста. Без самоконтроля не может быть компетентности. Важным аспектом учебной деятельности студента является самоконтроль и самооценка, когда результаты обучения определяются и оцениваются им самим. Кроме того, в отличие от контроля, осуществляемого преподавателем для проверки знаний, умений и навыков, самоконтроль должен проводиться студентом в ходе всего процесса его обучения.

Задача современных высших учебных заведений состоит не только в том, чтобы создать основу для дальнейшего развития студента, научить принимать решения, развить способность самостоятельно оценивать себя, понимать содержание своей деятельности, но также находить пути, методы и средства её реализации для последующей передачи их другим [11-17].

Таким образом, современное высшее образование должно развивать у студентов способность к самоконтролю и самооценке в любой деятельности.

МЕТОДОЛОГИЯ

Формирование целей статьи. Целью работы является рассмотрение самоконтроля как важнейшего метода и этапа самостоятельной работы студента в процессе обучения, необходимой как как при аудиторных занятиях, так и при внеаудиторных.

Используемые в исследовании методы, методики и технологии. Авторы стоят на позициях системного подхода и используют диалектико-метафизический принцип. Работа описывает и систематизирует на основе анализа современной научной литературы по теме данные по основным аспектам проблемы самоконтроля. Дано определение понятия «самоконтроль», описаны уровни и методы его формирования. Предложены и описаны этапы формирования самоконтроля студентов: от внешнего контроля к оценке и контролю одноклассников и, наконец, самоконтролю.

Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов. Необходимо начать развивать навыки самоконтроля и самооценки своей деятельности в университете с первого года обучения и выполнять эту работу в различных видах образовательной деятельности и на разных этапах образовательного процесса. Целенаправленная и систематическая работа по формированию самоконтроля положительно влияет на усвоение знаний, обеспечиваемых программой, активизирует творческую деятельность и независимость мышления, которая во многом определяет как осмысление программного материала, так и способности студентов регулировать самих себя и стимулирует их профессиональное развитие.

«Самоконтроль сложное и многогранное явление, что находит свое отражение в том многообразии подходов к определению его сущности, которое сейчас существует в научно-педагогической литературе» [18; С. 164]. Самоконтроль — это и проверка собственными средствами себя самого, своих компетенций, результатов собственной работы, и корректировка замеченных в результатах отклонений. Структуру самоконтроля можно представить следующим образом:

- постановка цели, выбор методов достижения предполагаемого результата;
- определение недостатков и причин их возникновения;
- внесение исправлений в дальнейший ход деятельности;
- самостоятельный анализ и оценка конечного ре-

зультата работы.

Думается, в структуру следовало бы добавить анализ оценки результата другими людьми, взгляда на работу со стороны. Умение трезво выслушать и здраво отреагировать на замечания также необходимо в процессе качественного самоконтроля.

Также Л.М. Алиева и З.Н. Измайлова в процессе осуществления самоконтроля предлагают учитывать: «психологическую готовность студентов к осуществлению самоконтроля; умение осознавать и конкретизировать конечную цель; владение приемами самопроверки; владение приемами самооценки; умение осуществлять анализ недостатков и определение мер по их устранению» [19; С. 49].

Действия самоконтроля, имеющие специфические функции, занимают особое место в структуре образовательной деятельности при подготовке специалистов в университете: они закрепляют отношение студентов к себе как к создателю этой деятельности, в результате чего их внимание к решению образовательной проблемы является профессиональным и всегда направлено на достижение конечного результата, к которому нужно стремиться. Сегодня итогом профессиональной подготовки в университете является профессионализм выпускника ВУЗа [20].

Принимая во внимание деятельность, совершаемую студентом с целью самоконтроля, можно выделить следующие уровни сформированности самоконтроля:

1) Полное отсутствие контроля. Студент не замечает и не исправляет возникающие ошибки, вообще слабо понимает суть выполняемых действий. В таком случае он не способен исправить ошибку не только сам, но и даже при указании на нее преподавателя.

2) Непроизвольное внимание. Контроль неосознанный и прерывистый. Студент поверхностно понял схему действий, контролирует выполнение скорее бессознательно.

3) Добровольное внимание. Студент ошибается при выполнении нового задания, но при замечаниях способен устранить ошибки и объяснить их причины.

4) Актуальный контроль на уровне добровольного внимания. Студент следует четко осознаваемой схеме. Ошибки возникают очень редко и исправляются самим студентом часто уже в ходе выполнения. Однако, сталкиваясь с нестандартным заданием, требующим другого подхода, он беспомощен и не может отклониться от прежней схемы.

5) Потенциальный рефлексивный контроль. С помощью преподавателя студент регулярно безошибочно выполняет стандартные и нестандартные задания. Он контролирует свои действия непосредственно в ходе выполнения задания. Во время разговора с преподавателем он уверенно защищает результаты, используя в качестве аргументов научные и методы.

6) Актуальный рефлексивный контроль. Студент не только может контролировать соответствие осуществляемых по общему шаблону, но и изменять этот шаблон при изменении критериев задания. Часто он может вносить эти изменения до решения проблемы, опережая события в своей голове. Работа студента выполняется на высоком уровне без помощи преподавателя.

7) Диалектическое единство критического и творческого мышления. Студент может не только контролировать соответствие осуществляемой работы по общему шаблону, но и может воспринимать любую информацию творчески, а также критиковать её. Благодаря творческому мышлению создаются новые идеи, а через критическое мышление выявляются их недостатки [21, С. 137].

В самом начале обучения самоконтролю преподавателю следует ознакомить обучающихся с предлагаемыми методиками применения самоконтроля в своей работе. Затем следует обратить внимание на наиболее эффективные методики и приемы, на целесообразность

выбора варианта в определённых случаях, на активность их применения[22]. Стимулируют развитие самоконтроля студентов комплексное использование разнообразных методов и приемов:

- «передача дополнительной информации об изучаемом материале в виде исторических ссылок, фактов, связанных с другими науками;
- моделирование нестандартных ситуаций;
- сочетание практических заданий в педагогике, частных методах психологии, философии, социологии, с целью создания целостности и логической гармонии;
- проведение студенческих конференций и олимпиад;
- подготовка и представление рефератов, докладов на семинарах;
- проведение деловых игр;
- ознакомление с искусством, благодаря которому можно развить умение и желание заменить несколько понятий одним;
- внедрение в процесс обучения электронных консультаций и пособий» [19, С. 50].

Во время обучения в университете студенты должны иметь возможность постоянно улучшать свои навыки самоконтроля, поскольку конечной целью организации системы самоконтроля является передача этой функции студентам, чтобы самоконтроль не был назван «угрозой» педагогического контроля, но стал нормой в учебном процессе.

Одним из видов контроля является взаимоконтроль. Это ситуация, когда оба партнера по коммуникации заинтересованы в обратной связи (преподаватель - студент, студент - студент). Во время взаимного контроля каждый из участников процесса может вносить изменения в дальнейшую работу, изменяя ранее использованные действия новыми, более продуктивными[23,24]. Взаимоконтроль и контроль являются фундаментом при формировании самоконтроля как механизма саморегуляции человека в ситуации взаимодействия и совместной образовательной и педагогической деятельности. Формирование реального самоконтроля студентом своих результатов возможностей наиболее эффективно, когда они сами участвуют с преподавателями в совместных образовательных и оценочных мероприятиях. Процесс перехода от внешних форм контроля к самоконтролю обычно состоит из 3-х этапов:

- 1) ведущая роль внешнего контроля, когда критерии оценочной деятельности определяет преподаватель.
- 2) привлечение студентов к самостоятельному формулированию критериев оценки, а затем и оценочной работе в условиях их совместной учебной деятельности, когда студент выполняет контрольно-оценочные функции вместо преподавателя по отношению к своим одногруппниками.
- 3) взаимный контроль студентов становится базой для перехода к самоконтролю.

В результате навыки, сформированные у студента при учете единых критериев, норм и требований, заранее известных всем участникам образовательного процесса, создают адекватную самооценку[25,26], стимулирует рост доверия и взаимопонимания всех заинтересованных лиц[27], вырабатывает навыки планирования и согласованных действий[28], а также способствует установлению дружеских и профессиональных отношений друг с другом и с преподавателем[29].

Целенаправленная организация обучения, включение самоконтроля, взаимоконтроля, контроля одногруппников в общую учебную и педагогическую деятельности способствуют повышению образовательной активности и росту успеваемости студентов, их побуждений и профессиональной направленности, формированию их профессионализма и социально значимых качеств личности.

Выводы исследования. Таким образом, привлечение студентов к самоконтролю и его развитие вносит пози-

тивный вклад в становление профессионализма будущих специалистов. Важной формой проявления активности индивида в процессе обучения является самоконтроль, который занимает главное место среди обязательных условий для формирования навыков. Способность контролировать свою собственную работу и, на этой основе, корректировать ее, является одним из проявлений независимости, которая нужна студентам для приобретения, углубления и расширения знаний.

На сегодняшний день накоплен огромный опыт в изучении психологических основ самоконтроля, его физиологической природы, педагогических проблем самоконтроля, места и роли самоконтроля в развитии способностей студентов, возможности для улучшения самообразовательной деятельности студентов, влияние на активацию студентов, способы использования самоконтроля в процессе обучения программе[30,31].

Изучение психолого-педагогической литературы показывает, что проблема самоконтроля за приобретением знаний, умений и навыков возникла вместе с потребностью в получении новых умений и знаний. Эта проблема не утратила своей актуальности и продолжает заострять внимание психологов и педагогов.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Сундеева М.О., Татаренко М.А., Гнетова Л.В. Конституция российской федерации о признании прав и свобод человека и гражданина // Новая наука: Стратегии и векторы развития. 2015. № 5-2. С. 202-204.
2. Metyeva L.A., Bogacheva A.V., Vaganova O.I., Maltseva S.M., Mironov G.S., Aleshugina E.A. Development of educational services in additional education // International Journal of Innovative Technology and Exploring Engineering. 2019. Т. 8. № 8. С. 2507-2511.
3. Третьякова Е.М. Организация самостоятельной работы студентов с применением новых информационных технологий // Балтийский гуманитарный журнал. 2016. Т. 5. № 4 (17). С. 329-333.
4. Стрекалова Н.Б. Средства управления качеством самостоятельной работы студентов // Самарский научный вестник. 2016. № 4 (17). С. 228-232.
5. Колодезников С.И., Тарасов А.Е. Организация самостоятельной работы студентов в контексте реализации компетентностного подхода // Балтийский гуманитарный журнал. 2016. Т. 5. № 3 (16). С. 122-124.
6. Колдина М.И., Ваганова О.И., Трутанова А.В. Управление самостоятельной работой студентов вуза // Карельский научный журнал. 2017. Т. 6. № 3 (20). С. 39-42.
7. Ваганова О.И., Гладкова М.Н., Трутанова А.В. Электронное обучение как средство организации самостоятельной работы студентов // Балтийский гуманитарный журнал. 2017. Т. 6. № 2 (19). С. 100-102.
8. Кутепова Л.И., Ваганова О.И., Трутанова А.В. Формы самостоятельной работы студентов в электронной среде // Карельский научный журнал. 2017. Т. 6. № 3 (20). С. 43-46.
9. Макаров С.И., Бунтова Е.В. Организация самостоятельной работы студентов в рамках компетентностного подхода обучения // Самарский научный вестник. 2017. Т. 6. № 4 (21). С. 231-234.
10. Железнякова Г.А. Особенности самостоятельной работы студентов при обучении иностранным языкам в неязыковом вузе // Балтийский гуманитарный журнал. 2015. № 3 (12). С. 41-44.
11. Змальцева С.М., Воронкова А.А., Бушуева А.А. Формирование методологической культуры педагога-исследователя в процессе изучения дисциплины «основы научно-исследовательской деятельности» // Современные исследования социальных проблем (электронный научный журнал). 2018. Т. 9. № 7-2. С. 140-144.
12. Мьякина Е.В. Диагностика качества образования в вузе // Вестник Мининского университета. 2019. Т. 7. № 3 (28). С. 4.
13. Неведейка М.Н., Кардович И.К. Теоретико-методологические основы организации исследовательской деятельности студентов в процессе формирования предметных компетенций будущего специалиста // Балтийский гуманитарный журнал. 2017. Т. 6. № 4 (21). С. 347-350.
14. Чернова В.Ю. Роль международного научно-технического сотрудничества в формировании тенденций миграции научных кадров // Азимут научных исследований: экономика и управление. 2018. Т. 7. № 1 (22). С. 257-260.
15. Ярыгина Н.А., Залалетдинов А.Р. Психолого-педагогические условия формирования исследовательской компетенции в вузе как фундаментальная основа повышения качества образования магистров // Балтийский гуманитарный журнал. 2015. № 4 (13). С. 124-126.
16. Бражчик О.Ю., Батраченко Е.А. Проблемы, сущность и формы организации научно-исследовательской деятельности студентов в системе высшего образования // Самарский научный вестник. 2019. Т. 8. № 1 (26). С. 230-234.
17. Люсев В.Н. Особенности организации научно-исследовательской работы в высших технических учебных заведениях, интегрированных с производством // Балтийский гуманитарный журнал. 2017. Т. 6. № 3 (20). С. 219-222.

18. Гасанова С.Г., Кабардиева Ф.А., Агарагимова В.К. Самообразование как средство повышения профессиональной компетентности будущих педагогов в процессе профессионального обучения // Вестник Академии права и управления. 2015, № 41. С. 164-167.
19. Алиева Л.М., Исмаилова З.Н. Психолого-педагогический потенциал формирования умений студентов осуществлять самоконтроль // Мир науки, культуры, образования. 2016. №2. С. 48-51.
20. Балашова Е.С., Богачева А.В., Мальцева С.М. «Философия» как мировоззренческая основа правового сознания студента вуза // Современные исследования социальных проблем. 2019. Т. 11. № 2-2. С. 74-78.
21. Баширова М.А., Гасанова О.Э. Дидактические основы формирования самоконтроля в процессе подготовки студентов-экономистов в ВУЗе // Мир науки, культуры, образования. 2017. № 4. С. 134-138.
22. Самоконтроль и самооценка в учебной деятельности [Электронный ресурс]. URL: <http://nsportal.ru/nachalnaya-shkola/materialy-mo/2014/09/30/samokontrol-i-samoocenka-v-uchebnoy-deyatelnosti> (дата обращения: 18.10.2019).
23. Халперн Дайана. Психология критического мышления. [Электронный ресурс]. URL: http://www.ereading.by/bookreader.php/110655/Halpern_Psihologiya_kriticheskogo_myshleniya.html (дата обращения 18.10.2019)
24. Матвиенко Ю.А. Использование самоконтроля учебной деятельности студентов экономических специальностей в процессе психолого-педагогической подготовки с целью повышения качества усвоения знаний // Молодой ученый. 2013. №5. С. 744-748. URL: <https://moluch.ru/archive/52/6894/> (дата обращения: 09.11.2019).
25. Боев Я.Н., Назарчук Н.В., Юдина Н.М. Самоконтроль студентов на занятиях физической культуры в ВУЗах // Международный студенческий научный вестник. 2016. № 5-3. С.25-36.
26. Linkov A.Y., Klinkov G.T. Control-diagnostic studies as part of the vocational training of future teachers in technology and entrepreneurship // Балканско научно обозрение. 2019. Т. 3. № 2 (4). С. 41-44.
27. Формирование умений самоорганизации и самоконтроля учебной деятельности у студентов вузов [Электронный ресурс]. URL: <http://www.dslib.net/prof-obrazovanie/formirovanie-umenij-samoorganizacii-i-samokontrolja-uchebnoj-deyatelnosti-u.html> (дата обращения 20.10.2019).
28. Грязнова Е.В., Мальцева С.М., Азолова Ю.В., Ларинина Т.В. Современные трактовки понятия «воспитание»: семья, патриотизм и социализация // Карельский научный журнал. 2018. Т. 7. № 4 (25). С. 30-32.
29. Богачева А.В., Мальцева С.М., Лужкова Е.А. Влияние семейного климата на развитие личности современного студента // Инновационная экономика: перспективы развития и совершенствования. 2019. № 5 (39). С. 11-17.
30. Мальцева С.М., Воронкова А.А., Бушueva А.А. Формирование научного мировоззрения студентов в процессе преподавания социогуманитарных дисциплин // Современные исследования социальных проблем. 2019. Т. 11. № 2-2. С. 121-125.
31. Грязнова Е.В., Гончарук А.Г. Теология как научная специальность магистратуры: проблемы и перспективы их решения // Вестник Мининского университета. 2019. Т. 7, №3. С. 1. DOI: 10.26795/2307-1281-2019-7-3-1.

Статья поступила в редакцию 11.10.2019

Статья принята к публикации 27.02.2020

УДК 373

DOI: 10.26140/anip-2020-0901-0005

ЛИЧНОСТЬ ДОШКОЛЬНИКА: КОММУНИКАТИВНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ И СОЦИАЛЬНЫЙ СТАТУС РЕБЕНКА

© 2020

AuthorID: 270042

SPIN: 8427-4907

ResearcherID: B-2133-2019

ORCID: 0000-0002-1792-2736

ScopusID: 57207686816

Батенова Юлия Валерьевна, кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии развития и возрастного консультирования Южно-Уральского государственного университета (НИУ);
доцент кафедры педагогики и психологии детства

Рощина Ольга Анатольевна, магистрант

*Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет
(454080, Россия, Челябинск, пр. Ленина, 69, e-mail: gorodova89@mail.ru)*

Аннотация. В представленной статье анализируются результаты эмпирического исследования взаимосвязи коммуникативной компетентности и социометрического статуса старшего дошкольника. На сегодняшний день проблема коммуникативного развития современных дошкольников является актуальной в связи с возросшим дефицитом навыков общения и взаимодействия, а также их разнообразными дефектами. Непосредственное общение современных детей друг с другом обедняется, вытесняется виртуальным взаимодействием. Развитие коммуникативных способностей детей возможно благодаря сотрудничеству и принятию со стороны сверстников в условиях дошкольного образования. В группе каждый имеет свой статус, который во многом зависит от коммуникативного развития дошкольника. В настоящем исследовании выборка испытуемых составила 64 человека. Апробация критериев диагностических методик осуществлялась в пилотажном исследовании. Авторами отмечается, что существуют эффективные способы развития коммуникативной компетентности с учетом социометрического статуса ребенка, при этом взаимосвязь между этими переменными всегда прямопропорциональна. Следовательно, необходимо целенаправленно развивать и формировать как коммуникативные навыки, так и статусное положение в группе, поскольку в дошкольном возрасте на эту социально-психологическую характеристику влияют в большей степени значимые взрослые, то есть родители и педагоги. Так же представлены и проанализированы психолого-педагогические условия эффективного формирования коммуникативных навыков и умений.

Ключевые слова: дошкольник, коммуникативная компетентность, коммуникативное развитие, формирование коммуникативных навыков и умений, общение со сверстниками, социометрический статус, педагогическая ситуация.

PERSONALITY OF THE PRESCHOOL CHILD: COMMUNICATIVE COMPETENCE AND SOCIAL STATUS OF THE CHILD

© 2020

Batenova Yulia Valeryevna, candidate of psychological Sciences, associate Professor Department of psychology developmental and age counseling, South-Ural state University (NRU);
associate Professor Department of pedagogy and psychology of childhood

Roschina Olga Anatolyevna, undergraduate

*South-Ural State Humanitarian-Pedagogical University
(454080, Russia, Chelyabinsk, Lenin Ave., 69, e-mail: gorodova89@mail.ru)*

Abstract. The article analyzes the results of an empirical study of the relationship of communicative competence and sociometric status of the senior preschool child. To date, the problem of communicative development of modern preschoolers is relevant due to the increased shortage of communication and interaction skills, as well as their defects. Direct communication of modern children with each other is impoverished, replaced by virtual interaction. Development of communicative abilities of children is possible thanks to cooperation and acceptance from peers in the conditions of preschool education. In the group, everyone has their own status, which largely depends on the communicative development of the preschooler. The total sample of subjects was 64 people. Approbation of criteria of diagnostic techniques was carried out in the pilot study. The authors note that there are effective ways to develop communicative competence taking into account the sociometric status of the child, while the relationship between these variables is always directly proportional. Therefore, it is necessary to purposefully develop and form both communication skills and status in the group, since in preschool age this socio-psychological characteristic is influenced to a greater extent by significant adults, that is, parents and teachers.

Keywords: preschool child, communicative competence, communicative development, formation of communicative skills and abilities, communication with peers, sociometric status, pedagogical situation.

ВВЕДЕНИЕ. Ускоряющийся темп жизни, высокая занятость родителей, повышенная эмоциональная напряженность, увлеченность гаджетами, Интернетом, сетевыми играми, приводят к значительному снижению общения детей, а также нарушению гармонии в межличностных отношениях, как следствие, – серьезным трудностям в общении со сверстниками у многих дошкольников. Многие дети не умеют координировать действия с партнером по общению, соперничать и радоваться, выражать сочувствие, симпатию.

Дошкольный период имеет особое значение для развития и становления личности человека, формирования отношения к себе и окружающим. Это жизненно важный период в развитии ребенка: формируются основы физического, психического здоровья, закладываются особенности эмоционального, социального и культур-

ного поведения [1-11].

Отношение к другим людям, общение с ровесниками является основной частью человеческой жизни и очень весомо для становления личности дошкольника, его внутреннего мира. Данная тема является актуальной, так как сегодня мы наблюдаем очень много негативных явлений (жестокость, повышенная агрессивность, отчужденность и др.) среди подростковой среды. Однако эти качества и поведенческие паттерны зарождаются именно в дошкольном возрасте.

Одна из ведущих потребностей ребенка дошкольного возраста – общение, которое приобретает внеситуативную и личностную форму. Это общение формирует на основе личностных мотивов, побуждающих детей к коммуникации, и на фоне различных видов деятельности: трудовой и познавательной. Оно имеет самостоя-

тельное значение для ребенка и не является аспектом его сотрудничества со взрослым [Лисина]. Общение преобразуется в потребность не только в доброжелательном внимании, но и в переживании. В этом возрасте увеличивается число конфликтов со сверстниками. Дети занимают разное положение среди сверстников.

АНАЛИЗ ИССЛЕДОВАНИЙ И ПУБЛИКАЦИЙ
Проблему генезиса общения и развития коммуникативных способностей дошкольников изучали: Л.Я. Коломинский, Л.Н. Галигузова, М.И. Лисина, Е.О. Смирнова, Д.Б. Эльконин, А.Н. Леонтьев, Ю.Б. Гиппенрейтер и др. Большой вклад в изучение общения дошкольников внесла М.И. Лисина, разработавшая концепцию взаимосвязи общения и психического развития, личностного становления ребенка дошкольного возраста и роли взрослых и сверстников в развитии общения и отношений. С какой бы стороны ученые не рассматривали проблему общения дошкольников, все они указывали на важность отношений с окружающими, а их нарушение является одним из показателей отклонений в развитии ребенка [12].

Общение со сверстниками оказывает влияние на личность дошкольника. В условиях общения со сверстниками ребенок постоянно сталкивается с необходимостью применять на практике усвоенные нормы поведения по отношению к другим людям, адаптировать эти правила к разнообразным ситуациям и формам образа, а также выполняет роль, которую играет в группе.

В дошкольном возрасте активно развиваются коммуникативные качества личности: эмпатия, доброта, непосредственность, открытость, инициативность и др. [13-16]. Кроме того, формируются коммуникативные действия и умения: организаторские (умение инициировать общение, игр, лидерство в какой-то деятельности, владение организаторскими способностями); перцептивные (умение воспринимать и понимать других людей, признание мнения другого); оперативные (свободное владение вербальным и невербальным общением, поддержание и удержание контакта в течение длительного времени) [17].

Одним из показателей коммуникативной компетентности дошкольников является их социометрический статус в группе сверстников. Актуальность его изучения обусловлена прежде всего тем, что ребенок длительное время проводит в стенах дошкольной организации. Положение ребенка в группе является основополагающим в выстраивании взаимоотношений у детей 6-7 лет. Кроме того, место в группе сверстников и соответствующее отношение к этому месту оказывают влияние на формирование личностных свойств ребенка.

Понятие «социометрический статус» ввел Я. Морено. Автор рассматривал его как позицию человека в социальной группе, а систему межличностных отношений определял как совокупность эмоциональных, деловых и интеллектуальных связей членов этой группы. Статус индивида в группе – это реальная социально-психологическая характеристика его положения в системе внутригрупповых отношений, степень реальной власти над другими участниками [18].

Внедрение социометрического метода исследования в России связано с именами Е.С. Кузьмина, Я.Л. Коломинского, В.А. Ядова, И.П. Волкова и других исследователей.

И.В. Фокина и О.К. Соколовская утверждают, что социометрический статус – это свойство личности как элемента социометрической структуры занимать в ней определенное пространственное положение, то есть определенным образом соотноситься с другими элементами [19].

И.Г. Дорошина считает, что социометрический статус – это положение человека в системе межличностных отношений и определяется количеством выборов и предпочтений, которые каждый член группы получает по результатам социометрического опроса. Социализация

связана со статусом личности в системе социальных и межличностных отношений. Цели личности и особенности их реализации в группе во многом определяются групповыми нормами и требованиями, т. е. групповые ценности могут влиять на развитие личности членов группы. Положение человека в системе личностных отношений в группе зависит от двух систем факторов: качества личности и особенностей группы, на него также влияют общение, совместная деятельность в группе, степень принятия индивидом групповых норм и ценностей [20, с. 128].

А.А. Волков и Е.А. Зеркалова считают, что социометрический статус – это показатель принятия и любви других членов группы, показывающий числовые показатели принятия индивида в группу [21].

Не всегда формирование коммуникативных навыков у дошкольников проходит успешно, дети могут испытывать трудности в общении из-за отсутствия необходимых навыков, неразвитости психических процессов, неблагоприятной обстановки в семье и других факторов [22]. Необходимо учитывать негативные личностные качества детей, проявляющиеся к старшему дошкольному возрасту: агрессивность, тревожность, негативизм, замкнутость, конфликтность, которые, по мнению ряда авторов, наблюдаются все чаще. Именно эти личностные особенности влияют на статус в группе сверстников.

Анализ исследований и различных методических рекомендаций свидетельствует о том, что в процессе развития коммуникативной сферы дошкольников определенным педагогическим потенциалом обладают следующие средства:

– игра, которая является одним из ведущих средств воспитания и формирования коммуникативных умений и навыков. Во время игры дети учатся взаимодействовать с окружающим миром, со взрослыми и со сверстниками. Их словарный запас увеличивается, развивается грамматический строй речи. Через игру дети знакомятся с правилами поведения, приобретают основные коммуникативные навыки, качества, необходимые для установления общения со сверстниками и другими людьми [23].

– конструирование и художественно-эстетическая деятельность: в процессе рисования, лепки или аппликации ребенок не только проецирует свои отношения к сверстникам и взрослым, он учится сотрудничать с другими детьми, создавать совместные работы, договариваться и обсуждать результаты [24].

– трудовая деятельность: выполняя элементарные трудовые обязанности, дети общаются, учатся договариваться, обсуждать свои достигнутые победы или неудачи в самообслуживании, чувствуют себя равноправными членами детского общества [25].

– чтение и обсуждение сказок: в сказках можно найти полный перечень человеческих проблем и образные способы их решения. Слушая сказки в детстве, человек накапливает определенный опыт жизненных ситуаций. Работа со сказками начинается с ее анализа и дальнейшего обсуждения. После прочтения сказки и ее анализа устанавливается связь с реальными жизненными ситуациями, что помогает детям, на примере сказки, быстро находить выходы из различных ситуаций и способы взаимодействия с другими людьми [26].

– ежедневное общение детей и взрослых по интересам или в связи с предстоящей совместной деятельностью. Взрослый становится образцом для подражания для ребенка. Глядя на то, как взрослый действует в той или иной ситуации, ребенок вырабатывает представления о том, как действовать, что говорить в определенные моменты [27].

Помимо указанных средств развития коммуникативной компетентности дошкольника в системе педагогических средств особое место занимает педагогическая ситуация, определяемая как неотъемлемая часть педагогического процесса, совокупность условий и обсто-

ятельств, посредством которых педагог контролирует процесс обучения и включает ребенка, побуждая к подтверждению или изменению своего поведения. Его возможности в решении задач формирования коммуникативных умений связаны с тем, что он позволяет перевести знания ребенка об умении в практическую форму, осознать связь знаний и навыков общения с реальной жизнью детей, способствует актуализации потребности в общении с окружающими, позволяет обогатить опыт общения с другими людьми, и тем самым влиять на статус ребенка в группе.

Е.В. Волченкова считает, что педагогическая ситуация как средство воспитания, обучения и развития ребенка – это совокупность условий и обстоятельств, составляющих часть педагогического процесса, посредством которых педагог, взаимодействуя с учениками, решает определенные педагогические задачи [28]. К ситуациям педагогического значения в нашем случае Н. Бордовская и А. Реан относят такие, как:

– ситуации взаимодействия (ситуации помощи и взаимопомощи, выбора, конфликтные ситуации, ситуации общения и др.)

– ситуации отношения (ситуации требований, выражения веры и доверия, ограничения, проявления невнимательности, сопереживания, подчинения и веры и т.)

– ситуации, создающие позитивную мотивацию (ситуации стимулирования, успеха, самоуважения и др.)

– ситуации освоения новых способов действия (ситуации быстрого переключения в работе и общении, игровые ситуации, учебные ситуации и др.) [29].

Таким образом, эффективность развития у детей коммуникативных умений зависит не только от разных видов деятельности детей, но и от тех ситуаций общения и взаимодействия, в которые, ситуативно или целенаправленно, педагог погружает их, способствуя решению различных коммуникативных задач. А то, как развита коммуникативная сфера дошкольника, с каким вектором направленности эмоций она сопровождается, влияет на оценку и установку статуса ребенка в группе сверстников [30].

Кроме того, в качестве предполагаемых факторов развития коммуникативной компетентности дошкольника мы определяем: особенности развития личности ребенка, а именно наличие коммуникативных потребностей, выраженность эгоцентрических потребностей, уровень развития самооценки, познание себя и успешность социализации через самокатегоризацию.

МЕТОДЫ. В экспериментальном исследовании взаимосвязи социометрического статуса дошкольника и его коммуникативного развития приняли участие 64 ребенка подготовительной группы дошкольного учреждения в возрасте 6-7 лет. В выборке испытуемых 35 девочек и 29 мальчиков. Ребята очень дружелюбны по отношению друг к другу, мальчики всегда помогают и уступают девочкам. Дети активные, веселые, но есть дети провоцирующие конфликты. Дети эмоционально адекватно реагируют на педагогическое воздействие (замечания, организацию), детей можно заинтересовать любой деятельностью. Особенность поведения обусловлена тем, что не было постоянного, систематического педагогического воздействия (часто менялись воспитатели).

Для диагностики были выбраны методики: социометрия Дж. Морено, «Изучение понимания эмоциональных состояний людей, изображенных на картинке» (модификация Никишиной В.Б.), методика «Зеркало настроений» (О.В. Дыбина, С.Е. Анфисова, А.Ю. Кузина, И.В. Груздова) и методика диагностики способностей детей к партнерскому диалогу (А.М. Щетинина).

РЕЗУЛЬТАТЫ. Итоги проведения социометрической процедуры показали следующее. 18% детей – «предпочитаемые» – это те дети, которые находятся в группе в атмосфере любви и поклонения, с ними всегда хотят играть. Таких детей ценят за внешние данные, обаяние, быстрое реагирование в разных ситуациях, за уверен-

ность. «Принимаемые» (56%) – это простые и открытые для общения, им доверяют, с ними советуются. «Пренебрегаемые» – 17% – непринятые в игру, они часто чувствуют равнодушие или неприязнь одноклассников. Чаще всего это драчуны, задиры, с ними не хотят играть именно из-за этого. «Изолированные» (9%) – это тихони, которых не видно и не слышно, они не участвуют в общих играх, отказываются от всего, что им предлагают, если такой ребенок не пришел в детский сад, его отсутствия могут не заметить. Причинами изолированности может являться: редкое посещение детского сада, негативное отношение воспитателя к ребенку, неоптимальный внешний вид и т.д. Указанные факторы влияют на характер взаимоотношений ребенка со сверстниками, выбор партнера по общению и, как следствие, на социометрический статус ребенка.

Таким образом, в относительно небольшой группе детей можно увидеть представителей всех слоев социометрической мишени. Отметим, что дети, которые относятся к «изолированным», между собой также не контактируют и не взаимодействуют, но у них наблюдается стремление к общению с представителями всех остальных слоев, то есть и с «предпочитаемыми», и с «принятыми», и с «пренебрегаемыми».

Анализ результатов диагностики по методике «Изучение понимания эмоциональных состояний людей, изображенных на картинке» показал, что среди «принимаемых» больше всего детей, у которых низкий уровень понимания эмоционального состояния людей. Они не смогли по картинке определить, как себя чувствует человек, изображенный на ней, и ответить, как догадался об этом. Эти дети также не смогли объяснить, что делают персонажи картинок: ссорятся, не обращают внимания друг на друга и т. д., также были сложности с пониманием того, кому из изображенных на картинке хорошо, а кому – плохо. Среди «изолированных» дошкольников больше детей, у которых выявлен средний уровень понимания эмоционального состояния людей, так как они смогли определить чувства героя картинки, но не смогли рассказать, по каким признакам они это поняли. Дети этой группы четко определили, что люди делают – ссорятся или дружат, но были сложности с различением, кому плохо, а кому хорошо. Высокий уровень понимания эмоционального состояния людей показали большинство «предпочитаемых». Дети этой группы ошибочно ответили на все вопросы, определили чувства и состояния героев, изображенных на картинке, смогли объяснить как догадались об этом, в связи с чем уровень понимания эмоционального состояния людей у них высокий.

У большинства «предпочитаемых» и «изолированных» дошкольников выявлен низкий уровень умения понимать настроение других людей по вербальному и невербальному поведению, то есть они затруднились в определении эмоциональных состояний сверстника или определяют это неверно, при произнесении фразы не могут передать различные эмоциональные состояния. Среди «пренебрегаемых» больше всего дошкольников, которые имеют средний уровень умения по вербальному и невербальному поведению понимать настроение других людей, так как в процессе диагностики определили эмоциональные состояния с помощью взрослого, фразу произносили эмоционально, но выражение чувств при этом было не всегда понятно. А среди «принимаемых» дошкольников больше детей, у которых выявлен высокий уровень такого умения, так как смогли самостоятельно правильно определяет эмоциональные состояния сверстника в момент произнесения фразы и с помощью речи, мимики, телодвижений правильно передали чувства и состояния.

Детей, которые умеют спокойно слушать партнера, легко договариваться, больше среди «принимаемых», а среди «предпочитаемых» больше детей, которые иногда перебивают, иногда спорят, раздражаются в общении, а

среди «изолированных» больше детей, которые не умеют слушать. Не умение договариваться продемонстрировали больше детей среди «пренебрегаемых» и «изолированных». К легкой эмоционально-экспрессивной пристройке в совместной деятельности более способны «предпочитаемые» дошкольники, пристраиваются с трудом (иногда с помощью взрослого) больше «пренебрегаемые», совсем не могут пристроиться «изолированные» дошкольники. Среди «предпочитаемых» способность к эмоционально-экспрессивной пристройке выражена больше, чем у остальных.

ВЫВОДЫ. Не смотря на имеющиеся разработанные авторские программы по развитию коммуникативной компетентности среди старших дошкольников, мы проанализировали и реализовали ряд психолого-педагогических условий, отвечающих, на наш взгляд, более эффективному развитию коммуникативных навыков и умений, а также целенаправленному формированию статусных отношений в детской группе. На основании полученных результатов мы сделали вывод, что в такой ситуации лучше применять комплекс развивающих занятий, задачами которых являются:

- 1) развитие желания вступать в контакт со сверстниками и взрослыми;
- 2) воспитание уважительного и доброжелательного отношения друг к другу;
- 3) развитие умения взаимодействовать;
- 4) формирование умения распознавать эмоции других, сопереживать, овладевать своими чувствами,
- 5) выражать свои потребности с помощью вербальных средств;
- 6) с помощью игры, представления, спектакля доносить знания о нормах и правилах поведения в общении;
- 7) знакомить и дополнять знания об окружающей социальной действительности.

Анализируя и обобщая полученные результаты эмпирического исследования, мы можем сделать следующие выводы:

1. Коммуникативная компетентность в старшем дошкольном возрасте определяется степенью популярности ребенка в группе сверстников и проявляется в готовности реализовывать позитивные стратегии в общении со взрослым и сверстниками, в степени включенности и эмоциональной близости в отношениях с членами семьи, общительности, любознательности, социальной адекватности поведения, ярко выраженном интересе к авторитетному взрослому, отсутствие закрытости и отгороженности.

2. Фактором становления коммуникативной компетентности в сфере общения со сверстниками выступает развитие децентрации, наличие в структуре мотивационно-потребностной сферы детей старшего дошкольного возраста коммуникативных, познавательных и альтруистических потребностей.

3. Фактором становления коммуникативной компетентности в сфере общения со сверстниками выступает преобладание позитивных стратегий общения (оказание помощи, внимание, желание сделать приятное другому, совместная деятельность) со взрослыми и со сверстниками, что является подтверждением первого вывода.

4. Высокий уровень самооценки и высокая степень структурированности идентичности детей дошкольного возраста выступают факторами, определяющими становления коммуникативной компетентности в сфере общения со сверстниками.

5. Межличностные отношения имеют особенности, которые реализуются в процессе общения в зависимости от различных факторов, в частности, от оценок воспитателя (например, «Я выбираю Матвея, потому что Ольга Петровна его всегда выбирает»); а также от внешней привлекательности. Этот факт отчасти можно объяснить известным в социальной психологии эффектом восприятия, когда физически привлекательным детям, как самими дошкольниками, так и взрослыми, приписываются

положительные качества и намерения.

6. Межличностные отношения сверстников старшего дошкольного возраста зависят от взаимной симпатии, общих интересов, половой принадлежности. Эти факторы в равной степени свойственны людям разных возрастных групп. В частности, ярким примером доминирования аттракционной составляющей (симпатия и привлекательность) является тот факт, что многие дети при оценивании сверстников проявляют очевидную пристрастность, то есть завышают оценки своим друзьям и занижают другим детям.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Чернобровкина С.В. Тип детско-родительских отношений как фактор характеристик коммуникативной сферы и социометрического статуса у дошкольников / С.В. Чернобровкина, Т.В. Федорова // Вестник Омского университета. Серия «Психология». 2017. № 2. С. 22-32.
2. Хузеева Р.Г. Изучение процессов социализации и индивидуализации детей старшего дошкольного возраста. Психологические исследования: электронный научный журнал. 2017. Т.10. №54. С.8.
3. Зайцева О.Ю. Условия развития образа я детей старшего дошкольного возраста // Балтийский гуманитарный журнал. 2017. Т. 6. № 3 (20). С. 152-156.
4. Николаева Э.Ф. Психолого-педагогическое сопровождение детей дошкольного возраста как условие их этносоциализации // Научен вектор на Балканите. 2017. № 1. С. 39-42.
5. Осипова Л.Б., Дружинина Л.А. Концептуальные основы модели социально-коммуникативного развития дошкольников с нарушениями зрения // Балтийский гуманитарный журнал. 2019. Т. 8. № 3 (28). С. 113-117.
6. Лысогоорова Л.В., Зубова С.П. Модель интеллектуального развития дошкольника и младшего школьника // Балканско научно обзорне. 2018. № 1. С. 45-47.
7. Батенова Ю.В., Волчегорская Е.Ю., Емельянова И.Е. Современная социальная ситуация развития и формирование информационной культуры дошкольника // Балтийский гуманитарный журнал. 2019. Т. 8. № 3 (28). С. 13-16.
8. Щетинина В.В. Формирование опыта сотрудничества старших дошкольников // Карельский научный журнал. 2016. Т. 5. № 2 (15). С. 41-44.
9. Барцаева Е.В. Теоретические основы структуры готовности к социально-бытовой ориентации дошкольников // Самарский научный вестник. 2018. Т. 7. № 3 (24). С. 299-302.
10. Буланова Д.Д. Формирование у дошкольников семейных ценностей посредством проектной деятельности // Балтийский гуманитарный журнал. 2017. Т. 6. № 2 (19). С. 95-96.
11. Лысогоорова Л.В., Салдаева Е.Н. Технология организации образовательной деятельности с дошкольниками, направленная на формирование инициативности и самостоятельности // Научен вектор на Балканите. 2018. № 1. С. 64-66.
12. Лисина М. И. Проблемы онтогенеза общения. М.: Педагогика, 1986. 144 с.
13. Курышева О.В., Гафурова Т.Р., Курлина К.В. Влияние самооценки старших дошкольников на их межличностные отношения в группе. Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии. 2016. №64. С.99-105.
14. Феоктистова С.В., Хмелькова М.А. Коммуникативная компетентность как фактор, влияющий на психическое развитие дошкольника. Актуальные проблемы психологического знания. 2012. №2(23). С. 93-103.
15. Зайцева О.Ю., Михайлова И.В. Изучение эмпатии у детей старшего дошкольного возраста // Балтийский гуманитарный журнал. 2018. Т. 7. № 3 (24). С. 210-213.
16. Игнатенко Т.Ф. Эмпатия как условие игрового взаимодействия // Карельский научный журнал. 2016. Т. 5. № 1 (14). С. 25-28.
17. Диагностика социального развития ребенка / под. ред. А. М. Щетининой. Великий Новгород: НовГУ им. Ярослава Мудрого, 2000. – 88 с
18. Андреева Г. М. Социальная психология. М.: Аспект-Пресс, 2017. 363 с.
19. Фокина И. В., Соколовская О. К. Психологический портрет студента с низким социометрическим статусом в учебной группе // Перспективы науки и образования. 2015. № 3.
20. Дорошина И.Г. Изменение социометрического статуса подростков в процессе социализации в учебной группе // Сборники конференций НИЦ Социосфера. 2015. № 29.
21. Волков А. А., Зеркалова Е. А. Эмпирические исследования степени влияния социальной поддержки, социального статуса и пола на академическую успешность // Психология образования: Современная зарубежная психология. 2014. № 2.
22. Батенова Ю.В. Особенности самооценки у старших дошкольников с различным уровнем операциональных нарушений в общении // Материалы XVII международной научно-практической конференции «Актуальные проблемы дошкольного образования: современные концепции и технологии», г. Челябинск, ЮУрГПУ, 23-24 апреля 2019 г. – Челябинск: Изд.-во: ЗАО «Цицеро», 2019. – С.41-45.
23. Бабаева Т.И., Римашевская Л.С. Как развивать взаимоотношения и сотрудничество в детском саду. Игровые ситуации, игры, этюды. М.: Принт, 2012. 224 с.

24. Арушанова А.Г. Развитие коммуникативных способностей дошкольника: Методическое пособие. М.: ТЦ Сфера, 2011. 80 с.

25. Лавлинская О.И. Формирование коммуникативной компетентности у дошкольников с учетом ФГОС ДО. Известия Воронежского государственного педагогического университета. 2015. №3(268). С.42-44.

26. Репина Т.А. Межличностные отношения в группе детского сада. Материалы международной научно-практической конференции «Актуальные проблемы образования и науки: традиции и перспективы». Москва, ИИДСиВ. 2016. С.26-29.

27. Торопова Н.В., Низовских Н.А. Когнитивная сложность межличностного восприятия как показатель коммуникативной компетентности старших дошкольников. Научно-методический электронный журнал Концепт. 2017. №5. С. 177-183.

28. Волченкова Е.В. Ситуационное проектирование как средство воспитания культуры поведения учащихся: дис. ... канд. пед. наук. / Е.В. Волченкова. Киров, 2007. 162 с.

29. Бордовская Н.В., Реан А.А. Педагогика. СПб.: Питер, 2008. 304 с.

30. Насырова А.Х. Роль взрослого в изменении социального статуса дошкольника. Развитие современного образования: теория, методика и практика. 2015. №1(3). С. 56-59.

Статья поступила в редакцию 30.11.2019

Статья принята к публикации 27.02.2020

УДК 37

DOI: 10.26140/anip-2020-0901-0007

ГЕНДЕРНЫЕ РАЗЛИЧИЯ В ФОРМИРОВАНИИ САМОАКТУАЛИЗАЦИИ У ОДАРЕННЫХ ПОДРОСТКОВ

© 2020

SPIN-код: 4804-6310

AuthorID: 271808

Бекоева Марина Ивановна, кандидат педагогических наук,
доцент кафедры педагогики и психологии

Томаева Виктория Олеговна, студентка 3 курса
психолого-педагогического факультета

Точиева Милена Рустамовна, студентка 3 курса
психолого-педагогического факультета

*Северо-Осетинский государственный университет им. К.Л. Хетагурова
(362025, Россия, Владикавказ, улица Ватутина, 46, e-mail: bekoevamarina@mail.ru)*

Аннотация. В современных условиях проблемы повышения качества образования, формирования психических познавательных процессов у интеллектуально одаренных обучающихся приобретает особую актуальность. В связи с этим, статья посвящена вопросам выявления гендерных особенностей в формировании самоактуализации интеллектуально одаренных подростков как важной психолого-педагогической проблеме. На основе использования современных инновационных подходов к обучению идет активный поиск технологий повышения качества образовательного процесса на основе индивидуальных качеств личности обучающегося, среди которых важное место занимает самоактуализация. Самоактуализация интеллектуально одаренных подростков следует рассматривать как особый вид умственных способностей, которые выражаются в умении продолжать творческую работу за пределами требуемого, отклоняться в процессе своей мыслительной деятельности от традиционных правил и генерировать всевозможные оригинальные идеи, находить разнообразные варианты их практического применения и решения интеллектуальных задач. К их числу относятся критическое мышление, воображение, самостоятельность в учебно-познавательной деятельности, мотивация различных этапов осуществления творческой работы и т.д. Только навыки самоактуализации, умение работать сосредоточено, не отвлекаясь, длительное время, повторяя многократно одни и те же действия и находя в этом оригинальную конструктивную систему, обеспечат совместимость учащегося и данного вида творчества. Для решения обозначенной проблемы следует разработать и реализовать новые образовательные технологии, отвечающие требованиям государственных образовательных стандартов третьего поколения. Внедрение инновационных технологий, основанных на процессах самоактуализации и самосовершенствования, оказывает влияние на интеллектуальное развитие подростков. Осуществленный в этом направлении учебно-познавательный процесс поможет избежать невнимательности, неудовлетворенности и попустительства со стороны подростков в процессе выполнения творческой работы.

Ключевые слова: самоактуализация, гендерные особенности, интеллектуально одаренные подростки, творческий подход, мировосприятие, инновационные технологии, продуктивность мыслительной деятельности, самосовершенствование, интерактивные формы обучения.

GENDER DIFFERENCES IN THE FORMATION OF SELF-ACTUALIZATION IN GIFTED ADOLESCENTS

© 2020

Bekoyeva Marina Ivanovna, candidate of pedagogical sciences, associate professor
of the chair of pedagogy and psychology

Tomaeva Victoria Olegovna, 3rd year student of the Faculty
of Psychology and Education

Tochieva Milena Rustamovna, 3rd year student of the Faculty
of Psychology and Education

*North Ossetian State University named after K.L. Khetagurov
(362025, Russia, Vladikavkaz, Vatutina Street, 46, e-mail: bekoevamarina@mail.ru)*

Abstract. In modern conditions, the problems of improving the quality of education, the formation of mental cognitive processes in intellectually gifted students are of particular relevance. In this regard, the article is devoted to the identification of gender and age characteristics in the formation of self-actualization of intellectually gifted adolescents as an important psychological and pedagogical problem. To solve this problem, educational programs should be developed in accordance with the new state educational standards. Based on the use of modern innovative approaches to learning, there is an active search for technologies to improve the quality of the educational process based on the individual personality traits of the student, among which self-actualization plays an important role. Self-actualization of intellectually gifted adolescents should be considered as a special kind of mental abilities, which are expressed in the ability to continue creative work beyond what is required, deviate from traditional rules in their own thinking and generate all sorts of original ideas, find various options for their practical application and solving intellectual problems. These include critical thinking, imagination, independence in educational and cognitive activity, the motivation of the various stages of creative work, etc. Only skills of self-actualization, the ability to work are concentrated, without being distracted, for a long time, repeating the same actions many times and finding in it the original constructive system, will ensure the compatibility of the student and this type of creativity. The introduction of innovative technologies based on the processes of self-actualization and self-improvement influences the intellectual development of adolescents. The educational and cognitive process carried out in this direction will help to avoid inattention, dissatisfaction and the connivance of adolescents in the process of performing creative work.

Keywords: self-actualization, gender and age features, intellectually gifted adolescents, creative approach, world perception, innovative technologies, mental performance, self-improvement, interactive forms of education.

Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами. В последнее время в системе образования проблема гендерных особенностей в формировании самоактуализации интеллектуально одаренных подростков рассматривает-

ся не только как решение задач творческой направленности, но и как действенный рычаг решения сложных проблем, связанных с удовлетворением потребностей одаренных юношей и девушек. Безусловно, проблема самоактуализации интеллектуально одаренных подрост-

ков рассматривается учеными как способность к саморазвитию и самосовершенствованию личности подростка. В данном аспекте выделяются гендерные различия в самоактуализации у одаренных подростков процессе активных и интерактивных форм проведения учебных занятий. «Самоактуализацию личности, как отмечает А.Ю. Василенко, следует рассматривать как особый стиль жизни и мировосприятия, приверженность бытийным ценностям развития, творчества, продуктивности, самопознания и самосовершенствования, красоты, понимание экзистенциальной ценности времени» [1].

Анализ последних исследований и публикаций, в которых рассматривались аспекты этой проблемы и на которых обосновывается автор; выделение неразрешенных ранее частей общей проблемы. В настоящее время многие исследователи (Е.С. Журба, А.Х. Мухтарова, С.К. Нартова-Бочавер, О.В. Силина, Т.Л. Шабанова и др.) понимают самоактуализацию с точки зрения тех аспектов личности, которые являются предметом или объектом их научных интересов [2; 3; 4]. Так, в частности, в понимании самоактуализации С.К. Нартова-Бочавер на первый план выдвигает поведенческий аспект, а именно, нравственное поведение личности [3, с. 86]. На основе экспериментального исследования, в котором принимали участие 13-15-летние подростки она доказала, что самореализация происходит в том случае, когда индивид не только декларирует, но и демонстрирует альтруистическое поведение. По мнению другой группы исследователей (А.В. Гладков, О.И. Ваганова, М.П. Прохорова), самоактуализация побуждает подростков раскрывать неизвестные границы своих способностей и заставляет их смотреть на мир под другим углом, с другой точки зрения, служит надежной основой для самостоятельного решения жизненно важных проблем. В повседневной жизни человек сталкивается с различными непредвиденными обстоятельствами, когда ему приходится искать решения серьезных неожиданных проблем. Поэтому очень важно развивать способности к самоактуализации среди молодого поколения, так как обладая когнитивными способностями, они легко могут справляться со многими проблемными ситуациями [5, с. 274-277].

Формирование целей статьи (постановка задания). В последнее время в психологической науке наблюдается повышенный интерес к самоактуализации личности, рассматриваемой во множестве аспектов. Самоактуализацию, согласно определению А.Х. Мухтаровой, можно рассматривать как механизм и как процесс развития личности [6]. А отсутствие самоактуализации личности и ее мотивации не только не ведет, но и препятствует личностному росту. Руководствуясь концепцией Г.А. Пичугина [7], который утверждает, что одним из путей самоактуализации является реализация творческих способностей, можно утверждать, что суть самоактуализации заключается в стремлении человека к возможно более полному выявлению и развитию своих личностных возможностей. Но все его респонденты были взрослыми людьми с уже относительно зрелыми личностными свойствами. Поэтому целью нашего исследования было выявление более ранних возрастных границ процесса самоактуализации и ее связи с творческими способностями у одаренных юношей и девушек.

Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов. Понятие самоактуализации синтетично, оно включает в себя всестороннее и непрерывное развитие творческого потенциала человека, максимальную реализацию всех его возможностей, адекватное восприятие окружающего мира и своего места в нем. В одной из своих работ Р.А. Мухамедьяров определяет самоактуализацию как «...стремление к самоосуществлению, точнее, тенденцию актуализировать то, что содержится в качестве потенциалов. Эту тенденцию можно назвать стремлением человека стать все более и более тем, кем он способен стать» [8]. Не менее интересные данные были получены

Т.В. Башкиревой и А.В. Башкиревой, показывающие гендерные особенности самоактуализационного процесса у спортсменов. Авторы пишут: «Для мальчиков ценности морали являются значимыми только будучи сопряженными с ценностями достижения, с перспективами самоактуализации в практической сфере. Девочкам характерны разведение обсуждаемых ценностей и отчетливая ориентация на одну из них, чаще – альтруистическое самопожертвование» [9].

Особняком стоят экспериментальные исследования процесса формирования самоактуализации одаренных подростков (О.А. Андриенко, И.М. Кусраева, М.А. Петровская и др.) [10-16] Хотя актуализация их познавательных способностей достаточно стабильна, однако имеют место трудности личностной самореализации интеллектуально и творчески одаренных испытуемых разных возрастов. Это проявляется на определенных этапах социализации в области самооценки (Е.В. Ильина, А.А. Пыгина), интересов, мотивации [17]. Остаются невыясненным вопрос, влияют ли гендерные установки на специфику самореализации, в частности, каковы эти отличительные характеристики, и как они проявляются у одаренных детей в процессе самоактуализации?

С этой целью мы предприняли исследование, где принимали участие юноши и девушки в возрасте 14-15 лет, идентифицированные как интеллектуально одаренные (по тестам), в количестве 24 человек, и учащиеся того же возраста в количестве 33 человек, обучающиеся в той же школе (Школа-гимназия «Диалог» г. Владикавказ). Таким образом, мы получили две группы испытуемых: одаренные (среди которых 13 юношей и 11 девушек) и обычные (12 юношей и 21 девушка). Всего в исследовании приняли участие 25 юношей и 32 девушки.

Нами выполнен анализ, прежде всего, различия в самоактуализации, затем различия в креативности. Нашей задачей было проследить связь самоактуализации с творческими параметрами в обеих выборках испытуемых. Для выявления самоактуализационных характеристик мы применили САТ – (автор Э. Шостром), тест К. Томаса (конфликтный образ действий) и тест Б. Дарки (основные тенденции агрессивного поведения). Для выявления креативной составляющей самоактуализационного фонда мы использовали тест Торренса. В случае с обычными испытуемыми набор диагностик сохранен тот же, кроме методик из коммуникационной сферы (мы их заменили другими, тоже коммуникативной направленности) – методика Вассермана (социальная фрустрация) и Q-сортировка Стефансона (основные тенденции поведения в группе). Ранее мы говоримся, что и у одаренных, и у обычных САТ был положительно связан с коммуникативными параметрами.

Итак, прежде всего, рассмотрим гендерные особенности в развитии креативности интеллектуально одаренных юношей и девушек. В целом, как показывают полученные данные, девушки опережают юношей по всем показателям теста. Для подтверждения полученных различий мы применили Т-критерий Стьюдента. Все они оказались значимыми в скорости, флексибельности и разрабатанности. Как можно объяснить полученные результаты?

По всей вероятности, это можно объяснить опережающим половым созреванием девушек. К этому возрасту девушки значительно взрослее своих сверстников-мальчиков. Перед ними не так остро стоит проблема первых шагов на пути взросления. Поэтому их силы как бы «освобождены» от подростковых проблем и могут быть перенаправлены на творческие цели. Это подтверждают и наши наблюдения. Юноши в процессе работы над тестом недостаточно серьезно приняли задачу, девушки же спокойно и сконцентрировано выполняли задания. Кстати, девушки визуально выглядят значительно старше своих одноклассников.

Далее, нами были изучены гендерные различия в са-

моактуализации у одаренных юношей и девушек. У тех и других примерно равный процент самоактуализаторов (23% и 27% соответственно). Но у юношей явно доминируют невротические тенденции (31% и 9%). Это можно объяснить тем, что юноши созревают позднее и поэтому могут переживать проблемы возрастного характера, а девушки показывают большую зрелость [2].

В целом, гендерных различий в самоактуализации одаренных не было обнаружено, что подтверждает Т-критерий Стьюдента: полученные коэффициенты не достигают уровня достоверности. Спонтанность по САТ оказалась связана со скоростью по Торренсу, в отличие от ординарной выборки испытуемых, где не было обнаружено связи самоактуализационных характеристик с креативными показателями. Что касается ординарных, то самоактуализирующиеся личности присутствуют как в мужской, так и в женской выборке. Но юноши показывают более низкий процент самоактуализации, чем девушки (более чем в 4 раза).

Однофакторный дисперсионный анализ подтвердил отмеченные выше различия в самоактуализации. Эти отличия обнаружены в следующих показателях теста: в самопринятии и синергии.

Чтобы интерпретировать полученные различия, необходимо привлечь к объяснению данные, полученные при измерении коммуникативных характеристик: девушки демонстрируют большую независимость и являются менее фрустрированными, чем юноши. Это облегчает для них самоактуализацию, и, наоборот, зависимое поведение и, как следствие его высокая фрустрация, затрудняют процесс самореализации для юношей, что подтверждается большей невротизацией юношей (в 5 раз) по сравнению с девушками. Те же самые выводы находят свое отражение в обнаруженных нами различиях в самоактуализации, в частности юноши менее успешны в самопринятии. Некоторый подростковый «внутренний бунт» мешает им воспринимать мир в оттенках и полтонах зрелости. Поэтому в синергии также проявились значимые различия между полами.

А теперь сопоставим аналогичные результаты двух выборок одаренных и ординарных сверстников. Одаренные юноши и девушки не обнаружили различий в самоактуализации. По-видимому, достаточно развитое мышление помогло им понять сущность тех ценностей, которые фигурируют в данном тесте. Иначе дело обстоит с творческими способностями. Здесь девушки существенно отличаются от юношей. Причина этого была нами интерпретирована выше. Что же касается различий в творческом мышлении у ординарных юношей и девушек, то таковых не обнаружилось, что легко объяснить общими данными, где средний показатель (Т-критерий = 53.25) не достигает планки одаренности (60).

Выводы исследования и перспективы дальнейших изысканий данного направления. Итак, полученные данные свидетельствуют о том, что самоактуализационный процесс разворачивается независимо от уровня интеллектуальной одаренности и гендерных особенностей. Как одаренные, так и ординарные испытуемые показали практически одинаковый процент самоактуализации (1/4 от всей выборки). Следует отметить, что одаренные девушки во всех случаях опережают юношей по креативности. Интересно, что если у одаренных не существует гендерных различий в самоактуализации, то ординарные испытуемые показывают различия в таких самоактуализационных характеристиках, как самопринятие и синергия. Что касается различий в креативности, то сразу же оговоримся, что таковых у ординарных испытуемых не обнаружено в отличие от одаренных; эти показатели не связаны с самоактуализацией.

Яркие показатели творческого мышления демонстрирует группа одаренных подростков. Несколько неожиданным явилось для нас различие в творческих способностях между юношами и девушками: последние опережают юношей по всем показателям теста. Мы

предполагаем, что такое опережение носит временный характер. Скорее всего, имеет место несколько запаздывающее по сравнению с девушками взросление юношей, что связано с локализацией их психических ресурсов в сферах, достаточно отдаленных от творчества (половая зрелость, освоение новых ролей и т.д.).

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Василенко А.Ю. Самоактуализация личности как фактор профессиональной вовлеченности субъекта // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2012. № 1 (8). С. 83-86.
2. Мухтарова А.Х. Понятие самоактуализации в работах отечественных ученых // В сборнике: Конструктивизм в психологии и педагогике. 2017. С. 156-159.
3. Нартова-Бочавер С.К., Силина О.В. Психологические границы личности: взросление и культура. М.: Памятники исторической мысли, 2018. 120 с.
4. Шабанова Т.Л., Журба Е.С. Исследование особенностей социального интеллекта у младших школьников в контексте задач возрастного развития // Балтийский гуманитарный журнал. 2019. Т. 8. № 1(26). С. 320-324.
5. Гладков А.В., Ваганова О.И., Прохорова М.П. Современные педагогические технологии как средство повышения учебной мотивации // Балтийский гуманитарный журнал. 2019. Т. 8. № 1(26). С. 274-277.
6. Мухтарова А.Х. Проблема самоактуализации личности в исследованиях зарубежных ученых // Инновационная наука. 2017. №8. С. 66.
7. Пичугина Г.А. Самостоятельная деятельность как средство развития самообразования // Балтийский гуманитарный журнал. 2019. Т. 7. № 4 (25). С. 280-284.
8. Мухамедьяров Р.А. Самоактуализация личности в учебной деятельности: теоретические аспекты // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2007. № 7 (51). С. 215-218.
9. Башикирева Т.В., Башикирева А.В. Гендерные различия самоактуализации у субъектов экстремального спорта // Человеческий капитал. 2016. № 10 (94). С. 44-46.
10. Андриенко О.А. К проблеме взаимосвязи воспитания личности и развития коллектива // Балтийский гуманитарный журнал. 2019. Т. 8. № 2(27). С. 13-17.
11. Кураева И.М. Самоактуализация студентов в условиях высшего профессионального образования // Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. 2009. №8 (54). С. 72-75.
12. Петровская М.А. Самоактуализация личности как потребность: мировоззренческие координаты // Ученые записки Российского государственного социального университета. 2008. № 4 (60). С. 181-189.
13. Серёдкина А.С. Абнотивность как фактор педагогической готовности к работе с одаренными детьми // Балтийский гуманитарный журнал. 2019. Т. 8. № 4 (29). С. 146-149.
14. Тимошук Н.А., Михелькевич В.Н., Рябинова Е.Н. Междисциплинарная интеграция как метод обеспечения высокой интенсивности обучения одаренных обучающихся // Самарский научный вестник. 2017. Т. 6. № 2 (19). С. 252-258.
15. Klinkov G.T. Person-oriented learning as an educational and behavioral paradigm // Балканско научно обозрение. 2019. Т. 3. № 1 (3). С. 35-37.
16. Кондаурова И.К. Подготовка будущих учителей к работе с детьми, проявившими выдающиеся способности, в контексте требований концепции общенациональной системы выявления и развития молодых талантов // Балтийский гуманитарный журнал. 2016. Т. 5. № 1 (14). С. 103-106.
17. Ильина Е.В., Пытина А.А. Самоактуализация как необходимое условие полноценного развития и социализации личности // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. 2009. Т. 15. № 3. С. 353-356.

Статья поступила в редакцию 08.10.2019

Статья принята к публикации 27.02.2020

УДК 377.5

DOI: 10.26140/anip-2020-0901-0008

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ КОМПЕТЕНЦИЙ СТУДЕНТОВ В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ТЕОРИИ И ПРАКТИКЕ

© 2020

Буеров Алексей Сергеевич, аспирант
Безымянная Анастасия Дмитриевна, аспирант
Алиев Дилшод Сангиневич, аспирант
Сургутский государственный университет

(628453, Россия, Сургут, ул. Магистральная д.36, кв. 87. e-mail: energetic-86@mail.ru)

Аннотация. При внедрении в образовательный процесс компетентного подхода необходимо четко понимать и структурировать те компетенции, которые предстоит сформировать и развить у обучающихся. Актуализация содержательного описания понятия производится в педагогике для наиболее конкретного и четкого анализа сформированности определенных компетенций. Здесь мы говорим не только о систематизации дескрипторов компетенции – подробное описание каждого из уровней усвоения материала по определенным критериям. Речь идет о выделении в структуре понятия компонентов, по которым необходимо отслеживать уровень сформированности определенной системы знаний, умений, навыков, мотивации, стремления обучающихся к профессиональной деятельности. Изучая материал, представленный исследователями в области педагогики, мы пришли к выводу о том, что содержательная часть одной и той же компетенции может измеряться с помощью разных компонентов, выделяемых в структуре понятия. Большинство авторов придерживаются структуры, состоящей в основном из трех основополагающих в психологии и педагогике компонентов, таких как: мотивация – основополагающий компонент, за счет которой субъект образовательного процесса способен к познавательной деятельности; знания – устойчивая характеристика сведений о предмете или явлении в образовательной деятельности обучающегося; навыки – профессиональная деятельность студента.

Ключевые слова: компетенция, подготовка студентов, высшее образование, робототехника, трехмерное моделирование, образовательный курс.

FEATURES OF FORMATION OF COMPETENCE OF STUDENTS IN PEDAGOGICAL THEORY AND PRACTICE

© 2020

Buyer Alexey Sergeevich, graduate student
Bezmyannaya Anastasia Dmitrievna, graduate student
Aliev Dilshod Sanguinovich, graduate student
Surgut State University

(628417, Russia, Surgut, ul. Magistralnaya d. 36, apt. 87. e-mail: energetic-86@mail.ru)

Abstract. When introducing a competency-based approach into the educational process, it is necessary to clearly understand and structure those competencies that are to be formed and developed among students. The content of the concept is updated in pedagogy for the most specific and clear analysis of the formation of certain competencies. Here we are talking not only about the systematization of competency descriptors - a detailed description of each of the levels of assimilation of material according to certain criteria. We are talking about the allocation in the structure of the concept of components, according to which it is necessary to monitor the level of formation of a certain system of knowledge, skills, motivation, students' aspirations for professional activities. Studying the material presented by researchers in the field of pedagogy, we came to the conclusion that the substantive part of the same competence can be measured using different components distinguished in the structure of the concept. Most authors adhere to a structure consisting mainly of three fundamental components in psychology and pedagogy, such as: motivation - the fundamental component through which the subject of the educational process is capable of cognitive activity; knowledge - a stable characteristic of information about a subject or phenomenon in a student's educational activity; skills - professional activity of a student.

Keywords: competence, student training, higher education, robotics, three-dimensional modeling, educational course.

Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами. Описывая в своих ранних исследованиях проектно-конструкторскую компетенцию, мы говорили о том, что ключевой идеей формирования данной компетенции является воспитание в будущем специалисте совокупности взаимосвязанных качеств личности, задаваемых по отношению к определенному кругу, изучаемых предметов и процессов, необходимых для эффективного решения профессиональных задач будущих специалистов в области трехмерного моделирования, прототипирования, информационных технологий, робототехники, компьютерного моделирования и др. [1].

Изучая вопрос о структуре понятия «проектно-конструкторская компетенция студентов» мы обратились к исследованиям М.С. Замятиной и Ф.Д. Рассказова [2]. В своей статье «Формирование проектно компетенции в педагогической практике» авторы приводят в роли основных компонентов понятия «проектная компетенция» мотивационный, когнитивный и деятельностный компонент. Также ими были выявлены такие компоненты, как: рефлексивный, креативный и личностный компонент, которые являются значимыми для педагога, но не для студентов, которые еще не владеют методическими основами организации профессиональной деятельности.

Также, Ф.Д. Рассказов и Д.С. Алиев выделяют такие компоненты в своих исследованиях, как: *мотивационно-смысловой*, который характеризует наличие у будущего специалиста таких мотивов, как интерес к профессии и склонность заниматься ей; самораскрытие и самовыражение, обусловленные потребностями личности; самосознание личности в условиях профессиональной деятельности (убежденность в собственной пригодности, в обладании достаточным творческим потенциалом и т.п.); *когнитивный* компонент, который направлен на формирование у студента профессиональных ценностей и идеалов, гражданской позиции и нравственно-эстетического кругозора; *деятельностно-практический* компонент, который предполагает, что будущий специалист может оптимально использовать профессиональные знания, работать на современных средствах производства; сознательно ставить и добиваться решения профессиональных задач. Рассматриваемый компонент требует со стороны будущего специалиста реального действия, поступка, поведенческого акта, применения социальной и профессиональной норм, выработки профессиональной привычки.

Формирование целей статьи (постановка задания). Целью нашего исследования является выявить в структуре понятия «проектно-конструкторская компетенция

студентов» [3] основополагающие компоненты, по которым в дальнейшем мы сможем отслеживать уровень сформированности компетенции.

Основываясь на представленном выше материале, мы готовы сформулировать три основных компонента, а именно:

Мотивационный компонент – стимул студента к формированию новой для себя системы знаний и компетенций в области технических наук, трехмерного моделирования и робототехники, основанный на стремлении к реализации полученных навыков в таких профессиях будущего, как: дизайнер виртуальных миров, архитектор реальности, игропрактик, проектировщик промышленной робототехники, проектировщик домашних роботов, проектировщик медицинских роботов, проектировщик детской робототехники и других профессий [4].

Когнитивный компонент – включает в себя совокупность знаний по ведению профессиональной деятельности в сфере трехмерного моделирования и робототехники, а так же знания по последовательному введению в содержание профессиональной деятельности современных способов и практик по работе с цифровыми моделями, 3D печатью и датчиками, а так же программирования интерфейса роботов.

Содержательно-деятельностный компонент – включает в себя способность к планированию трудовых процессов, умения эффективно работать с компьютером, специализированным программным обеспечением и оборудованием, с оргтехникой; чтение технической документации; ручные навыки; умения грамотно внедрять в свою профессиональную деятельность новые способы работы с технологиями робототехники.

Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов. Выявленные компоненты необходимы для того, чтобы более качественно исследовать закономерность в формировании проектно-конструкторской компетенции у студентов на всех этапах ведения исследовательской работы. Однако, если мотивационный компонент мы можем измерять с помощью ведущих диагностик мотивации (например, «Мотивация и мотивы» А. В. Ермолина и Е. П. Ильина [5]), то измерить когнитивный и содержательно-деятельностный компонент мы можем посредством внедрения таких методов диагностики, как: тестирование, анкетирование, опыт, эксперимент, срез, прямое и косвенное наблюдение, метод экспертных оценок, методы измерения математической обработки экспериментальных данных, полученных в ходе исследования, их системный и качественный анализ [6]. Стоит отметить, что педагогические условия, описанные в наших ранних исследованиях, были апробированы на практике среди студентов колледжа в возрасте с 16 до 22 лет. Одним из таких условий было внедрение в образовательный процесс дополнительной образовательной программы «3D моделирование и робототехника». Именно на этом этапе происходил замер уровня сформированности проектно-конструкторской компетенции по дескрипторам, описанным ниже.

Для более качественного получения результатов деятельности мы расписали основные дескрипторы проектно-конструкторской компетенции, которые можно определить при внедрении педагогических условий исследования.

Для раздела курса по теме «Трехмерное моделирование» [7] мы выделяем следующие дескрипторы:

Студент должен *знать*:

1. Принципы геометрии сетки для построения 3D модели;
2. Способы создания и оптимизации UV-развертки;
3. Способы работы с базовыми и smart материалами для выполнения базового и продвинутого текстурирования модели;
4. Основы текстурирования модели;
5. Основы риггинга модели и работы с управляющи-

ми контроллерами;

6. Способы эффективного скининга модели с применением и настройкой модификаторов скининга;

7. Основные способы рендера статичной и динамичной композиции модели;

8. Способы настройки модели в игровом движке для качественного отображения текстур и анимации модели в сцене.

Студент должен *уметь*:

1. Использовать техники скульптурной лепки, полигонального моделирования, а также моделирования из примитивов для создания основной формы модели

2. Использовать инструменты UV развертки для проецирования карт на все поверхности модели;

3. Создавать физически корректные материалы и адаптировать к заданной стилистике с помощью альфа-карт и кистей;

4. Выстраивать структуру «предок - потомок» для настройки прямой и инверсной кинематики;

5. Выбирать оптимальный игровой движок и тестировать модель на предмет ошибок, UV и деформации.

Для раздела курса по теме «Робототехника» [8] мы выделяем следующие дескрипторы:

Студент должен *знать*:

1. Принципы проектирования, сборки и ввода в эксплуатацию мобильных робототехнических систем;

2. Управляющее программное обеспечение от производителя;

3. Методы программирования с использованием стандартного программного обеспечения для промышленной автоматизации;

4. Основные принципы механического, электрического и электронного технического проектирования;

5. Принципы изготовления и сборки;

6. Принципы и практику безопасного изготовления и функционирования.

Студент должен *уметь*:

1. Определять требования к оборудованию для поддержки эксплуатационных характеристик робота;

2. Разрабатывать стратегии для решения задач робототехники, включая навигацию и ориентацию;

3. Изготавливать детали корпуса мобильного робота;

4. Устанавливать, настраивать и производить все необходимые физические и программные регулировки, требуемые для эффективного использования;

5. Осуществлять движение робота, используя функциональные возможности ориентирования и картографирования;

6. Производить установку датчиков и осуществлять их регулировку.

Выводы исследования и перспективы дальнейших изысканий данного направления. Для отслеживания когнитивного компонента понятия «проектно-конструкторская компетенция» было использовано тестирование на выявление знаний в области технологий трехмерного моделирования и робототехники. Для формирования статистики сформированности содержательно-деятельностного компонента используется итоговая практическая работа по стандартам демонстрационного экзамена WorldSkills Russia по компетенциям: 3D моделирование для компьютерных игр и Мобильная робототехника. В ходе выполнения работы студентам предстоит продемонстрировать полученные в ходе образовательного процесса знания, умения и навыки.

Стоит отметить, что программа подготовки студентов, внедренная в качестве педагогического условия в образовательный процесс, была направлена не только на формирование проектно-конструкторской компетенции, но и на подготовку студентов к участию в специализированных конкурсах профессионального мастерства по стандартам WorldSkills Russia.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Насырова, Э.Ф., Безьямянная А.Д. Педагогические условия формирования проектно-конструкторской компетенции студентов по-

литехнического колледжа [Текст] / Э.Ф. Насырова, А.Д. Безьянная // Мир науки, культуры, образования. 2019. № 4 (77). С. 69-71.

2. Замятина, М.С., Рассказов, Ф.Д. Формирование проектной компетенции в педагогической практике [Текст] / М.С. Замятина, Ф.Д. Рассказов // Казанская наука. 2016. № 6. С. 73-75.

3. Ельмендеева, М.А., Кобякова, М.А. Средства автоматизированного проектирования и трехмерного моделирования как условие формирования основ проектно-конструкторской компетенции учащихся [Текст] / М.А. Ельмендеева, М.А. Кобякова // В сборнике: НАУКА И ИННОВАЦИИ XXI ВЕКА Сборник статей по материалам V Всероссийской конференции молодых ученых. Департамент образования и молодежной политики Ханты-Мансийского Автономного Округа – Югры. 2018. С. 40-43.

4. Атлас новых профессий [Электронный ресурс] / Режим доступа: <http://atlas100.ru/> – Загл. с эк.

5. Мотивация и мотивы [Электронный ресурс] / Режим доступа: https://bookap.info/book/ilin/motivatsiya_i_motivy/g157.shtm – Загл. с эк.

6. Варлакова, Ю.Р., Демчук, А.В. Методика развития конструкторской компетенции будущих дизайнеров в вузе [Текст] / Ю.Р. Варлакова, А.В. Демчук // European Social Science Journal. 2018. № 10. С. 437-440.

7. Техническое описание компетенции «3D моделирование для компьютерных игр» [Электронный ресурс] / Режим доступа: https://worldskills.moscow/kompetencii/#comp_list – Загл. с эк.

8. Техническое описание компетенции «Мобильная робототехника» [Электронный ресурс] / Режим доступа: https://worldskills.moscow/kompetencii/#comp_list – Загл. с эк.

Статья поступила в редакцию 28.11.2019

Статья принята к публикации 27.02.2020

УДК 378

DOI: 10.26140/anip-2020-0901-0009

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ НАСТАВНИКОВ, СОПРОВОЖДАЮЩИХ СЕМЬИ С ДЕТЬМИ

© 2020

AuthorID: 691775

SPIN: 7736-1944

ORCID: 0000-0001-8514-2582

ScopusID: 57194238943

Бурилкина Светлана Анатольевна, кандидат социологических наук, доцент кафедры социальной работы и психолого-педагогического образования,

AuthorID: 558628

SPIN: 8557-3267

ORCID: 0000-0001-7586-766X

ScopusID: 57195053005

Супрун Нелли Геннадьевна, кандидат философских наук, доцент кафедры социальной работы и психолого-педагогического образования,

Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова (455000, Россия, Магнитогорск, пр. Ленина 38, e-mail: suprunnelli@yandex.ru)

Аннотация. В данной работе представлен анализ профессионально-педагогической компетентности наставников, которые сопровождают семьи и детей, находящихся в трудной жизненной ситуации, а также особенности формирования их компетентности. Наставничество рассматривается как метод социального и психолого-педагогического сопровождения детей и семей, находящихся в трудной жизненной ситуации. Целью эмпирического исследования выступило определение степени соответствия наставников требованиям профессиональной деятельности. Авторами представлен анализ показателей мониторинга обучения и информационно-методического сопровождения наставников эффективным методам работы с детьми и семьями, нуждающимися в социальном сопровождении в рамках реализованного проекта «Семейная площадка: благополучное детство» в комплексных центрах социального обслуживания г. Магнитогорска Челябинской области. Теоретически обосновано развитие наставничества, способствующего повышению социального уровня семей и детей, находящихся в трудной жизненной ситуации и в социально опасном положении. В ходе реализации проекта были определены показатели оценки эффективности отбора и участия наставников в работе с семьями с детьми, находящихся в трудной жизненной ситуации, выявлены психологические факторы, оказывающие влияние на эффективность наставника. Результаты исследования свидетельствуют, что сформированная профессионально-педагогическая компетентность наставников способствует эффективному решению проблем детской безнадзорности, повышения социального уровня семей и детей, находящихся в трудной жизненной ситуации и социально опасном положении.

Ключевые слова: формирование, профессионально-педагогическая, компетентность, наставник, сопровождение, семья, трудная жизненная ситуация.

FORMATION OF PROFESSIONAL AND PEDAGOGICAL COMPETENCE OF MENTORS, ACCOMPANYING FAMILIES AND CHILDREN

© 2020

Burilkina Svetlana Anatoliyevna, associate professor, department of social work and psychological and pedagogical education, candidate of philosophy

Suprun Nelli Gennadievna, associate professor, department of social work and psychological and pedagogical education, candidate of philosophy

Nosov Magnitogorsk State Technical University

(455000, Russia, Magnitogorsk, Lenin Ave, 38, e-mail: suprunnelli@yandex.ru)

Abstract. This paper presents an analysis of the professional and pedagogical competence of mentors who accompany families and children, as well as the features of the formation of their competence. Mentoring is considered as a method of social and psychological-pedagogical support of children and families in difficult situations. The purpose of the empirical study was to determine the degree to which mentors meet the requirements of professional activity. The authors present an analysis of monitoring indicators of training and informational and methodological support for mentors on effective methods of working with children and families in need of social support in the framework of the implemented project "Family Playground: A Happy Childhood" in comprehensive social service centers in Magnitogorsk, Chelyabinsk Region. The development of mentoring is theoretically substantiated, which contributes to raising the social level of families and children in difficult life situations and in socially dangerous situations. In the course of the project, indicators were identified to assess the effectiveness of the selection and participation of mentors in working with families with children in difficult situations, and psychological factors were identified that influence the effectiveness of the mentor. The results of the study indicate that the former professional and pedagogical competence of mentors contributes to the effective solution of the problems of child neglect, raising the social level of families and children in difficult situations and socially dangerous situations.

Keywords: formation, professional and pedagogical, competence, mentor, support, family, difficult life situation.

ВВЕДЕНИЕ

Согласно распоряжению Правительства Российской Федерации от 06 июля 2018 года № 1375-р, приоритетным направлением, утвержденным Национальной стратегией действий в интересах детей на 2018-2021 г., заключается в законодательном определении на Федеральном уровне понятия и статуса многодетной семьи; расширении комплекса мер социальной поддержки детей из многодетных семей; повышение благосостояния семей с детьми; обеспечение безопасности детей; доступности всестороннего образования – детям; определение безопасного информационного пространства

для детей; обеспечении ребёнка и его право на семью и многое другое [15]. Одной из важнейших предпосылок эффективного воспитания и становления личности семей, оказавшихся в трудной жизненной ситуации, является наличие специально подготовленных специалистов, деятельность которых направлена на организацию профессионально-педагогического сопровождения данной категории населения [11, с. 141-145]. В тоже время традиционные методы сопровождения семей в трудной жизненной ситуации зачастую не дают желаемого результата, так как они реализуются в основном профессиональным сообществом, которое воспринимает

ется семьей и детьми более дистанцированно и рассматривается как инструмент государственного контроля и воздействия [12, с. 89-97].

Задачей настоящей статьи было выяснить особенности формирования профессионально-педагогической компетентности наставников в работе с семьями и детьми, находящимися в трудной жизненной ситуации и социально-опасном положении, в рамках проекта «Семейная площадка: благополучное детство», реализуемого Управлением социальной защиты населения администрации г. Магнитогорска.

МЕТОДОЛОГИЯ

Методологической основой исследования стали: авторское исследование особенностей формирования психолого-педагогических компетенций наставников, диагностическое исследование степени соответствия наставников требования профессиональной деятельности, мониторинг уровня сформированности профессиональных знаний, умений и навыков личностных и профессиональных качеств.

Объектом нашего исследования в рамках проекта «Семейная площадка: благополучное детство» являются психолого-педагогические компетенции наставников,

Выборку исследования составили 104 человека, волонтеров из числа представителей общности и частных предпринимателей города Магнитогорска. Исследование проводилось в комплексных центрах социального обслуживания населения города Магнитогорска Челябинской области.

Материалами исследования являются результаты письменного опроса, а также диагностические методики изучения социально-психологических условий и критериев эффективности наставнической деятельности. Исследование включает три группы методик. Первая – анкетирование, которое позволяет выявить социально-психолого-педагогическую компетентность наставников. Вторая группа методик позволяет выявить ценности наставника, доминирующие в общей профессиональной направленности, и репертуар его ролевых позиций во взаимодействии с коллегами и клиентами социальной службы (Тест М. Рокича «Ценностные ориентации») [9]. Третья – позволяет определить уровень эмпатийности и коммуникативности наставников (Методика «Диагностика уровня эмпатии» И.М. Юсупова; Методика «Определение общей эмоциональной направленности личности» Б.И. Додонова, опросник на эффективность общения) [10, с. 50-56].

Основной целью реализуемого проекта явились профилактика социального сиротства, сохранение и восстановление семейного окружения ребенка, сокращение детского и семейного неблагополучия через формирование социально-нормированного поведения, обеспечение интеграции детей в позитивное устойчивое социальное окружение, сплочение местного сообщества. Отметим, что через убеждение и личный пример, моральная поддержка и укрепление веры в свои силы и возможности, вовлечение в интересную деятельность в ситуации личного или тесного взаимодействия семьи с другой семьей (наставником), ребенка с наставником, семей со специалистом-наставником – всё это способствуют социально-одобряемому образу жизни и профилактике социального сиротства [14, с. 87-91]. Наставничество, в этом случае, можно рассматривать как метод социального и психолого-педагогического сопровождения детей и семей, находящихся в трудной жизненной ситуации.

Одной из актуальных проблем является отсутствие или незнание своих потенциальных возможностей, скрытых резервов у семьи, родителей и детей, которые они могли бы использовать при выходе из трудной жизненной ситуации [3]. Поэтому многие семьи несостоятельны социально и педагогически, что обуславливает ситуацию ослабления семьи в содержании и воспитании ребенка [13, с. 119-126]. Зачастую родители из данных семей ввиду занятости не имеют возможности прини-

мать участие в различных мероприятиях системы профилактики (участие в работе клубов, занятия с психологами и другими специалистами), не знают потенциала учреждений системы профилактики в получении соответствующей помощи. Данная программа предполагает проведение ранней профилактической работы с различными семьями по месту жительства через создание «Школ ответственного родительства» в учреждениях социального обслуживания населения, деятельность которых основана на привлечении специалистов-наставников [4, р. 58-76]. В рамках Школы планируется создание межведомственных профилактических рабочих групп, на территории каждого из районов города, что позволит создать механизм социального партнерства для оказания помощи семьям, находящимся в трудной жизненной ситуации.

Цель деятельности межведомственных профилактических групп (далее – МПРГ) – помочь семье самостоятельно справиться с возникшими трудностями на раннем этапе, в случае необходимости оказать содействие в предоставлении различных видов помощи. Преимущество МПРГ – это размещение их по территориальному принципу (на базе образовательного пространства города Магнитогорска) – максимально приблизить к месту проживания семей, с одной стороны. А с другой, обеспечить более тесный эффективный контакт специалистов с родителями и детьми в привычной для них обстановке. Данная форма работы обеспечит доступность получения социальных услуг по месту жительства, объединит родителей для решения возникших проблем, поможет раскрыть их имеющийся потенциал по выстраиванию детско-родительских отношений, выработать ответственное гражданское поведение, повысить собственную субъектность в поиске ресурсов для решения собственных проблем.

В состав МПРГ входят представители учреждений образования, здравоохранения, культуры, спорта, специалисты отделений социальной помощи семье и детям МУ КЦСОН районов, представители общности.

Обучение и информационно-методическое сопровождение наставников для семей и детей проводилось преподавателями кафедры социальной работы и психолого-педагогического образования «Магнитогорского государственного технического университета им Г.И. Носова».

РЕЗУЛЬТАТЫ

В ходе исследовательской работы были разработаны и внедрены критерии и показатели оценки эффективности отбора и участия наставников в работе с семьями с детьми, находящимися в трудной жизненной ситуации: коммуникативность, социально-психолого-педагогическая компетентность, эмпатийность ценностные ориентации. Определены психологические факторы, оказывающие влияние на эффективность деятельности наставника, что позволило выявить степень соответствия наставников требованиям профессиональной деятельности, а также определить набор методик для системы их профессионально-психологического отбора. Основой диагностики профессиональной компетентности стало изучение социальных, педагогических и психологических умений. Наиболее сформированными по результатам анкетного опроса являются гностические умения – познавательные умения в области приобретения необходимых знаний, получения новой информации, выделения в ней главного, обобщения и систематизации передового педагогического и собственного опыта, опыта новаторов и рационализаторов.

Высокий уровень сформированности познавательных умений отмечают у себя 69,2 % респондентов. Более половины респондентов 61,5 %, отмечают у себя достаточную сформированность организационных умений по реализации воспитательного процесса, организации социально-психологической деятельности целевой группы. 46,7 % исследуемых оценивают общепедаго-

гические умения по определению конкретных целей обучения, выбору адекватных форм, методов и средств обучения, конструированию педагогических ситуаций. Следующей по уровню сформированности – 42,3 % является группа коммуникативных умений. Также 53,8 % респондентов отмечают у себя несформированность таких умений, как способность по внешнему облику, мимике, пантомимике понять душевное состояние клиента; способность эмоционально-волевого воздействия. Сформированы в минимальной степени или практически отсутствуют прогностические умения по планированию успешности воспитательного процесса, анализу жизненных ситуаций, построению альтернативных способов реализации своей деятельности, проектированию развития личности и коллектива. В итоге, мы можем констатировать, что у испытуемых произошли существенные изменения в содержательном наполнении профессиональных компетенций.

Результаты исследования ценностных ориентаций наставников распределилась следующим образом: наиболее значимыми выделяются здоровье, семья, общение, наряду с семьей также выходит ценность жизни. Общими для выборки являются особенности, проявляющиеся в более выраженной ориентации на поддержание физического и психического здоровья, на наличие крепкой семьи, хороших и верных друзей, на духовную и физическую близость с родными, а также развитие самооценки и уверенности в себе. Следующие ценности, так же входят в группу приоритетных ценностей наставников, но занимают более низкий ранг в иерархии ценностей: материальное благополучие, ответственность, нравственность, свобода, интересная работа и законность. Таким образом, мы видим, ценностные ориентации наставников сочетают в себе ценности традиционного и современного общества, благоприятные условия для создания среды общения и взаимодействия с целевой группы и другими участниками проекта.

В своей профессиональной деятельности наставники, прежде всего, реализуют ценности духовного удовлетворения, достижений, высокого материального положения и сохранения собственной индивидуальности. Для них характерно стремление к наиболее полной реализации, раскрытию и развитию своих профессионально-важных способностей. В тоже время они пытаются понять смысл выполняемых действий и получают удовольствие, как от процесса, так и от результатов своей деятельности.

Изучив коммуникативные и эмпатийные качества наставников, мы получили следующие результаты, что у большинства респондентов высокий уровень (88,4 %) коммуникативных и организаторских склонностей (см. таблицу 1).

Таблица 1 – Анализ диагностики уровня эмпатии по методике И.М. Юсупова

уровень	баллы	% от числа опрошенных
очень высокий	82-90	42,3
высокий	63-81	46,1
средний	37-62	11,5
низкий	12-36	-

Наставники отстаивают своё мнение и добиваются, чтобы оно было принято; занимаются общественной деятельностью, помогают близким, друзьям, проявляют инициативу в общении, с удовольствием принимают участие в организационных общественных мероприятиях, способны принять самостоятельное решение в трудной ситуации. Всё это они делают не по принуждению, а согласно внутренним устремлениям. Они сами ищут такие дела, которые бы удовлетворяли их потребность в коммуникации и организаторской деятельности.

Следующий критерий исследования «Социально-перцептивный» выявлен у 84,6 % исследуемых, характеризует способность наставников к сопереживанию,

альтруистической направленности деятельности, содействию благополучию окружающих. Наставники не только чувствительны к нуждам и проблемам окружающих, великодушны, но и эмоционально отзывчивы, общительны, быстро находят общий язык с социумом (см. таблицу 2).

Таблица 2 – Определение общей эмоциональной направленности по Методике Б.И. Додонова

Эмоции	%
Коммуникативные эмоции	88,4
Альтруистические эмоции	84,6
Акзигитивные эмоции	80,7
Гностические эмоции	69,2
Эстетические эмоции	57,6
Гедонистические эмоции	53,8
Праксические эмоции	42,3
Глорические эмоции	26,9
Пугнические эмоции	19,2
Романтические эмоции	19,2

В стремлении оказывать помощь наставники быстро устанавливают меру воздействия, влияние и контакт с другими людьми, способны учитывать их индивидуальные особенности, во взаимоотношениях проявлять чувство меры и такта, находить нужный тон, быть тактически гибкими [8, с. 104-108].

Проведенное исследование показало, что высокий уровень соответствия требованиям профессиональной деятельности наставников. Выявленный психологический портрет наставника включает в себя такие профессионально важные качества, как: эмоционально-волевая устойчивость, коммуникативность, ответственность, эмпатия, организаторские способности, социальная чувствительность, адаптационный потенциал, мотивация достижения, поведенческая регуляция.

Результатом формирования профессионально-педагогической компетентности наставников было проведение обучающих тренингов для наставников, для семей (волонтеров из числа представителей общественности и частных предпринимателей) и детей (волонтеров из учащихся старших классов) [2, р. 2788-2799]. Также была создана информационно-методическая база для дальнейшей работы наставников (разработка анкет, информационные материалы для наставников, выпуск методических материалов: «памяток», буклетов и брошюр для родителей и педагогов, направленных на разъяснение влияния супружеских отношений и типа семейного воспитания на развитие негативных отклонений в поведении детей и необходимости формирования у ребенка стремления к самостоятельному перевоспитанию).

В задачи формирования профессионально-педагогической компетентности наставников входило также ознакомление с особенностями взаимодействия с семьями, нуждающимися в помощи, методиками работы, создание благоприятного социального окружения целевой группы; разработка показателей и критериев изменения положения семей и детей; создание благоприятной среды общения и взаимодействия детей целевой группы, наставников, других участников проекта; формирование среды профессионального общения специалистов, наставников.

Сегодня, на наш взгляд, наставничество невозможно без владения коммуникативными элементами профессионально-педагогической составляющей, такими как взаимообучение, соблюдение конфиденциальности, выстраивание партнерских, дружеских, доверительных отношений и многое другое. Сформированная профессионально-педагогическая компетенция способствует эффективному сотрудничеству наставника и его воспитанников, помогает мобильно адаптироваться к быстро меняющимся условиям в социуме, мотивирует к поиску новых форм взаимодействия, сотрудничества, обучения,

обеспечивает развитие критического и самостоятельного мышления. Профессионально-педагогическая компетентность, ведущая в деятельности наставника – транслятора знаний в субъект-субъектных отношениях [5, С. 54-58]. Она «характеризуется умением воспринимать и понимать личность, ее эмоциональное состояние», включает «знание правил поведения в коммуникативной ситуации; умение управлять своим психическим состоянием, эмоциями» [7, с. 102-104].

ВЫВОДЫ

Выводы исследования. Для эффективной работы необходимо применять современные социальные практики и технологии социальной поддержки семьи, материнства, отцовства и детства, реализуемые в государственных учреждениях социальной защиты населения Российской Федерации, а также реализуемые общественными добровольческими организациями [16, с. 267]. Наставническая деятельность на уровне действия носит педагогическую направленность [6, с. 27-33]. Убеждение и личный пример, моральная поддержка и укрепление веры в свои силы и возможности, вовлечение в интересную деятельность, в ситуации личного или тесного взаимодействия семьи с другой семьей (наставником), ребенка с наставником, семей со специалистом-наставником – все это способствуют социально-одобряемому образу жизни и профилактике социального сиротства. Наставничество в этом случае можно рассматривать как метод социального и психолого-педагогического сопровождения детей и семей, находящихся в трудной жизненной ситуации.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Chupina, V.A., Pleshakova, A.Y. & Kononova, M.E. (2016). *Methodological and Pedagogical Potential of Reflection in Development of Contemporary Didactics. International Journal of Environmental and Science Education*. 11(14), 6988-6998.
2. Ronzhina, N.V., Romantsev, G.M., Piskunov, V.A. & Vrbka, J. (2016). *Economic Laws of Division and Changing the Labor in the System of Contemporary Vocational Education Determination. IEJME-Mathematics Education*. 11(7), 2788-2799.
3. Vera T. Sopenina, Nikolay K. Chapaev & Marina V. Simonova. *Integration of Pedagogical and Technological Knowledge in Forming Meta-Competencies of a Modern Worker [Электрон. ресурс]. – Режим доступа: <http://www.ijese.net/makale/1069> (дата обращения: 05.02.2019).*
4. Zhukov, G.N. (2013). *Development and Implementation of Continuing Vocational Pedagogic Education // The Education and science journal*. 1(4), 58-76.
5. Громова Т.Н. *Формирование профессионально-педагогической компетенции студентов педагогических специальностей // Современная психология и педагогика: проблемы и решения: сб. ст. по матер. V междунар. науч.-практ. конф. № 5(4). Новосибирск: СибАК, 2017. С. 54-58.*
6. Ерохина Т.А., Титова Т.Е. *Тьюторское сопровождение несовершеннолетних, находящихся в трудной жизненной ситуации // Методист*. 2018. № 6. С. 27-33.
7. Кострова Ю.С. *Генезис понятий «компетенция» и «компетентность» // Молодой ученый*. 2011. № 12. Т.2. С. 102-104.
8. Масалимова А.Р. *Модель компетенций современного наставника / Опыт деятельности учреждений профессионального образования в современных условиях. Профессиональное образование в России и за рубежом*. 4 (8) 2012. С. 104-108.
9. Масалимова А.Р. *Проектирование и реализация содержания учебно-методического обеспечения корпоративной подготовки наставников / Современные проблемы науки и образования*. 2014. № 1. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.science-education.ru/pdf/2014/1/211.pdf> (дата обращения 12.01.2019).
10. Никитина В.В. *Роль наставничества в современном образовании // Отечественная и зарубежная педагогика*. 2013. № 6 (15). С. 50-56.
11. Осипова Т.Ю. *Функциональные векторы педагогического наставничества // Концепт*. 2015. № 3. С. 141-145.
12. Павлюкевич М.П. *Введение в должность управленческих кадров в сфере HORECA: опыт организации / Современные тенденции в экономике и управлении: новый взгляд: сборник материалов XXIX Международной научно-практической конференции // Под общ. Ред. С.С. Чернова. Новосибирск: Издательство ЦРНС, 2014. С. 89-97.*
13. Пикина А.Л. *Тьюторская компетентность педагога, работающего с талантливыми детьми // Образование личности*. 2016. № 4. С. 119-126.
14. Поздеева С.И. *Наставничество как деятельностное сопровождение молодого специалиста: модели и типы наставничества // Научно-педагогическое обозрение. Pedagogical Review*. 2017. № 2 (16). С. 87-91.
15. *Распоряжение Правительства Российской Федерации от 06 июля 2018 года № 1375-р. [Электронный ресурс]. – Режим до-*

ступна: <http://www.talant675.ru/wp-content/uploads/2018/11/Natsionalnaya-stratategiya-dejstvij-v-interesah-detej.pdf> (дата обращения: 07.02.2019).

16. *Холостова Е.И. Энциклопедия социальных практик поддержки семьи и детства в Российской Федерации. 4-е изд. М.: Дашков и К, 2018. 752 с.*

Статья поступила в редакцию 21.10.2019

Статья принята к публикации 27.02.2020

УДК 37.06
DOI: 10.26140/anip-2020-0901-0010

КРИЗИС 6-7 ЛЕТ И ПУТИ ЕГО ПРЕОДОЛЕНИЯ СРЕДСТВАМИ ЗДОРОВЬЕФОРМИРУЮЩИХ ТЕХНОЛОГИЙ

© 2020
AuthorID: 283905
SPIN: 4526-0298
ResearcherID: J-1213-201
ORCID: 0000-0002-1613-103
ScopusID: 56901166300

Быстрицкая Елена Витальевна, доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры
«Теоретические основы физической культуры»

AuthorID: 736210
SPIN: 8663-3466
ResearcherID: J-6455-2017
ORCID: 0000-0002-1529-0683
ScopusID: 57095774400

Григорьева Елена Львовна, старший преподаватель кафедры
«Теоретические основы физической культуры»

*Нижегородский государственный педагогический университет им. Козьмы Минина (Мининский университет)
(604950, Россия, Нижний Новгород, ул. Ульянова, 1, e-mail: gvelnn@mail.ru)*

AuthorID: 831607
SPIN: 9321-0911

Доронин Кирилл Николаевич, старший преподаватель кафедры «Огневой подготовки»
Нижегородская академия МВД России

(603950, Россия, Нижний Новгород, Анкудиновское шоссе, 3, e-mail: Kirill-doronin@mail.ru)

Аннотация. Обращение к проблеме кризиса 6-7 лет продиктовано усиливающейся в последнее время тенденцией к возвращению детей в детские дошкольные учреждения после незначительного периода в школе родителями, которые замечают болезненное состояние ребенка связанное со школьной дезадаптацией. В этой связи многие исследователи и педагоги практики рекомендуют пересмотреть сроки начала обучения детей в школе с тем, чтобы ребенок поступал в школу в возрасте полных семи лет. Другие педагоги замечают значительное усиление нагрузки на младших школьников в связи с введением ФГОС и соответствующих форм контрольно-оценочных мероприятий. Такая научная полемика никак не отразилась на образовательной политике в стране в части сроков обучения в начальной школе. В связи с этим стала новая научная задача обеспечить первоклассников дополнительными средствами, снижающими действия факторов вызывающих дезадаптацию детей к условиям обучения в школе. В данной статье проведен анализ здоровьесформирующих технологий применимых в семье и школе, предложено дополнить их технологией раннего формирования стрессоустойчивости (РФС) с применением спортизации образовательного пространства ДОУ и интеграции форм художественного творчества и двигательной активности дошкольников в целях профилактики школьной дезадаптации.

Ключевые слова: адаптация, школьная дезадаптация, здоровьесформирующие технологии, технологии раннего формирования стрессоустойчивости интеграция художественной творчества и двигательной активности, интеллектуальные подвижные и спортивные игры, спортизация образовательного пространства.

CRISIS OF 6-7 YEARS AND WAYS TO OVERCOME IT BY MEANS OF HEALTHY FORMING TECHNOLOGIES

© 2020

Bystritskaya Elena Vitalyevna, doctor of pedagogical sciences, associate professor, professor
of department of “Theoretical fundamentals of physical culture”

Grigoryeva Elena Lvovna, senior teacher of department of “Theoretical fundamentals
of physical culture”

*Nizhny Novgorod state pedagogical university of Kozma Minin (Mininsky university)
(604950, Russia, Nizhny Novgorod, Ulyanov St., 1, e-mail: gvelnn@mail.ru)*

Doronin Kirill Nikolayevich, senior teacher of department
of “Fire Training”

*Nizhny Novgorod Academy of the Ministry of Internal Affairs of the Russian Federation
(603950, Russia, Nizhny Novgorod, Ankudinovsky Highway, 3, e-mail: Kirill-doronin@mail.ru)*

Abstract. The appeal to the problem of the crisis of 6-7 years is dictated by the recent increasing trend towards the return of children to pre-school institutions after a small period in school by parents who notice the painful state of the child associated with school disadaptation. In this regard, many researchers and practitioners recommend that school start dates be revised to ensure that the child enters school at the age of seven. Other teachers note a significant increase in the burden on younger schoolchildren due to the introduction of GEF and the corresponding forms of monitoring and evaluation measures. Such scientific debate did not affect the educational policy in the country with regard to the terms of education in primary school. In this regard, a new scientific task has become to provide first-graders with additional means to reduce the effects of factors causing the disadaptation of children to school conditions. In this article, an analysis of healthy-forming technologies applicable in the family and school was carried out, it was proposed to supplement them with the technology of early formation of stress resistance (RFS) with the use of disputes of the educational space of the DOE and integration of forms of artistic creativity and motor activity of pre-school children in order to prevent school disadaptation.

Keywords: adaptation, school disadaptation, zdorovyeformiruyushchy technologies, technologies of early formation of resistance to stress integration art creativity and physical activity, intellectual mobile and sports, sportization of educational space.

Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами. Период обучения в школе представляет собой значимый промежуток в жизни человека, в ходе которого формируется база знаний определяющих дальнейший образовательный и профессиональный путь человека. актуализируются Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2020. Т. 9. № 1(30)

способности и склонности, формируется личность в коллективе, закладываются основы мировоззрения, убеждений, жизненных принципов. В формировании личности школьника значимое место занимает процесс включения его в разные виды учебных и творческих коллективов, а также освоение им большого числа социально-одобряемых видов деятельности, среди которых значимое место занимает собственно спортивная деятельность и воспитательная работа физкультурно-оздоровительного направления [1]. При этом, средства оздоровительных, корректирующих и здоровьесберегающих технологий для преодоления кризиса 6-7 лет практически не применяются и их потенциал в решении указанной проблемы раскрыт не в полной мере. В частности, малоизученным является такой аспект проблемы как: повышение уровня физического, психического и социального здоровья обучающихся 6-7 лет средствами урочной и вне урочной деятельности, как базиса эффективного преодоления ребенком кризиса данного возраста.

Недооценка значимости системы дополнительного образования в формировании конгруэнтного трехкомпонентного здоровья школьника и неверная реализация потенциала этой системы приводит к рассогласованию развития физической, психической и личностной сфер ребенка и как следствие к снижению иммунитета и к повышению заболеваемости [2]. Так, например, одни родители, стремясь раскрыть и развить максимальное количество способностей и талантов ребенка, в момент поступления его в школу одновременно организуют его занятия в полном количестве кружков и секций. В этом случае, последствия для школьной адаптации могут быть губительными. Так ребенку предстоит единовременная адаптация в учебных, творческих, спортивных коллективах и неформальных группах. Кроме того ребенок осваивает принципиально различные виды деятельности, что способствует повышению напряженности режима дня [3-6]. Следствием является переутомление не успешность некоторых видов деятельности и далее демотивация как учебному процессу, так и творческим занятиям. Еще более жестокие последствия в данном примере возникают тогда, когда ребенок не обладает достаточными способностями и задатками к тем видам творческой деятельности, которые включают его родители [7-10].

Другая крайность родительского отношения ребенка в школе состоит в том, что все члены семьи начинают помогать ребенку, выполнять некоторые виды работы за него, проявлять ложную жалость и освобождать первоклассника даже от тех видов обязанностей, выполнить которые он в состоянии. Последствием в этом случае является формирование позднего инфантилизма, и негативное отношение к школе, где ребенка нагружают различными видами деятельности. Естественно, как указывают авторы, адаптация к тем условиям, к которым ребенок и его родители относятся негативно, крайне затруднительно. Как показывают исследования, именно эта вторая из указанных категорий родителей чаще всего инициируют возвращение ребенка в ДОО и повторное затем поступление в школу в более взрослом возрасте.

Анализ последних исследований и публикаций, в которых рассматривались аспекты этой проблемы и на которых обосновывается автор; выделение неразрешенных раньше частей общей проблемы. Существует ряд удачных технологий адаптации первоклассника, находящегося в состоянии кризиса 6-7 лет к условиям обучения в школе. Среди них: разработанная авторами теория проблемного обучения, технология соблюдения меры трудности обучения, технология решения изобретательских задач (ТРИЗ) [11], технология коллективного взаимного обучения (КСО) (А.Г. Ривин, В.К. Дьяченко) [12], адаптированная к условиям начала обучения ребенка в школе технология эвристического обучения [13, 14], которая, как и технология ТРИЗ делает процесс обучения ярким и интересным, позволяющим проявить в

учебном процессе разнообразные таланты. По большому счету эти и ряд других адаптационных технологий обладают следующими обобщенными характеристиками:

1. Все они начинаются с момента начала обучения ребенка и таким образом не обеспечивают преемственности видов деятельности в системе ДОО – школа.

2. Все они в большой степени влияющие на интеллектуальные характеристики его творческие способности эмоциональные положительное восприятие обучения в школе, но не затрагивают потенциала системы дополнительного образования для формирования физического здоровья ребенка как основы успешности любой деятельности.

3. Большая часть из этих технологий реализуется в одном постоянном учебном коллективе и не подразумевает возможности в рамках основной деятельности расширения социального взаимодействия ребенка с разновозрастными группами лиц.

Как следует из выше изложенного существующие технологии профилактики кризисных состояний ребенка в период подготовки к школе и начала обучения в школе, затрагивает одну из двух, а не обе ступени образования (ДОО и школа). Указанные технологии реализуются, как правило, в одной из форм обучения либо в учебной, либо во внеучебной, но не представляют из себя интегрированную систему, связанную с формированием конгруэнтного здоровья школьников. Кроме того, указанные технологии, за исключением технологий КСО, не позволяют включить ребенка во временные учебные и воспитательные группы не зависящие от постоянного учебного коллектива, что является одной из значимых задач социализации и адаптации ребенка к системе новых социальных ролей и функций. Таким образом, актуальность исследования подтверждается необходимостью новых разработок и технологий адаптации первоклассников к условиям обучения в школе, основанных на известных для ребенка видах деятельности, на принципах преемственности, ставящих задачей оздоровления ребенка и подразумевающих возможность социально одобряемого открытого взаимодействия с разновозрастными группами лиц – единомышленников в социально одобряемых видах деятельности [15].

Формирование целей статьи. Целью статьи являются представление технологии раннего формирования стрессоустойчивости (РФС) дошкольника и младшего школьника и развитие потенциала преодоления ими школьной дезадаптации. Для достижения поставленной цели авторами был предпринят анализ существующих технологий профилактики и преодоления школьной дезадаптации, в том числе и на занятиях физической культурой.

Постановка задания. В начале исследования была поставлена задача, проанализировать ситуацию с адаптацией детей к условиям обучения в школе и характеристики уровня проявления кризиса 6-7 летнего возраста в указанном процессе. Был проведен мониторинг состояния адаптированности и дезадаптированности детей шести семилетнего возраста к условиям обучения в школе и выявлено динамическое нарастание тенденции увеличения сроков адаптации ребенка к школе и повышение остроты симптомов сопутствующих кризису 6-7 летнего возраста. Далее требовалась разработка технологии, которая способствовала бы преемственности ступени образования взаимодействия ребенка с разными группами лиц и решала одновременно задачи сбережения и коррекции здоровья детей. В качестве такой технологии была предложена технология раннего формирования стрессоустойчивости (РФС). Технология РФС подразумевает сочетание индивидуальной образовательной траектории обучающихся с разработкой и реализацией программ деятельности постоянных и временных разновозрастных и разновозрастных коллективов. Для проведения, внедрения разработанной технологии были ис-

пользованы следующие подходы:

1. Системно-деятельностный, предполагает сочетание в едином образовательном комплексе всех видов учебной, творческой, бытовой и спортивной деятельности, нацеленное на гармонизацию не только знаний и представлений ребенка, но также их ценностей, целей, интересов, способностей и личностных смыслов. Главный постулат здесь: та деятельность, которая позволяет проявить способности и интересы ребенка, также и является основой для их развития [17].

2. Коллективный подход к воспитанию, который в соотнесении с принципом, выведенным А.С. Макаренко об «Опоре на положительное в воспитании», требует включения ребенка в докризисный и посткризисный периоды развития в максимальное количество разнообразных социально позитивных, в том числе и разновозрастных коллективов. Включение ребенка в такие коллективы ребенка на основании художественной и спортивной деятельности позволяет сформировать у него метапредметные умения, позволяющие ему комфортно включаться в новые виды деятельности и гибко, не тревожно и не агрессивно реагировать на различные требования разных субъектов образования [18].

3. Личностно-ориентированный подход, позволяющий формировать индивидуальную траекторию ребенка с учетом индивидуального уникального потенциала обучающегося его устойчивых интересов, физических способностей, иерархией мотивов и индивидуальных особенностей обучающихся. Этот подход позволяет рассматривать систему общего и дополнительного образования, систему семейного школьного воспитания, а также систему дошкольного и школьного обучения, как интегрированное преемственное образование ребенка [19, 20].

Используемые в исследовании методы, методики и технологии. В качестве технологий и методов исследования были применены: сравнительно-сопоставительный анализ данных о представленном феномене, опубликованных различными авторами; методы эмпирического исследования, среди которых изучение работ учащихся на основании принципов анализа рисунков тестов; анализ результатов применения проективных и тестовых методик по проблеме исследования; методы математической статистики, подтверждающие достоверность полученных данных. На этапе формирующего эксперимента была разработана и реализована технология РФС на основании принципов системы «СПАРТ», разработанной В.И. Столяровым [16], с применением в качестве основных видов деятельности художественного творчества и физической культуры в системе общего образования дошкольников и дополнительного образования младших школьников. В технологию раннего формирования стрессоустойчивости входят три этапа:

1. Обследование уровней физического и психического развития, их социального благополучия, индивидуальных особенностей развития и актуализированных интересов и склонностей. Далее на этом же этапе был изучен уровень педагогической грамотности родителей в вопросах обучения воспитания и физического развития ребенка. Обследование инфраструктуры образовательных организаций и местожительства детей входящих в экспериментальную группу, с тем чтобы выявить наличие и специфику деятельности центров культурного и здорового досуга на базе которых планировалось реализовать отдельные компоненты технологии.

2. Разработан комплекс методов повышающих уровень стрессоустойчивости дошкольников и школьников в целях устранения детских страхов и агрессивных проявлений. Среди указанных методов:

- Ранняя спортизация системы физического воспитания дошкольников («СПАРТианская академия», «Братство мяча») и другие виды адаптированных состязаний с включением творческого, музыкального, художественного и иных компонентов предданных в

соревновательном режиме.

- Гибкая система оценивания результатов спортивной и творческой деятельности сочетающая в себе рейтинговую систему (присвоение мест) и номинационную систему (присвоение безальтернативных категорий), способствует одновременно повышению мотивации достижения успеха и снижению тревожности перед возможной неудачей спортивной или творческой деятельности. Ситуация тревожности в этом случае создается на основании состязания с применением «перевернутого» личного примера, когда дети становятся достойным примером и ориентиром для своих родителей и других взрослых в отношении включенности в спортивную и творческую деятельность, создает возможность детям для не ложного, а истинного взросления. Такой повзрослевший ребенок, приходя в школу, проявляет лидерские качества и стремится к совершенствованию, чтобы и в этом новом для него коллективе стать достойным примером.

- Метод освоения и проявления принципов Олимпизма не только в спортивной, но и в иной творческой деятельности – изобразительном искусстве, хореографии, музыке, народных промыслах. Для этого применяются олимпийские традиции и атрибуты, связанные с соблюдением указанных принципов. Овладение детьми в СПАРТианской академии принципами Олимпизма на ранних этапах общего образования, задает координаты формирования у них следующих групп социально и личностно значимых качеств: волевых (самостоятельности, инициативности, настойчивости, целеустремленности), нравственных (честность, ответственность, дружелюбие, доброжелательность), интеллектуальных (любопытность, аналитические способности, креативность), а так же эстетических (любовь к прекрасному, к искусству, гармоничной двигательной активности) [21]. Все указанные качества являются социально-одобряемыми и повышают уровень стрессоустойчивости дошкольников и младших школьников.

- Метод проблемного обучения, который реализуется в режиме соревнований по различным видам физической активности, которые имеют общие черты, например связанные с владением разными мячами, волейболом, баскетболом, теннисом и т.д. В этом случае дети ставятся перед специально организованными трудностями и барьерами и тогда достижение ими успеха, особенно в командном режиме приводит к готовности преодолевать проблемы на своем пути. У детей формируется мотивация достижения успеха и целеустремленность.

- Метод дидактической игры, в режиме которой дети репетируют свои социальные ролевые функции и обязанности в системе школьного обучения. При этом детям разрешается менять роли учеников и учителей по несколько раз за игру.

- Коммуникативные игры, где дети находятся в условиях определенной социальной структурой и выполняют в этой структуре квест-задание. Это позволяет дошкольникам воспринять законы среды, принять их на бесконфликтном уровне и реализовать в рамках этих требований социума своих способностей, многие из которых, как показала практика, они обнаруживают в ходе игры впервые.

- Интерактивные и мультимедийные игры в физическом воспитании дошкольника и младшего школьника (Проект «Спортландия»). Это метод взаимодействия всех любителей определенного вида спорта, детей и взрослых проживающих на одном микроучастке. Этот метод дает возможность мотивировать детей через показ достойных примеров к тому, чтобы они осознанно выбрали для себя спортивную секцию, куда могут включиться еще до начала обучения в школе. Такой ребенок приходя в первый класс, где его ожидает совершенно иной детский коллектив, иные обязанности и система требований не испытывает коммуникативного дискомфорта, поскольку во внеурочное время у него существо-

ет стабильный коллектив с устоявшейся системой отношений - это коллектив спортивной секции. Кроме того собственно спортивные занятия сами по себе повышают уровень стрессоустойчивости ребенка в независимости от того каким именно видом спорта он занимается.

Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов. Разработка и реализация индивидуальной образовательной траектории ребенка с учетом результатов его диагностики и на основании выше представленных методов. Каждая траектория включает обязательные станции динамической диагностики тех показателей ребенка, которые являются проявлениями определенного уровня стрессоустойчивости. В качестве таких методов с точки зрения физического здоровья могут выступать характеристики физической подготовленности, темпы и эффективность овладения двигательными действиями, а также показатели соматического здоровья. В качестве диагностических методик введения стрессоустойчивости дошкольников и школьников можно предложить адаптированные методики «Дом, дерево, человек», «Несуществующее животное» и другие, а также измерения мотивации достижения успеха, уровня тревожности и конфликтности ребенка. Для выявления социально-личностного компонента стрессоустойчивости определяются референтные группы ребенка, его социальные роли, коммуникативные умения и наличие лидерских качеств.

Далее представлены результаты применения технологии РФС в дошкольных образовательных организациях и школах Нижегородской области.

Предложенная технология РФС была реализована в дошкольных образовательных организациях и школах Нижегородской области в течении нескольких учебных лет в период 2015-2019 гг. Экспериментальную базу исследования составили ДОУ №134 г. Дзержинск, МДОУ № 108 г. Дзержинск, МБДОУ № 141 г. Дзержинск, МБДОУ комбинированного вида «Ивушка» г. Бор, поселок Октябрьский, а также школы №.7 г. Бор, №17 и № 33 г. Дзержинск. Экспериментальная деятельность проводилась в экспериментальных группа общей численностью 627 детей в возрасте от 5 до 7 лет. Реализация технологии осуществлялась в каждой из экспериментальной группе в течении двух учебных лет. Первый год - в подготовительной группе детского сада, второй год – в первом классе школ. Также была выделена контрольная группа в составе 114 детей (5 групп детского сада и 3 первого класса). В экспериментальной группе работа осуществлялась с применением вышеуказанных методов в режиме двукратное обращение к технологии в неделю в ДОУ, однократное обращение к технологии в неделю в первом классе, причем для младших школьников методы, включенные в технологию РФС, использовались в структуре трех видов деятельности. В учебной деятельности эти методы реализовывал классный руководитель, либо педагог по физической культуре на своих учебных занятиях. В рамках физкультурно-оздоровительной деятельности к работе были также привлечены школьный медицинский работник, психолог, социальный педагог и представители попечительского совета. В рамках спортивно массовой работы в качестве профессионалов данную технологию поддерживали представители спортивных федераций и объектов спортивного и культурного назначения, действующие спортсмены и спортсмены ветераны, а также представители спортивной общественности.

В контрольной группе деятельность по преемственности и адаптации ребенка к школе, в период кризиса 6-7 лет, осуществлялась в штатном режиме, согласно стандартным программам утвержденными и одобренными органами управления образования соответствующего уровня. В качестве критериев подтверждающих повышение эффективности преодоления детьми дошкольного и младшего школьного возраста кризиса 6-7

лет были избраны следующие:

- снижение уровня тревожности;
- повышение мотивации достижения успеха;
- увеличение уровня притязаний в учебной и в внеурочной деятельности;
- проявление коммуникативных умений и построение бесконфликтного общения;
- проявление лидерских и волевых качеств;
- учебная успешность в младшем школьном возрасте;
- спортивная успешность (на основании экспертной оценки тренера и учителя ФК);
- повышения уровня соматического здоровья.

Замеры указанных критериев проводились в начале и по окончании каждого учебного полугодия и составили динамику из 6 данных. Анализ эффективности деятельности младших школьников проводился с применением следующих критериев: уровень притязаний, коммуникативные умения, лидерские и волевые качества, учебная успешность, спортивная успешность, состояние здоровья.

Как становится очевидным из приведенных результатов исследования здоровьесформирующей технологии, направленной на включение ребенка в процесс здоровьесбережения, при согласованности усилий семьи и школы, собственно оздоровительной технологии, а также технологии развития культуры здоровья с применением воспитательного потенциала семьи и системы дополнительного образования, осуществляемые преемственно на протяжении двух учебных лет в качестве сопровождения протекания кризисного возраста ребенка, приносит ощутимые результаты. Так критерии стрессоустойчивости, к которым можно отнести снижение уровня тревожности и агрессивности, повышение самооценки мотивации и уровня притязаний возросли в максимальной степени. Это можно объяснить тем, что раннее введение здоровой конкуренции в жизнь детей, позволяет не только снизить дезадаптацию, но и подготовить их к максимально конкурентному подростковому возрасту. На втором месте оказались показатели, связанные с взаимодействием и коммуникацией, что свидетельствует о значимости включения детей в разнообразные коллективы, в том числе разновозрастные на основе созидания и творчества. Удивительно, но, правда в том, что собственно уровень физического здоровья и уровень физкультурно-спортивной успешности детей при применении авторской технологии, которая напрямую относится к здоровьесформирующей, не изменился в достоверных пределах. Объяснение этому феномену может быть дано на основании идей о том, что собственно физическое здоровье в большей степени зависит от генетических и иных факторов, изменить которые в педагогическом процессе не возможно.

Выводы исследования.

1. Технология РФС основанная на системно-деятельностном, личностно-ориентированном и коллективном подходе к обучению, дополнила арсенал педагогических технологий позволяющих преодолеть кризис 6-7 лет и избежать или снизить остроту школьной дезадаптации, так как обладает следующими преимуществами:

- обеспечивает преемственность видов деятельности в системе ДОУ – школа;
- включает в себя потенциал системы дополнительного образования для формирования физического здоровья ребенка как основы успешности любой деятельности;
- подразумевает возможность общения в рамках основной деятельности расширение социального взаимодействия ребенка с разновозрастными группами лиц.

2. В структуру данной технологии входят следующие методы:

- ранняя спортизация;
- гибкая система оценивания результатов спорта;
- метод освоения и проявления принципов Олимпизма;

- метод проблемного обучения;
- метод дидактической игры;
- коммуникативные игры;
- разработка и реализация индивидуальной образовательной траектории ребенка;
- метод интерактивных и мультимедийных игр в физическом воспитании.

Каждый метод своеобразно влияет на повышение стрессоустойчивости ребенка и иных качеств, способствующих успешной адаптации ребенка к обучению в школе.

3. Представленные результаты позволяют сделать заключения в том, что данная технология может быть применена в условиях начальной школы. Перспективной исследования является коррекция и насыщение новыми методами и содержательным контентом данной технологии для ее применения на рубеже начальной и средней школы, которая также совпадает с кризисным (подростковым) периодом развития ребенка.

Перспективы дальнейших изысканий в данном направлении. В дальнейшем авторами планируется адаптировать технологию РФС к иным кризисным периодам развития, а именно к переходу из начальной школы в среднее звено и к снижению остроты проявления кризисных явлений, собственно подросткового возраста. Для этого технологию необходимо будет насытить методами соответствующим ведущим видам деятельности в подростковой возрастной группе.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Мухина, В.С. *Шестилетний ребенок в школе: Книга для учителя. 2-е изд., испр. и доп.* / В.С. Мухина – М.: Просвещение, 1990. – 94 с.
2. Абишева М. М. Роль дополнительного образования в формировании социально активной личности // *Актуальные вопросы современной педагогики: материалы V Междунар. науч. конф.* – Уфа, 2014. – С. 143-145.
3. Крылова А. С. Психолого-педагогические аспекты адаптации первоклассников к обучению в школе // *Academy*. 2017. №1 (16). С. 68-69.
4. Шлыкова Д. В. Проблемы школьной адаптации детей // Д.В. Шлыкова // *Вестник Нижегородского университета им. Н.И.Лобачевского. Серия: Социальные науки*. 2015. №4 (40). С. 11-121.
5. Бусыгина А.Л., Архипова И.В., Фирсова Т.А. Исследование показателей социальной адаптации детей младшего школьного возраста в условиях образовательного учреждения // *Балтийский гуманитарный журнал*. 2018. Т. 7. № 2 (23). С. 204-208.
6. Андриенко О.А. Страх и тревожность у детей младшего школьного возраста // *Хуманитарни Балкански изследвания*. 2019. Т. 3. № 2 (4). С. 63-65.
7. 6Воронкина М.А. Специфика дезадаптации в младшем школьном возрасте // *Вестник Таганрогского института имени А.П.Чехова*, 2016. – С. 176-180.
8. Ибрагимова Л.А., Чубанова Г.Р. Проблема психологического исследования семьи и детско-родительских отношений в семьях педагогов // *XXI век: итоги прошлого и проблемы настоящего плюс*. 2015. Т. 2. № 6 (28). С. 105-110.
9. Гогичаева О.У., Небежева А.В., Шибзухова Д.А. Детско-родительские отношения и самооценка подростка // *Балтийский гуманитарный журнал*. 2018. Т. 7. № 3 (24). С. 183-186.
10. Смалко О.В. Родительское отношение и родительская ответственность как основные составляющие родительства // *Карельский научный журнал*. 2015. № 1 (10). С. 70-73.
11. Афоняева Л. А. Технология «ТРИЗ» (теория решения изобретательских задач) как фактор развития творческих способностей дошкольника // *Проблемы и перспективы развития образования: материалы VIII Междунар. науч. конф.* – Краснодар: Новация, 2016. – С. 98-100.
12. Козубцов И.Н. Проектирование педагогической технологии взаимного обучения в научной школе «развитие методологической культуры молодого ученого» // *Международный журнал экспериментального образования*, 2018. № 3. С. 11-16.
13. Ефимова Н.Н. Эвристическое «погружение» как средство организации проектно-исследовательской деятельности учащихся / Н.Н. Ефимова, Ю.С. Киселева, М.П. Никитская // *Концепт*. 2018. № 10. С. 77-81.
14. Нестеренко А.А., Терехова Г.В. Образовательная среда «тризобретатель» для развития изобретательских способностей детей 6-12 лет // *Балтийский гуманитарный журнал*. 2019. Т. 8. № 4 (29). С. 125-128.
15. Рунова Т.А. Исследование становления отношений учебного сотрудничества младших школьников / Т.А., Рунова, Е.Г. Гуду, М.Д. Няголова // *Вестник Мининского университета*. 2019. Т. 7. №3. С. 12.
16. Столяров В.И. Актуальные теоретико-методологические проблемы развития «спортивной науки» // *Фундаментальные и прикладные исследования физической культуры, спорта, олимпизма: традиции и инновации: материалы I Всероссийской научно-практической*

ской конференции 24-25 мая 2017 г. / под ред. А.А. Передельского. – М.: РГУФКСМиТ, 2017. – С. 36-49.

17. Сергеева Б. В. Условия формирования экологических знаний младших школьников // *Молодой ученый*, 2016. № 9 (113).

18. Дормидонтова Л.П. Воспитательно-оздоровительные аспекты использования подвижных игр в дошкольной организации // *Педагогико-психологические и медико-биологические проблемы физической культуры и спорта*. 2016. Т.11, №2. С. 113-119.

19. Коренькова О. Н. Использование подвижных игр и игровых упражнений для всестороннего развития детей старшего дошкольного возраста в оздоровительной работе в режиме дня // *Проблемы педагогики*. 2015. №2 (3). С. 71-74.

20. Тюмасева З.И. Семейная среда как средство сохранения, укрепления здоровья обучающихся и формирования самосохранительного поведения / З.И. Тюмасева., И.Л. Орехова // *Вестник Мининского университета*. 2019. Т. 7, №3. С. 5.

21. Григорьева Е.Л. Формирование спортивно-творческой инфраструктуры малых городов и сел на примере проекта «СПАРТианская Академия» / Е.Л. Григорьева, А.Г. Борисенко // *Антропные образовательные технологии в сфере физической культуры сборник статей по материалам V Всероссийской научно-практической конференции. Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина*. 2019. С. 262-266.

Статья поступила в редакцию 13.11.2019

Статья принята к публикации 27.02.2020

УДК 378.1

DOI: 10.26140/anip-2020-0901-0011

МЕТОДЫ И СРЕДСТВА РЕАЛИЗАЦИИ ТЕХНОЛОГИИ ПРОБЛЕМНОГО ОБУЧЕНИЯ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ДИСЦИПЛИНЫ «ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ»

© 2020

AuthorID: 284243

SPIN: 1890-0952

ResearcherID: J-3306-2017

ORCID: 0000-0001-8347-484X

ScopusID: 57190967543

Ваганова Ольга Игоревна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Профессионального образования и управления образовательными системами»

Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина (603004, Россия, Нижний Новгород, ул. Челюскинцев 9, e-mail: vaganova_o@rambler.ru)

Аннотация. В данной статье рассмотрены методы и средства, применяемые при реализации технологии проблемного обучения, в том числе в рамках дисциплины «Педагогические технологии». Цель статьи заключается в раскрытии методов и средств реализации технологии проблемного обучения при изучении дисциплины «Педагогические технологии». Автором статьи были проанализированы различные исследования, посвященные применению технологии проблемного обучения в профессиональном образовании различных ученых и педагогов. На основе анализа соответствующей литературы раскрыты такие понятия, как: «технология проблемного обучения», «методы проблемного обучения» и «средства проблемного обучения». Раскрыты методы реализации технологии проблемного обучения, например, метод кейсов, метод монологического изложения, эвристический метод изложения, метод проектного обучения и другие. Также автором были определены такие технические средства реализации технологии проблемного обучения, как: персональный компьютер и другая электронная техника, учебный кинофильм и сеть Интернет. В результате проведенного анализа было выявлено, что методы проблемного обучения направлены на разностороннее развитие студентов и формирование у них определённых знаний, умений и навыков, а технические средства проблемного обучения позволяют внести в процесс обучения новые структурные элементы.

Ключевые слова: проблемное обучение, студент, технология, педагогические технологии, методы, средства, эвристический метод изложения, исследовательский метод, рассуждающий метод, программированные задания, метод монологического изложения, диалогический метод, метод кейсов, метод дидактической эвристики, метод деловой игры, метод проектного обучения.

METHODS AND MEANS OF REALIZATION OF TECHNOLOGY OF PROBLEM TRAINING AT STUDYING OF DISCIPLINE "PEDAGOGICAL TECHNOLOGIES"

© 2020

Vaganova Olga Igorevna, candidate of pedagogical sciences, associate professor of the department of «Professional Education and Management of Educational Systems»

Kozma Minin Nizhny Novgorod state pedagogical university (603004, Russia, Nizhny Novgorod, Chelyuskintsev street 9, e-mail: vaganova_o@rambler.ru)

Abstract. In this article, the author considers the methods and tools used in the implementation of problem learning technology, including in the framework of the discipline "Pedagogical technologies". The purpose of the article is to reveal the methods and means of implementing the technology of problem learning in the study of the discipline "Pedagogical technologies". The author of the article analyzed various studies devoted to the application of problem learning technology in professional education of various scientists and teachers. Based on the analysis of the relevant literature, the author defined such concepts as: "technology of problem learning", "methods of problem learning" and "means of problem learning". In the process of writing the article the author highlighted the methods of implementation of technology of problem-based learning, for example, case study, method, monologue presentation, the heuristic method of presentation, project-based learning and others. Also, the author identified such technical means of implementing the technology of problem learning, as a personal computer and other electronic equipment, educational film and the Internet. As a result of the analysis, it was revealed that the methods of problem learning are aimed at the versatile development of students and the formation of certain knowledge, skills, and technical means of problem learning allow to introduce new structural elements into the learning process.

Keywords: problem learning, student, technology, pedagogical technologies, methods, tools, heuristic method of presentation, research method, reasoning method, programmed tasks, method of monological presentation, Dialogic method, method of cases, method of didactic heuristics, method of business game, method of project training.

ВВЕДЕНИЕ

Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами. В условиях обновления общества и изменения целей и задач среднего профессионального и высшего образования на первый план выдвигается разностороннее развитие личности, в том числе и его интеллекта, способностей проявлять элементы творчества, умения и навыки мышления. Обучение реализуется посредством разнообразных образовательных технологий. Образовательные технологии различны на каждом уровне образования. Одним из видов образовательных технологий в системе высшего и среднего профессионального образования является технология проблемного обучения, которая направлена на всестороннее развитие личности [1]. Для реализации технологии проблемного обучения в настоящее время используются различные методы и средства.

Анализ последних исследований и публикаций, в которых рассматривались аспекты этой проблемы и на ко-

торых обосновывается автор; выделение неразрешенных ранее частей общей проблемы. За последние несколько лет в научной литературе появилось немало исследований, посвященных применению технологии проблемного обучения в системе профессионального образования занимались такие ученые и педагоги, как: Леонтьев А.Н., Давыдов В.В., Рубинштейн С.Л., Выготский Л.С., Махмутов М.И., Самойлова Е.А., Карпова Н.А., Скаткин М.Н., Коржева М.И., Оконь В., Пичугина Л.В., Кудрявцев В.Т., Воробьева Е.В. и другие.

Коржева М.И. считает технологию проблемного обучения технологией открытия знаний. Она отмечает, что содержательным аспектом реализации проблемного обучения в профессиональном образовании выступает в основном, диалог – побуждающий диалог, подводящий диалог [2].

По мнению Самойловой Е.А. технологии проблемного обучения являются наиболее эффективными при под-

готовке высококвалифицированных специалистов.

В педагогической литературе встречаются следующие родственные термины и понятия словосочетанию «технология проблемного обучения»:

- проблемный подход (Т.И. Шамова) и принцип проблемности (В.Т. Кудрявцев, А.М. Матюшкин), требующие обязательной организации проблемной ситуации;

- проблемные методы (В. Оконь) как пути и способы решения педагогических задач;

- проблемное обучение как тип обучения (М.И. Махмутов, М.Н. Скаткин), если рассматривать его как относительно самостоятельную дидактическую систему [3].

Пичугина Л.В. трактует методы проблемного обучения как методы, которые предполагают подачу нового учебного материала через создание проблемной ситуации, решение которой потребует от студентов включения своих интеллектуальных возможностей.

Скаткин М.Н. отмечает, что средства проблемного обучения включают в себя различные объекты и предметы, используемые в образовательном процессе в качестве носителей учебной информации и инструмента деятельности педагога и студента для решения проблемной задачи.

МЕТОДОЛОГИЯ

Формирование целей статьи. Цель статьи заключается в раскрытии методов и средств, использующихся при реализации технологии проблемного обучения при изучении дисциплины «Педагогические технологии».

Постановка задания. Для достижения поставленной цели необходимо решить следующие задачи:

- определить роль технологии проблемного обучения в профессиональном образовании;

- выявить методы и средства, применяемые при реализации технологии проблемного обучения.

РЕЗУЛЬТАТЫ

Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов.

Технология проблемного обучения является такой разновидностью обучения, при которой преподаватель, систематически создавая проблемные ситуации и организуя деятельность обучающихся по решению учебных проблем, обеспечивает оптимальное сочетание их самостоятельной поисковой деятельности с усвоением готовых выводов науки [4].

Целью проблемного типа обучения выступает не только усвоение результатов научного познания, системы знаний, но и самого пути процесса получения этих результатов, формирования познавательной самостоятельности обучающегося и развития его творческих способностей.

Технология проблемного обучения направлена на решение таких задач, как: развитие мышления, коммуникативных компетенций и творческих способностей; формирование самостоятельности обучающихся; мотивация к процессу обучения; приобщение к исследовательской деятельности и т.д.

В реализации проблемного обучения можно выделить четыре основных уровня [5]:

1. Проблема ставится и решается преподавателем при активном обсуждении ее студентами.

2. Проблема ставится преподавателем, а решение студенты должны найти самостоятельно под руководством преподавателя.

3. Проблема определяется студентами, при этом решение этой проблемы помогает найти преподаватель. На данном уровне проблемность у студентов развивается самостоятельность в формулировке различных задач.

Проблема ставится и решается обучающимися. Преподаватель на данном уровне не помогает в постановке задач, обучающиеся самостоятельно ставят перед собой задачи, ищут и формулируют решение проблемы.

В процессе решения поставленной проблемы можно выделить следующие этапы [6]:

1. Постановка проблемы.

2. Анализ проблемной ситуации.

3. Поиск путей решения проблемы, обоснование каждого из предложенных вариантов.

4. Решение проблемы посредством предложенных способов.

5. Анализ результата, проверка правильности выбранного способа выхода из проблемной ситуации.

Технология проблемного обучения может реализовываться на практике при помощи различных методов. Метод проблемного обучения направлен, в первую очередь, на то, чтобы студент смог самостоятельно скоординировать свою мыслительную деятельность и последовательно прийти к правильному решению проблемы [7].

На практике в настоящее время применяют следующие методы проблемного обучения:

- эвристический метод изложения – это вид занятий, предполагающий логическую цепочку вопросов со стороны преподавателя для студентов, и их творческих подходов к ответам на них [8-11]. Ведение диалога дает возможность проявить себя как личность и преподавателю, и студенту;

- исследовательский метод – представляет собой сконструированную педагогом методическую систему проблемных заданий, адаптирует ее под конкретную учебную ситуацию и представляет обучающимся [12]. Процесс решения поставленной проблемной ситуации осуществляется непосредственно студентами под руководством педагога;

- рассуждающий метод – предполагает демонстрацию образцов исследования посредством обсуждения возможных решений проблемы. Данный метод проблемного обучения реализуется путем проведения лекции с постановкой риторических вопросов для привлечения внимания студентов;

- программированные задания – представляют собой определенные фрагменты учебного материала, которые представляются в виде вопрос и соответствующих ответов на них;

- диалогический метод – направлен на развитие познавательной активности студентов;

- метод монологического изложения – основан на опытах, проводимых преподавателем для их подтверждения [13]. Информация, преподносимая преподавателем, сопровождается различными схемами, диаграммами, макетами и техническими средствами обучения;

- метод кейсов – направлен на анализ и решение конкретных ситуаций, которые представлены в «кейсе» [14-20]. Кейсы, как правило, приближены к реальным проблемным ситуациям. Существуют определенные правило составления кейсов: описывается проблемная ситуация; заданная проблемная ситуация не должна иметь однозначного решения; предоставляются конкретные данные, которые позволяют найти решение задачи; решение проблемной ситуации должно быть направлено на активное применение различных компетенций;

- метод проектного обучения – направлен на формирование у обучающихся конкретных действий, направленных на выполнение профессионально-ориентированных заданий. Существуют такие виды учебных проектов, как: имитационно-игровые; специализированные практико-ориентированные проекты; информационно-аналитические [21-27];

- метод деловой игры – направлен на развитие профессионального поведения и мышления студентов. Деловые игры развивают и закрепляют у студентов навыки самостоятельной работы, умение профессионально мыслить, решать задачи и управлять коллективом, принимать решения и организовывать их выполнение. В ходе игры у студентов вырабатываются следующие компетенции: анализ конкретного типа задач; сбор и анализ требующейся информации; принятие решений при име-

ющейся недостаточно достоверной информации и др.;

- метод дидактической эвристики – представляет собой такой тип образования, при котором сами обучающиеся и преподаватели создают нестандартные образовательные продукты. Эвристический метод обладает следующими характерными чертами: новая информация не предоставляется студентам в «готовом» виде, ее нужно добыть самостоятельно; роль преподавателя заключается не в предоставлении знаний, а в поиске нужной информации посредством различных методов, техник и дидактических средств; студентам необходимо самостоятельно рассуждать, решать возникающие проблемные ситуации и задачи, в процессе своей деятельности обучающиеся анализируют, сравнивают, обобщают и делают выводы;

При организации методов проблемного обучения следует брать во внимание следующие условия [28]:

- изучение новой информации должно происходить после того, как студенты придут к выводу, что им необходима данная информация для решения поставленной проблемы;

- обучение должно проходить не только в форме теоретического обучения, но и посредством выполнения практических заданий и лабораторных работ;

- преподаватель должен производить учет уровня сформированности соответствующих знаний студентов;

- если решение проблемной ситуации будет слишком сложным для студентов, то проблемная ситуация может быть разделена на несколько отдельных задач.

В качестве одного из основных средств реализации технологии проблемного обучения выступает вопрос. При объяснении нового материала преподаватель умелой постановкой вопросов создает противоречивые ситуации, которые обостряют у студентов сознание необходимости найти ответ, снимающий противоречие. Вопросы бывают проблемные и информационные [29]:

- проблемный вопрос или вопрос с затруднением – включает в себя еще не решенную проблему. Данный тип вопросов развивают активную мыслительную деятельность студентов;

- информационный вопрос – такие типы вопросов задаются преподавателем студентам, чтобы проверить степень усвоения ими новых знаний. Информационные вопросы не предполагают постановки проблемы, а ориентированы на получение ответа, содержащего уже известные знания.

При проблемном обучении особую роль играют также технические средства, к ним можно отнести, например [30]:

- персональный компьютер и другую электронную технику. Помимо персонального компьютера студента можно отметить: электронную доску, заменяющую в аудитории меловую; электронный учебник; электронную почту; обучающие компьютерные игры; чат-переписку студентов с преподавателем и друг с другом; систему оперативного общения; электронные журналы: научные, научно-популярные, методические, художественные, общеобразовательные издания; видеоконференции со звуковым и видео-сопровождением; файловые архивы для повторения, закрепления и расширения знаний студентов; доску объявлений, регистрационные формы, тесты.

- учебный кинофильм. Используя фильм для создания проблемной ситуации, преподаватель не ограничивается простейшими приемами, а активизирует учебный процесс, вносит в него элемент самостоятельной работы учащихся, поиска и учебного исследования вопроса, заставляет выполнить различные логические задачи и т.д.

- сеть Интернет. Позволяет организовать и направить восприятие студентов, делает содержание более объективным, выполняет функции источника и меры учебной информации в их единстве, стимулирует познавательные интересы студентов, создает при определенных условиях повышенное эмоциональное отношение

обучающихся к учебной работе, позволяет проводить оперативный контроль и самоконтроль результатов обучения [31].

Не смотря на то, что проблемное обучение основано главным образом на некой проблемной ситуации, это не означает, что весь учебный процесс студенты должны самостоятельно искать решения проблем. Имеет место быть и разъяснения преподавателей по поставленной задаче, и выполнение конкретных упражнений, направленных на решение проблемы, и постановка задач, и репродуктивная деятельность обучающихся [32]. Однако организация учебного процесса основывается все же на принципе проблемности, а систематическое решение учебных проблем является типичным признаком данного типа обучения.

Так, например, при изучении дисциплины «Педагогические технологии», в рамках реализации технологии проблемного обучения лучше всего использовать темы, которые включают в себя проблемы практической педагогики и ее противоречия [33].

При изучении темы «История развития педагогических технологий» студентам может быть продемонстрирован учебный кинофильм / презентация, просмотр которого способствует процессу самостоятельного исследования проблемного вопроса обучающимися, активизации их учебного процесса.

Проблемный семинар по теме «Дидактический процесс – основа разработки педагогической технологии» можно провести в форме деловой дидактической игры, когда небольшие рабочие группы, организованные на базе группы студентов, доказывают друг другу преимущества своей гипотезы или же концепции.

Наибольшая эффективность проблемного подхода реализуется через учебно-исследовательскую деятельность, при выполнении которой обучающийся проходит все этапы формирования исследовательских умений и профессионального мышления, в то время как на отдельной лекции, семинаре или практическом занятии преследуется одна цель или ограниченная группа целей проблемного обучения. Данный метод проблемного обучения может найти свое отражение при изучении темы «Структурно-содержательные характеристики педагогической технологии».

Решение серии проблемных задач по теме «Авторские педагогические технологии» может быть вынесено на занятие систематизации и обобщения знаний или на практическое занятие, посвященное проверке или оценке определенной теоретической модели или методики [34].

Наиболее распространенными вариантами проблемного обучения в процессе изучения педагогических дисциплин является проблемное изложение учебного материала на лекции с частичным привлечением студентов к поиску решения проблемных задач, которые ставит преподаватель посредством проблемных вопросов, и сам их решает.

Преподавателем заранее определяется проблема или задача, решение которой основывается на имеющейся у обучающихся базе знаний, и ставит вопросы, которые должны вызывать у обучающихся интеллектуальные трудности и потребовать целенаправленного мыслительного поиска. В ходе изучения теоретического материала преподаватель организует диалогическое общение на проблемной лекции.

ВЫВОДЫ

Выводы исследования и перспективы дальнейших изысканий данного направления. В конечном счете, при активном применении технологии проблемного обучения, можно отметить, что у студентов улучшается восприятие учебного материала, они способны самостоятельно анализировать проблемную ситуацию, проблемное обучение положительно сказывается на развитии клинического мышления, а так же способствует повышению уровня познавательной деятельности.

Различные методы проблемного обучения направлены на разностороннее развитие студентов и формирование у них определённых знаний, умений и навыков. Также следует отметить, что специфические возможности технических средств проблемного обучения позволяют внести в процесс обучения новые структурные элементы, особенно в случае создания при помощи кино, диафильмов и звукозаписи условий для реализации технологий проблемного обучения, решения познавательных задач и т.д.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Маркова С.М. Ретроспективный анализ развития профессионального образования в России // Вестник Мининского университета. 2019. Т. 7, №3. С. 3.
2. Мяскина Е.В. Диагностика качества образования в вузе // Вестник Мининского университета. 2019. Т. 7, №3. С. 4.
3. Махмутов М.И., Ибрагимов Г.И. Педагогические технологии развития мышления. - Казань, 1993
4. Кларин М. В. Развитие «педагогической технологии» и проблемы теории обучения // Сов. педагогика, 1984, №4, С.117-122.
5. Седых Е.П. Система нормативного правового обеспечения проектного управления в образовании // Вестник Мининского университета. 2019. Т. 7, №1. С. 1.
6. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии DOC: учебное пособие / Г.К. Селевко. – М.: Народное образование, 1998. – 256 с.
7. Муравьева Г.Е. Проектирование технологий обучения: Учеб. пособие для студентов и преподавателей пед. вузов, слушателей и преподавателей курсов повышения квалификации учителей / Г.Е. Муравьева. - Иваново, 2001. 123 с.
8. Ваганова О.И., Абрамова Н.С., Максимова К.А. Профессионально-ориентированные образовательные технологии // Балтийский гуманитарный журнал. 2019. Т. 8, № 4 (29). С. 38-41.
9. Прохорова М.П., Булганина С.В. Особенности проектирования содержания учебных заданий с позиций компетентностного подхода // Карельский научный журнал. 2017. Т. 6, № 3 (20). С. 58-60.
10. Linkov A.Y., Klinkov G.T. Control-diagnostic studies as part of the vocational training of future teachers in technology and entrepreneurship // Балканско научно обозрение. 2019. Т. 3, № 2 (4). С. 41-44
11. Павлова Е.С., Никитина М.Г. Формирование творческого подхода к математическому материалу у школьников и студентов // Балтийский гуманитарный журнал. 2015. № 1 (10). С. 133-135.
12. Вишневецкая Г.В. Технологический подход в педагогическом процессе высшей профессиональной школы // Известия Пензенского государственного педагогического университета им. В.Г. Белинского. 2008. №6 (10). С. 235-239
13. Маркова С.М., Наркозиев А.К. Методика исследования содержания профессионального образования // Вестник Мининского университета. 2019. Т. 7, №1. С. 2.
14. Донецкова О.Ю. Модернизация современной системы образования в России // Балтийский гуманитарный журнал. 2019. Т. 8, № 2 (27). С. 37-39.
15. Ihnatenko H.V., Ihnatenko K.V. Formation of self-dependence as a professionally important personality trait of a future vocational education teacher by means of case-technology // Хуманитарни Балкански изследвания. 2018. № 1. С. 40-42.
16. Емелина М.В. Принципы разработки учебно-методических пособий при обучении иностранному языку студентов неязыковых направлений подготовки // Карельский научный журнал. 2018. Т. 7, № 1 (22). С. 34-36.
17. Klinkov G.T., Naydenova V.N. Contemporary mathematics education and its relation to economic theory and practical-methodological aspects of the case // Хуманитарни Балкански изследвания. 2019. Т. 3, № 3 (5). С. 37-40.
18. Абаева Ф.Б. Использование технологии case study в обучении студентов профессионально-ориентированному иностранному языку // Балтийский гуманитарный журнал. 2018. Т. 7, № 2 (23). С. 177-180.
19. Пичугина Г.А., Бондарчук А.И. Структура обучающего кейса в организации учебного процесса // Хуманитарни Балкански изследвания. 2019. Т. 3, № 2 (4). С. 5-7.
20. Ваганова О.И., Гладкова М.Н., Максимова К.А. Применение идей технологического подхода в профессиональном образовании // Балтийский гуманитарный журнал. 2019. Т. 8, № 4 (29). С. 108-110.
21. Одарич И.Н. Проектная деятельность в образовательном процессе вуза // Научен вектор на Балканите. 2017. № 1. С. 18-21.
22. Петровский А.М., Смирнова Ж.В. Формирование профессиональных компетенций студентов в условиях проектной деятельности // Карельский научный журнал. 2018. Т. 7, № 1 (22). С. 69-72.
23. Дмитриева Д.Д. Моделирование процесса организации проектной деятельности иностранных студентов при обучении русскому языку // Балтийский гуманитарный журнал. 2019. Т. 8, № 3 (28). С. 43-45.
24. Андреев А.В., Бызов А.П., Гомазов Ф.А. Применение принципов проектной деятельности в обучении студентов по направлению «Техносферная безопасность» // XXI век: итоги прошлого и проблемы настоящего плюс. 2018. Т. 7, № 4 (44). С. 286-291.
25. Буренкова Д.Ю. Метод проектов на уроках английского языка как фундамент для формирования высокотехнологичных навыков и умений иноязычного общения в 21 веке // Балтийский гуманитарный журнал. 2019. Т. 8, № 3 (28). С. 25-28.
26. Klinkov G.T. Technological and profiling education at universities: active methods // American Journal of Pedagogy and Education. 2014. Т. 4, № 2. С. 7-15.
27. Анишъкин В.Н., Добудько Е.С., Журанова Н.А. Реализация дидактического потенциала проектной деятельности по информатике в рамках сотрудничества школа-педагогический вуз // Балканско научно обозрение. 2017. № 1. С. 5-8.
28. Рыбцова Л.Л. Современные образовательные технологии: учебное пособие для бакалавриата и магистратуры / Л.Л. Рыбцова [и др.]; под общей редакцией Л.Л. Рыбцовой. — Москва: Издательство Юрайт, 2018. — 90 с.
29. Андриенко О.А. Современные образовательные технологии: технология самопрезентации // Балканское научно обозрение. 2019. Т. 3, № 1 (3). С. 5-7.
30. Смирнова Ж.В., Красикова О.Г. Современные средства и технологии оценивания результатов обучения // Вестник Мининского университета. 2018. Т. 6, №3. С.9. DOI: 10.26795/2307-1281-2018-6-3-9
31. Костылев Д.С., Кутепова Л.И., Трутанова А.В. Информационные технологии оценивания качества учебных достижений обучающихся // Балтийский гуманитарный журнал. 2017. Т. 6, № 3 (20). С. 190-192.
32. Блинов В.И. Образовательный процесс в профессиональном образовании: учебное пособие для вузов / В. И. Блинов [и др.]; под общей редакцией В. И. Блинова. — Москва: Издательство Юрайт, 2018.
33. Зайцев В.С. Современные педагогические технологии: учебное пособие. – В 2-х книгах. – Книга 1. – Челябинск, ЧГПУ. 2012. 411 с.
34. Борытко Н.М., Соловцова И.А., Байбаков А.М. Педагогические технологии: Учебник для студентов педагогических вузов / Н. М. Борытко, И. А. Соловцова, А. М. Байбаков. Под ред. Н. М. Борытко. — Волгоград: Изд-во ВГИПК РО, 2006. 59 с.

Статья поступила в редакцию 14.11.2019

Статья принята к публикации 27.02.2020

УДК 378.14

DOI: 10.26140/anip-2020-0901-0012

РЕАЛИЗАЦИЯ ТЕХНОЛОГИИ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ДИСЦИПЛИНЫ «ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ»

© 2020

AuthorID: 284243

SPIN: 1890-0952

ResearcherID: J-3306-2017

ORCID: 0000-0001-8347-484X

ScopusID: 57190967543

Ваганова Ольга Игоревна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Профессионального образования и управления образовательными системами»

*Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина
(603004, Россия, Нижний Новгород, ул. Челюскинцев 9, e-mail: vaganova_o@rambler.ru)*

Аннотация. Современная система образования ознаменована внедрением федеральных государственных образовательных стандартов, благодаря которым повышается инновационная активность студентов и преподавателей во всех сферах жизнедеятельности. Для будущего педагога профессионального обучения необходимо формировать навыки решения проблем нестандартным способом, объективно и всесторонне анализировать проблемы и определять ключевые вызовы, стоящие перед организацией. Такие умения и навыки осваиваются в процессе изучения и реализации современных технологий обучения, поэтому при подготовке специалистов профессионального обучения по направлению «Правоведение и правоохранительная деятельность» большая роль отводится предмету «Педагогические технологии». Новые образовательные технологии предполагают совокупность педагогических знаний, отражающих глубинные процессы деятельности преподавателя, особенности взаимодействия со студентами, обеспечивающие эффективность учебно-воспитательного процесса. Содержание дисциплины «Педагогические технологии» имеют как теоретическую, так и практическую направленность. В статье рассматриваются этапы изучения и реализации технологии критического мышления на дисциплине «Педагогические технологии», выявлены преимущества использования данной технологии в будущей профессиональной деятельности. В результате освоения технологии критического мышления студенты намного проще совершают правильный и обдуманный выбор, всегда имеют собственное мнение, умеют его отстаивать, обосновать и способны не просто слышать, но и слушать других людей. Так формируется личность специалиста, основными показателями которого являются открытость новым идеям, собственное мнение и рефлексия собственных суждений.

Ключевые слова: образовательные технологии, технология критического мышления, креативное мышление, когнитивная гибкость, профессиональная деятельность, личность.

IMPLEMENTATION OF TECHNOLOGIES OF CRITICAL THINKING OF STUDENTS IN THE STUDY OF THE DISCIPLINE “PEDAGOGICAL TECHNOLOGIES”

© 2020

Vaganova Olga Igorevna, candidate of pedagogical sciences, associate professor of the department of «Professional Education and Management of Educational Systems»
Kozma Minin Nizhny Novgorod state pedagogical university

(603004, Russia, Nizhny Novgorod, Chelyuskintsev street 9, e-mail: vaganova_o@rambler.ru)

Abstract. The modern education system is marked by the introduction of federal state educational standards, thanks to which the innovative activity of students and teachers in all spheres of life is increasing. For a future vocational education teacher, it is necessary to develop problem-solving skills in a non-standard way, objectively and comprehensively analyze problems and identify key challenges facing the organization. Such skills are mastered in the process of studying and implementing modern teaching technologies, therefore, in the preparation of professional training specialists in the field of “Law and Law Enforcement” a large role is given to the subject of “Pedagogical Technologies”. New educational technologies suggest a combination of pedagogical knowledge that reflects the in-depth processes of the teacher’s activities, especially the interaction with students, ensuring the effectiveness of the educational process. The content of the discipline “Pedagogical technologies” has both theoretical and practical orientation. The article discusses the stages of the study and implementation of critical thinking technology in the discipline “Pedagogical technologies”, and reveals the advantages of using this technology in future professional activities. As a result of mastering the technology of critical thinking, students are much easier to make the right and thoughtful choice, always have their own opinion, are able to defend it, justify it and are able to not only hear, but also listen to other people. Thus, the personality of a specialist is formed, the main indicators of which are openness to new ideas, own opinion and reflection of one’s own judgments.

Keywords: educational technologies, critical thinking technology, creative thinking, cognitive flexibility, professional activity, personality.

Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами. Современная система образования ознаменована внедрением федеральных государственных образовательных стандартов, благодаря которым повышается инновационная активность студентов и преподавателей во всех сферах жизнедеятельности [1-7]. В таком случае становится необходимым создание инновационной образовательной среды, где существовала бы возможность гуманистического подхода к обучению.

Для будущего педагога профессионального обучения необходимо формировать навыки решения проблем нестандартным способом, объективно и всесторонне анализировать проблемы и определять ключевые вызовы, стоящие перед организацией [8]. Современный педагог умеет находить оригинальные решения, терпелив к не-

предделенностям, а так же обладает креативным мышлением, когнитивной гибкостью, системным мышлением и эмоциональным интеллектом.

При подготовке специалистов профессионального обучения по направлению «Правоведение и правоохранительная деятельность» большая роль отводится предмету «Педагогические технологии», на котором студенты изучают, сравнивают и реализовывают современные технологии обучения [9]. На этой дисциплине обучающиеся проводят качественный и объективный самоанализ, формируют правильную самооценку. Студенты, освоившие учебный предмет, намного проще совершают правильный и обдуманный выбор, всегда имеют собственное мнение, умеют его отстаивать, обосновать и способны не просто слышать, но и слушать других людей [10]. Так формируется личность специалиста, открытого

к новым идеям, имеющего собственную точку зрения и анализирующего собственные суждения.

Анализ последних исследований и публикаций, в которых рассматривались аспекты этой проблемы и на которых обосновывается автор; выделение неразрешенных ранее частей общей проблемы. Главной задачей, содержащейся в федеральных государственных образовательных стандартах, является развитие личности студента [11]. Образование отказывается от традиционных методов и результатов обучения, и теперь оно ориентируется на переход к новой системно-деятельностной парадигме, в которой содержатся существенные изменения деятельности педагога.

Новые образовательные технологии предполагают совокупность образовательных знаний, которые отражают внутренние процессы деятельности педагога, особенности его взаимодействия со студентами, обеспечивают эффективность учебно-познавательной деятельности [12-16]. С другой стороны, это своеобразные методы и приемы передачи социального опыта, и техническое оснащение этого процесса [17]. К наиболее актуальным образовательным технологиям, которые студенты изучают на дисциплине «Педагогические технологии» относятся технологии развития критического мышления, проектные технологии, технологии проблемного обучения, кейс-технологии, информационно – коммуникационные технологии, технологии интегративного обучения [18-23].

Реализация и изучение современных образовательных технологий в процессе обучения позволит преподавателю:

- выявить прочность знаний студентов, закрепить и совершенствовать знания и навыки в разных сферах деятельности [24];

- развить технологическое мышление, умение самостоятельно планировать учебную и самообразовательную деятельность [25];

- воспитать привычку чёткого соблюдения требований технологической дисциплины при планировании учебного процесса.

Преподаватель выступает в роли помощника, организатора учебно-познавательной деятельности, поэтому студентам предоставляется возможность самостоятельно выбрать понравившуюся им образовательную технологию, которую они хотят изучить и реализовать в дальнейшей профессиональной деятельности [26]. Технологии обучения взаимосвязаны между собой, составляют единую дидактическую систему, которая направлена на открытость, взаимопомощь, сопереживание и отвечающие образовательным потребностям каждого студента в соответствии с его индивидуальными особенностями. Эффективное использование педагогических технологий способствует продуктивно использовать учебное время педагогическому коллективу и добиваться высоких результатов студентов [27].

Для активизации творческой и учебно-познавательной деятельности студентов в процессе обучения необходимо использовать образовательные технологии, которые заметно повышают качество обучения [28-36]. На дисциплине «Педагогические технологии» представлено множество образовательных технологий, которые применяются в учебном процессе.

Формирование целей статьи (постановка задания). Продемонстрировать этапы изучения и реализации конкретной образовательной технологии на дисциплине «Педагогические технологии». Выявить преимущества использования данной технологии в будущей профессиональной деятельности.

Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов. Содержание дисциплины «Педагогические технологии» имеют как теоретическую, так и практическую направленность. Так, преподавание данного курса основывается на прочной связи достижений теории и практи-

ки и сопровождается освоением практических навыков и умений по реализации педагогических технологий в будущей профессиональной деятельности [37]. В связи с этим, изучение предмета предполагает сочетание форм занятий, среди которых лекция, практическое занятие, самостоятельная работы с научными и учебно-методическими источниками.

Приступая к изучению образовательных технологий, большое внимание уделяется рассмотрению на лекциях педагогического взаимодействия, рассматриваемого как центральное понятие образовательных технологий. В частности рассматриваются принципы педагогического взаимодействия, среди которых выделяют партнерство в совместной деятельности и равенство в общении, гуманистическую направленность, творчество и опережающий характер деятельности педагога [38]. К формам педагогического взаимодействия относится сотрудничество, диалог, опека, конфронтация. А среди методов выделяют определение взглядов и обмен полученными знаниями, организация педагогической деятельности и стимулирование оценок.

В процессе лекций освещаются основные теоретические положения применения образовательных технологий. Лекционный материал представляется в форме лекций-информаций, проблемных лекций, лекций-конференций, презентаций, опорных конспектов [39].

Когда студенты рассмотрели существующие современные образовательные технологии, им предлагается изучить одну из наиболее эффективных технологий, которая развивает необходимые для современного специалиста компетенции. Это технология критического мышления, являющаяся необходимым условием свободы выбора, качества прогноза и ответственности за собственные решения [40].

В процессе практических занятий, которые проводятся в форме дискуссии, обсуждения докладов, проведения конференций и круглых столов, используется интерактивные формы обучения, позволяющие сформировать и развить практические умения и навыки. На практических занятиях студенты готовят доклады по фазам технологии критического мышления, проводят круглый стол на тему «Основные методические приемы критического мышления», и дискутируют по поводу функций фаз технологии критического мышления.

В ходе самостоятельной работы студенты готовят конспекты на темы «Особенности применения технологии критического мышления на современном уроке» и «Методические приемы развития критического мышления», а также таблицу «Преимущества и недостатки технологии критического мышления». Обучающимся предлагается разработать систему оценивания реализации технологии критического мышления. В рамках самостоятельной работы студенты:

- учатся элементарным формам представления результатов научных исследований в письменном виде;

- учатся использовать и анализировать научную, учебную, правовую и справочную литературу[41];

- формулируют значимость и актуальность самостоятельного изучения материала;

- выделяют цели, задачи, определяет роль выбранной темы в рамках изучаемой дисциплины [42];

- учатся анализировать и делать выводы по исследуемому вопросу [43].

Далее студенты изучают стадии организации учебного процесса в процессе реализации технологии критического мышления.

Этап вызова выражается в актуализации знаний и умений по изучаемому вопросу, формировании собственного интереса и определении мотивов и целей рассмотрения данного вопроса.

Этап вызова предполагает актуализацию имеющихся знаний и представлений по изучаемому вопросу, формируется личный интерес, определяются мотивы и цели рассмотрения данной темы. Студентам предлагает-

ся провести деловую игру с использованием различных методов, которые можно использовать на первом этапе.

Этап осмысления предполагает контакт обучающегося с новой информацией. Студент получает возможность подумать о природе изучаемого объекта, формирует интересующие его вопросы. Происходит становление собственной точки зрения. Студентам предлагается провести ролевою игру, в которой бы рассматривались различные приемы отслеживания понимания материала.

В качестве основных методических приемов развития критического мышления можно рассмотреть прием «кластер», учебно-мозговой штурм, интеллектуальная разминка, эссе, прием «корзина идей», метод контрольных вопросов.

Этап размышления предполагает закрепление обучающимися новых знаний, изменение собственных представлений с новыми понятиями. Здесь студентам предлагается самостоятельно провести занятие с использованием технологии критического мышления для включения их в будущую профессиональную деятельность.

Так, студенты овладевают различными способами интегрирования информации, вырабатывают собственную точку зрения, строят логические цепочки доказательств и формулируют выводы, выражают ясно и конкретно свое мнение по поводу окружающих объектов.

В процессе изучения технологии критического мышления и реализации её в процессе обучения отмечаются следующие преимущества:

- 1) выработка уважительного отношения к собственному опыту и мыслям;
- 2) повышение понимания информационно насыщенного текста;
- 3) увеличение интеллектуального потенциала обучающихся, заметное расширение их словарного запаса;
- 4) появляется большее внутреннее понимание, возникают новые, интересные мысли;
- 5) проявляется любознательность, наблюдательность;
- 6) развивается активное слушание;
- 7) студенты учатся слушать друг друга, несут ответственность за совместный способ познания [43].

Современная система образования требует не простого знания фактов, умений, а способность пользоваться приобретенным, умение получать информацию и моделировать её, созидать и сотрудничать [44]. Изучение и реализация технологии критического мышления на дисциплине «Педагогические технологии» дает возможность индивидуального, личностного роста студентов.

Выводы исследования и перспективы дальнейших изысканий данного направления. Таким образом, при подготовке специалистов профессионального обучения по направлению «Правоведение и правоохранительная деятельность» большое значение нужно придавать дисциплине «Педагогические технологии», на котором студенты изучают, сравнивают и реализовывают современные технологии обучения. Поскольку особое внимание в данном курсе отводится технологии критического мышления, необходимо качественно готовить специалистов, используя в процессе обучения различные формы подготовки.

В результате освоения данной дисциплины студенты намного проще совершают правильный и обдуманный выбор, всегда имеют собственное мнение, умеют его отстаивать, обосновать и способны не просто слышать, но и слушать других людей.

Так формируется личность специалиста, основными показателями которого являются открытость новым идеям, собственное мнение и рефлексия собственных суждений. Изучение технологии критического мышления необходимо в процессе изучения курса «Педагогические технологии», потому что будущий специалист учиться находить оригинальные решения, терпелив к неопределенностям, а так же обладает креативным мышлением, когнитивной гибкостью, системным мышлением и эмоциональным интеллектом.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Махмутов М.И., Ибрагимов Г.И. Педагогические технологии развития мышления. – Казань, 1993
2. Воронкин Р.А. Анализ уровня развития критического мышления личности в работе с информацией на примере тестирования // Балтийский гуманитарный журнал. 2017. Т. 6. № 3 (20). С. 135-138.
3. Серафимович И.В., Харавина Л.Н. Конкурсы профессионального мастера как форма развития профессиональных компетенций и профессионализации мышления педагогов // Хуманитарни Балкански изследвания. 2019. Т. 3. № 2 (4). С. 75-78.
4. Klinkov G.T. Technological and profiling education at universities: active methods // American Journal of Pedagogy and Education. 2014. Т. 4. № 2. С. 7-15.
5. Шарифзод Ф. Интегрированное обучение: развитие мышления и целостность восприятия мира // Балтийский гуманитарный журнал. 2017. Т. 6. № 3 (20). С. 317-321.
6. Энбом Е.А., Балабаева Н.П. Развитие критически-рефлексивного мышления студентов посредством образовательного потенциала математических дисциплин в современном техническом университете // Карельский научный журнал. 2019. Т. 8. № 3 (28). С. 60-64.
7. Пичугина Г.А., Абдулаева Э.Б.К. Развитие умения учащихся в решении расчетных задач на основе образного мышления // Балканско научно обозрение. 2019. Т. 3. № 3 (5). С. 5-7.
8. Алеичугина Е.А., Кутепова Л.И., Белоусова Г.А. Технологии организации контактной самостоятельной работы в вузе // Балтийский гуманитарный журнал. 2019. Т. 8. № 1 (26). С. 253-255.
9. Коняева Е.А. Групповая форма организации обучения в вузе // Профессиональное образование: методология, технология, практика: сборник научных статей / под ред. В.В.Садырина. – Челябинск: Изд-во ЗАО «Цицеро»; Челябин.гос.пед.ун-т, 2014. – Вып.7. – С. 94-97.
10. Боротко Н.М., Соловцова И.А., Байбаков А.М. Педагогические технологии: Учебник для студентов педагогических вузов / Н. М. Боротко, И. А. Соловцова, А. М. Байбаков. Под ред. Н. М. Боротко. – Волгоград: Изд-во ВГИПК РО, 2006. 59 с.
11. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии DOC: учебное пособие / Г.К. Селевко. – М.: Народное образование, 1998. – 256 с.
12. Вишневецкая Г.В. Технологический подход в педагогическом процессе высшей профессиональной школы // Известия Пензенского государственного педагогического университета им. В.Г. Белинского. 2008. №6 (10). С. 235-239
13. Рахимов М.М. Дидактические основы активизации учебно-познавательной деятельности учащихся // Балтийский гуманитарный журнал. 2017. Т. 6. № 4 (21). С. 379-382.
14. Кондаурова И.К., Залова Л.С. Развитие познавательного интереса к математике у студентов колледжа // Балканско научно обозрение. 2019. Т. 3. № 1 (3). С. 43-45.
15. Linkov A.Y., Klinkov G.T. Person-oriented learning based on its sociological derivation // Научен вектор на Балканите. 2018. № 1. С. 5-7.
16. Магомедова А.Н., Омарова З.С. Теоретические основы содержания понятия “познавательная культура” // Карельский научный журнал. 2019. Т. 8. № 1 (26). С. 48-50.
17. Груздева М.Л., Смирнова Ж.В. Результаты внедрения модели управления самостоятельной работой обучающихся в образовательный процесс вуза // Вестник Мининского университета. 2017. №1. С. 12-23.
18. Зайцев В.С. Современные педагогические технологии: учебное пособие. – В 2-х книгах. – Книга 1. – Челябинск, ЧПУ. 2012. 411 с.
19. Шарыпова Н.В., Павлова Н.В. Квест и кейс как элементы интерактивных технологий в современном биологическом образовании // Самарский научный вестник. 2018. Т. 7. № 1 (22). С. 297-301.
20. Пичугина Г.А., Бондарчук А.И. Структура обучающего кейса в организации учебного процесса // Хуманитарни Балкански изследвания. 2019. Т. 3. № 2 (4). С. 5-7.
21. Абаева Ф.Б. Использование технологии case study в обучении студентов профессионально-ориентированному иностранному языку // Балтийский гуманитарный журнал. 2018. Т. 7. № 2 (23). С. 177-180.
22. Klinkov G.T., Naydenova V.N. Contemporary mathematics education and its relation to economic theory and practical-methodological aspects of the case // Хуманитарни Балкански изследвания. 2019. Т. 3. № 3 (5). С. 37-40.
23. Ваганова О.И., Гладкова М.Н., Максимова К.А. Применение идей технологического подхода в профессиональном образовании // Балтийский гуманитарный журнал. 2019. Т. 8. № 4 (29). С. 108-110.
24. Блинов В.И. Образовательный процесс в профессиональном образовании: учебное пособие для вузов / В. И. Блинов [и др.]; под общей редакцией В. И. Блинова. – Москва: Издательство Юрайт, 2018.
25. Игна О.Н. Признаки тенденции технологизации в отечественном языковом образовании // Язык и культура. 2013. №3 (23).
26. Кларин М. В. Развитие «педагогической технологии» и проблемы теории обучения // Сов. педагогика, 1984, №4, С.117-122.
27. Смирнова Ж.В., Красикова О.Г. Современные средства и технологии оценивания результатов обучения // Вестник Мининского университета. 2018 Т. 6, №3. С.9. DOI: 10.26795/2307-1281-2018-6-3-9.
28. Коняева Е.А., Коняев А.С. Активные методы обучения в практике подготовки будущих педагогов профессионального образования // Профессиональное образование: методология, технология, практика: сборник научных статей / под ред. В.В.Садырина. – Челябинск: Изд-во ЗАО «Цицеро»; Челябин.гос.пед.ун-т, 2016. – Выпуск 9. – С. 89-94.
29. Богданова А.В., Глазова В.Ф., Коростелев А.А. Современные тенденции в организации учебного процесса при обучении студентов

- педагогических направлений подготовки с применением дистанционных образовательных технологий // Балтийский гуманитарный журнал. 2019. Т. 8. № 2 (27). С. 21-24.
30. Андриохина Т.Н. Опыт применения образовательных технологий в вузе // Самарский научный вестник. 2015. № 2 (11). С. 136-138.
31. Андриченко О.А. Сетевые образовательные технологии и их использование при работе с обучающимися // Гуманитарни Балкански изследвания. 2019. Т. 3. № 1 (3). С. 5-7.
32. Романова Л.Л. Мотивация преподавателей вуза к применению электронных образовательных технологий // Вестник Амурского государственного университета. Серия: Гуманитарные науки. 2018. № 80. С. 53-54.
33. Итинсон К.С., Чиркова В.М. Роль симуляционных образовательных технологий в формировании профессиональных компетенций будущих врачей // Балтийский гуманитарный журнал. 2019. Т. 8. № 4 (29). С. 71-73.
34. Klinkov G.T. Person-oriented learning as an educational and behavioral paradigm // Балканско научно обозрение. 2019. Т. 3. № 1 (3). С. 35-37
35. Ваганова О.И., Прохорова М.П., Карпова М.А. Исторические аспекты развития образовательных технологий // Балтийский гуманитарный журнал. 2019. Т. 8. № 3 (28). С. 29-31.
36. Рябухина Е.В., Нуждина М.В. Активные и интерактивные образовательные технологии в вузе // Карельский научный журнал. 2015. № 3 (12). С. 26-29.
37. Костылев Д.С., Кутепова Л.И., Трутанова А.В. Информационные технологии оценивания качества учебных достижений обучающихся // Балтийский гуманитарный журнал. 2017. Т. 6. № 3 (20). С. 190-192.
38. Кутепов М.М., Илященко Л.К., Морозов Д.Л. Технологии организации учебного процесса с использованием онлайн-курса // Балтийский гуманитарный журнал. 2019. Т. 8. № 1 (26). С. 230-232.
39. Маркова С.М., Наркозиев А.К. Профессиональное воспитание учащихся профессиональной школы // Вестник Мининского университета. 2018 Т.6, №3.С.3. DOI:10.26795/2307-1281-2018-6-3-3
40. Муравьева Г.Е. Проектирование технологий обучения: Учеб. пособие для студентов и преподавателей пед. вузов, слушателей и преподавателей курсов повышения квалификации учителей / Г.Е. Муравьева. – Иваново, 2001. 123 с.
41. Одарич И.Н. Проектная деятельность в образовательном процессе вуза // Научен вектор на Балканите. 2017. № 1. С. 18-21.
42. Санько А.М. Технологизация высшего образования // Вестник СамГУ. 2014. №5 (116).
43. Коняева Е.А., Коняев А.С. Компетентностный подход к проблеме формирования готовности к профессионально-педагогической деятельности / Вестник Учебно-методического объединения по профессионально-педагогическому образованию. Екатеринбург: Изд-во Рос. Гос. проф.-пед. ун-та, 2012. Вып. 1 (46). С. 109 – 113.
44. Смирнова Ж.В., Груздева М.Л., Красикова О.Г. Открытые электронные курсы в образовательной деятельности вуза // Вестник Мининского университета. 2017. № 4(21). С.3.

Статья поступила в редакцию 27.10.2019

Статья принята к публикации 27.02.2020

УДК 378.126

DOI: 10.26140/anip-2020-0901-0013

ТЕХНОЛОГИИ ОРГАНИЗАЦИИ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ СУБЪЕКТОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ

© 2020

AuthorID: 284243

SPIN: 1890-0952

ResearcherID: J-3306-2017

ORCID: 0000-0001-8347-484X

ScopusID: 57190967543

Вaгaнoвa Oльгa Игoрeвнa, кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Профессионального образования и управления образовательными системами»

Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина (603004, Россия, Нижний Новгород, ул. Челюскинцев 9, e-mail: vaganova_o@rambler.ru)

Аннотация. На современном этапе развития образования существует необходимость перехода к гуманистической модели, направленной на личность, где присутствует свобода и творческий поиск, как студентов, так и педагогов. Со временем система профессионального образования переориентировалась на развитие личности будущего специалиста, создание условий для субъективной позиции, познание мира, формирование индивидуальности каждого субъекта в рамках образовательного процесса. Взаимодействие субъектов образовательного процесса – необходимое условие для реализации студентов как профессионалов. Технологии организации взаимодействия позволяют повысить у студентов профессионального образования самооценку своей личности, её уникальность и неисчерпаемость возможностей её развития. В статье рассматривается классификация видов взаимодействия субъектов образовательного процесса Коротяевой Е.В.. Технологии организации взаимодействия применяются с помощью определенных методов, среди которых обучение посредством взаимодействия студентов с образовательными ресурсами, индивидуальное преподавание, активное взаимодействие между субъектами образовательного процесса. Определены и описаны широко применяемые технологии организации взаимодействия. В ходе написания статьи был продемонстрирован опыт применения метода организации взаимодействия субъектов образовательного процесса под названием «Лестница». Определены основные преимущества реализации взаимодействия на учебных занятиях. В результате было доказано, что организация взаимодействия в процессе обучения направлена на активизацию интеллектуальных и творческих способностей студентов и педагогов. Применение технологий организации взаимодействия направлено на личность и является необходимым условием становления студентов как профессионалов.

Ключевые слова: взаимодействие, профессиональное образование, технология, личность, субъекты, самооценка, самоопределение, профессиональный опыт.

TECHNOLOGIES OF THE ORGANIZATION OF INTERACTION OF SUBJECTS OF EDUCATIONAL PROCESS IN PROFESSIONAL EDUCATION

© 2020

Vaganova Olga Igorevna, candidate of Pedagogical Sciences, associate professor of the department of «Professional Education and Management of Educational Systems»

Nizhny Novgorod State Pedagogical University named after Kozma Minin (603004, Russia, Nizhny Novgorod, Chelyuskintsev street 9, e-mail: vaganova_o@rambler.ru)

Abstract. At the present stage of development of education there is a need to move to a humanistic model aimed at the individual, where there is freedom and creative search, both students and teachers. Over time, the system of professional education was reoriented to the development of the personality of the future specialist, the creation of conditions for the subjective position, knowledge of the world, the formation of the individuality of each subject in the educational process. Interaction of subjects of educational process is a necessary condition for realization of students as professionals. Technologies of organization of interaction allow to increase at students of professional education self-value of the personality, its uniqueness and inexhaustibility of opportunities of its development. The article deals with the classification of types of interaction of subjects of the educational process Korotayeva E. V. Technologies of interaction organization are used with the help of certain methods, including teaching through the interaction of students with educational resources, individual teaching, active interaction between the subjects of the educational process. Widely used technologies of interaction organization are defined and described. In the course of writing the article, the experience of using the method of organization of interaction of subjects of the educational process called “Ladder” was demonstrated. The main advantages of implementation of interaction at training sessions are defined. As a result, it was proved that the organization of interaction in the learning process is aimed at activating the intellectual and creative abilities of students and teachers. Application of technologies of the organization interaction is directed on the person and is a necessary condition of formation of students as professionals.

Keywords: interaction, professional education, technology, personality, subjects, self-worth, self-determination, professional experience.

Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами. На современном этапе развития образования существует необходимость перехода от устаревшей парадигмы высшего образования, где заложено минимум знаний для будущей специальности студента, к гуманистической модели, направленной на личность, где присутствует свобода и творческий поиск, как студентов, так и педагогов [1]. Со временем система профессионального образования переориентировалась на развитие личности будущего специалиста, создание условий для субъективной позиции, познание мира, формирование индивидуальности каждого субъекта в рамках образовательного процесса. Так, педагогическое взаимодействие приобретает

продуктивный характер, что вызвано социальными потребностями современного общества [2]. Именно такое взаимодействие порождает условия для активизации интеллектуальных и творческих способностей педагогов и обучающихся. Взаимодействие субъектов образовательного процесса – необходимое условие для реализации студентов как профессионалов.

Преподавателю необходимо решать задачи, направленные на развитие каждого обучающегося, его профессиональное становление. Знания и умения в таком случае выступают не столько самостоятельной задачей, сколько средством для развития навыков, необходимых студентам в будущей сфере работы. Педагог призван организовывать педагогический процесс, принимая во

внимание освоение студентом новых форм деятельности, ранее неизвестных способов выхода из различных ситуаций, повышает личностную направленность профессионального образования.

Важная роль педагога состоит в позиции соучастника образовательного процесса, который строится на основе общения между студентами и преподавателями, взаимного обогащения профессионального опыта. Передача обучающимся на занятиях формальных знаний, поверхностной информации должна измениться на решение проблемных ситуаций, где студент проявит самостоятельность при осуществлении поиска выхода из сложившейся ситуации [3]. Технологии организации взаимодействия позволяют повысить у студентов профессионального образования самоценность своей личности, её уникальность и неисчерпаемость возможностей её развития.

Анализ последних исследований и публикаций, в которых рассматривались аспекты этой проблемы и на которых основывается автор; выделение неразрешенных ранних частей общей проблемы. Реализация технологий организации взаимодействия предполагает проявление в процессе обучения информационных, организационно-деятельностных, коммуникативных отношений [4]. Согласно классификации Коротаевой Е.В. можно выделить несколько видов взаимодействия субъектов образовательного процесса:

1) деструктивный – вид взаимодействия, предполагающий искажение формы и содержания образования, дестабилизацию связей между элементами педагогической системы;

2) рестриктивный – вид взаимодействия, обеспечивающий контроль над формированием конкретных качеств личности;

3) реструктивный – вид взаимодействия, направленный на решение тактических задач, сохранение полученного результата;

4) конструктивный – вид взаимодействия, обеспечивающий целостность развития личности и создание условий для его всесторонней адаптации в обществе.

Технологии организации взаимодействия применяются с помощью следующих методов.

1. Обучение посредством взаимодействия студентов с образовательными ресурсами. Данный метод предполагает минимальное участие педагога в учебном процессе, в основном обучение носит самостоятельный характер [5]. При самообучении студенты знакомятся с печатными, аудио- и видео – материалами, электронными журналами. Здесь стоит отметить, что в качестве образовательных ресурсов могут выступать как внешние по отношению к данному курсу ресурсы, так и прямое предоставление педагогом методических материалов по изучаемой программе. Внешние ресурсы носят рекомендательный характер, поскольку доступ к ним может быть ограничен, при обязательном изучении конкретного ресурса всем студентам должна предоставляться возможность ознакомиться с ресурсом.

2. Индивидуальное преподавание, для которого важно взаимоотношение конкретного студента с педагогом, либо между одним студентом и другим [6]. При использовании данного метода и студент, и педагог являются активными участниками образовательного процесса. Учебная деятельность представляет собой диалог, в котором студент получает консультации по определенным вопросам, а педагог корректирует план занятий в зависимости от достигнутых результатов [7]. Такая форма взаимодействия обычно применяется посредством использования голосовой, электронной почты, видео - и аудио - связи. [8]

3. Активное взаимодействие между субъектами образовательного процесса. Такая форма реализации взаимодействия предполагает активное общение между педагогом и обучающимися, и между самими студентами [9]. Данная форма взаимодействия по праву считается одной

из эффективных методов обучения. Взаимодействие осуществляется как при личной встрече педагога и студента, так и проведении заочных конференций, форумов [10].

Бесспорно, только сочетание всех перечисленных методов взаимодействия приведет к эффективной реализации технологий организации взаимодействия субъектов в профессиональном образовании. Рассмотрим широко применяемые технологии организации взаимодействия [11].

Технология создания ситуации успеха представляет собой целенаправленное сочетание условий, когда создается возможность достичь высоких результатов в деятельности как отдельно взятого студента, так и всех участников учебного процесса [12-16]. Данный результат достигается путем запланированной тактики преподавателя. Педагог анализирует ситуацию и осуществляет корректировку запланированного занятия. Только при совместной работе педагога и студентов появляется возможность найти недостатки, исправить их и скорректировать дальнейшую деятельность [17].

Технология установления межличностного контакта предполагает адаптацию субъектов образовательного процесса к особенностям современной жизни, организацию сближения с участниками процесса обучения, диагностику личностных особенностей, устранение психологических барьеров. Такая технология направлена на установление доверительного контакта. Эффективность технологии можно заметить при неоднократном межличностном общении [18].

Технология общения представляет собой взаимодействие субъектов образовательного процесса, обмен различной информацией, навыками, знаниями, а так же опытом профессиональной деятельности [19-21]. Специфичность данной технологии проявляется в процессе познания субъективного мира одного человека при контакте с другим [22]. Общение является связующим звеном при реализации трудовой, игровой и управленческой жизни. В процессе общения студентам предоставляется возможность самоопределения и самоуправления собственными возможностями [23].

Технология осуществления индивидуального подхода предполагает воспитательное взаимодействие педагога со студентами [24]. Преподаватель должен подготовить комфортные условия для обучения студентов, чтобы была возможность к каждому применять индивидуальные техники. В ходе реализации технологии осуществления индивидуального подхода педагогу необходимо овладеть умениями для изучения личности студента, подбора индивидуальных методов взаимодействия [25-31].

Формирование целей статьи (постановка задания). Продемонстрировать опыт применения метода организации взаимодействия субъектов образовательного процесса в профессиональном образовании. Определить основные преимущества реализации взаимодействия на учебных занятиях.

Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов. Технологии организации взаимодействия субъектов образовательного процесса представляет собой совокупность различных приемов воздействия как естественного поведения преподавателя в рамках современной системы образования [32]. Это обеспечивает применение гуманных, психологически оправданных функций преподавателя по отношению к личности студентов [33].

Стоит выделить преимущества реализации технологий организации взаимодействия:

- возрастает творческая самостоятельность студентов, которые получают большее удовольствие от учебного процесса, поскольку комфортнее чувствуют себя;
- увеличивается объем получаемых знаний, умений и навыков, но меньше времени тратится на их формирование;

- улучшается сплоченность классного коллектива, возрастает взаимоуважение, способность четко оценить свои возможности;

- приобретаются социально необходимые навыки ответственности, такта, креативного мышления;

- обеспечивается наибольшая независимость обучающихся;

- повышается индивидуальная помощь каждому студента со стороны его сокурсников.

Данные преимущества показывают, что взаимодействие положительно влияет на продуктивную деятельность студентов и преподавателя, который видит результаты своей работы.

При организации учебного занятия с применением технологий взаимодействия действенным будет метод «Лестница», который представляет собой поэтапное психологическое самоопределение студентов, обретение веры в себя и окружающих.

Первый этап «Психологическая атака», направленная на устранение психологического напряжения, создание эмоционального контакта между субъектами образовательного процесса.

Второй этап «Эмоциональная блокировка», обеспечивающая блокировку состояния обиды, потери веры в свои силы; найти очаг неудач, переориентировать обучение на оптимистическую сторону;

Третий этап «Выбор главного направления», состоящий в установлении причины психологического напряжения студентов, определить пути их устранения.

Четвертый этап «Выбор равных возможностей», представляющий собой создание атмосферу равных возможностей, где каждый может себя проявить;

Пятый этап «Неожиданное сравнение», состоящий в неожиданном сравнении результатов одних студентов с результатами лидеров. Дальнейшее развитие должно осуществляться на счёт собственных знаний и умений.

Шестой этап «Стабилизация», где прослеживается приятное для конкретного студента удивление полученных знаний.

Выводы исследования и перспективы дальнейших изысканий данного направления. Таким образом, организация взаимодействия в процессе обучения направлена на активизацию интеллектуальных и творческих способностей студентов и педагогов. Применение технологий организации взаимодействия направлено на личность и является необходимым условием становления студентов как профессионалов

Роль преподавателя действительно важна, потому что он выступает в роли соучастника образовательного процесса, который строится на основе общения педагога и студентов, взаимного обогащения профессионального опыта. В процессе обучения студенты проявляют самостоятельность и творческую инициативу. Технологии организации взаимодействия повышают у студентов профессионального образования самооценку своей личности, её уникальность и неисчерпаемость возможностей её развития.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Кларин М.В. *Инновации в мировой педагогике* / М.В. Кларин. -- Рига Эксперимент, 2015. - С. 478.
2. Селевко Г.К. *Современные образовательные технологии*. - М.: Народное образование, 1998. - С. 73.
3. Атемаскина Ю.В. *Богословец Л.Г. Современные педагогические технологии в ДООУ.- Санкт-Петербург: Изд-во «Детство-Пресс», - 2016. - С. 89.*
4. Зайцев В.С. *Современные педагогические технологии: учебное пособие*. - В 2-х книгах. - Книга 2 - Челябинск, ЧГПУ, 2017 - с.52
5. *Технологический подход к обучению: учеб. пособие для вузов / А. И. Уман. — 2-е изд., стер. — М.: Издательство Юрайт, 2018. — 171 с. — (Серия: Образовательный процесс).*
6. *Педагогические технологии: Учебник для студентов педагогических вузов / Н. М. Борытко, И. А. Соловцова, А. М. Байбаков. Под ред. Н. М. Борытко. — Волгоград: Изд-во ВГИПК РО, 2016.— 59 с. (Сер. «Гуманитарная педагогика». Вып. 2.)*
7. *Коняева Е.А., Коняев А.С. Активные методы обучения в практике подготовки будущих педагогов профессионального обучения // Профессиональное образование: методология, технологии, практика: сборник научных статей / под ред. В.В. Садырина. - Челябинск: Изд-во*

ЗАО «Цицеро», Челябин.гос.пед.ун-т, 2016. – Выпуск 9. – С. 89-94.

8. Гладкова М.Н., Ваганова О.И., Смирнова Ж.В. *Технология проектного обучения в профессиональном образовании // Проблемы современного педагогического образования. 2018. № 58-3. С. 80-83.*

9. Эрганова, Н.Е. *Педагогические технологии в профессиональном обучении: Учебник / Н.Е. Эрганова. - М.: Академия, 2018. – С.112.*

10. Федоров, В.А. *Педагогические технологии управления качеством профессионального образования: Учебное пособие / В.А. Федоров. - М.: Академия, 2016. – С.121.*

11. Ильязова М. Д. *Формирование инвариантов профессиональной компетентности студента: ситуационно-контекстный подход. Автореферат дисс... доктора пед. наук. 13.00.08 - теория и методика профессионального образования.- М., 2015. - С. 30.*

12. Кларин М.В. *Педагогическая технология в учебном процессе. Анализ зарубежного опыта. - М.: Знание, 1989 – С. 12.*

13. Каленов А.А. *Обеспечение непрерывного педагогического мониторинга как основы формирования субъектности старшеклассников посредством создания ситуаций успеха в образовательной среде школы // Балтийский гуманитарный журнал. 2017. Т. 6. № 2 (19). С. 136-138.*

14. Ефимова Л.В. *Гуманистические основания успеха // Карельский научный журнал. 2015. № 1 (10). С. 9-11.*

15. Klinkov G.T. *Technological and profiling education at universities: active methods // American Journal of Pedagogy and Education. 2014. Т. 4. № 2. С. 7-15.*

16. Иванова Т.Н. *Представления о жизненном успехе молодежи и представителей старшего поколения: социологический аспект (эмпирический опыт исследования) // Балтийский гуманитарный журнал. 2019. Т. 8. № 2 (27). С. 55-59.*

17. Кларин М.В. *Инновационные модели обучения в зарубежных педагогических поисках. - М.: Арена, 2016. – С.103.*

18. Максимова Анжелика Александровна. *Основы педагогической коммуникации: учебное пособие / А. А. Максимова ; [науч. ред. О. В. Даниленко] ; Орский гуманитар. технол. ин-т (фил.), Оренбургский гос. ун-т. - Москва : Флинта : Наука, 20165 - С. 77.*

19. *Социальные технологии работы с молодежью в современном образовательном пространстве: учебное пособие / [Д. В. Чернов, Н. В. Коурдакова, Б. А. Дейч и др.]; Новосиб. гос. пед. ун-т. Ин-т молодежной политики и соц. работы. - Новосибирск : НГПУ, 2016 – С.45.*

20. Хохленкова Л.А. *Педагогическая технология обучения в сотрудничестве как эффективное средство овладения иноязычным общением будущих специалистов в сфере сервиса // Балтийский гуманитарный журнал. 2016. Т. 5. № 2 (15). С. 199-201.*

21. Джиоева О.Ф. *Основные детерминанты затрудненного общения // Балтийский гуманитарный журнал. 2017. Т. 6. № 3 (20). С. 144-147.*

22. Бородиненко А. В. *Бизнес-симуляция VS традиционные педагогические технологии: эффекты использования / А. В. Бородиненко // Образовательные технологии. - 2017 - № 4 - С. 71-77.*

23. Оразбаева Ф. Ш. *Современные педагогические технологии и их роль в развитии интеллектуального потенциала будущих специалистов / Ф. Ш. Оразбаева, С. Т. Иманбаева, А. Е. Бериханова // Педагогическое образование и наука. - 2018 - № 1 - С. 39-43.*

24. Рахматуллаева М. А. *Внедрение современных технологий развития личности в систему высшего образования / М. А. Рахматуллаева // Alma mater. - 2014 - № 10 - С. 112-115. - Библиогр. : С. 114-115.*

25. *Инновационные технологии в образовании [Электронный ресурс] : учебно-методический комплекс дисциплины по образовательной программе бакалавриата 230400.62 «Информационные системы и технологии», профиль - «Информационные системы и технологии в образовании» / сост. А. А. Ступин ; Новосиб. гос. пед. ун-т. - Новосибирск : НГПУ, 2014 – С. 204-205.*

26. Колесниченко Н.А., Лаврова Л.С., Поломоинова Г.А. *Индивидуальный подход в обучении и воспитании как основной фактор повышения успеваемости студентов // Балтийский гуманитарный журнал. 2017. Т. 6. № 4 (21). С. 320-322.*

27. Лазарева О.И. *Профессиограмма как средство выбора индивидуальной траектории обучения // XXI век: итоги прошлого и проблемы настоящего плюс. 2015. Т. 2. № 6 (28). С. 120-124.*

28. Klinkov G.T. *Person-oriented learning as an educational and behavioral paradigm // Балканско научно обозрение. 2019. Т. 3. № 1 (3). С. 35-37.*

29. Сидякова Н.В. *Индивидуальная траектория подготовки мультимедийной презентации на французском языке студентами технического профиля // Балтийский гуманитарный журнал. 2017. Т. 6. № 4 (21). С. 393-397.*

30. Найниш Л.А., Голубева А.С. *Как выбрать индивидуальную траекторию обучения в вузе // XXI век: итоги прошлого и проблемы настоящего плюс. 2015. Т. 1. № 1 (23). С. 86-90.*

31. Цораева Ф.Н. *Роль внеаудиторных мероприятий в личностно-профессиональном становлении студентов // Балтийский гуманитарный журнал. 2016. Т. 5. № 4 (17). С. 337-339.*

32. Панфилова Альвина Павловна. *Взаимодействие участников образовательного процесса: учебник для бакалавров: для высш. учеб. заведений по пед. направлениям и специальностям : базовый курс : доп. УМО вузов РФ / А. П. Панфилова, А. В. Долматов ; под ред. А. П. Панфиловой ; Рос. гос. пед. ун-т. - Москва : Юрайт, 2016 - С. 82.*

33. Бершадская Е. *Комплекс образовательных технологий / Е. Бершадская // Директор школы. - 2019. - №2. - С. 65 - 69.*

Статья поступила в редакцию 06.11.2019

Статья принята к публикации 27.02.2020

УДК 378.112.2
DOI: 10.26140/anip-2020-0901-0014

РУКОВОДСТВО СТУДЕНЧЕСКИМ НАУЧНЫМ КРУЖКОМ НА МЛАДШИХ КУРСАХ КАК ОДНА ИЗ ФОРМ ТЬЮТОРСКОЙ РАБОТЫ

© 2020
SPIN-код: 2830-6614
AuthorID: 739196

Воробьев Юрий Алексеевич, кандидат филологических наук, доцент,
доцент кафедры иностранных языков

SPIN-код: 8011-5808
AuthorID: 761702

Казакова Татьяна Александровна, кандидат педагогических наук, доцент,
доцент кафедры иностранных языков

*Академия Федеральной службы исполнения наказаний
(390000, Россия, Рязань, ул. Сенная, 1, e-mail: tina4242@yandex.ru)*

Аннотация. Начало обучения в вузе для многих студентов часто оказывается сопряженным с адаптационными проблемами как в учебно-профессиональном, так и в социально-психологическом плане. Учебные заведения прилагают значительные усилия, чтобы минимизировать эти проблемы: ищутся новые формы адаптационной работы, повышается эффективность существующих. В последние годы достаточно успешным в этой сфере зарекомендовал себя институт тьюторства, позволяющий перенести работу по адаптации первокурсников на новый уровень, сделав ее более индивидуальной и целостной. Однако, помимо тьюторской деятельности в чистом виде, аналогичными характеристиками обладает целый ряд классических форм внеаудиторной работы, в том числе и кружковая работа. В статье рассматриваются возможности адаптации студентов младших курсов в вузовской образовательной среде в процессе их научной деятельности в рамках кружка по иностранному языку. Особо подчеркивается многофункциональность кружковой работы по данной дисциплине в неязыковом вузе, позволяющая задействовать адаптационные механизмы не только в языковой (предметной) сфере, но и вне ее. Отдельно отмечается, что успешность данной адаптационной работы в значительной степени зависит от дидактически верного применения базовых принципов организации кружковой работы.

Ключевые слова: адаптация студентов, тьюторство, студенты, младшие курсы, иностранный язык в неязыковом вузе, студенческий научный кружок, руководство научным кружком, принципы организации кружковой работы.

MANAGEMENT OF A STUDENT SCIENTIFIC CIRCLE IN FRESHMEN CLASSES AS A FORM OF TUTORING WORK

© 2020

Vorobyev Yuriy Alexeevich, candidate of philological sciences, associate professor
of the department of foreign languages

Kazakova Tatyana Alexandrovna, candidate of pedagogical sciences, associate professor
of the department of foreign languages

*Academy of the Federal Penal Service of the Russian Federation
(390000, Russia, Ryazan, Sennaya st., 1, e-mail: tina4242@yandex.ru)*

Abstract. The beginning of study at institutes of higher education often turns out for many students to be associated with a number of adaptation problems, both in educational and professional, as well as in socio-psychological terms. Modern universities are making significant efforts to minimize these problems: new forms of adaptation work are being sought, the efficiency of existing ones is increasing. In recent years the institute of tutoring has proved to be quite successful in this area, allowing transferring this work on adaptation of first-year students to a new level, making it more individual and holistic. But in addition to tutoring in its purest form there are a number of classical forms of extracurricular work, including circle work, having similar characteristics. This article discusses the possibility of adaptation of first-year students in institutes of higher education educational environment in the process of their scientific activities in the circle of foreign language. The article emphasizes the multi-functionality of circle work in a non-linguistic University, which allows to use adaptation mechanisms not only in the language (subject) sphere, but also in the formation of professional knowledge and skills. It is separately noted that the success of this adaptation work largely depends on the didactically correct application of the basic principles of organizing circle work.

Keywords: higher education, adaptation process, freshmen classes, tutoring, a foreign language in a non-linguistic university, students' scientific circle, principles of organization of circle work.

1. Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами

Начало обучения вчерашних школьников в высшем учебном заведении нередко сопровождается серьезными проблемами, связанными с адаптацией к новой образовательной среде.

Кардинальная смена режима учебной деятельности, непривычная лекционно-семинарская система, новая социальная роль с более высоким уровнем автономности требуют от обучающихся особых навыков организации учебной деятельности. Формирование этих навыков в рамках сравнительно небольшого временного отрезка является одной из приоритетных задач современного вуза и предопределяет необходимость поиска новых форм адаптационной работы, а также повышения эффективности имеющихся.

2. Анализ последних исследований и публикаций, в которых рассматривались аспекты этой проблемы и на которых обосновывается автор; выделение не раз-

решенных ранее частей общей проблемы.

Особенности адаптационных процессов учащейся молодежи в вузовской среде уже достаточно продолжительное время являются объектом пристального внимания исследователей.

Существенный вклад в изучение педагогических и психологических аспектов данной проблематики внесли Л. А. Амирова, А. Ф. Амиров [1], С. А. Анохина [2], В. Ш. Гузаиров [3], В. А. Сластенин [4], А. А. Смирнов [5] и другие ученые.

Процесс адаптации студентов, под которой мы понимаем не только состояние человека, но и процесс включения его в новую социальную среду, освоение им специфики новых социальных условий, многоаспектен и многоэтапен.

В работах, посвященных данной проблематике, С. Д. Резник [6], Т. Д. Молодцова [7], Л. А. Федотова [8], Р. Dyson [9], М. L. Smith [10] и другие исследователи [11-15] особо выделяют начальный этап адаптационного

процесса, что обусловлено его исключительной значимостью или, если так можно сказать, «сензитивностью» при формировании у студента, а в будущем и у специалиста, необходимых личностных и профессиональных качеств. При всей разности подходов большинство исследователей вузовских адаптационных процессов солидарны в том, что одним из важнейших условий успешного погружения студентов-первокурсников в образовательную среду является улучшение качества индивидуальной работы с ними, перевод ее на новый уровень. В наиболее эффективной форме это достигается в рамках появившегося сравнительно недавно в отечественных вузах института тьюторства [16-18].

3. Формирование целей статьи (постановка задачи).

Находящиеся в настоящее время в стадии становления тьюторство представлено в своей организационной и содержательной полноте еще далеко не во всех учебных заведениях, что предопределяет необходимость более полного использования уже имеющихся форм работы, обладающих тьюторским потенциалом и содержащих в себе значимые адаптационные механизмы. Одной из таких форм, на наш взгляд, является руководство научным кружком, осуществляемое в рамках изучения иностранного языка в специализированном вузе.

4. Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов.

Значительный тьюторский потенциал руководства научным кружком является результатом мультифункциональности дисциплины «Иностранный язык» в неязыковом вузе, которая, в свою очередь, базируется на ее общеобразовательном статусе, профессиональной ориентированности предмета, а также его временной локализации на младших курсах.

Последнее обуславливает главную особенность кружковой работы на этом этапе, заключающуюся, прежде всего, в ярко выраженном акценте и на учебной, и на исследовательской деятельности. Данная дихотомия позволяет руководителю кружка реализовывать одну из основных тьюторских функций – пошаговое «сопровождение разработки и реализации обучающимся индивидуальной образовательной программы» [18, С. 75] – как в рамках внутридисциплинарного направления, так и вне его.

Внутридисциплинарный аспект работы кружка делает возможным анализ лингвистического и страноведческого материала. В первом случае исследования грамматических или лексических особенностей изучаемого языка, при активной индивидуальной поддержке педагога, помогают в необходимой степени активировать запас школьных языковых знаний либо в нарастить их объем и тем самым предупредить возможную проблему адаптации студента к вузовскому курсу иностранного языка. Это особенно актуально с учетом достаточно невысокого уровня языковых знаний у студентов специализированных вузов [19; 20].

Страноведческая направленность кружковой работы позволяет не ограничиваться исследованиями в рамках тех или иных лингвистических аспектов, но дает возможность значительно расширить перечень внеязыковых тем, в том числе и с учетом специализации вуза. В экстралингвистическую тематику могут быть включены, например, контрастные исследования соответствующих профессиональных систем в России и стране (странах) изучаемого языка, сопоставительный анализ конкретных аспектов профессиональной деятельности и т. д.

Даже с учетом того, что эти исследования не будут иметь той научной глубины, которая отличает работы студентов старших курсов, они, несомненно, окажутся полезными при формировании умений и навыков самостоятельной учебной и научной деятельности первокурсника, будут способствовать его планомерному

вхождению в вузовскую образовательную среду.

Выход за пределы лингвистики позволяет активизировать адаптационный процесс не только посредством изучения специфики профессиональной деятельности опосредованно (через иностранный язык), но и напрямую, с помощью проведения на базе кружка различных тематических встреч, круглых столов и т. д. Важным аспектом этой работы является ее неперемная направленность на постепенное формирование чувства профессиональной самоидентификации студентов в рамках учебной социализации.

Особым свойством иностранного языка в специализированном вузе является как его профессиональная ориентированность, так и *пропедевтичность*, под которой мы понимаем сокращенное систематическое изложение профильной науки в элементарной форме. В ходе изучения данной дисциплины этот процесс длится с первого занятия и до итоговых экзаменов. Курс начинается со знакомства с общепрофессиональной проблематикой, отраженной в языке, и заканчивается анализом узкоспециальных аспектов, релевантных в коммуникативном плане. Пропедевтический аспект иностранного языка позволяет формировать у студента концептуальное понимание процесса изучения той или иной специальной дисциплины и ее сущности часто еще до целенаправленного глубокого изучения в соответствии с учебным планом.

Такая особенность иностранного языка в неязыковом вузе проецируется и на кружковую работу. Это позволяет руководителю кружка «курировать» работы студентов, выполненные на стыке лингвистики и определенной специальности, поддерживая таким образом адаптацию к вузовской образовательной среде у обучающегося и в экстрадисциплинарной области. Выход исследовательской работы за пределы предметной тематики должен находиться у руководителя кружка под особым контролем. Необходимо помнить, что подготовка серьезных научных исследований (например, статей) в рамках страноведческого языкового кружка возможна только во взаимосвязи с профильными кафедрами и требует контакта с узкими специалистами, рекомендованными руководителем. Как показывает практика, подобные консультации нередко перерастают в тесное персональное научное сотрудничество на старших курсах и также способствуют адаптации студента к вузовской образовательной среде.

Результативность тьюторской составляющей в работе руководителя кружка в значительной степени основывается на эффективной организации самого объединения, успешно функционирующего только при учете ряда базовых принципов. Прежде всего, на соблюдении *принципа индивидуализации* научной работы. Индивидуальный подход к каждому члену кружка позволяет реализовывать тьюторские возможности данной научно-организационной деятельности в наиболее полном объеме.

Совместное со студентом построение «дорожной карты» исследования от его начала до завершения позволяет учитывать не только интересы, познавательные возможности и способности обучающегося, но и его психологическое состояние на начальном этапе обучения в вузе.

Принцип индивидуализации находится в тесной взаимосвязи с *принципом дифференциации*, позволяющим придавать кружковой работе многовекторность и многоуровневость. В плане работы кружка должны присутствовать темы исследований различные как по тематике, так по объему и сложности.

Дифференциация научной деятельности дает хорошие результаты при вовлечении в творческую деятельность и отдельных студентов и небольших групп. Многолетний опыт показывает, что такой смешанный подход к исследованию той или иной проблематики наиболее эффективен, так как в каждом конкретном слу-

чае обучающийся выбирает самостоятельно состав «авторского коллектива», который наиболее комфортен для него.

Важными в этом случае становятся также осознанность студентом проводимой работы и понимание последовательности ее исполнения.

Планирование кружковой работы не возможно без учета *принципа посильности*. Доброжелательная атмосфера, позволяющая быстро адаптироваться к особенностям проведения исследовательской деятельности в рамках кружка, в значительной степени нивелирует негативное восприятие студентами своих недочетов в языковой подготовке, которые, к сожалению, характерны для неязыковых вузов. Посильность выполняемой работы обуславливает возникновение чувства успешности, что является важнейшим элементом адаптации студента в кружке и в целом в общепедagogической образовательной среде.

В ряде исследований, проводимых среди студентов неязыковых специализированных вузов, помимо невысокого уровня языковых знаний, отмечается также и сниженная мотивация к изучению иностранного языка [21; 22]. Значительным потенциалом ее повышения обладает научный кружок. Кружковая работа по иностранному языку на младших курсах политематична, что вызывает безусловный интерес у студентов. В рамках данного кружка вполне совместимы исследования и общеобразовательной тематики и профессиональной. Однако для всех направлений кружковой работы обязательным остается следование постулату неперемещения использования иностранного языка: все исследования проводятся с использованием иноязычного материала.

Значительный вклад в дело активизации механизмов мотивации на занятиях по иностранному языку может быть сделан с помощью информационно-компьютерных технологий (ИКТ) [23-25]. Такая возможность существует как в рамках аудиторных занятий, так и в рамках работы кружка. Особую роль при этом должен играть принцип *обязательного методического сопровождения применения ИКТ*.

Работа в этой сфере, при всей ее демократичности, должна быть методически правильно регламентирована руководителем кружка. Это касается и определения общего направления исследований, их объема и алгоритма выполнения.

Нельзя забывать и о том, что участие в работе кружка по иностранному языку способствует росту мотивированности студента не только при изучении данной дисциплины, но и, учитывая пропедевтичность дисциплины, специальных предметов.

Повышение интереса к изучению общеобразовательных или профессиональных дисциплин с помощью внеаудиторных форм работы – известный, но действенный методический прием. Развивая у студентов в рамках кружковой работы учебную мотивацию, необходимо «делать особый акцент на осознании полезности выполняемой работы, как в плане профессиональной подготовки, так и в плане расширения кругозора, эрудиции специалиста» [26, с. 16].

5. Выводы исследования и перспективы дальнейших изысканий данного направления.

Резюмируя вышесказанное, подчеркнем, что страноведческие кружки по иностранному языку, обладая такой исключительно важной спецификой, как многофункциональность, характерной только для младших курсов вуза, соединяя в себе учебно- и научно-исследовательскую работу, предметную и пропедевтическую профессиональную направленность, являющуюся значимой частью процесса адаптации студентов-первокурсников к вузовской образовательной среде.

При этом следует отметить, что необходимый эффект от данного вида деятельности может быть получен только при соблюдении базовых принципов кружковой работы.

Это обеспечит стабильное функционирование данного научного объединения, позволит в мягкой, ненавязчивой форме осуществлять учебно-научное сопровождение индивидуальной образовательной программы студента на самом раннем этапе вузовского обучения и положительно влиять на процесс его адаптации в вузе.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Амирова, Л. А. Развитие качеств мобильной личности на этапе допрофессиональной социализации : монография / Л. А. Амирова, А. Ф. Амирова. – Уфа : Вагант, 2011 – 194 с.
2. Анохина, С. А. Аксиологическая адаптация студентов в вузовской среде : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / С. А. Анохина. – Оренбург, 2016. – 275 с.
3. Гузаиров В. Ш. Формирование личности специалиста в техническом вузе: Монография / В. Ш. Гузаиров. – Белгород: Изд-во БГТУ им. В. Г. Шухова, 2003. – 136 с.
4. Сластиенин В. А. Педагогика : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В. А. Сластиенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов ; под ред. В. А. Сластиенина. – М. : Издат. центр «Академия», 2002. – 576 с.
5. Смирнов, А. А. Адаптация студентов и образ вуза: монография / А. А. Смирнов, Н. Г. Живаев; Ярослав. гос. ун-т им. П. Г. Демидова. – Ярославль : ЯрГУ, 2010. – 168 с.
6. Резник, С. Д. Адаптация студентов-первокурсников к условиям обучения в университете: опыт, проблемы, перспективы / С. Д. Резник, М. В. Черниковская, Е. В. Носова // Вестник Кемеровского государственного университета. Сер.: Гуманитарные и общественные науки. – 2017. – № 2. – С. 36–41.
7. Молодцова, Т. Д. Диагностика адаптации студентов первого курса к требованиям вуза / Т. Д. Молодцова // Международный журнал экспериментального образования. – 2012. – № 5. – С. 13–17.
8. Федотова, Л. А. К вопросу о средствах адаптации студентов-первокурсников / Л. А. Федотова // Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения. – 2015. – № 43. – С. 133–135.
9. Dyson, R. Freshmen adaptation to university life: depressive symptoms, stress and coping / R. Dyson, K. Renk // Journal of Clinical Psychology. – 2006. – Vol/ 62, Issue 10. – P. 1231–1244.
10. Smith, M. L. The Transition to University: Adaptation and Adjustment: Dis. ... Master of Arts / M. L. Smith. – University of Saskatchewan, 2008. – 122 p.
11. Удалова Е.С. Особенности адаптации первокурсников к образовательному процессу как фактор профессионального становления и развития студентов // XXI век: итоги прошлого и проблемы настоящего плюс. 2015. Т. 2. № 6 (28). С. 157-161.
12. Снегирева Л.В. Изучение объективных и субъективных проявлений адаптации у студентов-первокурсников медицинского вуза // Балтийский гуманитарный журнал. 2019. Т. 8. № 2 (27). С. 92-95.
13. Гагиева З.А. Особенности успешной адаптации студентов к условиям вуза // Научен вектор на Балканите. 2019. Т. 3. № 3 (5). С. 18-21.
14. Толканик З.А. Социально-психологическая адаптация студентов-первокурсников в колледже // Гуманитарни Балкански изследвания. 2019. Т. 3. № 2 (4). С. 79-81.
15. Иванова Т.Н., Музафарова Х.Ю. Адаптация иностранных студентов к образовательному пространству в вузе (эмпирический опыт исследований) // Балтийский гуманитарный журнал. 2019. Т. 8. № 4 (29). С. 66-70.
16. Дьячкова, М. А. Тьюторское сопровождение образовательной деятельности : учебное пособие. Практикум / М. А. Дьячкова, О. Н. Томюк; ФГБОУ ВО «УрГПУ». – Екатеринбург, 2016. – 184 с.
17. Яновский, Л. М. Тьютор в вузе: опыт и перспективы / Л. М. Яновский // Система менеджмента качества: опыт и перспективы. – 2016. – № 5. – С. 114–117.
18. Ковалева, Т. М. Профессия «тьютор» / Т. М. Ковалева и др. – М.; – Тверь : «СФК-офис», 2012. – 246 с.
19. Нефедов, А. В. Дифференцированное обучение английскому языку студентов неязыковых вузов / А. В. Нефедов // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. – 2014. – № 6-2. – С. 113–115.
20. Стрекалова, И. В. О некоторых возможностях индивидуализации обучения иностранному языку в неязыковом вузе / И. В. Стрекалова // Научное обозрение. Педагогические науки. – 2015. – № 3. – С. 106–107.
21. Миронова, В. Е. Повышение мотивации к обучению профессиональному иностранному языку в неязыковом вузе / В. Е. Миронова, А. С. Гейвус // Профессиональное обучение в России и за рубежом. – 2014. – 3(15). – С. 106–110.
22. Каргина, Е. М. Лингвистические факторы мотивации студентов в процессе обучения иностранному языку в техническом вузе: моногр. / Е. М. Каргина. – Пенза: ПГУАС, 2016. – 180 с.
23. Гузь Ю.А., Майоров А.Б. Использование канала youtube для участвующих онлайн-курсов как способ повышения мотивации к изучению иностранного языка // Балтийский гуманитарный журнал. 2019. Т. 8. № 4 (29). С. 105-107.
24. Романова Л.Л. Мотивация преподавателей вуза к применению электронных образовательных технологий // Вестник Амурского государственного университета. Серия: Гуманитарные науки. 2018. № 80. С. 53-54.
25. Смирнова Е.В. Формирование мотивации студентов к применению электронных средств учебного назначения в изучении иностранного языка // Балтийский гуманитарный журнал. 2015. № 4 (13).

С. 44-49.

26. Воробьев Ю. А. Особенности самостоятельной работы курсантов в рамках страноведческих кружков при изучении иностранного языка в вузах ФСИН / Ю. А. Воробьев // Ведомости уголовно-исполнительной системы. – 2013. – № 11(138). – С. 13–17.

Статья поступила в редакцию 02.11.2019

Статья принята к публикации 27.02.2020

УДК 37:316.624.2
DOI: 10.26140/anip-2020-0901-0015

ДОЛГОВАЯ ТОЛЕРАНТНОСТЬ ЛИЧНОСТИ: ПРЕДИКТОРЫ И ОСОБЕННОСТИ ДИАГНОСТИКИ

© 2020

AuthorID: 691608

SPIN: 9851-4568

ResearcherID: AAD-3036-2019

ORCID: 0000-0002-7812-7875

ScopusID: 15623077800

Гагарина Мария Анатольевна, кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры «Управление персоналом и психология», докторант Института психологии РАН
*Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации, Институт психологии РАН
(125993, Россия, Москва, Ленинградский пр., 49, e-mail: MGagarina224@gmail.com)*

Аннотация. Понятие долговой толерантности имеет большой потенциал для определения предпосылок девиантного экономического поведения (на примере долгового поведения). В статье приведен анализ зарубежных и отечественных исследований отношения молодежи к долгу. Рассмотрены взгляды на долговую толерантность как единственный компонент отношения к долгу и как включенную в аффективный компонент трехкомпонентного отношения к долгу; описаны представленные в литературе различия в отношении к долгу между юношами и девушками. Поднимается вопрос о возможности сопоставления отечественных и зарубежных исследований отношения к долгу, проведенных на студенческих выборках. Представлены результаты эмпирического исследования с участием 217 респондентов в возрасте 17 до 20 лет, описан их уровень долговой толерантности, путем линейного регрессионного анализа выявлены предикторы долговой толерантности, долговой фрустрированности, кредитной толерантности и кредитной фрустрированности. Показано, что высокая долговая толерантность положительно взаимосвязана с прокрастинацией, готовностью к риску и интернальностью в области межличностных отношений, отрицательно с нейротизмом и интернальностью в области неудач. Путем корреляционного анализа установлена, что долговая толерантность положительно взаимосвязана со значимостью ценностных ориентации личности «гедонизм» и «достижение» на уровне нормативных идеалов и не связана с ценностными ориентациями на уровне поведения личности.

Ключевые слова: долговая толерантность, долговая фрустрированность, кредитная толерантность, кредитная фрустрированность, экономическое поведение личности, отношение к долгу.

PERSONAL DEBT TOLERANCE: PREDICTORS AND ASSESSMENT PECULARITIES

© 2020

Gagarina Maria Anatolievna, candidate of psychological sciences, associate professor, associate professor of the department «HR management and psychology», doctoral student of Institute of psychology RAS
*Financial University, Institute of Psychology Russian Academy of Sciences
(125993, Russia, Moscow, Leningradsky pr., 49, e-mail: MGagarina224@gmail.com)*

Abstract. The term Debt tolerance has a great potential for understanding deviant financial behavior as well as debt behavior. The article provides an analysis of foreign and domestic studies of youth attitude towards debt. The debt tolerance is considered as the only component of attitude to debt and as part of affective component of the three-component debt attitude; in article presented results of comparison attitude to debt between young men and women. The question is raised about the possibility of comparing domestic and foreign studies of attitude toward debt conducted on student samples. The results of an empirical study with the participation of 217 respondents aged 17 to 20 years are presented, their level of debt tolerance is described, predictors of debt tolerance, debt frustration, credit tolerance and credit frustration are revealed by linear regression analysis. It was shown that high debt tolerance is positively connected with procrastination, risk taking and internality in interpersonal relationships, negatively with neuroticism and internality in failure. By means of correlation analysis it was established that debt tolerance is positively interconnected with the significance of the value orientations “hedonism” and “achievement” at the level of normative ideals and is not related to value orientations at the level of individual behavior.

Keywords: debt tolerance, debt frustration, credit tolerance, credit frustration, economic behavior, debt attitude.

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность исследования долговой толерантности у молодежи имеет два аспекта. Во-первых, это недостаточная разработанность данного феномена в отечественной психологической науке; во-вторых, это социальная значимость подобных исследований, связанная с ростом долговой нагрузки населения, «омоложением» заемщиков и должников. По данным Национального центра банкротств (НЦБ), средний возраст тех, кто планирует признать себя финансово несостоятельными, снизился с 35–40 лет до 22–30. За рубежом исследования причин и последствий приобретения долга молодежью, а также социальных установок студентов к долгу, их структуры, динамики и связи с поведением имеют достаточно долгую историю: Lea, Deavis (1995) [1], Boddington, Kemp (1999) [2], Scott, Lewis (2001) [3], Callender et al. (2005) [4], Haultain et al. (2010) [5], из более современных работ можно отметить Norvilitis (2014) [6], Walsemann et al. (2015) [7], Agnew, Harrison (2015) [8] и Almenberg et al. (2018) [9]. Возрос интерес отечественных психологов и социологов к проблеме отношения к займам, однако, в основном эти работы выполнены на взрослых респондентах [например, 10, 11].

Проблема отношения молодежи к долгу рассматри-

вается в научной литературе в следующих контекстах: во-первых, содержание и структура долговых установок (и долговой толерантности в том числе), во-вторых, изучаются предикторы отношения к долгу и связь с долговыми поведением и, в-третьих, различия в отношении к долгу между лицами с различным социально-экономическим статусом, разного пола и возраста.

В работе Davies and Lea (1995) было сделано предположение, что отношение к студенческому долгу можно описать с помощью шкалы (Debt Attitude Scale), представляющей собой единый континуум терпимости к долгу (долговой толерантности, tolerance of debt) [1]. Шкала «Отношение к долгу» активно использовалась и в последующих исследованиях, например, Boddington et al. (1999) [2], Haultain et al. (2010) [5], Scott et al. (2001) [3]. Однако ее надежность вызвала сомнения среди исследователей. В работе Scott et al. (2001) было показано, что отношение к долгу имеет более сложную структуру и включает, по меньшей мере, два фактора, образованных анти- и продолговатыми пунктами опросника. В статье Haultain et al. (2010) изучалась структура отношения к долгу среди нынешних и будущих студентов высших учебных заведений Новой Зеландии. В серии исследований, проведенных Haultain было доказано, что структура

долговых установок не является одномерной и описывается двумя измерениями: страхом перед долгом и долговой полезностью. При этом прослеживается следующая динамика этих установок: за период окончания средней школы - окончания первого года обучения - получение высшего образования – происходит снижение страха перед долгом, а взгляды на полезность долга остаются неизменными [5].

В статье Xiao et al. (1995) [12] исследовано отношение американских студентов к кредитным картам, но в отличие от описанных выше работ, авторы придерживаются традиционного для социальной психологии взгляда на структуры отношения как трехкомпонентного. То есть, отношение студентов к долгу состоит из аффективного, когнитивного и поведенческого компонентов. Результаты показали, что у студентов было благоприятное отношение к кредитам: 82% студентов имели благоприятные аффективные отношения, а 67% - когнитивные [12]. Такой подход к структуре отношения к долгу/кредиту характерен и для работ отечественных исследователей. Так в работе Демина и соавт. (2018) [10] отношение к кредиту включает мотивационно-аффективную, когнитивную и поведенческую составляющие; авторы делают заключение, что «структура отношения к кредиту противоречива: мотивационные и поведенческие компоненты не согласованы между собой» [10, с. 91]. Еще одно понятие, описанное в российских исследованиях – это «долговая установка», которая представляет собой «определенное отношение (заранее сформированное чувство), испытываемое субъектом к феномену заимствования и ведущее к долговому поведению; а также predisposed субъекта к заемным практикам» [13, с. 9].

Понятие долговой толерантности введено и разрабатывается в работе Лебедева и Булыгиной (2015) [14]. Авторы описывают четыре феномена: долговая толерантность – долговая фрустрированность, кредитная толерантность – кредитная фрустрированность и предлагают инструмент для их измерения. Содержательно понятия раскрываются следующим образом «первое понятие и, соответственно, шкала обозначает некое эмоциональное состояние (чувство) и психологическую характеристику человека (свойство личности), заставляющую его не испытывать эмоционально-психического напряжения в ситуации долга (долговая толерантность) или испытывать такое напряжение (долговая фрустрированность). Второе понятие (шкала) характеризует тенденцию (поведение) человека легко брать деньги в долг (кредитная толерантность) или избегать каких-либо форм заимствования (аренда, кредиты и др.) кредитная фрустрированность» [14, с. 38].

Из приведенных определений можно видеть, что долговая толерантность и фрустрированность затрагивают переживания, а кредитная толерантность и фрустрированность – поведение. Таким образом, на данном этапе анализа актуализируются два вопроса, первый – это место долговой толерантности в структуре отношения и второй, более общий, это взаимосвязь отношения к долгу и поведения.

Долговая толерантность может рассматриваться как единственный компонент отношения к долгу [1], либо как один из компонентов отношения, имеющего более сложную структуру и описываемый как чувство.

Связь отношения к долгу с поведением не является однозначной. Так исследование Davis, Lea 1995 [1] показало, что наличие долга студентами университета положительно связано с большей долговой толерантностью. Существуют и другие исследования, показывающие, что опасения по поводу долгов являются важным сдерживающим фактором для учащихся средних школ в Соединенном Королевстве, рассматривающих возможность дальнейшего образования (в кредит) [4], а также, что аффективный кредитный компонент является хорошим предиктором покупательского поведения и

фактического использования кредитных карт (Hayhoe et al., 1999 [15], Hayhoe et al., 2000 [16]). Однако нельзя игнорировать и те исследования, которые не выявили взаимосвязи между отношением к долгу и долговым поведением [6, 17, 18].

Следующий вопрос, поднятый в нашем исследовании – это предикторы отношения к долгу. Lachance (2012) был проведен опрос респондентов (Канада) в возрасте от 18 до 29 лет, результаты которого показывают, что молодежь признает как преимущества, так и риски, связанные с кредитом. Регрессионный анализ показывает, что отношение к кредитам положительно связано с образованием, количеством кредитных карточек и знанием кредита, но отрицательно связано с количеством детей. Молодые люди, которые сообщили, что их родители и друзья являются активными пользователями кредитов, чаще имеют положительное отношение к кредитам. Возвращаясь к проблеме взаимосвязи отношения к долгу и уровня задолженности – она выявлена не была [18]. Norvilitis (2006) изучалась связь между отношением к деньгам, импульсивностью, locusом контроля, удовлетворенностью жизнью, стрессом и задолженностью по кредитным картам у студентов колледжа [17]. В данном исследовании выдвинута гипотеза о том, что учащиеся, которые имеют экстерналистский locus контроля, являются более импульсивными и позитивно относятся к долгу и расходам, а также будут иметь более высокие задолженности по кредитной карте, однако эта гипотеза не подтвердилась. Вместо этого отношение к деньгам оказалось связано только с личностными переменными. Еще один важный результат этого исследования заключается в том, что отношение к долгу не связано с поведением: студенты, сообщившие, что задолженность является неприемлемой, имели не более или менее вероятную задолженность, чем другие [17]. Объяснение отсутствия взаимосвязи между отношением и поведением заключается в особенностях студенческой выборки. Во-первых, для студентов долг представляется временным (до окончания учебы и получения работы) и не является частью долгового образа жизни, что делает их взгляды на задолженность менее значимыми для повседневного поведения. Во-вторых, ведение комфортного образа жизни может быть более значимым, чем перспектива долга, расплачиваться с которым они будут в отдаленном будущем, после окончания обучения. Студенты видят образ жизни и уровень потребления других студентов, которые могут позволить себе гораздо больше, например, приобретение дорогих вещей, автомобиля и т.д. и этот факт тоже оказывает влияние. В-третьих, формирование намерений также связано со связью между отношением и поведением. Плохо сформированные намерения реже влияют на поведение, чем те, которые были хорошо сформированы [17].

То есть, студенты могут иметь намерение воздерживаться от долгов, но не имеют четкого плана того, как это сделать и здесь актуальным становится вопрос финансовой грамотности.

В завершение обзора исследований по долговой толерантности студенческой молодежи как аффективного компонента отношения к долгу рассмотрим различия между юношами и девушками. В работе Agnew et al. (2015) проведено сравнение студентов юношей и девушек в Новой Зеландии и Англии на предмет уровня их финансовой грамотности и долговых установок [8].

Разница в новозеландской выборке была незначительной, а в Англии молодые женщины имеют более негативное отношение к образовательным долгам, поскольку с меньшей вероятностью видят будущие преимущества высшего образования, чем мужчины. В работе Almenberg et al. (2018) показано, что женщины чувствуют себя менее комфортно с долгом (имеют более низкую долговую толерантность), чем мужчины [9], а в работе Haultain et al. (2010) – женщины считают долг менее полезным по сравнению с мужчинами [5].

Принципиальная разница в изучении долговой толерантности отечественными и зарубежными исследователями заключается в особенностях выборки и опыте заимствования, связанными с возможностями оплаты обучения студентами. Исследования, проведенные на американских [7], канадских [18], британских [1, 8] и новозеландских [5, 8], китайских [19] студентах – это исследования студентов, имеющих реальные образовательные суды и, соответственно, опыт заимствования, дающие возможность говорить о реальном долговом поведении. В России программа предоставления образовательных кредитов не работает, она была возобновлена после двухлетнего перерыва только в августе 2019 года на основании Соглашения о господдержке образовательного кредитования, подписанного Минобрнауки России и Сбербанком [20]. Соответственно, изучая отношение к долгу и кредиту российских студентов мы вряд ли можем говорить о связи с долговым поведением, в данном случае решение об оплате принимают родители и их тоже необходимо принимать в расчет. Тем не менее изучение уровня и предикторов долговой толерантности молодежи представляет научный и практический интерес.

МЕТОДОЛОГИЯ

Целью данной статьи является оценка уровня долговой толерантности у молодежи и описание ее предикторов.

Постановка задания. В соответствии с целью необходимо провести анализ существующих методов диагностики долговой толерантности, определить их применимость для данного исследования. Провести оценку уровня субъективного контроля, особенностей принятия решений, личностных черт, ценностных ориентаций и выявить характер и направленность связей указанных характеристик с долгой толерантностью.

Используемые в исследовании методы, методики и технологии.

Для оценки долговой толерантности нами использовался опросник А.Н. Лебедева, О.А. Булыгиной, показавший «высокие оценки конвергентной и дискриминантной валидности и надежности (тест-ретест)» [14, с. 38]. Мы отказались от перевода зарубежных опросников отношения к долгу [1, 2, 3, 5], поскольку все они предполагают наличие образовательного кредита и отношение к нему, а не к явлению вообще.

Нами было сделано предположение, что высокая долговая толерантность, которую Лебедев и Булыгина еще называют «финансовой безответственностью» будет связана низким уровнем субъективного контроля, прокрастинацией, готовностью к риску, высокой эмоциональной устойчивостью и низкой сознательностью.

Для проверки этой гипотезы мы включили в исследование следующие опросники:

Уровень субъективного контроля (УСК), позволяющий определить уровень интернальности как в целом, так и в отдельных сферах жизни: достижениях, неудачах, семейных, межличностных и производственных отношениях и в области здоровья [21].

Мельбурнский опросник принятия решений (МОПР), включающий шкалы «бдительность», «прокрастинация», «сверхбдительность» и «избегание» [22].

Личностные факторы принятия решений (ЛФР), включающий шкалы «рациональность» и «готовность к риску» [23].

Большая пятерка личностных черт, включающий «экстраверсию-интроверсию», «нейротизм-эмоциональную устойчивость», «открытость-закрытость новому опыту», «сознательность-несобранность» и «доброжелательность-враждебность» [24].

Также нами была проведена оценка ценностных ориентаций с помощью методики Шварца, а также собраны данные по финансовым стратегиям с помощью методики «Денежная генограмма» [25].

Для установления причинно-следственных взаимосвязей

нами был проведен регрессионный анализ методов обратных шагов в SPSS Statistics 22, в качестве зависимых переменных выступили отдельно долговая толерантность, долговая фрустрированность, кредитная толерантность, кредитная фрустрированность. В качестве факторов были включены показатели уровня интернальности, личностные черты и характеристики принятия решений. В регрессию не были включены результаты по ценностным ориентациям из-за большого количества пропущенных данных.

В качестве респондентов выступили студенты Финансового университета Факультеты финансовых рынков и банков, Факультета менеджмента и Факультета прикладной математики и информационных технологий. Общее количество 217 человек, из них 102 девушки. Возраст от 17 до 20 лет, средний возраст 18,5 лет.

РЕЗУЛЬТАТЫ

При определении отношения к долгу среди молодежи необходимо принимать во внимания условия экономической социализации. В связи с этим, мы включили в описание результатов характеристики профессиональной деятельности родителей, сведения об их финансовых стратегиях – их типах и степени согласованности, полученные при обработке денежных генограмм. На рисунке 1 и в таблице 1 представлено применение тестовых заданий на занятиях.

Профессиональная деятельность родителей респондентов отражена на рисунках 1 и 2.

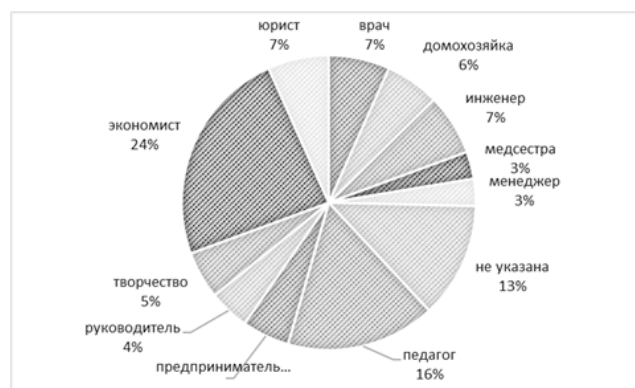


Рисунок 1 – Соотношение видов профессиональной деятельности матерей респондентов, N=134 (составлено автором по результатам исследования)

Из рисунка 1 мы можем видеть, что у большинства респондентов оба родителя работают, при этом матери чаще всего работают экономистами и педагогами.

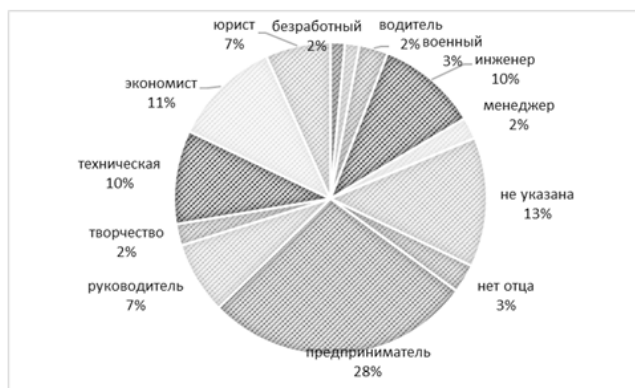


Рисунок 2 – Соотношение видов профессиональной деятельности отцов респондентов, N=134 (составлено автором по результатам исследования)

Из рисунка 2 можно видеть, что у большинства респондентов отцы занимаются предпринимательской деятельностью.

Предприниматели (успешные) обладают следующими личностными характеристиками – «преобладание мотивации достижения успеха над мотивацией избегания неудач, уверенность в своей способности контролировать значимые для себя события и эмоциональная устойчивость и самообладание, определяющие способность эффективно принимать решения и действовать в условиях риска и неопределенности» [26, с. 215-216].

Таблица 1 – Соотношение финансовых стратегий отцов и матерей респондентов, N=134, составлена автором

финансовая стратегия матери	финансовая стратегия отца					Всего
	инвестирование	неконтролируемые траты	потребление	сбережение	Нет отца	
инвестирование	7 (5,2%)	1 (0,7%)	0 (0%)	8 (6,0%)	1 (0,7%)	17 (12,7%)
неконтролируемые траты	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	1 (0,7%)	1 (0,7%)	2 (1,5%)
потребление	5 (3,7%)	2 (1,5%)	5 (3,7%)	12 (9%)	0 (0%)	24 (18%)
сбережение	27 (20,1%)	3 (2,2%)	12 (9,0%)	39 (29,1%)	2 (1,5%)	83 (62%)
Всего	39 (29,1%)	6 (4,5%)	17 (12,7%)	60 (44,8%)	4 (3,0%)	126 (94%)

Самым популярным является сочетание стратегий отца и матери сбережение-сбережение (29%), то есть оба родителя оцениваются как экономные, готовые к пассивному накоплению денежных средств. Вторым по популярности является сочетание стратегии сбережения со стороны матери и инвестирования со стороны отца (20%). Вообще, рассматривая финансовые стратегии поведения россиян, следует отметить, что сберегательная, а не инвестиционная модель поведения, является более характерной, что обусловлено страхом потерь и низким уровнем осведомленности в области финансовых инструментов [27].

Редко, когда оба родителя ориентированы на потребление (3,7%) и мало респондентов отмечают наличие в семье неконтролируемых трат со стороны кого-либо из родителей. При этом, 70% респондентов определили родительские позиции в отношении денег как согласованные, 20% как не согласованные, 7% как конфликтные и 4% отметили, что родители не живут вместе и не ведут совместного хозяйства. По причине большой разницы в численности подгрупп мы не смогли сравнить уровень долговой толерантности у юношей и девушек в семьях с различным уровнем согласованности финансовых стратегий в семье.

Далее мы сравнили уровень выраженности долговой толерантности, долговой фрустрированности, кредитной толерантности и кредитной фрустрированности у юношей и девушек.

Описательная статистика и значение Т-критерия Стьюдента приведены в таблице 2.

Таблица 2 – Описательная статистика и Т-критерий Стьюдента сравнения уровня отношения к долгу у юношей и девушек, N=217, составлена автором

пол	Кредитная толерантность		Кредитная фрустрированность		Долговая фрустрированность		Долговая толерантность	
	муж	жен	муж	жен	муж	жен	муж	жен
M*	15,49	15,54	24,52	25,08	20,69	22,77	15,27	13,69
SD	3,44	3,07	4,78	3,90	4,73	3,09	3,91	3,19
T	-,100; p>0,05		-,811; p>0,05		-3,249; p<0,01		2,788; p<0,01	

* M – среднее значение, SD – стандартное отклонение, T – критерий Стьюдента, p – уровень значимости

Из таблицы 2 мы видим, что юноши обладают достоверно более высоким уровнем долговой толерантности и достоверно более низким уровнем долговой фрустрированности, то есть меньше, чем девушки испытывают эмоционально-психическое напряжение в ситуации долга. Полученные нами результаты согласуются с результатами других исследователей [например, 8, 9].

Далее мы определили взаимосвязи между ценностными ориентациями респондентов, выявленных по ме-

тодике Шварца и отношением к долгу.

Для этого нами был проведен корреляционный анализ значений шкал опросника Лебедева и Булыгиной и рангов ценностных ориентаций. Долговая толерантность оказалась обратно взаимосвязана с рангом ценностных ориентаций на уровне нормативных идеалов «гедонизм» ($r=-0,2$; $p<0,05$) и «достижение» ($r=-0,3$; $p<0,01$), достоверных корреляций с ценностными ориентациями на уровне поведения индивида обнаружено не было. Поскольку, чем ниже ранг, тем выше значимость ценности, значимые корреляции могут быть проинтерпретированы следующим образом, более высокая переносимость эмоционально-психического напряжения в ситуации долга связана с большей ценностью наслаждения, чувственного удовольствия и личным успехом в соответствии с социальными стандартами. То есть, студенты готовы мириться задолженностью, если для них значимо получение удовольствия и тогда это согласуется с результатами [1], согласно которым, суммы денег, потраченных студентами на одежду и развлечения, имеют значимую положительную корреляцию с долговой толерантностью, такой образ жизни был назван «легкомысленным» [1, с. 92].

Связь долговой толерантности с ценностью достижения компетентности в деятельности, возможно, объясняется готовностью игнорировать долговые обязательства ради более важной цели. Долговая фрустрированность положительно связана с рангом ценности «стимуляция» на уровне идеалов ($r=0,2$; $p<0,05$) и ценностью «власть» ($r=0,3$; $p<0,01$) на уровне поведения личности, то есть более высокая нетерпимость долга характерна для респондентов, которые не нуждаются в разнообразии и глубоких переживаниях для поддержания оптимального уровня активности и не стремятся к доминированию. Кредитная толерантность положительно связана с ценностью «стимуляция» на уровне нормативных идеалов ($r=0,3$; $p<0,01$) и ценностью «самостоятельность» ($r=0,3$; $p<0,01$) на уровне поведения личности, то есть более высокая готовность к заимствованию характерна для респондентов придающих низкую значимость новым переживаниям и независимости. Кредитная фрустрированность не дает значимых корреляций с ценностными ориентациями.

Для определения предикторов долговой толерантности, долговой фрустрированности и кредитной толерантности, кредитной фрустрированности нами был проведен линейный регрессионный анализ методом обратных шагов.

Долговая толерантность ($R=0,34$; $R^2=0,12$; $F=4,9$; $p=0,0000$) положительно обусловлена прокрастинацией ($\beta=0,2$), готовностью к риску ($\beta=0,2$) и интернальностью в области межличностных отношений ($\beta=0,2$), отрицательно нейротизмом ($\beta=-0,2$) и интернальностью в области неудач ($\beta=-0,2$).

Терпимое отношение к долгу будут иметь респонденты, склонные откладывать принятие решения на потом, готовые полагаться на себя в ситуации неопределенности, эмоционально устойчивые и берущие на себя ответственность в межличностных отношениях, но перекладывающие ответственность за неудачи на внешние обстоятельства. Полученные результаты согласуются с данными [1], указывающими на положительную взаимосвязь экстерналивого локуса контроля и толерантного отношения к долгам у студентов. В отношении связи нейротизма и долговой толерантности нами не были найдены результаты других исследователей, но есть данные относительно связи личностных черт и долгового поведения [28], а именно, эмоциональная нестабильность (то есть нейротизм) является положительным предиктором долга. Как уже было описано выше, отношение к долгу не является однозначным предиктором долгового поведения, поэтому интерпретация является затруднительной.

Предикторами долговой фрустрированности

($R=0,42$; $R^2=0,18$; $F=14,4$; $p=0,0000$) являются нейротизм ($\beta=0,3$), сознательность ($\beta=0,2$) и доброжелательность ($\beta=0,2$). Непереносимость долга обусловлена эмоциональной неустойчивостью и плохой переносимостью стресса, высокой ответственностью и дисциплинированностью, а также доверчивостью и готовностью к бескорыстной помощи. Во многих языках слова «долг» часто являются синонимами «греха» или «вины», а некоторые религии, включая христианство и ислам, осуждают проценты по кредитам [29], поэтому для людей с высокой нормативностью поведения, сочетающейся с низкой эмоциональной устойчивостью и доброжелательностью по отношению к другим очень трудно принимать такое «бремя».

Предикторами кредитной толерантности ($R=0,33$; $R^2=0,10$; $F=4,88$; $p=0,001$) являются интернальность в области неудач ($\beta=-0,2$), сознательность ($\beta=-0,2$), готовность к риску ($\beta=0,2$) и доброжелательность ($\beta=0,2$). Легко могут брать кредит респонденты, готовые к риску в ситуации неопределенности, доброжелательные по отношению к другим, но с низкой ответственностью и исполнительностью и склонные перекладывать ответственность за неудачи на внешние обстоятельства. Если сравнить предикторы долговой толерантности и кредитной толерантности, то общими будут являться интернальность в области неудач и готовность к риску – это те качества, которые отвечают за принятие решения в ситуации неопределенности и позволяют «не переживать слишком сильно», если не получается выполнить свои долговые/кредитные обязательства. Различия: долговая толерантность предполагает еще и эмоциональную устойчивость, и откладывание «на потом», что является вполне закономерным так как наши предыдущие исследования показали, что долг воспринимается более болезненно, чем кредит [30].

Предикторами кредитной фрустрированности ($R=0,4$; $R^2=0,2$; $F=7,1$; $p=0,000$) являются рациональность ($\beta=0,3$), сознательность ($\beta=0,3$), интернальность в области неудач ($\beta=0,4$) и межличностных отношений ($\beta=-0,3$) и доброжелательность ($\beta=0,2$). Избегание заимствования будет определяться следующими характеристиками: рациональностью – стремлением обдумывать свои решения и действовать при возможно полной ориентировке в ситуации, сознательностью и дисциплинированностью, ответственностью за собственные неудачи и перекладывание ответственности за межличностные отношения на внешние обстоятельства и доброжелательностью. Разница между предикторами долговой фрустрированности и кредитной фрустрированности заключается в наличии нейротизма в качестве предиктора долговой фрустрированности и интернальности в различных сферах и рациональности – для кредитной фрустрированности. Складывается впечатление, что долговая фрустрированность в большей степени результат эмоциональной непереносимости, а кредитная – результат рационального подхода.

ВЫВОДЫ

Выводы исследования. Проведенное нами исследование позволяют сделать следующие выводы. Во-первых, долговая толерантность как эмоциональное состояние (чувство) и психологическая характеристика человека, заставляющая его не испытывать эмоционально-психического напряжения в ситуации долга, более выражена у юношей, чем у девушек. Долговая толерантность связана с ценностными ориентациями «гедонизм» и «достижение».

Предикторами долговой толерантности являются склонность к прокрастинации, готовностью к риску, интернальность в области межличностных отношений, высокая эмоциональная устойчивость и низкая интернальность в области неудач.

Перспективным представляется продолжение исследования в направлении изучения способов решения проблемы оплаты обучения российскими студентами и

их родителями, их готовность реализовывать появившуюся возможность получения образовательного кредита, сравнить долговую и кредитную толерантность у студентов, обучающихся на бюджетной и внебюджетной основе.

Определить роль долговой толерантности в возникновении девиантного долгового поведения через анализ просроченных платежей за обучение.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Davies E., Lea S.E.G. Student attitudes to student debt // *Journal of Economic Psychology*. 1995. № 16. P. 663-679
2. Boddington L., Kemp S. Student debt, attitudes towards debt, impulsive buying, and financial management // *New Zealand Journal of Psychology*. 1999. № 28. P. 89-93
3. Scott A.J., Lewis A. Student loans: The development of a new dependency culture? / A.J. Scott, A. Lewis, S.E.G. Lea (Eds.), *Student debt: The causes and consequences of undergraduate borrowing in the UK*, The Policy Press, Bristol. 2001.
4. Callender C., Jackson J. Does the fear of debt deter students from higher education? // *Journal of Social Policy*. 2005. № 34. P. 4.
5. Haultain S., Kemp S., Chernyshenko O.S. The structure of attitudes to student debt // *Journal of Economic Psychology*. 2010. № 31. P. 322-330
6. Norvilitis J.M. Changes over Time in College Student Credit Card Attitudes and Debt: Evidence from One Campus // *Journal of Consumer Affairs*. 2014. V. 48. № 3 P. 634-647.
7. Walsemann K.M., Gee G.C., Gentile D. Sick of our loans: Student borrowing and the mental health of young adults in the United States // *Social Science & Medicine*. 2015. № 124. P. 85-93
8. Agnew S., Harrison N. Financial literacy and student attitudes to debt: A cross national study examining the influence of gender on personal finance concepts // *Journal of Retailing and Consumer Services*. 2015. V. 25. P. 122-129.
9. Almenberg, J., Lusardi, A., Säve-Söderbergh, J., & Vestman, R. (2018). Attitudes toward debt and debt behavior (No. 24935), NBER Working Paper Series. Cambridge, MA. <https://www.nber.org/papers/w24935.pdf> (Дата обращения 31.10.2019)
10. Дёмин А.Н., Педаанова Е.Ю., Киреева О.В. Отношение должников к кредитам // *Социологические исследования*. 2018. № 11. С. 85-94.
11. Дикий А. Жизнь в кредит: установка и поведенческие стратегии россиян // *Социологические исследования*. 2012. № 5. С. 134-140.
12. Xiao J.J., Noring F.E., Anderson J.G. College students' attitudes towards credit cards // *Journal of Consumer Studies and Home Economics*. 1995. № 19. P. 155-174
13. Дикий А.А. Стратегии долгового поведения россиян / Автореф. дис. ... канд. социол. наук: 22.00.03. Нижний Новгород, 2012. 23 с.
14. Лебедев А.Н., Булыгина О.А. Проблема и методы изучения долга и долгового поведения в отечественной психологии // *Актуальные проблемы социальной и экономической психологии: методология, теория, практика: Сборник научных статей. Выпуск третий. М.: Издательство «Спутник+», 2015. С.36-39.*
15. Hayhoe C.R., Leach L., Turner P.R. Discriminating the number of credit cards held by college students using credit and money attitudes // *Journal of Economic Psychology*. 1999. № 20. P. 643-656
16. Hayhoe C.R., Leach L.J., Turner P.R., Bruin M.J., Lawrence F.C. Differences in spending habits and credit use of college students // *Journal of Consumer Affairs*. 2000. № 34. P. 113-133
17. Norvilitis J.M., Merwin M.M., Osberg T.M., Roehling P.V., Young P., Kamas M.M. Personality factors, money attitudes, financial knowledge, and credit-card debt in college students // *Journal of Applied Social Psychology*. 2006. V. 36 (6). <https://ezpro.ja.su.2696/10.1111/j.1559-1816.2003.tb01932.x> (дата обращения 31.10.2019)
18. Lachance M. Young adults' attitudes towards credit. *International Journal of Consumer Studies* // 2012. V. 36 (5). P. 539-548.
19. Cai Y., Chapman B., Wang Q. Repayment burdens of mortgage-style student loans in China and steps toward income-contingent loans // *Economics of Education Review*. 2019. V. 71. P. 95-108.
20. В России возобновлена система образовательного кредитования / *Российская газета*. 01.08.2019. <https://rg.ru/2019/08/01/v-rossii-vozobnovlena-sistema-obrazovatel'nogo-kreditovaniia.html> (дата обращения 31.10.2019)
21. Бажин Е.Ф., Голынкина Е.А., Эткинд А.М. Метод исследования уровня субъективного контроля // *Психологический журнал*. 1984. Т. 5. № 3. С. 152-163
22. Корнилова Т.В. Мельбурнский опросник принятия решений: русскоязычная адаптация // *Психологические исследования*. 2013. Т. 6, № 31. С. 4. <http://psystudy.ru> (дата обращения: 10.10.2019)
23. Корнилова Т.В. Диагностика «личностных факторов» принятия решений // *Вопросы психологии*. 1994. № 6. С. 99-109.
24. Грецов А.Г., Азбель А.А. Психологические тесты для старшеклассников и студентов. СПб.: «Питер», 2012. 210с.
25. Варга А.Я. Введение в системную семейную психотерапию. М.: Когито-центр, 2015. 182 с.
26. Позняков В.П. Предприимчивость // *Знание. Понимание. Умение*. 2005. № 3. С. 215-216.
27. Безсмертная Е.Р. Инвестиции населения в инструменты финансового рынка: текущее состояние и перспективы развития // *Экономика. Налог. Право*. 2016. № 6. С. 17-25.
28. Nyhus E.K., Webley P. The role of personality in household saving and borrowing behavior // *European Journal of Personality*. 2001. № 15 P. 85-103

29. Грэбер Д. Долг: первые 5000 лет истории. Ад Маргинем Пресс, 2015. 779 с.

30. Гагарина М.А., Павлова О.Е. Ограниченная рациональность и долговое поведение работающих и неработающих россиян // Социальная политика и социология. 2013. № 3-2 (95). С. 251-265.

«Статья подготовлена по результатам исследований, выполненных за счет бюджетных средств по государственному заданию Финуниверситету»

Статья поступила в редакцию 14.11.2019

Статья принята к публикации 27.02.2020

УДК 372.857

DOI: 10.26140/anip-2020-0901-0016

АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ БАКАЛАВРА ОБРАЗОВАНИЯ

© 2020

Гаджиева Умаган Абдулмуслимовна, кандидат биологических наук, доцент кафедры географии и методики преподавания

SPIN-код: 2861-4228

AuthorID: 810379

Зубаирова Патимат Юсуповна, кандидат биологических наук, доцент кафедры географии и методики преподавания

AuthorID: 311006

Джамалутдинова Тайбат Махмудовна, кандидат биологических наук, доцент кафедры биологии, экологии и методики преподавания

Дагестанский государственный педагогический университет

(367003, Россия, Махачкала, проспект Гамидова 77 «а» кв. 34, e-mail: super.taiba@yandex.ru)

Аннотация. В статье рассматриваются проблемы экологической культуры студента, аспекты формирования экологического образования. Экология сегодня — это комплексная социоестественная наука, в предмет которой вовлечены практически все стороны жизнедеятельности человека. Знание экологических закономерностей меняет наше представление о порядке в земной природе. Порядок этот не случаен, он необходим для существования и развития всего живого, в том числе, и человека. Глобальный экологический кризис — прямое следствие неспособности человека подняться до уровня, соответствующего его новой роли в мире, осознать свои обязанности в нём. В наше время, как никогда, остро стоит проблема реализации безопасного экологического развития, а для этого необходимы новые знания об окружающей среде, новые технологии, новые нормы поведения. Принимая это всё во внимание, можно сказать, что социальная культура основана на огромном количестве опыта, а также обладает огромным потенциалом, оказывая влияние на прогресс всего нашего общества. Обобщая имеющуюся информацию, можно сказать, что абсолютно четкого определения экологической культуры нет, и существует множество разных мнений, что это такое. Однако, общий смысл сводится к тому, что экологическая культура — это совокупность различных качеств личности человека. Проведён анализ литературы по проблеме формирования экологической культуры. Обобщение исследуемого материала позволило определить аспекты формирования экологической культуры.

Ключевые слова: культура, экологическая культура, студент, педагогические условия, экологическая культура студента.

ASPECTS OF FORMATION OF ECOLOGICAL CULTURE OF BACHELOR OF EDUCATION

© 2020

Gadzhieva Omegagen Abdulmuslimova, candidate of biological Sciences, associate Professor at the Department of geography and methods of teaching

Zubairova Patimat Yusupovna, candidate of biological Sciences, associate Professor at the Department of geography and methods of teaching

Jamalutdinov Taibat Machmudovna, candidate of biological Sciences, associate Professor of biology, ecology and methods of teaching

Dagestan State Pedagogical University

(367003, Russia, Makhachkala, Gamidova Avenue 77 "a" suite 34, e-mail: super.taiba@yandex.ru)

Abstract. The article discusses the problems of the student's ecological culture, aspects of the formation of environmental education. Ecology today is a complex socio-natural science, in the subject of which almost all aspects of human life are involved. Knowledge of environmental laws changes our understanding of order in earthly nature. This order is not random, it is necessary for the existence and development of all living things, including man. The global environmental crisis is a direct consequence of a person's inability to rise to a level corresponding to his new role in the world, to realize his responsibilities in it. Nowadays, more than ever, the problem of implementing safe environmental development is more acute, and this requires new knowledge about the environment, new technologies, new standards of behavior. Taking all this attention, we can say that social culture is based on a huge amount of experience, and also has great potential influencing the progress of our entire society. Summarizing the available information, it can be said that there is no absolutely clear definition of ecological culture, and there are many different opinions on what it is. However, the general sense boils down to the fact that ecological culture is a collection of various qualities of a person. The analysis of the literature on the problem of the formation of environmental culture. The generalization of the studied material allowed us to determine the aspects of the formation of ecological culture.

Keywords: culture, ecological culture, student, pedagogical conditions, ecological culture of a student.

ВВЕДЕНИЕ

Основу жизнедеятельности человека составляет удовлетворение его потребностей и реализация возможностей, что, в свою очередь, невозможно без преобразования природных и социальных законов. Следовательно, процессы глобализации, растущая мощь транснациональных корпораций, конкуренция экономических рынков приводят к росту потребления не возобновляемых ресурсов и загрязнению окружающей среды.

Таким образом, негативное влияние на окружающую среду до такой степени растёт, что это приводит к разрушению устойчивости в экосистеме, а, следовательно, к негативным последствиям для всего человечества.

Вышеизложенное позволяет нам утверждать, что с увеличением воздействия социума на живую природу,

проблемы формирования экологической культуры в современном мире приобретают наиболее актуальный характер.

МЕТОДОЛОГИЯ

Формирование целей статьи: на основании всего вышеизложенного сформировалась необходимость для формирования экологической культуры как главной части личности индивида. Экологическая культура является составляющей не только личности, но и может характеризовать поведение, а также все воспроизводимые деятельности в социокультурной природной среде.

Постановка задания: необходимость формирования экологической культуры студента в качестве основной цели нашего исследования определила задачу: изучить проблемы формирования экологической культуры, уста-

новить аспекты её формирования.

Используемая методика: Изучение и обобщение научной литературы и выводов по исследуемой проблеме.

РЕЗУЛЬТАТЫ

Ниязов А. А. определил экологическую культуру студента в качестве составляющей его профессионального образования. Удовыченко О. Д. считает экологическую культуру средством, которое используется для определения социальной ориентации человека во взаимосвязи системы природы и общества. Также, по его мнению, это весьма сложное образование личности, которое влияет на определение ценностных отношений индивида. Помимо всего установленного выше можно сказать, что экологическая культура оказывает влияние на личность человека особенно в форме определения, а также установления различных социальных связей и иного рода отношений [1]. В свою очередь, на экологическую культуру человека оказывает влияние ряд факторов, который имеет отношение как к обмену, так и потреблению, а также всему социокультурному институту, сложившемуся в различные нормы, а также правила.

Экологическая культура личности в более широком понимании этого слова включает в себя не только свод каких-либо правил или норм, но также моральную и нравственную сторону вопроса. Она является составляющей личности человека и, в большей части, является мировоззрением. Так, например, Иванов В. Г. называет экологической культурой духовные, а также нравственные составляющие всей личности человека. По его мнению, все эти составляющие определяют сознание, отношения, а также различные виды деятельности человека по отношению к природе и окружающей среде [2].

Демищенко Э. С., в свою очередь, определяет экологическую культуру как переход к биоцентризму от антропоцентризма. Это подразумевает под собою установление первостепенной цели в виде сохранения биосферы, как сферы обитания всего человечества.

Другой исследователь Астарханова Н. Р. имеет другую точку зрения. Она считает, что экологическая культура — это привитие ряда знаний, которое позволит будущим специалистам овладеть навыком решения вопросов без нанесения вреда окружающей среде и, соответственно, человечеству.

Рассматривая экологическую культуру студентов бакалавров педагогического ВУЗа, мы понимаем её как способ, с которым студент взаимодействует с окружающей его природной средой. По сути это выражается не только в различных социальных и принятых нормах, но и в здоровом образе жизни, а также в определенной системе ценностей, которая формируется как национальной культурой, так и непосредственно воспитанием.

Проведенный анализ литературы по рассматриваемому вопросу позволяет нам сделать вывод, что экологическая культура воспитывается обществом на протяжении многих поколений и обретает статус преемственности.

На основании этого ВУЗ должен ставить перед собой педагогические задачи по формированию качеств личности, которые будут являться экологически целесообразными, а также использовать формы обучения, которые являются инновационными и будут оказывать максимальный эффект на подрастающее поколение.

Множество исследователей занималось проблемой экологического образования, а также проблемой экологического воспитания. Изучая различную литературу по педагогике можно заметить, что первые из исследователей, которые впервые обсуждали вопросы экологического воспитания, были - Ж. Ж. Руссо, Я. А. Коменского, И. Г. Песталоцци, В. А. Сухомлинский.

Сравнение полученных результатов с результатами в других исследованиях. Проводя анализ литературы последних лет, а также изучая тематику различных диссертационных исследований, можно отметить, что со временем проблемы экологической культуры и ее воспитания стали только актуальнее [3-12].

Существуют различные позиции в педагогике в отношении экологического образования, а также экологического воспитания. Экологическую ответственность и долг, формирование различных экологических навыков, умений, а также знаний, рассматривали с различных точек зрения:

Первой позицией является методическая - Кавтарадзе Д. Н., Захлебный А. Н., Суравегина И. Т., Зверев И. Д. и др.

Вторая - это психологическая - Ясвин В. А., Дерябо С. Д.

Третья - общетеоретическая - Шумейко А. А., Тарасов Л. В., Сластенин В. А., и др.

Четвёртая - мировоззренческая - Лернер И. Я., Васильева З. И.

Рассматривая экологическую культуру, можно сказать, что она является результатом образования. Формирование экологической культуры происходит в результате воздействий педагогического характера.

Среди них выделяют три типа:

- организационные воздействия, связанные с формированием профессионально личностных качеств внутри профессиональной образовательной среды, которая является экологоориентированной.

- субъективные - уровень развития преподавателя, который обеспечивает воздействия воспитательного характера, направленные на студента, а также оказывает помощь при формировании новых компетенций профессионального плана, которые пригодятся будущему специалисту [13].

- объективные - обеспечивающие необходимость формирования экологической культуры, а также отношения к другому человеку и окружающей природной среде на основании содержания профессиональной деятельности.

В настоящее время в нашем обществе существует множество различных проблем, на фоне которых возрастает роль формирования подготовки квалифицированных специалистов, обладающих экологической культурой и экологическим образованием. Профессиональное образование ставит перед собою целью воспитание личности, а также её развитие. При этом, немаловажное значение имеют отношения студента и формирование у него системы ценностей под влиянием образовательных программ, направленных на обучение экологической культуре.

Экологические знания, которые составляют экологическую культуру, включают в себя [14]:

1. Различные концепции устойчивого развития, а также выживание человечества, безопасные для окружающей среды.

2. Знания о влиянии жизнедеятельности человека, а также различных техногенных факторов, различные ресурсы которых составляют биосферу и являются необходимыми для выживания человека.

3. Знания о различных проблемах, которые возникали в течение различного времени с исторической точки зрения между обществом и окружающей его природной средой.

4. Нормы экологической этики, а также различные воззрения, отражающие отношение человека к окружающей среде у различных народов. По-другому, это можно назвать экологической культурой разных народов.

При этом, стоит выделить, что наличие одних только знаний само по себе не является экологической культурой человека. Существует ряд различных критериев, которые являются экологическими и охарактеризовывают экологический уровень культурного человека [15].

Такие убеждения могут быть:

- интеллектуальными - это вид убеждений, который находит себя в мировоззренческом отношении:

- личностными - это моральные и нравственные убеждения, которые выражаются в уверенности и в не-

обходимости охранять окружающую среду, мотивации, умения поставить цели и задачи, и следовать им;

- внутренними - это убеждения, которые побуждают к действиям субъекта на основании имеющихся знаний.

ВЫВОДЫ

Выводы исследования. В основной образовательной программе направления подготовки «44.03.05 Биология и Экология» курс «Охрана окружающей среды и природопользования» определен в вариативной части профессионального цикла учебного плана. Изучение данного курса направлено на формирование экологических знаний, личностных качеств и готовность осуществлять свою профессиональную деятельность с позиции эколого-ориентированных убеждений.

Содержание курса включает в себя системное представление об экологической проблематике, проблемах взаимодействия общества и природы, возможных последствиях техногенного влияния на окружающую среду; раскрывает вопросы охраны окружающей среды и природопользования, путей выхода из экологического кризиса и перспектив безопасного общественного развития; решает вопросы по выявлению взаимосвязи экологических и социальных систем, повышению общего и образовательного уровня студентов [16]. Педагогический процесс осуществляется с использованием интерактивных методов, которые ориентируют на освоение экологических знаний, на глубокое понимание учебного материала и решение комплексных эколого-социально-экономических задач (игровых (ролевых и имитационных игр), диалогических (диспут, дискуссии, дебаты, беседы и др.) и ситуационных (кейс-метод, метод анализа ситуаций) методов обучения). Поскольку решающим фактором осуществления широкомасштабного экологического образования и воспитания является подготовленность учителей общеобразовательной школы - носителей экологической культуры, передающих эту культуру своим подопечным. Поэтому одной из важнейших проблем является проблема формирования экологической культуры студентов педагогического вуза, их общей эколого-нравственной культуры и условия наличия высокой педагогической квалификации [17-21].

Таким образом, преодоление экологического кризиса в современном мире возможно только при условии наличия критической массы носителей экологической культуры, которая является частью мировоззрения и представляет собой совокупность научно обоснованных, глубоко осознанных и эмоционально принятых личностью идей, касающихся взаимодействия общества и природы.

Перед нами была поставлена задача актуализации формирования экологической культуры студентов педагогического вуза, поиск методов формирования экологических знаний, качеств личности и позиций, обеспечивающих готовность к профессиональной деятельности с позиции эколого-ориентированных убеждений.

Перспективы дальнейших изысканий в данном направлении. Изложенные выводы исследования и предложения не претендуют на окончательное и исчерпывающее решение всей проблемы формирования экологической культуры студентов педагогического вуза.

В качестве перспективных направлений дальнейшего исследования формирования экологической культуры можно отнести изучение возможностей повышения квалификации специалистов; подготовку преподавателей вуза к формированию управленческой составляющей экологической культуры.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Мухутдинова Т. З. Формирование и развитие региональной системы непрерывного экологического образования специалиста: Автореф. Дисс. д-ра пед. наук. Казань, 2005. 445 с.
2. Педагогика. Учебное пособие для студентов ВУЗов. В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, А. И. Мищенко, Е. Н. Шиянов. М.: Школа-Пресс, 1997. 512 с.
3. Методы системного педагогического исследования: Учебное

пособие / под ред. Н. В. Кузьминой. Л.: ЛГУ, 1980. 170 с.

4. Руденко И.В., Наумавичюте К.А. Формирование экологической культуры студентов педагогического колледжа // Балтийский гуманитарный журнал. 2018. Т. 7. № 1 (22). С. 273-275.

5. Попов Ю.М., Сазонова Н.Н. Системный подход к формированию экологической культуры личности в эпоху социальной турбулентности // Самарский научный вестник. 2017. Т. 6. № 4 (21). С. 243-246.

6. Розенберг А.Г., Кудинова Т.Э. Обзор моделей экологического образования // Балтийский гуманитарный журнал. 2016. Т. 5. № 3 (16). С. 176-180.

7. Левченко Н.В. Экологическое образование: классификация теоретико-методологических подходов // Ойкумена. Регионоведческие исследования. 2016. № 1 (36). С. 109-116.

8. Асташина Н.И., Камерилова Г.С. Научно-исследовательская экологическая деятельность в свете современных требований университетского образования // Балтийский гуманитарный журнал. 2017. Т. 6. № 1 (18). С. 107-110.

9. Матвеева А.В., Кротова Е.А. Реализация возможностей электронной информационно-образовательной среды в экологическом образовании // Карельский научный журнал. 2017. Т. 6. № 2 (19). С. 26-28.

10. Искендерова С.М. Экологическое образование как первичная стадия решения экологических проблем // XXI век: итоги прошлого и проблемы настоящего плюс. 2015. Т. 1. № 6 (28). С. 89-95.

11. Иванова Т.Н., Иванов М.Н. Теоретические подходы к изучению экологической культуры в современной социологии // Карельский научный журнал. 2016. Т. 5. № 3 (16). С. 129-133.

12. Орешкина Т.А., Коняшкин В.А. Экологическое сознание и экологические дискурсы цивилизации // Ойкумена. Регионоведческие исследования. 2018. № 4 (47). С. 133-144.

13. Валуева Н. Н. Модель формирования экологической культуры учащихся в системе дополнительного эколого-биологического образования // Известия РГПУ им. А.И. Герцена. 2008. № 61. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/model-formirovaniya-ekologicheskoy-kultury-uchaschihsya-v-sisteme-dopolnitelnogo-ekologo-biologicheskogo-obrazovaniya> (дата обращения: 07.08.2019).

14. Ахмедова А. М. Формирование экологической культуры подростков в полиэтнической среде: Автореф. дисс. ... канд. пед. наук. Махачкала, 2008. 182 с.

15. Сластенина Е. С. Экологическое образование. Вопросы теории и практики. М.: Педагогика, 1984. 104 с.

16. Файрушина С. М. Формирование экологической культуры студентов вузов в процессе изучения естественнонаучных дисциплин: Автореф. дисс. ... канд. пед. наук. Казань, 2007. 217 с.

17. Формирование экологической культуры и развитие молодежного движения / под ред. В. М. Захарова. М.: Акрополь, Центр экологической политики и культуры, Центр экологической политики России, 2008. 340 с.

18. Соловьева В.В. Роль учебной практики по ботанике в экологическом образовании бакалавров // Балтийский гуманитарный журнал. 2017. Т. 6. № 4 (21). С. 406-409.

19. Бусыгин А.Г., Лизунова Е.В. Методика формирования экологических знаний у студентов педагогического университета // Самарский научный вестник. 2017. Т. 6. № 4 (21). С. 205-209.

20. Оказова З.П. Пути оптимизации процесса обучения экологии // Балтийский гуманитарный журнал. 2018. Т. 7. № 3 (24). С. 274-276.

21. Яковлева Л. А. Педагогические условия формирования экологической культуры студентов факультета дошкольного воспитания: Автореф. дисс. ... канд. пед. наук. Магнитогорск, 2006. 197 с.

Статья поступила в редакцию 24.09.2019

Статья принята к публикации 27.02.2020

УДК 37.012

DOI: 10.26140/anip-2020-0901-0017

ВЗАИМОСВЯЗЬ АКСИОЛОГИЧЕСКОГО И ИННОВАЦИОННОГО ПОДХОДОВ В ПРЕПОДАВАНИИ ДИСЦИПЛИНЫ «ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ» В ВУЗЕ

© 2020

SPIN-код: 8964-9969

AuthorID: 668801

Гараева Екатерина Александровна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры общей и профессиональной педагогики
Оренбургский государственный университет
(460018, Россия, Оренбург, проспект Победы, 13, e-mail: eagaraeva@list.ru)

Аннотация. В данной статье рассмотрены подходы в преподавании учебной дисциплины «История педагогики и образования» в университете. Актуальность проблемы обусловлена тем, что в настоящее время практика преподавания дисциплины в вузе интегрирует ряд подходов, взаимосвязь и взаимообусловленность которых обеспечивает качество усвоения обучающимися ее содержания. Инновационный подход отражает современные тенденции в практике университетского образования в целом, а также в преподавании рассматриваемой дисциплины. Аксиологический подход в преподавании курса «История педагогики и образования» предполагает выявление ценностного потенциала историко-педагогических процессов и явлений, систематизацию ценностей, составляющих содержание этих процессов или явлений, что способствует актуализации их значимости для обучающихся. В статье отражены результаты анализа опыта преподавания дисциплины «История педагогики и образования» в практике университетского образования. Выявлены и охарактеризованы дидактические задачи и возможности дисциплины в формировании у обучающихся гуманистически направленного мировоззрения и мышления. Предложены варианты практико-ориентированных заданий для самостоятельной работы студентов в процессе изучения дисциплины. Практическая значимость рассматриваемой проблемы состоит в совершенствовании методики преподавания дисциплины «История педагогики и образования» в вузе за счет разработки механизма наиболее эффективной интеграции инновационного и аксиологического подходов.

Ключевые слова: инновации, инновационный подход, аксиология, аксиологизация, аксиологический подход, традиционный подход, история педагогики и образования, историко-педагогическое знание, преподавание учебных дисциплин в высшей школе.

THE RELATIONSHIP OF AXIOLOGICAL AND INNOVATIVE APPROACHES IN TEACHING THE DISCIPLINE «HISTORY OF PEDAGOGY AND EDUCATION» AT THE UNIVERSITY

© 2020

Garaeva Ekaterina Aleksandrovna, candidate of pedagogical Sciences, associate Professor of General and professional pedagogy
Orenburg State University
(460018, Russia, Orenburg, Victory avenue, 13, e-mail: eagaraeva@list.ru)

Abstract. This article describes the approaches in teaching the discipline «History of pedagogy and education» at the University. The relevance of the problem is due to the fact that at present the practice of teaching discipline at the University integrates a number of approaches, the relationship and interdependence of which ensures the quality of learning its content. The innovative approach reflects modern trends in the practice of University education in General, as well as in the teaching of the discipline. Axiological approach in teaching the course «History of pedagogy and education» involves identifying the value potential of historical and pedagogical processes and phenomena, systematization of values that make up the content of these processes or phenomena, which contributes to the actualization of their importance for students. The article reflects the results of the analysis of the teaching experience of the discipline «History of pedagogy and education» in the practice of University education. The didactic tasks and opportunities of discipline in formation at students of humanistically directed Outlook and thinking are revealed and characterized. The variants of practice-oriented tasks for independent work of students in the process of studying the discipline are offered. The practical significance of the problem is to improve the methodology of teaching the discipline «History of pedagogy and education» at the University by developing a mechanism for the most effective integration of innovative and axiological approaches.

Keywords: innovations, innovative approach, axiology, axiologization, axiological approach, traditional approach, history of pedagogy and education, historical and pedagogical knowledge, teaching of academic disciplines in higher education.

Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами. Изменение стратегии развития российского образования, современные требования к качеству подготовки выпускников, необходимость использования инновационных методов и форм организации образовательного взаимодействия обуславливают появление новых подходов к методике преподавания учебных дисциплин в высшей школе.

Курс «История педагогики и образования» является одним из важнейших в подготовке будущих педагогов в вузе.

Основная концепция дисциплины нацелена на формирование у обучающихся гуманистически направленного профессионального мировоззрения и мышления, духовных, общечеловеческих, национальных, личностных и профессиональных ценностей.

Интеграция историко-педагогических воззрений мыслителей прошлого в развитие педагогической мысли и практики образования способствует выявлению, сохранению и трансляции ценного педагогического опыта. В этой связи одним из наиболее значимых в процессе

преподавания дисциплины выступает аксиологический подход, отражающий рассмотрение историко-педагогических процессов и явлений с позиции ценностей. Кроме того, в условиях реализации требований федеральных государственных образовательных стандартов (ФГОС) актуализируются инновационный подход в преподавании дисциплин гуманитарного цикла, предполагающий использование в процессе освоения обучающимися учебных курсов инновационных методов и форм обучения.

Изучение педагогической литературы, а также анализ существующей педагогической практики позволяют констатировать, что в настоящее время в целях повышения качества высшего образования необходимо глубокое и детальное переосмысление методологии преподавания всех учебных курсов, в том числе и дисциплины «История педагогики и образования».

Рассматриваемая проблема состоит в том, чтобы проанализировать современную практику преподавания дисциплины «История педагогики и образования» в высшей школе, раскрыть механизмы наиболее эффек-

тивной интеграции аксиологического и инновационного подходов к ее изучению.

Анализ последних исследований и публикаций, в которых рассматривались аспекты этой проблемы и на которых обосновывается автор; выделение неразрешенных ранее частей общей проблемы. Основная цель изучения курса «История педагогики и образования» состоит в обеспечении усвоения будущими бакалаврами логики и содержания мирового историко-педагогического процесса, закономерностей его развития в единстве теории и практики воспитания, образования и обучения у разных народов в конкретных исторических формах с древних времен до настоящего времени. В результате освоения содержания учебной дисциплины у будущих бакалавров направления подготовки 44.03.01 Педагогическое образование формируются следующие компетенции: способность анализировать основные этапы и закономерности исторического развития для формирования патриотизма и гражданской позиции (ОК-2); готовность осознавать социальную значимость своей будущей профессии, обладать мотивацией к осуществлению профессиональной деятельности (ОПК-1).

В педагогической науке и практике накоплено достаточно исследований, раскрывающих методику преподавания гуманитарных дисциплин в высшей школе (А.Н. Джуринский, Г.М. Коджаспирова, А.П. Иванова, Г.Б. Корнетов, М.А. Лукацкий, М.В. Силантьева, Т.А. Челнокова и многие другие ученые) [1-7]. Среди современных исследований, затрагивающих различные аспекты теории и практики преподавания дисциплины «История педагогики и образования», можно выделить работы Г.Б. Корнетова, М.А. Лукацкого [4-6].

В своих исследованиях Г.Б. Корнетов поднимает важную проблему взаимосвязи педагогического настоящего и педагогического прошлого. Ученый рассматривает педагогическое прошлое как один из важнейших элементов педагогического настоящего, определяющий «систему координат» для педагогического настоящего, в которую гармонично включаются педагогические понятия и ценности, знания и идеи, а также представление личности о педагогической реальности. Ряд исследований ученых посвящены вопросу анализа предмета и содержания истории педагогики как науки. В одной из работ Г.Б. Корнетова, М.А. Лукацкого раскрыт познавательный потенциал истории педагогики и образования, определены границы и возможности историко-педагогического знания, а также методы изучения педагогических явлений и процессов в контексте исторического развития [5].

В исследовании В.И. Блинова определены задачи дисциплины «История образования» в подготовке к научно-педагогической деятельности, выявлен и обоснован ее дидактический потенциал [8]. Познавательный и образовательный потенциал истории педагогики раскрыт в работе Е.Н. Астафьевой [9].

Проведенный анализ научной литературы позволил нам уточнить тот факт, что, по мнению ведущих исследователей в данной области (Г.М. Коджаспирова), именно с дисциплиной «История педагогики и образования» в настоящее время «происходят» наиболее существенные инновационные преобразования.

Так, по мнению Г.М. Коджаспировой, несмотря на то, что сегодня нет смысла актуализировать значение историко-педагогического знания, поскольку его роль и потенциал уже неоднократно доказывались и обосновывались в ряде исследований, наиболее существенные инновационные преобразования касаются дисциплины «История педагогики и образования».

Данные преобразования были связаны с кардинальными изменениями (в одно время история педагогики и образования была исключена из преподавания в учреждениях среднего профессионального образования, готовящих будущих педагогов), затем дисциплина была

«переименована» и названа «Философия и история образования и педагогической мысли», что, по мнению Г.М. Коджаспировой, «чуть не растворило предмет истории педагогики» [2, с. 35].

В настоящее время основные изменения в практике преподавания дисциплины «История педагогики и образования» связаны с сокращением часов, отведенных на аудиторную (контактную) работу, и увеличением количества часов на самостоятельное изучение студентами разделов дисциплины. Следует отметить, что эта тенденция сегодня касается не только рассматриваемого курса, но и всех учебных дисциплин в высшей школе. В этой связи, необходимы новые подходы к преподаванию дисциплины, предполагающие реализацию инновационных методов и форм образовательного взаимодействия с целью обеспечения качества усвоения студентами содержания курса.

Этот аспект проблемы, по нашему мнению, имеет наиболее существенное значение, поскольку несформированность компетенций, предусмотренных изучением дисциплины «История педагогики и образования», впоследствии может обернуться серьезными ошибками и просчетами в реформировании российской системы образования.

Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов. Реализуемые в настоящее время подходы к практике преподавания дисциплины «История педагогики и образования» в вузе обусловлены спецификой ее содержания, соотношением количества часов, отведенных на аудиторную (контактную) и самостоятельную работу, а также современными требованиями, предъявляемыми к процессу изучения данной дисциплины.

В представленной статье мы рассматриваем два наиболее важных методологических подхода к преподаванию учебной дисциплины – это инновационный и аксиологический.

Анализ научной литературы и практический профессионально-педагогический опыт позволяют констатировать, что в методике преподавания гуманитарных дисциплин еще весьма роль традиционного подхода. Отметим, что под традиционным подходом в обучении мы, придерживаясь точки зрения М.В. Кларина, понимаем способы, методы, приемы, приоритетно ориентированные на репродуктивное обучение [10].

По нашему мнению, традиционность в преподавании курса «История педагогики и образования» отражается в характере методов и форм организации процесса его изучения, предполагающего, что в результате освоения содержания обучающиеся овладевают совокупностью единиц информации (знаний).

Однако, следует отметить, что, несмотря на необходимость и уже доказавшую свою эффективность практики использования инновационных методов и форм организации образовательного процесса, традиционные методы в преподавании гуманитарных дисциплин пока доминируют.

Рассматриваемая проблема является предметом изучения многих исследователей. Определяя задачи дисциплины «История образования» в подготовке к научно-педагогической деятельности, В.И. Блинов отмечает, что преподавание данной дисциплины не должно иметь ознакомительный характер. Наиболее эффективным, по мнению ученого, является проблемное построение курса [8, с. 95].

Кроме того, автор особенно подчеркивает, что история педагогики и образования не должна рассматриваться как совокупность дат, фактов и исторических событий, которые просто необходимо запомнить и знать студенту.

Это «хранилище идеи и их материальных воплощений», в процессе освоения которых у студентов формируются представления о закономерностях протекания

педагогических процессов, умения осуществлять оценку тех или иных событий, составлять прогнозы и оценивать последствия реформ и преобразований в образовании.

Инновационный подход предполагает, что основная цель обучения состоит в развитии у студентов способности осваивать новый опыт на основе целенаправленного формирования творческого и критического мышления, опыта и инструментария учебно-исследовательской деятельности, ролевого и имитационного моделирования [11].

Инновационность обусловлена компетентностным подходом к организации образовательного процесса, который предполагает, что в результате изучения дисциплины «История педагогики и образования» у обучающихся формируются способности к выполнению комплекса действий в контексте историко-педагогического знания.

Среди таких действий и умений можно выделить анализ педагогических событий; изучение и оценка педагогических процессов и явлений; выявление закономерностей развития систем образования; составление прогнозов; выбор педагогических методов и средств с учетом рисков и возможных негативных явлений и многие другие.

В практике преподавания дисциплины «История педагогики и образования» в настоящее время используются различные инновационные методы и формы обучения, среди которых можно выделить разработку и внедрение мультимедиапрезентаций, организацию дистанционных форм обучения, кейс-метод, метод портфолио, проектные методы, электронное тестирование и многие другие.

Кроме того, активно реализуются различные методы активного и интерактивного образовательного взаимодействия (ролевые, деловые игры, дискуссии, диспуты, решение ситуационных задач и многие другие).

Сегодня уже невозможно представить образовательный процесс без использования информационных технологий, которые выступают в качестве дополнительного способа образования в области преподавания гуманитарных дисциплин, интенсифицируя процесс обучения, повышая качество обучения, сокращая время изучения разделов и тем дисциплины. Активно реализуются дистанционные образовательные технологии (distant learning technology).

Как отмечают Е.В. Дырдина, В.В. Запорожко, А.В. Кирьякова, дистанционные образовательные технологии – это образовательные технологии, базирующиеся на использовании информационных и телекоммуникационных технологий при опосредованном (на расстоянии) или не полностью опосредованном взаимодействии субъектов образовательного процесса [12, с. 57-58].

В качестве наиболее активно используемых технологий в процессе изучения учебных дисциплин в университете можно отметить кейс-технологии и сетевые технологии («e-learning»). Одной из наиболее эффективных инновационных технологий обучения является электронное сетевое обучение («e-learning»). Данная технология представляет собой способ организации обучения (независимо от его формы) с активным использованием средств сети Интернет для обеспечения обучающихся учебно-методическим материалом и для организации интерактивного взаимодействия между преподавателями и обучающимися.

E-Learning – это организация процесса обучения с использованием различных электронных медиа-средств (Н.М. Якушева) [13, с. 87]. Следует отметить, что при всех положительных моментах рассматриваемых технологий, электронные сетевые технологии не должны полностью заменять традиционные методы формы обучения. Наиболее эффективной представляется организация процесса изучения дисциплин, когда традиционные формы обучения грамотно объединены с методами,

формами и средствами E-Learning.

Реализация дистанционных образовательных технологий в университетском образовании осуществляется с использованием технологических платформ (систем управления обучением). В Оренбургском государственном университете активно реализуется обучение с использованием технологической платформы Moodle. Использование высокотехнологичных средств Moodle для размещения материалов изучения дисциплины позволяет применять различные подходы к их структурированию. Кроме того, система позволяет выстраивать индивидуальные траектории обучения, что в отличие от традиционных подходов соответствует ключевому требованию к образованию в современных условиях – профессионально-личностная ориентированность.

В процессе подготовки к практическим занятиям по дисциплине «История педагогики и образования» мы активно вовлекаем студентов в работу с базами крупнейших электронных библиотек научных публикаций (КиберЛенинка, eLIBRARY.RU и др.). Фонд оценочных средств по дисциплине включает комплекс разноуровневых практических заданий, среди которых представлены задания, связанные с работой в базах электронных библиотек научных публикаций [14]. Приведем в качестве примера некоторых из таких заданий.

В рамках изучения темы «Введение в историю педагогики и образования» студентам предложено выполнить следующие задания.

Задание: используя базу крупнейших электронных библиотек научных публикаций (КиберЛенинка, eLIBRARY.RU и др.), найдите статьи за последние два-три года, в которых рассматриваются методологические подходы к истории развития педагогической мысли. Выберите одну из публикаций и проанализируйте ее. Для анализа публикации рекомендуем воспользоваться следующей схемой: какой подход (подходы) рассматривает автор; на основании каких позиций выбран данный подход; какова роль методологического подхода в истории развития педагогической мысли; какие выводы делает автор в статье.

Задание: используя базу крупнейших электронных библиотек научных публикаций (КиберЛенинка, eLIBRARY.RU и др.), найдите статью Е.Н. Астафьевой на тему «Познавательный и образовательный потенциал истории педагогики».

Изучите данную публикацию, проанализируйте ее, сделайте выводы. Для проведения анализа статьи и оформления его рекомендуем воспользоваться следующим алгоритмом, который может быть дополнен и другими позициями: в представленной статье рассматривается проблема...; основная идея статьи состоит в том, что...; целью статьи выступает...; основное внимание в публикации автор акцентирует на рассмотрении...; на основе исследования... становлено... констатируется...; автором предложено...; публикация будет интересна и полезна специалистам (работникам) в области...; в статье рассматриваются (анализируются) работы таких ученых, как...; в статье автор анализирует/доказывает...; основные выводы автора состоят в том, что...; изучение данной статьи позволило мне (помогло мне...).

Выполнение студентами практических заданий способствует формированию умений работать с научными источниками информации, самостоятельно осуществлять поиск необходимой информации, анализировать, сопоставлять, делать выводы, составлять прогнозы. Ориентация студентов к работе с базами крупнейших электронных библиотек научных публикаций (КиберЛенинка, eLIBRARY.RU и др.) обеспечивает решение для нас еще одной важной задачи – снижение потока обращения студентов за поиском информации в глобальную сеть Интернет, где, к сожалению, зачастую они получают непроверенные, научно неподтвержден-

ные сведения.

Важным компонентом гуманизации образования выступает аксиологизация, определяющая в теории и в реальной практике состав и иерархию гуманистических ценностей образования, системообразующим элементом которых выступает человек как главная цель. По мнению А.В. Кирьяковой, «со стороны личности результатом аксиологизации выступает развитие ценностного отношения студента к познанию, к профессии, к себе и другим в устойчивые профессионально значимые и жизненные ценностные ориентации» [15, с. 62].

Аксиологический подход в преподавании курса «История педагогики и образования» обусловлен спецификой его концепции – нацеленность на формирование у обучающихся гуманистически направленное профессионального мировоззрения и мышления, духовных, общечеловеческих, национальных, личностных и профессиональных ценностей. Следует отметить, что использование историко-научного компонента в содержании образования выступает в качестве наиболее действенного средства формирования у студентов научного мировоззрения.

Историко-научный материал используется для раскрытия, детального исследования возникающих научных проблем, при этом вносятся существенные изменения в дальнейший процесс развития научного знания. Аксиологический подход предполагает выявление ценностного потенциала историко-педагогических процессов и явлений, систематизацию ценностей, составляющих содержание этих процессов или явлений, что способствует актуализации их значимости для обучающихся.

Актуализация ценностного потенциала понятий, процессов и явлений в рамках изучения дисциплины «История педагогики и образования» осуществляется за счет разработки практических заданий для студентов. Приведем в качестве примера некоторые из таких заданий. Например, в рамках изучения темы «Развитие школы и педагогики в России в XVII–XIX веках» студентам предложено выполнить следующие задания.

Задание: изучите следующие статьи К.Д. Ушинского: «О народности в общественном воспитании», «Родное слово», «О необходимости сделать русские школы русскими».

Докажите цитатами из данных статей, что К.Д. Ушинский обосновывает и показывает значение и возможные пути организации семейного и общественного (школьного) воспитания на основе идеи народности.

Задание: изучите опыт работы Яснополянской школы Л.Н. Толстого. Проанализируйте эволюцию взглядов Л.Н. Толстого по поводу содержательной сути понятий «воспитание» и «образование», их связи между собой и с идеями свободного воспитания. Проанализируйте ключевые идеи и оставьте схему, отражающую основные этапы эволюции взглядов Л.Н. Толстого на предмет содержательной сущности категорий «воспитание» и «образование».

В результате выполнения таких заданий у студентов формируется ценностное отношение к изучаемым процессам, педагогическим идеям и концепциям. В процессе понятия и принятия для себя сущности ключевых педагогических терминов (воспитание, образование, народность, свободное воспитание и другие), прослеживания эволюции взглядов великих педагогов, осознания значения происходящих событий с позиции историко-педагогического знания у студентов формируется гуманистически ориентированное профессионально-педагогическое мировоззрение и мышление, а также духовные, общечеловеческие, национальные, педагогические и личностные ценности.

Сегодня это особенно важно для профессионального становления будущего педагога.

Выводы исследования и перспективы дальнейших исследований данного направления. Проведенное исследование

позволяет констатировать, что современная практика преподавания дисциплины «История педагогики и образования» в вузе представляет взаимосвязь инновационного и аксиологического подходов. Инновационный подход отражает современные тенденции в практике преподавания дисциплины и предполагает, что в результате ее изучения у обучающихся формируются способности к выполнению комплекса действий в контексте историко-педагогического знания, таких как анализ педагогических событий; изучение и оценка педагогических процессов и явлений; выявление закономерностей развития систем образования; составление прогнозов; выбор педагогических методов и средств с учетом рисков и возможных негативных явлений и другие.

Аксиологический подход в преподавании курса «История педагогики и образования» предполагает выявление ценностного потенциала историко-педагогических процессов и явлений, систематизацию ценностей, составляющих их содержание, способствующих актуализации их значимости для обучающихся.

Перспективы дальнейших исследований в данной области связаны с более детальным изучением сущности аксиологического и инновационного подходов к преподаванию истории педагогики и образования в вузе, а также разработки механизма наиболее эффективной их взаимосвязи с целью обеспечения качества усвоения студентами содержания дисциплины.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Джуринский А.Н. *Теория и методология истории педагогики и сравнительной педагогики. Актуальные проблемы.* Москва: Прометей, 2014. 130 с.
2. Коджаспирова Г.М. *Воспитательный потенциал преподавания истории педагогики // Отечественная и зарубежная педагогика.* 2013. № 1 (10). С. 34-40.
3. Корнетов Г.Б. *Познание прошлой педагогической реальности // Историко-педагогический журнал.* 2018. № 1. С. 37-63.
4. Корнетов Г.Б., Лукацкий М.А. *Предмет истории педагогики // Историко-педагогический журнал.* 2013. № 1. С. 40-58.
5. Корнетов Г.Б., Лукацкий М.А. *История педагогики: теоретическое введение.* Москва: АСОУ, 2013. 172 с.
6. Силантьева М.В. *Лекция и семинар как интерактивные методы обучения гуманитарным дисциплинам в образовательном пространстве современного вуза // Условия эффективности качественной профессиональной подготовки в университете: материалы междунар. науч.-метод. конф. (Новосибирск, 31 января 2017 г.). Новосибирск: Изд-во СГУПС, 2017. С. 14-18.*
7. Челнокова Т.А., Иванова А.П. *Современные подходы преподавания истории в высшей школе // Преподаватель XXI век.* 2018. № 2. С. 131-139.
8. Блинов В.И. *Задачи дисциплины «История образования» в подготовке к научно-педагогической деятельности // Отечественная и зарубежная педагогика.* 2013. № 1 (10). С. 93-96.
9. Астафьева Е.Н. *Познавательный и образовательный потенциал истории педагогики // Academia: Педагогический журнал Подмосквья.* 2016. № 2. С. 59-62.
10. Кларин М.В. *Инновации в мировой педагогике.* Рига-Москва: Эксперимент. 1998. 233 с.
11. *Новые педагогические и информационные технологии в системе образования / Под ред. Е.С. Полат.* Москва: Издательский центр «Академия». 2005. 276 с.
12. Дырдина Е.В., Запорожко В.В., Кирьякова А.В. *Информационно-коммуникационные технологии в компетентностно-ориентированном образовании: учебно-методическое пособие.* Оренбург: ООО ИПК «Университет». 2012. 227 с.
13. Якушева Н.М. *Дидактические принципы создания средств электронного обучения и вопросы их реализации // Вестник МГТ У им. М.А. Шолохова. Сер. «Педагогика и психология».* 2012. № 1. С. 87-96.
14. Кирьякова А.В., Гараева Е.А. *История педагогики и образования: методические указания.* Оренбург: ОГУ, 2019. – 36 с.
15. Кирьякова А.В. *Взаимосвязь аксиологии и инноватики в университетском образовании // Высшее образование в России.* 2007. № 12. С. 59-64.
16. Кирьякова А.В. *Теория ориентации личности в мире ценностей: монография.* Оренбург: Изд-во ОГПИ. 1996. 188 с.
17. Яковлев Е.В. *Реализация аксиологического подхода в педагогическом исследовании // Вестник ЮУрГУ.* 2012. № 4. С. 26-29.
18. Веденеева О.А., Савва Л.И., Сайгушев Н.Я. *История педагогики: учебное пособие.* Санкт-Петербург: Научное издание. 2017. 373 с.
19. Капанова В.А. *История педагогики в лицах: учебное пособие.* Москва: ИНФРА-М. 2017. 176 с. Режим доступа: <http://znanium.com/catalog/product/536803>.
20. Торосян, В. Г. *История педагогики и образования: учебник.* Москва: Директ-Медиа. 2015. 498 с. Режим доступа: <http://biblioclub>.

ги.

21. Артюхина М. С., Артюхин О. И. Теоретико-методические основы проведения интерактивных лекций // *Фундаментальные исследования*. 2013. № 11–12. С. 304–308.

22. Ахаян Т.К., Свиридова И.А. *История образования в России: учебное пособие*. Санкт-Петербург: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена. 2005. 411 с.

Статья поступила в редакцию 27.10.2019

Статья принята к публикации 27.02.2020

УДК 371

DOI: 10.26140/anip-2020-0901-0019

СУБЪЕКТЫ И ОБЪЕКТЫ СОВРЕМЕННЫХ ЗДОРОВЬЕФОРМИРУЮЩИХ ТЕХНОЛОГИЙ РЕАЛИЗУЕМЫЕ В УСЛОВИЯХ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ

© 2020

AuthorID: 736210

SPIN: 8663-3466

ResearcherID: J-6455-2017

ORCID: 0000-0002-1529-0683

ScopusID: 57095774400

Григорьева Елена Львовна, старший преподаватель кафедры
«Теоретические основы физической культуры»

*Нижегородский государственный педагогический университет им. Козьмы Минина (Мининский университет)
(604950, Россия, Нижний Новгород, ул. Ульянова, 1, e-mail: gvelnn@mail.ru)*

Беляева Марина Александровна, старший преподаватель
кафедры «Физического воспитания»

*Национальный исследовательский Нижегородский государственный университет им. Н. И. Лобачевского
(603950, Россия, Нижний Новгород, проспект Гагарина, 23, e-mail: gvelnn@mail.ru)*

Замашкина Алевтина Евгеньевна, магистрант

*Нижегородский государственный педагогический университет им. Козьмы Минина (Мининский университет)
(604950, Россия, Нижний Новгород, ул. Ульянова, 1, e-mail: 9202582383@yandex.ru)*

Аннотация. В настоящее время ситуация с падением здоровья младших школьников на протяжении десятков лет критически ухудшается. В образовательном процессе решению проблем здоровья младших школьников посвящено одно направление деятельности - физкультурно-оздоровительное. Таким образом основную ответственность за результаты этого процесса в условиях школьного обучения несет в основном только специалист по организации данного вида деятельности, а именно учитель физической культуры. При том, что ответственность за не нанесение вреда здоровью ребенка несут все педагоги школы. В этом случае родители, которые несут полную ответственность за жизнь ребенка вне школы и дома, должны быть в постоянной взаимосвязи с педагогами, особенно с учителем физической культуры. Однако, как показывают многие исследователи, на практике этого не происходит, напротив наблюдается значительная рассогласованность в деятельности всех субъектов обеспечивающих процесс формирования и коррекции здоровья младшего школьника. В статье рассмотрены классификации здоровьесберегающих технологий и представлена разработанная и апробированная система, которая осуществляет взаимодействие всех субъектов процесса формирования здоровья детей, а также приведены технологии и методы их автономного функционирования и согласованных действий. В статье также рассматриваются критерии эффективности здоровьесберегающих технологий с применением средств двигательной активности.

Ключевые слова: здоровьесберегающие технологии, здоровьесберегающие технологии, технологии коррекционно-оздоровительные технологии, технология формирования культуры здоровья, субъекты оздоровительной деятельности, объекты формирования здоровья, конгруэнтное здоровье младших школьников.

SUBJECTS AND OBJECTS OF MODERN HEALTH OF FORMING TECHNOLOGIES IMPLEMENTED IN PRIMARY SCHOOL CONDITIONS

© 2020

Grigoryeva Elena Lvovna, Senior Teacher of the Department "Theoretical Foundations
of Physical Culture"

*Nizhny Novgorod State Pedagogical University of Kozma Minin (Mininsky university)
(604950, Russia, Nizhny Novgorod, Ulyanov St., 1, e-mail: gvelnn@mail.ru)*

Belyayeva Marina Alexandrovna, Senior Teacher of the Department
of Physical Education

*National Research Nizhny Novgorod State University named after N. I. Lobachevsky
(603950, Russia, Nizhny Novgorod, Gagarin Avenue, 23, e-mail: 89108894477 belyaeva 2610@mail.ru)*

Zamashkina Alevtina Evgenyevna, Master

*Nizhny Novgorod State Pedagogical University of Kozma Minin (Mininsky university)
(604950, Russia, Nizhny Novgorod, Ulyanov St., 1, e-mail: 9202582383@yandex.ru)*

Abstract. At present, the situation with the decline in the health of younger schoolchildren has been critically deteriorating for decades. In the educational process, the solution of problems of health of younger schoolchildren is devoted to one area of activity - sports and health-improving. Thus, the main responsibility for the results of this process in the context of schooling lies mainly only with the specialist in the organization of this activity, namely the teacher of physical culture. While all teachers in schools are responsible for not harming the health of the child. In this case, parents who are fully responsible for the child's life outside school and at home must be in constant association with teachers, especially a physical education teacher. However, as many researchers show, this does not happen in practice, on the contrary, there is a significant inconsistency in the activities of all actors providing the process of formation and correction of the health of the junior student. The article considers classifications of health-forming technologies and presents the developed and tested system, which carries out interaction of all actors of the process of formation of health of children, as well as the technologies and methods of their autonomous functioning and coordinated actions. The article also considers the criteria for the effectiveness of health-saving technologies using motor activity agents.

Keywords: zdorovyeformiruyushchy technologies, health saving technologies, technologies correctional and improving technologies, technology of formation of culture of health, subjects of improving activity, subjects to formation of health, congruent health of younger school students.

Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами. Проблема классификации и описание современных здоровьесформирующих технологий, с позиции субъектов и объектов

деятельности встает довольно остро в связи с тем, что появляется достаточное количество инновационных технологий и методов, которые, по словам авторов, имеют отношение к формированию здоровья [1-5]. Экспертиза

реальной эффективности таких технологий проводить крайне редко, при этом многие родители применяют такие не проверенные технологии не только по отношению к себе, но и по отношению к детям, здоровье которых представляет собой довольно хрупкий конструкт. Помочь в разрешении данной проблемы и способствовать адекватному применению здоровьесформирующих технологий может взаимодействие педагогов и родителей на основе научно обоснованной информации [6-10].

Актуальность данного исследования заключается в подтвержденной в теории и на практике необходимости целевого взаимодействия всех субъектов обеспечивающих анализ, коррекцию обеспечения, технологическое обеспечение, содержательное направление и реализацию здоровьесформирующих технологий по отношению к младшим школьникам.

Выбор указанного контингента является не случайным, поскольку в предыдущем дошкольном периоде влияние педагогов на здоровье ребенка было секвестрированным родительскими установками и здесь говорить о сколь-нибудь системных технологиях формирования здоровья детей говорить не приходится. В последующем после начальной школы в подростковом возрасте происходит автономизация личности влияние рефератной группы подростков гораздо выше влияния на ребенка родителей и педагогов. Если в данном возрасте системно реализуются здоровьесформирующие технологии, то очевидно, что при учении к их реализации подростком и формировании у него полезных привычек произошло значительно раньше, в начальном школьном или даже в дошкольном возрасте.

Анализ последних исследований и публикаций, в которых рассматривались аспекты этой проблемы и на которых обосновывается автор; выделение неразрешенных ранее частей общей проблемы. Существует достаточно большое количество исследований посвященных описанию технологий формированию здоровья, но они преимущественно затрагивают вопросы физического здоровья и определенных элементов психологического самочувствия [11-15]. Существуют другие исследования, где рассматриваются социальная деятельность и социальные роли младшего школьника [16-18], но практически не встречаются исследований, где все компоненты здоровья представлены как объект и результат применения конкретной интегрированной здоровьесформирующей технологии.

Актуальность данной работы также подтверждается требованиями современной нормативно-правовой базой. Так во ФГОС ООО уделено большое внимание здоровьесформирующей деятельности. Работа с факторами риска здоровью должна проводиться педагогами по биологии и классными руководителями в соответствии с программой воспитания и социализации личности. Установки на ЗОЖ представлены как задача разделов ФК и БЖ, что требует применения технологий формирования культуры здоровья. О сохранении позитивных привычек и совершенствовании физических качеств человека говорится в разделе содержания образования по физической культуре. Решение этих задач возможно на основе здоровьесберегающих технологий. Задача по диагностике здоровья и его коррекция встречается в воспитательно-образовательном и социально-направленном разделах стандарта, где также упомянуто необходимость расширения возможностей обучения и развития лиц с ОВЗ. Разрешению этих проблем посвящены коррекционно-оздоровительные технологии по каждому компоненту здоровья. Разгармонизация деятельности указанных субъектов по приведенным выше объектам воздействия связанным со здоровьем младшего школьника приводят к ухудшению состояния одного или нескольких компонентов здоровья. Таким образом, проблемой исследования является, противоречие между потребностью гармонизации деятельности субъектов здоровьесформирующей деятельности в условиях на-

чальной школы и малой обоснованностью и практической реализацией технологий устраняющих это противоречие.

Формирование целей статьи. Цель статьи провести классификацию здоровьесформирующих технологий применимых в условиях начальной школы, описание апробированной системы взаимодействия субъектов деятельности по формированию здоровья с применением актуализированных технологий

Постановка задания. В начале исследования необходимо было произвести теоретический анализ существующих в научной и научно-методической литературе описаний технологий: формирование культуры здоровья, здоровьесберегающих и коррекционно-оздоровительных, и провести сопоставление оснований для классификации указанных технологий. В ходе исследования было определено, что основная часть классификаций затрагивает лишь один аспект для подразделения технологий на виды:

- первое основание – институциональная принадлежность (школьные, дошкольные, медицинские, санаторно-курортные и т.д.);

- второе основание – характеристика деятельности субъектов (физкультурно-спортивные, физкультурно-оздоровительные, гигиенические, эстетические и другие);

- третье основание – результативный компонент в отношении состояния здоровья (мотивационные к ЗОЖ, сберегающие, корректирующие);

- четвертое основание – компоненты здоровья изменяемые в ходе деятельности (физическая реабилитация, психологическая реабилитация, социальная реабилитация);

- пятое основание – направленность применения (самооздоровление, взаимное оздоровление, совместное оздоровление и так далее).

Авторы с удивлением заметили, что не существует классификации здоровьесформирующих технологий по субъекту и объекту деятельности. Как правило, для разных социальных и возрастных групп предлагается аналогичные технологии и методы, которые адаптируются к ситуации применения и физическому состоянию субъектов. Следовательно, перед авторами стояла задача, распределить существующие здоровьесформирующие технологии по субъектам деятельности и определить особенности объектов деятельности в соответствии с особенностями субъекта, а также определить структуру и меру взаимодействия субъектов, как это требуется для образовательных технологий.

Используемые в исследовании методы, методики и технологии. Для решения задач исследования был применен комплекс теоретических и экспериментальных методов. Так, сравнительно сопоставительный анализ литературных источников позволил выявить характеристики процесса и результатов использования комплекса оздоровительных и медицинских мероприятий для коррекции нарушений соматического здоровья.

Также стало возможным установить, как влияют различные виды образовательной деятельности на организм и личность обручающегося. Был выбран субъект здоровьесформирующих технологий – это младшие школьники и рассмотрены виды подобных технологий, которые являются максимально эффективными в отношении различных компонентов здоровья ребенка.

Было применено педагогическое моделирование и разработана авторская классификация здоровьесформирующей технологии по субъекту и объекту воздействия и модель системы взаимодействия субъектов деятельности по формированию здоровья младших школьников.

В ходе экспериментального исследования была проведена констатирующая диагностика различных методов и технологий по формированию здоровья и результатов их применения в условиях начальной школы.

В ходе формирующего эксперимента была внедрена

на модель взаимодействия субъектов образовательного процесса, которые также являются субъектами процесса формирования конгруэнтного здоровья младших школьников. Для анализа результатов были применены следующие методы: двигательные тесты, психологические тесты по оценке акцентуации ребенка, анализ медицинских карт детей, комплекс социометрических методов

Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов. Авторами были выявлены в ходе теоретического исследования и констатирующего эксперимента субъекты процесса формирования здоровья младших школьников, а в ходе констатирующего исследования были определены весовые коэффициенты их участия в реализации данного процесса. результаты исследования приведены в таблице 1.

Таблица 1 - Участие субъектов образовательного процесса в формировании здоровья младших школьников

Субъект формирования здоровья	Весовой коэффициент участия	Вид технологии и результат участия	Субъект и предмет взаимодействия
Учебный коллектив	18%	Мотивационно-деятельностные технологии / мотивация успеха, стрессоустойчивость, трудолюбие, включение в коллективные виды деятельности, осознание и развитие спортивного здоровья в целом.	Совместная деятельность содружественного типа, кооперативного типа, сравнительного рефлексивного типа, реж. наставнического типа
Спортивный коллектив	9%	Кооперативно-деятельностные технологии / актуализация спортивных способностей. Формирование волевых качеств, (выдержки, выносливости, физической и психической работоспособности, кооперативности и стрессоустойчивости).	Совместная деятельность кооперативного типа, сравнительного рефлексивного типа.
Семья (родители и родственники старшего поколения)	38%	Оздоровительно-досуговые, технологии формирования культуры здоровья / усвоение принципов ЗОЖ, гигиенических правил, разработка режима дня, релаксация и психологическая реабилитация, формирование нравственных качеств (бескорыстия и ответственности), эстетических качеств (аккуратность, сочувствие к прекрасному), усвоение ролевой функции члена семьи и модели семьи.	зависимая (исполнительская) деятельность и их взаимодействие на высоком уровне эмоциональности (привязанности, отношений, устойчивых чувств).
Родственники одного поколения	12%	Социально-авторитетные технологии / личный пример, стремление к лидерству, мотивация достижения успеха, механизм подражания деятельности, актуализация спортивных способностей, мотивация внешнего одобрения, кооперативность.	Эмоциональная привязанность на фоне фактической конкуренции, паритетное взаимодействие, частично отношение наставничества, проявление заботы.
Временные детские коллективы (детский оздоровительный лагерь, группа друзей на придомовой территории, дачное сообщество)	8%	Технология использования оздоровительных сил природы / осознание своей автономности и социальных прав и обязанностей, освоение гигиенических принципов, и адаптация к ситуации и усвоение постулатов безопасного поведения на практике.	Ситуативно взаимодействие, в ситуации проблем выживания и угрозы безопасности (физической, психологической, личностной и социальной).
Педагогический коллектив	7%	Технологии формирования культуры здоровья, здоровьесберегающая технология / устойчивая мотивация к ЗОЖ, усвоение закономерностей ЗОЖ, формирование полезных привычек и методов веления ЗОЖ, сотрудничество детей и формирование социально ролевых функций.	Уровневое взаимодействие, передача опыта от старшего к младшему, авторитетное взаимодействие, формирование саморегуляции и самоконтроля.
Учитель физической культуры	5%	Технология здоровьесбережения и коррекция трехкомпонентного здоровья / осознание спортивных способностей и склонностей, коррекция трехкомпонентного здоровья и формирование полезных привычек.	Авторитетное взаимодействие на основе эмоционально привлекательной деятельности, сотрудничество, взаимная поддержка на базе неформального лидерства.
Спортивный тренер	3%	Коррекционно-развивающие технологии / развитие спортивных способностей, формирование кооперативности и стрессоустойчивости, мотивация достижения успеха и мотивация избегания неудач, повышение уровня притязаний, перерастание агрессивности и тревожности в позитивную спортивную «здость».	Директивное авторитарное взаимодействие, освоение принципов и правил самоконтроля и самореализация ощущений внутреннего тренера.

Исходя из вышеизложенного можно заключить, что классификация технологий формирования здоровья младших школьников должна иметь два основания: субъекта воздействия на ребенка и процесс его оздоровления и объект деятельности который подразумевает самостоятельный уникальный результат. принимая, что первым субъектом по отношению к которому проводится действие является младший школьник в классификации представим второго субъекта и объект воздействия. При совпадении у разных субъектов одного и того же объекта воздействия, будь то телесное здоровье, психическое или социально личностное самочувствие необходимо организовывать взаимодействие этих субъектов только по вопросам касающимся данного объединенного объекта. Приведем авторскую классификацию здоровьесформирующих технологий доля младших школьников:

1. Субъект – детский коллектив, объект – социальное сотрудничество, технология – формирование культуры здоровья

2. Субъект – семья, объект – сохранение и коррекция здоровья, технология – коррекционно-развивающая;

3. Субъект – педагогический коллектив, объект – сбережение и восполнение здоровья, технологии – здоровьесбережение и формирование культуры здоровья;

4. Субъект – педагоги в сфере физической культуры, объект – коррекция всех компонентов здоровья, технология – проблемного обучения и воспитания;

5. Субъект – сам ребенок, объект – сбережение здоровья в интересах социально значимой деятельности, технология – здоровьесбережение.

Как следует из представленной классификации наиболее продуктивное взаимодействие субъектов когда у них существует обобщенный объект приложения сил и единая позиция в отношении анализа и оценки результатов воздействия. авторами была разработана модель консультативной деятельности в онлайн и офлайн режимах, направленная на создание продуктивного взаимодействия между субъектами по проблемам реализации тех технологий в отношении которых они правомочны.

Данная модель была реализована в трех школах Нижегородской области в условиях младших классов. В эксперименте 187 младших школьников из 95 семей разного социального состава. Эксперимент показал что:

Во-первых, субъекты не испытывают негативизма при взаимодействии с другими субъектами здоровьесформирования по тем вопросам в которых они компетентны в связи с реализуемыми технологиями. Так более 80% педагогов и более 60% родителей с удовольствием взаимодействовали между собой по вопросам коррекции общего здоровья ребенка и его отдельных компонентов (см. Классификацию.). Однако, более 60 % родителей считают излишним применение для развития здоровья ребенка дополнительных педагогических методов, в частности проблемного обучения. Таким образом, разумнее чтобы педагоги, применяя методы проблемного обучения и воспитания, в том числе и в интересах здоровья ребенка не обсуждали процессуальные характеристики с родителями по принципу Платона «не всю правду, но только правду».

Сравнение полученных результатов с результатами в других исследованиях. Приведенная модель и классификация находится в соответствии с актуальными позициями ученых (Г.Х. Вахитовой, Е.П. Дербеневой), о том что, воспитательная образовательная деятельность, осуществляемая в семье и школе должна быть интегрированной, но не во всех параллелях взаимодействия, а также ни в коем случае не должна дублировать альтернативную воспитательную систему. Эти авторы представили несколько вариантов взаимодействия, хотя и не рассматривали всех субъектов здоровьесформирующей деятельности, а также всех объектов влеченых в систему гармоничного трехкомпонентного здоровья младших школьников. Все эти компоненты были учтены в авторской модели [19-21].

Выводы исследования.

1. Авторами были установлены основания для классификации здоровьесформирующих технологий применяемых в настоящее время для оздоровления младших школьников. Среди представленных оснований наиболее часто встречались следующие: институциональная принадлежность школьные, дошкольные, медицинские, санаторно-курортные и т.д.), характеристика деятельности субъектов (физкультурно-спортивные, физкультурно-оздоровительные, гигиенические, эстетические и другие), результативный компонент в отношении состояния здоровья (мотивационные к ЗОЖ, сберегающие, корректирующие), компоненты здоровья изменяемые в ходе деятельности (физическая реабилитация, психологическая реабилитация, социальная реабилитация), направленность применения (самооздоровление, взаимное

оздоровление, совместное оздоровление и так далее). Среди указанных оснований не представлены субъекты воздействия на здоровье младших школьников, а упомянута лишь их деятельность.

Авторами была предложена классификация здоровьесформирующих технологий по субъекту воздействия и структуре взаимодействия между субъектами оздоровительной деятельности и младшими школьниками. Среди значимых субъектов данной возрастной группы были выделены:

- учебный коллектив, спортивный коллектив, семья (родители и родственники старшего поколения), родственники одного поколения;
- временные детские коллективы (детский оздоровительный лагерь, группа друзей на придомовой территории, дачное сообщество);
- педагогический коллектив (учитель физической культуры, спортивный тренер).

3. Как было выявлено в ходе эксперимента каждый субъект является объектом влияния на определенные характеристики здоровья младшего школьника. При этом было доказано, что каждый из них участвует в реализации здоровьесформирующей технологии определенного вида как показано в таблице. Вследствие этого влияние субъекта на здоровье мл школьника имеет уникальные результативные характеристики.

4. Авторами была разработана и реализована модель взаимодействия между субъектами оздоровительной деятельности с учетом специфики реализуемых ими технологий в целях избежание внутренних и внешних конфликтов в процессе оздоровления младшего школьника. Авторская модель была внедрена, ее эффективность была доказана экспериментальными методами с применением методов математической статистики.

Перспективы дальнейших изысканий в данном направлении. Авторская классификация здоровьесформирующих технологий может быть адаптирована и трансформирована для других возрастных и социальных групп и контингентов. Авторская модель построена на принципах избирательности и объективизации взаимодействия субъектов оздоровительной деятельности может быть также разработана для иных групп, контингентов, как имеющая фундаментальную научную основу.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Башмакова Е.А. Направления формирования здоровьесберегающего пространства образовательной организации во взаимодействии школы и микросоциума / Е.А. Башмакова, О.И. Жданова // *Современные проблемы науки и образования*. – 2017. – № 6. URL: <https://www.science-education.ru/pdf/2017/6/27226.pdf>.
2. Кутепов М.М., Ваганова О.И., Трутанова А.В. Возможности здоровьесберегающих технологий в формировании здорового образа жизни // *Балтийский гуманитарный журнал*. 2017. Т. 6. № 3 (20). С. 210-213.
3. Вахитова Г. Х. Теория и практика здоровьесбережения в современной начальной школе / Г. Х. Вахитова, С. И. Поздеева // *Вестник ТГПУ*. 2013. №12 (140). С.194-196.
4. Сокаев Х.М., Глухарев А.Н. Моделирование здоровьесберегающего обучения - необходимое условие успешности образовательной организации // *Балтийский гуманитарный журнал*. 2019. Т. 8. № 4 (29). С. 154-157.
5. Дербенева Е. П. Здоровьесберегающая и здоровьесформирующая среда в современном образовательном учреждении / Е. П. Дербенева, М. С. Беломестных // *Эксперимент и инновации в школе*. 2014. №6. С. 60-65..
6. Калоша А.И. Формирование культуры здоровья младших школьников как педагогически организованный процесс / А.И. Калоша, М.В. Рудин // *Вестник БГУ*. 2015. №1. С. 27-32.
7. Аминова Ю.Л. Методика «мой проект – моё здоровье» как система работы по формированию здорового образа жизни и коммуникативных универсальных учебных действий младших школьников / Ю.Л. Аминова, Е.В. Терешонок // *Материалы IV международной научно-практической конференции (г. Белгород, 7 апреля 2017 г.)*. В 2 ч. / под ред. Е.А. Бозачевой. – Воронеж : Издат-Черноземье, 2017. – Ч. 1. С. 21-25/
8. Жербакова Н.А. Готовность педагогов к проектированию здоровьесберегающей образовательной среды дошкольной образовательной организации // *Балтийский гуманитарный журнал*. 2018. Т. 7. № 2 (23). С. 231-234.
9. Батурина Е.А. Здоровьесберегающие технологии как средство повышения качества образования и формирования здорового образа жизни младшего школьника // *Материалы IV международной науч-*

нопрактической конференции (г. Белгород, 7 апреля 2017 г.). В 2 ч. / под ред. Е.А. Бозачевой. – Воронеж : Издат-Черноземье, 2017. – Ч. 1. С. 34-36.

10. Гладкова М.Н., Ваганова О.И., Кутепова Л.И. Исследование и развитие здоровьесберегающих технологий в системе высшего образования // *Балтийский гуманитарный журнал*. 2019. Т. 8. № 1 (26). С. 206-208.

11. Пашин А.А. Технология формирования здорового образа жизни младших школьников / А.А. Пашин, Ж.В. Тома, О.Н. Опарина // *Физическая культура: воспитание, образование, тренировка*. 2018. № 6. С. 16-18.

12. Толстомятых Л.Е. Формирование, сохранение и укрепление составляющих целостного здоровья младших школьников посредством использования здоровьесберегающих технологий / Л.Е. Толстомятых, Л.И. Юдкина, Л.И. Акиннина, Т.А. Секичеева // *Наука и образование: отечественный и зарубежный опыт Сборник трудов Восемнадцатой международной научно-практической конференции*. 2019. С. 77-80.

13. Адонина О.В. Формирование культуры здоровья младших школьников посредством использования здоровьесберегающих технологий / О.В. Адонина, Ю.В. Захарова, С.Н. Зайцева // *Современные образовательные ценности и обновление содержания образования. Сборник научных статей по материалам IV Международной научно-практической конференции*. Белгородский институт развития образования. 2019. С. 248-250.

14. Чиркова В.М. Формирование здорового и безопасного образа жизни в начальной школе // *Балтийский гуманитарный журнал*. 2019. Т. 8. № 3 (28). С. 181-184.

15. Тюмасева З.И., Орехова И.Л., Быстрой Е.Б., Артёменко Б.А., Челнокова Е.А. Детерминанты процесса формирования здорового образа жизни у обучающихся // *Самарский научный вестник*. 2019. Т. 8. № 1 (26). С. 307-313.

16. Журакулова Ю. Ж. Формирование коммуникативных качеств у учащихся в начальном классе // *Достижения науки и образования*. 2018. №15 (37). С. 73-75.

17. Федосеева Л. А. Закономерности развития личностных качеств и способностей младшего школьника // *Молодой ученый*. – 2018. – №49. – С. 265-267.

18. Елфимова М.М. Шутка как психотехническое средство нарративного понимания межличностных отношений. // *Национальный психологический журнал*. – 2019. – № 1(33). – С. 59-67.

19. Быстрицкая Е.В. Концепция создания полиэтнического детско-молодежного адаптационного центра «ЭТНОГЛОБУС» в русскоязычном регионе / Е.В. Быстрицкая, Григорьева Е.Л. / *Глобализация и русский мир сборник статей участников Всероссийской научно-практической конференции*. 2016. С. 148-155.

20. Григорьева Е.Л. Воспитательный потенциал физической культуры / Е.Л. Григорьева, Давыдова А.А. // *В сборнике: Антропные образовательные технологии в сфере физической культуры Сборник статей по материалам III Всероссийской научно-практической конференции*. В 2-х томах. Мининский университет. 2017. С. 74-77.

21. Иванов А.Д. Формирование чувства первичной взрослости у учеников третьего класса на занятиях физической культуры / А.Д. Иванов, Е.Л. Григорьева, Е.А. Пахомова, Н.Н. Василюк // *Известия ТулГУ. Физическая культура. Спорт*. 2019. Вып. 6. С. 31-37.

Статья поступила в редакцию 14.11.2019
 Статья принята к публикации 27.02.2020

УДК 371.39:338.46:37
DOI: 10.26140/anip-2020-0901-0020**КРИТЕРИИ ОЦЕНКИ СФОРМИРОВАННОСТИ УРОВНЯ ИНФОРМАЦИОННОЙ
КУЛЬТУРЫ ЛЮДЕЙ ТРЕТЬЕГО ВОЗРАСТА**© 2020
AuthorID: 970132
SPIN: 4550-0270
ORCID: 0000-0003-4588-3532**Грохотова Екатерина Вячеславовна**, соискатель ученой степени
кандидата педагогических наук*Сибирский государственный университет путей сообщения
(630049, Россия, Новосибирск, улица Дуси Ковальчук, 191, e-mail: nev@ro.ru)*

Аннотация. Среди огромного количества публикаций, посвященных информационной культуре, вопросам оценки ее уровня уделена небольшая часть. Анализ научных исследований, позволил выявить, что в большинстве работ упоминается о показателях, характеризующих низкий уровень информационной культуры, как общества в целом, там и отдельных социальных групп. Данное явление хоть и трудно объяснимо, но весьма показательно, т.к. обилие информационных потоков присутствующих и ежедневно появляющихся в нашей жизни обязывает педагогов дополнительного образования совершенствоваться самим и помогать людям пенсионного и предпенсионного возраста адаптироваться к жизненным реалиям. При этом нет четкого понимания и методик по обучению, а также методик позволяющих оценить уровень информационной культуры. Актуальность данного вопроса подтверждается обилием информационных потоков присутствующих и ежедневно появляющихся в нашей жизни, с каждым днем все больше изолируя пожилых людей от социального участия в общественной жизни страны. Все более ранние исследования под информационной культурой понимают в большинстве своем умение пользоваться библиотечным каталогом для подбора необходимой литературы, но современность заставляет пересмотреть отношение к данному определению. В настоящее время, действительно информационно-культурной личностью может быть человек, уверенно пользующийся компьютером и поиском, посредством сети Интернет. Поэтому важно научить, не только пользоваться компьютером (компьютерная грамотность), не только где искать (информационная грамотность), но и как оценивать достоверность информации представленной на найденном ресурсе, его надежность, а также умение создавать свою информацию. Но как оценить, достаточно ли у вас знаний и умений, чтобы называться информационно-культурной личностью или нет? В статье отражен основной результат нашего изыскания по оценке уровня сформированности информационной культуры личности на примере людей третьего возраста, определены нормативно-оценочные критерии и обозначены необходимые структурные компоненты.

Ключевые слова: система дополнительного образования, взрослый, критерии оценки, информационная культура, третий возраст, пенсионеры, компьютерная грамотность, информационная грамотность.

**CRITERIA FOR ASSESSING THE FORMATION LEVEL INFORMATION
CULTURES PEOPLE THE THIRD AGE**

© 2020

Grokhotova Ekaterina Viacheslavovna, competitor of a scientific degree
of candidate of pedagogical Sciences*Siberian State University of Railway Engineering
(630049, Russia, Novosibirsk, Dusi Kovalchuk Street, 191, e-mail: nev@ro.ru)*

Abstract. Among the huge number of publications devoted to information culture, a small part is devoted to the assessment of its level. The analysis of scientific researches allowed revealing that in the majority of works the indicators characterizing low level of information culture as society as a whole and separate social groups are mentioned. This phenomenon is associated with a large number of information flows daily appearing in our lives. Therefore, teachers of additional education have a task to help pensioners adapt to modern life. Today, there are no methods by which it would be possible to assess the level of information culture. Early research under information culture more often understand the ability to use a library catalog, but modernity forces to reconsider the attitude to this definition. Our study is devoted to this question. At present, only a person who confidently uses a computer and searches through the Internet can be considered an information culture person. But how to assess whether you have enough knowledge and skills to be such a person? The article is devoted to the search for mechanisms to assess the level of information culture of older people. Criteria and necessary structural components are defined.

Keywords: system additional education, adult, evaluation criteria, information culture, third age, pensioners, computer literacy, information literacy.

ВВЕДЕНИЕ

В результате реализации Указа Президента РФ от 7 мая 2018 г. № 204 «О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года» [1] в нашей стране переопределены все элементы социального пространства. В результате этих преобразований и технологических возможностей создается новая социальная реальность, ориентированная на подготовку специалистов по компетенциям цифровой деятельности [2].

Эти переходы связаны с активно внедряемыми цифровыми процессами в жизнь страны и ее населения, а также с активно внедряемой в производство автоматизацией процессов и постепенного ухода от ручного труда, но возникает необходимость повышения квалификации и переподготовки кадров. Таким образом, система дополнительного образования ориентированная на под-

готовку и переподготовку взрослых людей с учетом их индивидуально-типологических особенностей, интеллектуальных возможностей и уровня профессионального развития становится одним из наиболее важных направлений. Но если для работоспособного населения, созданы условия для получения новых знаний, то люди предпенсионного и пенсионного возраста остаются за чертой инновационного развития страны, не представляя интереса для своих бывших работодателей.

При этом нельзя не отметить, что с появлением информационно-коммуникационных технологий, активно вошедших в нашу жизнь, мировоззрение большинства людей пенсионного и предпенсионного возраста значительно поменялось в отношении повышения степени своего участия в социально-культурной жизни общества. Нынешние пенсионеры более активны, предприимчивы, у них отмечается тяга к новым знаниям, путешествиям,

общению, участию в общественной деятельности региона, в котором они проживают. Тем самым стереотипный образ пожилого человека, который многие годы нам прививался, идет в разрез с современными реалиями. В связи с попытками изменения социального имиджа пенсионеров в глазах общественности государство приняло ряд мер, одной из которых стало повышение возраста выхода на пенсию до 65 лет, как для мужчин, так и для женщин. Данные меры обществом были восприняты негативно, т.к. они приводят не только к проблеме нехватки рабочих мест, но и к необходимости пересмотра отношения к повышению квалификации сотрудников пенсионного возраста. Стоит отметить, что современные информационно-коммуникационные технологии позволяют как сотрудников предпенсионного возраста, так и пенсионеров превратить в весьма продуктивный информационный ресурс общества.

Именно поэтому последние десять лет на пике популярности курсы компьютерной грамотности для людей третьего возраста, традиционно называемых пенсионерами. Безусловно, компьютерная грамотность, является важным умением для современного человека, знакомя его с основными программами, но не учит пользоваться информацией. Нельзя сбрасывать со счетов важность процесса взаимодействия человека с информацией, знание механики процесса по ее поиску, обработке и анализу. Успешное приобретение данных навыков позволяет, их обладателю не только работать с большими массивами информационных потоков, но и создавать новую информацию, формируя информационно-культурную личность.

МЕТОДОЛОГИЯ

Несмотря на то, что термин «информационная культура личности» появился в первой половине 1970-х годов, сама наука по формированию информационной культуры является довольно новой и непрерывно претерпевает изменения под воздействием новых запросов общества, диктуемых изменениями в сфере информационных технологий. Стоит отметить, что как отечественные (Н.Б. Зиновьева [4], Ю.С. Зубов [5], и др. [6-7]), так и зарубежные (К. Мэрилл [8], Р. Казаллас [9], Л. Ванг [9] и др. [10-25]) авторы уделяют особое внимание определению «информационная культура личности», однако анализ литературы выявил немаловажный аспект, что кроме трудов А.П. Суханова, посвященных формированию уровней нормативно-оценочных критериев информационной культуры личности, данный вопрос ни кем не рассматривался. Решению данной проблемы посвящено наше изыскание.

А.П. Суханов выделяет три уровня (высокий, средний, низкий) нормативно-оценочных критериев, подразделяя личность на активных пользователей информации, владеющих различными способами продуцирования переработанной и осмысленной информации; активных пользователей информации и пассивных потребителей информации [3, с. 54-56]. Бессспорно, проведенное А.П. Сухановым исследование имеет колоссальную важность для отечественной науки в области формирования информационной культуры личности. В свою очередь нельзя не учитывать тот факт, что с момента исследования прошло свыше 30 лет, и если тогда основным источником информации являлся преимущественно библиотечный фонд, то современные реалии диктуют нам тренд получения информации посредством сети Интернет. Особенно актуально данное направление в отношении малозащищенных групп лиц, таких как представители людей третьего возраста. Таким образом, перед нами возникла необходимость разработки комплексной методики оценки уровня сформированности информационной культуры людей третьего возраста с выделением показателей позволяющих произвести данную оценку. В ходе исследования, нами была составлена критериальная оценка, представленная в таблице 1, с градацией по уровням информационной культуры, а

также выделены показатели, позволяющие оценить итоговую подготовку обучающихся.

В свою очередь перед нами стояла задача, научить анализировать и сопоставлять поставленной задаче информацию из глобальной сети.

Таблица 2 – Нормативно-оценочные критерии уровня информационной культуры*.

№ п/п	Уровни ИК	Критерии оценки уровня информационной культуры		
		Компьютерная грамотность	Информационная грамотность	Информационно-культурная личность
1.	Высокий	1. Знание понятийного аппарата информатики. 2. Предназначение, устройство и функции компьютера и компьютерной техники. 3. Знание операционных систем, особенностей их интерфейса и владение основными командами. 4. Знание пакета Microsoft Office, умение работать с его основными приложениями. 5. Основы программирования. 6. Умение пользоваться прикладными программами утилитарного назначения.	1. Умение подключать компьютер и любую компьютерную технику к сети Интернет, Wi-Fi. 2. Знание наиболее распространенных браузеров, особенности их интерфейса, умение в них работать. 3. Знание наиболее популярных поисковых порталов, умение с ними работать и анализировать полученные из них информационно. 4. Умение работать с информацией: добывать, хранить, архивировать, передавать. 5. Понимание виртуального пространства, принципов появления и извлечения информации из виртуального облака. 6. Умение создавать свою информацию и передавать ее посредством сети Интернет. 7. Знание видов сетей (Интернет, Интранет и т.д.)	1. Использовать в своей работе повседневной жизни компьютерную информацию. 2. Понимание и умение пользоваться современными гаджетами в повседневной жизни. 3. Умение критически оценить получаемую информацию, принимать решения в соответствии с ситуацией. 4. Создавать свою качественно новую информацию понятную другим пользователям сети. 5. Умение добывать необходимую информацию без сети Интернет.
2.	Средний	1. Знание понятийного аппарата информатики. 2. Предназначение, устройство и функции компьютера и компьютерной техники. 3. Знание операционных систем, особенностей их интерфейса и владение основными командами. 4. Знакомство с пакетом Microsoft Office, умение работать с текстовым редактором Word. 5. Умение пользоваться прикладными программами утилитарного назначения.	1. Умение пользоваться браузером. 2. Знание наиболее популярных поисковых порталов, умение с ними работать. 3. Умение работать с информацией: добывать, хранить, архивировать, передавать. 4. Умение создавать свою информацию и передавать ее посредством сети Интернет.	1. Использовать в своей работе и повседневной жизни компьютерную информацию. 2. Знать о наличии современных гаджетов и их назначение. 3. Умение анализировать входящую информацию. 4. Активно использовать социальные сети в повседневной жизни.
3.	Низкий	1. Знакомство с основными функциями компьютера. 2. Поверхностные знания о видах операционных систем, и владение основными командами. 3. Знакомство с текстовым редактором Word.	1. Умение пользоваться браузером. 2. Умение пользоваться хотя бы одним поисковым порталом. 3. Умение пользоваться хотя бы одной социальной сетью.	1. Знать о наличии современных гаджетов. 2. Получать новую информацию об окружающем мире. 3. Создавать новую информацию в социальных сетях.

* составлено автором

РЕЗУЛЬТАТЫ

Для оценки уровня информационной культуры, помимо нормативно-оценочных критериев представленных в таблице 1, нами была разработана бальная система, позволяющая количественно оценить качественные аспекты каждого из показателей. Стоит отметить, что каждый показатель подразумевает под собой конкретные умения по взаимодействию обучающегося с компьютером, компьютерной техникой и работой с информацией. Для достоверности результатов в ходе исследования нами была разработана автоматизированная система, позволяющая принимать и обрабатывать большие массивы данных, что в свою очередь позволяет провести огромное количество итераций, получив статистически достоверный результат.

Бальная оценка формировалась с учетом андрагогико-акмеологического подхода. При оценке уровня информационной культуры возрастной аудитории, данный подход, позволяет адекватно оценить технический уровень владения информацией, умение взаимодействовать с компьютером, а также учесть психологические, физиологические и личностные особенности каждого слушателя. На итоговую оценку результата по уровню сформированности информационной культуры влияют также и показатели здоровья, получаемые с браслета здоровья каждого слушателя. Сама методика оценки базируется на упражнениях разделенных, на четыре блока:

- вопросы по компьютерной грамотности;
- вопросы по информационной грамотности;
- ситуационные задачи;
- вопросы о здоровье.

Вопросы о здоровье опрашиваемого чередуются с вопросами по предмету изучения, причем вопросы, касающиеся здоровья, служат неким отвлекающим маневром, позволяющим снять напряжение тестируемых. Все результаты попадают на сервер, где в последствии

в автоматизированном режиме определяют конечный результат по уровню информационной культуры слушателя прошедшего тест. Такой большой массив данных и показателей, позволяет дать максимально достоверный результат, с выявлением «проблемных» областей в предметной области.

ВЫВОДЫ

Таким образом, нами была достигнута поставленная цель – разработка комплексной методики оценки уровня информационной культуры, которая легла в основу разработанной нами автоматизированной аналитической системы, представляющей собой инструмент, для сбора, анализа и хранения информации, позволяющий выявлять проблемные блоки, требующие повторной проработки.

В заключении, хотелось бы акцентировать внимание на необходимости поддержки обществом стремления пенсионеров быть полноценными гражданами общества, особенно в период активной цифровизации всех социально-значимых структур. На текущий 2019 год ранее планировалась перепись населения, которая впоследствии была перенесена на 2020 год. Отличительной чертой данной переписи, станет сбор информации не только привычным для всех, но и электронным способом. В дальнейшем в планах Правительства РФ полный переход на электронный сбор данных о жителях страны, а это значит, что необходимость помочь людям пенсионного и предпенсионного возраста адаптироваться к жизненным реалиям достаточна велика. А главное, что ежегодно набирающие популярность по всей стране различные компьютерные академии и школы для пожилых людей лишней раз свидетельствуют о появлении желания меняться у рассматриваемой группы лиц, и наша задача помочь им в этом, при этом не навредив.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Указ Президента РФ от 7 мая 2018 г. № 204 « О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года» [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.garant.ru/>. Дата обращения: 03.11.2019.
2. Матвеев В.В., Тарасов В.А. / Государственное регулирование и поддержка цифровой экономики в России // Инновационная экономика: перспективы развития и совершенствования, 4 (38), 2019. – С. 185-191.
3. Суханов А.П. Информация и прогресс. – Новосибирск : Наука : Сиб. отд-ние, 1988. – С. 62-64.
4. Зиновьева Н.Б. Информационная культура личности: введение в курс: учебное пособие для вузов культуры и искусств/ Н.Б. Зиновьева Краснодар: КГАК, 1996,- 136 с.
5. Зубов Ю.С. Информатизация и информационная культура/ Ю.С. Зубов // Проблемы информационной культуры: сб. статей. М., 1994. - С. 6-11.
6. Кашурникова Т. М. Формирование информационной культуры учащихся в образовательной деятельности: автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.01 / Т. М. Кашурникова. – Санкт-Петербург: Санкт-Петербургской академии постдипломного педагогического образования, 2006. – 19 с.
7. Гендина Н.И. Информационная культура личности: диагностика, технология формирования: учебно-методическое пособие / Н.И. Гендина, Н.И. Колкова, Г.А. Стародубова. Кемерово: Кемеровская гос. академия культуры и искусств, 1999. - Ч. 1.-143 с.
8. Akçayır, M., Akçayır, G. (2017). Advantages and challenges associated with augmented reality for education: A systematic review of the literature. (pp.1-11). *Educational Research Review* 20, USA: Sage Publication.
9. Bal, A., Trainor, A.A. (2016). Culturally Responsive Experimental Intervention Studies: The Development of a Rubric for Paradigm Expansion. (pp.319-359). *Review of Educational Research* 86(2), USA: Sage Publication.
10. Belland, B.R., Walker, A.E., Kim, N.J., Lefler, M. (2017). Synthesizing Results From Empirical Research on Computer-Based Scaffolding in STEM Education: A Meta-Analysis. (pp. 309-344). *Review of Educational Research* 87(2), USA: Sage Publication.
11. Buitrago Flórez, F., Casallas, R., Hernández, M., (...), Restrepo, S., Dantes, G. (2017). Changing a Generation's Way of Thinking: Teaching Computational Thinking Through Programming. (pp.834-860). *Review of Educational Research* 87(4), USA: Sage Publication.
12. Clark, D.B., Tanner-Smith, E.E., Killingsworth, S.S. (2016). Digital Games, Design, and Learning: A Systematic Review and Meta-Analysis. (pp.79-122). *Review of Educational Research* 86(1), USA: Sage Publication.
13. Dado, M., Bodemer, D. (2017). A review of methodological applications of social network analysis in computer-supported collaborative learning. (pp.159-180). *Educational Research Review* 22, USA: Sage Publication.
14. Heers, M., Van Klaveren, C., Groot, W., Maassen van den Brink,

H. (2016). *Community Schools: What We Know and What We Need to Know*. (pp.1016-1051). *Review of Educational Research* 86(4), USA: Sage Publication.

15. Khalifa, M.A., Gooden, M.A., Davis, J.E. (2016). *Culturally Responsive School Leadership: A Synthesis of the Literature*. (pp.1272-1311). *Review of Educational Research* 86(4), USA: Sage Publication.

16. Kulik, J.A., Fletcher, J.D. (2016). *Effectiveness of Intelligent Tutoring Systems: A Meta-Analytic Review*. (pp.42-78). *Review of Educational Research* 86(1), USA: Sage Publication.

17. Malec, M. (2011). *Poszukiwanie recepty na starość - wyzwaniem dla edukacji dorosłych. Refleksja nad uczeniem się starości przez całe życie [Search for recipes for old age – a challenge for adult education: Reflection on the learning age throughout life]*. In M. Malec (Ed.), *Edukacyjne, kulturowe i społeczne konteksty*.

18. Merrill, K.L., Smith, S.W., Cumming, M.M., Daunic, A.P. (2017). *A Review of Social Problem-Solving Interventions: Past Findings, Current Status, and Future Directions*. (pp.71-102). *Review of Educational Research* 87(1), USA: Sage Publications.

19. Poon, O.Y., Kodama, C., Byrd, A., (...), Chan, J., Bishundat, D. (2016). *A Critical Review of the Model Minority Myth in Selected Literature on Asian Americans and Pacific Islanders in Higher Education*. (pp.469-502). *Review of Educational Research* 86(2), USA: Sage Publication.

20. Richert-Każmierska, A., & Forkiewicz, M. (2013). *Kształcenie osób starszych w koncepcji aktywnego starzenia się [Training of older people in the concept of active ageing]*. In A. Rączaszek & W. Koczur (Eds.), *Problemy edukacji wobec rozwoju społeczno-gospodarczego [Problems of education towards socio-economic development]* (pp. 127–139). Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Ekonomicznego.

21. Scammacca, N.K., Williams, K.J., Roberts, G., (...), Roberts, G.J., Cho, E. (2016). *A Century of Progress: Reading Interventions for Students in Grades 4–12, 1914–2014*. (pp.756-800). *Review of Educational Research* 86(3), USA: Sage Publication.

22. Schuster, L., Glavas, C. (2017). *Exploring the dimensions of electronic work integrated learning (eWIL)*. (pp.55-66). *Educational Research Review* 21, USA: Sage Publication.

23. Steuden, S. (2011). *Psychologia starzenia się i starości [Psychology of ageing and old age]*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

24. Zhao, J., Wang, L.L., Beckett, G.H (2017). *Evaluating the Research Quality of Education Journals in China: Implications for Increasing Global Impact in Peripheral Countries*. (pp.583-618). *Review of Educational Research* 87(3), USA: Sage Publication.

25. Zheng, B., Lin, C.H., Chang, C., Warschauer, M. (2016). *Learning in One-to-One Laptop Environments: A Meta-Analysis and Research Synthesis*. (pp.1052-1084). *Review of Educational Research* 86(4), USA: Sage Publication.

Статья поступила в редакцию 11.11.2019

Статья принята к публикации 27.02.2020

УДК 37:130.2

DOI: 10.26140/anip-2020-0901-0021

ТЕОЛОГИЯ И НАУКА: СОВМЕСТИТЬ НЕСОВМЕСТИМОЕ

© 2020

SPIN: 9134-1861

AuthorID: 304930

ResearcherID: V-5351-2018

ORCID: 0000-0003-3093-2602

Грязнова Елена Владимировна, доктор философских наук,
заведующий кафедры философии и теологии

SPIN: 7653-2535

AuthorID: 986720

ResearcherID: V-4241-2018

ORCID: 0000-0003-2825-9404

Гончарук Алексей Геннадьевич, кандидат философских наук, старший преподаватель
кафедры философии и теологии

Хлап Анна Александровна, аспирант кафедры философии и теологии

Афанасьев Сергей Владимирович, аспирант кафедры философии и теологии

*Нижегородский педагогический университет им. К. Минина
(603005, Россия, Нижний Новгород, ул. Ульянова, 1, e-mail: magistrant18@yandex.ru)*

Аннотация. В данной статье рассматривается вопрос о современном состоянии и статусе теологии. Дискуссионной здесь является проблема самоопределения теологии в сфере научного знания. С одной стороны, развитие науки достигло таких высот, когда человек все больше доверяет информации и достоверному научному знанию. С другой стороны, наука не дает ответов на все вопросы, которых становится все больше по мере поступления ответов на них. В такой ситуации приходится обращаться и к вере. И так будет до тех пор, пока человек останется человеком. Но надолго ли ему удастся сохранить человеческое в себе, когда ближе и ближе вожделенные сверхспособности, всемогущество, долголетие и другие качества, которые становятся все реальнее и вождеднее с развитием науки и техники? Чем вызвана ситуация, когда теология начинает претендовать на статус науки? Может, основываясь только на вере, ей и не выжить в условиях стремительно развивающегося технократизма? Или наоборот, наука, отдаляясь от веры, теряет человеческое лицо и ищет спасения? Так или иначе, научное знание и вера – это то, что возможно совместит теология как наука будущего, спасая и себя, и науку. Эти и многие другие вопросы сегодня активно обсуждаются учеными и теологами.

Ключевые слова: теология, наука, вера, знание, религиоведение, критерии научного знания, философия, информационное общество, образование, философия религии, сознание, предмет теологии, методология теологии.

THEOLOGY AND SCIENCE: TO COMBINE THE INCOMPATIBLE

© 2020

Gryaznova Elena Vladimirovna, doctDoctor of Philosophy, Professor, Head of the Department
of Philosophy and Theology

Goncharuk Aleksey Gennadevich, Candidate for Philosophical Sciences, Senior Lecturer
of the Department of Philosophy and Theology

Khlap Anna Aleksandrovna, Postgraduate Student of the Department
of Philosophy and Theology

Afanasyev Sergey Vladimirovich, Postgraduate Student of the Department
of Philosophy and Theology

Minin Nizhny Novgorod State Pedagogical University

(603005, Russia, Nizhny Novgorod, Ulyanov St., 1, e-mail: magistrant18@yandex.ru)

Abstract. This article discusses the current state and status of theology. The problem of self-determination of theology in the sphere of scientific knowledge is debatable here. On the one hand, the development of science has reached such heights when people increasingly trust information and reliable scientific knowledge. On the other hand, science does not provide answers to all the questions, which are becoming more and more as the answers to them. In such a situation, we have to turn to faith. And so it will be as long as man remains man. But how long will he be able to keep the human in himself, when closer and closer the coveted superpowers, omnipotence, longevity and other qualities that are becoming more real and coveted with the development of science and technology? What is the reason for the situation when theology begins to claim the status of science? Can, based only on faith, it and not survive in conditions rapidly developing technocracy? Or Vice versa, science, moving away from faith, loses its human face and seeks salvation? One way or another, scientific knowledge and faith is what theology as the science of the future can possibly combine, saving both itself and science. These and many other issues are actively discussed by scientists and theologians today.

Keywords: theology, science, faith, knowledge, religious studies, criteria of scientific knowledge, philosophy, information society, education, philosophy of religion, consciousness, subject of theology, methodology of theology.

ВВЕДЕНИЕ

В современном научном знании существует множество противоречий. Наиболее актуальным из них на сегодняшний момент, на наш взгляд, является противоречие, вызванное позитивистскими критериями научности, предъявляемыми ко всем областям научного знания. Как известно, к основным таким критериям относят: фальсифицируемость, верифицируемость и объективность. С одной стороны, эти критерии достаточно хорошо работают в естественных науках. С другой же стороны, они вызывают трудности при использовании их в гуманитарном знании. Не секрет, что, обосновать

тезис о том, что, например, философия – это наука, используя данные критерии, достаточно сложно. Как бы мы не старались это сделать, так или иначе, приходится прибегать к некоторым допущениям. Аналогичная проблема возникает и в ситуации с теологией [1-6]. Возникает вопрос: По какому пути должно развиваться в дальнейшем гуманитарное знание? Следует ли к нему относить теологию или она должна получить некий особый статус?

Сегодня теология официально признана научной специальностью, ее включили в номенклатуру специальностей научных работников Российской Федерации,

согласно паспорту научной специальности 26.00.01 «Православная теология». Достаточно активно открываются теологические направления в вузах нашей страны [3-6].

Тем не менее, введение специальностей и открытие научных направлений по теологии еще не дает четких ответов на вопросы: В чем заключается предмет теологии, ее объект? Какова методология теологии? Каково соотношение между теологией и гуманитарными науками, особенно с близкими к ней, такими как религиоведение, философия религии, например? До сих пор трудно провести границу между теологией и религиоведением, не выработаны соответствующие критерии.

МЕТОДОЛОГИЯ

В данной работе мы проведем изучение мнений современных педагогов, ученых и теологов по данному вопросу и попытаемся представить существующую картину точек зрения. Для проведения данного исследования использовались методы анализа, сравнения, обобщения, принципы диалектики.

РЕЗУЛЬТАТЫ

Если мы хотим обосновать тезис о том, что теология – это наука, то нам необходимо выделить в ней, как минимум пять направлений ее самоопределения [7-8]:

- «1) Предметологию – определение и обоснование своего предмета.
- 2) Терминологию – разработка своего категориального аппарата,
- 3) Методологию – определение своих методов исследования,
- 4) Номологию – выявление законов своей предметной значимости,
- 5) Праксиологию – определение своей практической значимости» [9].

Возможно ли это?

Изучая работы, в которых исследователи дают определение теологии, мы увидели, что чаще всего она определяется как наука о Боге [11-13].

Такой подход берет начало еще со времен Фомы Аквинского: «Таким образом, теология - есть учение о Боге, Его свойствах и сути поклонения Ему, внутри определенной религии, а религиоведение, есть наука о религиях, как формах почитания Божества, формах культов, об общинах, как социальных группах и т. д.» [11].

Однако если учесть что за период от Средневековья до наших дней произошли коренные изменения и в науке, и в богословии, вызвавшие и трансформацию категориального аппарата в целом, то следует все же скорректировать и предметное определение теологии.

Действительно, с одной стороны, богословие содержит специфичное ядро вероучения, которое порождает сферу рассуждений о догмах, как неизменных, неприкосновенных явлениях церкви. При этом богословие – это совокупность определенных достаточно специфичных церковных наук, например, история церкви, библеистика, историческая литургия и др. Есть еще и третий момент – теология зиждется на рефлексии субкультуры верующих о собственном опыте религиозной веры. Вероятно, именно этот аспект создает смысловое поле теологии [14].

Получается, что если исходить из структурной стороны теологии как совокупности научных дисциплин, то окажется, что она заимствует методологию гуманитарного знания, т.е. своей не имеет. Однако подобные рассуждения приведут к необходимости исключения многих гуманитарных наук из сферы научного знания. Вероятно, следует говорить о специфике применения этой методологии. Теологи не могут обойтись без методологии истории, филологии, социологии, психологии и т.д. В методологии науки выделяется уровень общенаучного знания. Поэтому и для теологии это вполне приемлемо. Опирается теология и на философское знание и методологию – это универсальный уровень методологи-

ческого научного знания [7,8].

Должна быть у теологии и своя специфическая методология [15-19].

Она заключается, прежде всего, в том, что теологическое познание движется от знака к смыслу, давая при этом свою оценку, свой результат, который не всегда совпадает не только с научной позицией, но может и расходиться с некоторыми аспектами гуманитарного знания.

В смысле организации научных исследований теология не расходится с критериями научного знания. Здесь по законам научного сообщества проводятся научные мероприятия, формируются богословские школы по принципам научных школ, издаются научные труды, которые признаются официальной наукой и др.

Специфика же теологической методологии заключается, скорее всего, в ее традиционности. Теология не может выйти за пределы конфессии, в которой она зародилась. Второй момент специфичности теологической методологии заключается в присутствии веры, что не всегда приемлемо для научного знания. Опыт научный и опыт религиозный – это противоположности. Тем не менее, философская диалектика учит нас тому, что именно на противоречиях основано движение и развитие. Тем более что философия и сама до сих пор не может отказаться от подобных допущений, неких послаблений в строгости научных критериев.

Именно в силу подобных обстоятельств теология может быть признана особым способом научного мышления.

Конвенциональность – это одна и специфических особенностей самой науки. Без этого не предоставляется возможным вообще говорить о критериях научного знания, не возможно ко всем наукам подойти с одной меркой. Именно поэтому сегодня существуют различные договоренности в естествознании, технотехнологии, обществоведении и человековедении. Согласно теории научных революций Т. Куна конвенции со временем меняются.

В целом, если говорить о теологии как о науке, то следует учесть еще и факт того, что в науках о Духе собственно речь идет не только об Абсолюте, но и об индивидуальном, субъективном. И в этом случае в методологии теологии следует включать такие методы как переживание, понимание, сочувствие, интерпретация и т.п. Иными словами теология – это особый образ мысли, мировоззрение. И здесь она сродни философии, что не удивительно.

Обращаясь к проблеме сознания, можно сказать, что сам этот вопрос до сих пор остается дискуссионным [20].

«Сознание — величайшая тайна. Это, возможно, наибольшее из громадных препятствий к научному пониманию мира... Современные научные теории едва ли вообще касаются действительно сложных вопросов о сознании. Дело обстоит не так, что у нас нет детальной теории; мы абсолютно не понимаем, как сознание встроено в природу» [21].

Загадка сознания остается до конца не раскрытой даже в сфере официальной науки. Мы не можем дать исчерпывающий ответ на вопрос о том, как же сознание связано с функционированием мозга. Определение сознания как высшей формы отражения, сформулированное в материалистической философии позволяет лишь в определенной степени провести границу между ним и другими формами отражения.

Более критично высказывается по этому поводу Джон Сёрл [22]. В частности он считает, что материалистический монизм и картезианский дуализм дают ложные ответы на вопрос о том, что такое сознание. По его мнению, дуализм не вписывается в современную научную картину мира. Материалистический монизм по вопросам сознания, по мнению философа, держится лишь на идеологическом страхе перед возможностью признания реальности мира «психического», а затем и мира «духовного».

Возможно, что место и роль теологии как раз и должно заключаться в том, что она может выступать неким мостом, объединяющим полярные области: область знания и веры, область субъективного и объективного.

Немаловажную роль теологическое знание, именно знание, играет в сфере соотношения морали и науки. Мы сегодня становимся свидетелями грандиозных научных открытий и свершений. Наука продвигается достаточно стремительно в сфере открытий и изобретений, необходимых для увеличения продолжительности жизни, повышения качества жизни людей. Однако при этом она сталкивается и с этическими принципами, которые зачастую расходятся с получаемыми результатами или способами их достижения. Например, не секрет, что современные технологии позволяют человеку вполне адекватно выживать в одиночестве, не прибегая к институту брака. Уровень и качество жизни современного человека достаточно высоки по сравнению даже с прошлым столетием. Однако возникает проблема, которая находится в предметном поле теологии – проблема взаимоотношений, человеколюбия, Боголюбия. Наш современник перестает нуждаться в этих феноменах. Его все меньше интересуют окружающие люди, их заменяют гаджеты и симулякры.

В результате теология начинает уступать свои позиции – возникают ситуации, когда церковь признает однополые браки, допускает грехопадение самих служителей церкви и т.д. Возможны и дальнейшие уступки теологии, вызванные ее стремлением к научности и признанию в обществе.

ВЫВОДЫ

В современных условиях развития информационного общества у теологии должен быть свой путь в научном самоопределении. Она не должна полностью изолироваться от научного мира, но при этом и не может утратить своей самобытности, традиционности. Возможно, ее роль и состоит в том, чтобы стать противовесом негативных последствий научного прогресса за счет гармоничного сочетания разума и разумного, веры и знания.

Если брать в расчет тенденции развития цивилизации в целом, сферы культуры и образования, то можно видеть, что все же прослеживаются тенденции к возврату традиционных религиозных ценностей. Вероятно, именно поэтому современное информационное общество испытывает необходимость в подготовке профессиональных теологов, способных решать научные проблемы с позиции теологии и теологические проблемы на основе научных знаний. Возникает необходимость в активизации работы по увеличению числа специалистов, способных ориентироваться в вопросах мировых религий, межконфессиональных отношений, профессионально обучать данным компетенциям молодежь, умеющей сохранять и передавать морально-нравственные ценности подрастающему поколению, вести научно-исследовательскую и просветительскую деятельность, отвечающую требованиям информационного общества.

Возможно, что наука и религия, находясь на противоположных берегах миропонимания, начинают сближаться. Происходит определенная интеграция двух видов мировоззрения. Каков будет результат – определит время. Но прогнозы самые оптимистичные – обе формы мироощущения нужны для сохранения человечества, их диалектическое единство всегда служило на благо человека, подчиняясь законам диалектики, ее принципам. Теология, возможно, преодолет свой догматизм, не утратив традиций нравственности и морали, станет более гибкой и открытой. Идя по такому пути, теология сможет превратиться в достойного партнера науке в построении единой, целостной картины мира, стать для человека авторитетным помощником и проводником в современной сложной жизни. Наука, в свою очередь, служа прогрессу человечества, будет придерживаться принципов теологии, ее толерантности и гуманизма. Мы прошли этапы расхождения этих полярностей, поглощен-

няя одной другой, теперь наступает следующий этап – этап разумной интеграции и единства.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Протоиерей Кирилл Копейкин. Теология и наука XXI века // Труды кафедры богословия Санкт-Петербургской Духовной Академии. №1(2). С.106-120.
2. Круглый стол в редакции журнала на тему «в чем научность теологии?» // Государство, религия, церковь в России и за рубежом. 2016. №3. С. 205-223.
3. Антонов К.М. Теология как научная специальность // Вопросы философии. 2012. №6. С.73-85. URL: http://vphil.ru/index.php?option=com_content&task=view&id=555&Itemid=52
4. Полевой Б.Ю. Теология и религиозное образование // Вестник Русской христианской гуманитарной академии. 2017. Том 18. Вып. 2. С.94-101.
5. Шмонин Д.В. О философии, богословии и образовании. СПб.: Изд-во РХГА, 2016.
6. Грязнова Е.В., Гончарук А.Г. Теология как научная специальность магистратуры: проблемы и перспективы их решения // Вестник Мининского университета. 2019. Т. 7. № 3 (28). С. 1 - 17.
7. Грязнова Е.В. Методы познания и категории философии науки // NB: Педагогика и просвещение. 2014. №3. С. 49-68.
8. Грязнова Е.В. Предмет философии науки // NB: Философские исследования. 2013. №6. С. 514-529.
9. Элбакян Е. «В отличие от теологии аксиомы в науке носят локальный, «технический» характер...» (интервью) // Государство, религия, церковь в России и за рубежом. 2016. № 3. С. 190-199.
10. Кульпинов С. С. Бремя теологов: перспективы теологии в супериндустриальном обществе // Вестник Казанского технологического университета. 2012.
11. Кырлежев А. Что такое богословие? // Континент. 2009. №2 (140). С. 388-402.
12. Полевой Б.Ю. Теология и религиозное образование // Вестник Русской христианской гуманитарной академии. 2017. Том 18. Вып. 2. С.94-101.
13. Польсков К.О. К вопросу о научном богословском методе // Вопросы философии. 2010. №7. С. 93-101. URL: http://vphil.ru/index.php?option=com_content&task=view&id=163&Itemid=52
14. Антонов К. «Теология — это наука о церкви как некоторой фактической данности...» (интервью) // Государство, религия, церковь в России и за рубежом. 2016. № 3. С. 200-204.
15. Хмельевская С.А. Теология: современные подходы к осмыслению концептуального статуса // Социально-политические науки. 2013. №2. С. 56-61.
16. Шапошников Е.Л. Эволюция церковно-государственных отношений в России. Н. Новгород, 2008. 174 с.
17. Шапошников Л.Е. Из истории русской мысли. Философско-педагогические очерки. СПб., 2014. 166 с.
18. Шапошников Л.Е. Консерватизм, модернизм и новаторство в русской православной мысли XIX – XXI веков. СПб., 2006. 327 с.
19. Девятова С. В. Проблемы методологии современной христианской теологии // Вестник волгоградского государственного университета. Серия 7: философия. Социология и социальные технологии. №4(340). 2016. С. 36-42.
20. Копейкин К., прот. Теологический дискурс исследования сознания // Научные труды кафедры богословия. Выпуск 1: 2015-16 учебный год. СПб.: Изд-во СПбДА, 2016. С. 45-72.
21. Chalmers D. The Conscious Mind: In Search of a Fundamental Theory. Oxford University Press, 1996.
22. Searle J.R. The Rediscovery of the Mind. MIT Press, 1992.

Статья поступила в редакцию 08.10.2019

Статья принята к публикации 27.02.2020

УДК 378:332.14

DOI: 10.26140/anip-2020-0901-0022

ОРГАНИЗАЦИЯ ВЫСШЕГО БИБЛИОТЕЧНОГО - ИНФОРМАЦИОННОГО ОБРАЗОВАНИЯ В АЗЕРБАЙДЖАНЕ В УСЛОВИЯХ БОЛОНСКОГО ПРОЦЕССА

© 2020

Гусейнова Нубар Забир кызы, докторант
Бакинский государственный университет

(1148 Азербайджан, Баку, ул. З. Халилова, 23, e-mail: nubar.huseynova@mail.ru)

Аннотация. В статье изложены особенности организации библиотечно-информационного образования в Азербайджане на основе Болонского процесса, разъяснены важные аспекты развития мобильности студентов и управления образовательным процессом в соответствии с целями и принципами этого процесса. В ходе исследования был проанализирован учебный план специализаций, используемый при организации образовательного процесса, мобильность студентов в кредитной системе и использование инновационных методов в управлении контингентом, роль здесь информационно-коммуникационных технологий. Определено, что применить все принципы Болонского процесса к обучению по информационно-библиотечному делу на протяжении короткого отрезка времени невозможно. Есть условия и обстоятельства, которые мешают этому. Это базовое школьное образование, развитие информационного общества в Азербайджане, вузовская среда. Уровень профессионализма преподавателей, материальная база университета, дальнейшее обеспечение работой выпускников на рынке труда – все эти факторы играют заметную роль в качестве подготовки специалистов. Вместе с тем из года в год улучшается система обеспечения качества образования, основанная на Болонском процессе. В частности, совершенствуется электронная база данных, на основе которой оценивается подготовка специалистов.

Ключевые слова: библиотечное образование, информационно-коммуникационные технологии, принципы Болонской системы образования, организация учебного процесса.

ORGANIZATION OF THE HIGHER LIBRARY - INFORMATION EDUCATION IN AZERBAIJAN UNDER THE CONDITIONS OF THE BOLOGNA PROCESS

© 2020

Huseynova Nubar Zabir, doctoral student
Baku State University

(1148 Azerbaijan, Baku, 23 Z. Halilova St., e-mail: nubar.huseynova@mail.ru)

Abstract. The article describes the features of the organization of library and information education in Azerbaijan on the basis of the Bologna process, explains important aspects of the development of student mobility and the management of the educational process in accordance with the goals and principles of this process. The study analyzed the curriculum of specializations used in organizing the educational process, student mobility in the credit system and the use of innovative methods in contingent management, the role of information and communication technologies. It is determined that it is impossible to apply all the principles of the Bologna process to training in information and library affairs for a short period of time. There are conditions and circumstances that prevent this. This is a basic school education, the development of the information society in Azerbaijan, the university environment. The level of professionalism of teachers, the material base of the university, the further provision of graduates in the labor market - all these factors play a significant role in the quality of training. At the same time, the system for ensuring the quality of education based on the Bologna process is improving from year to year. In particular, the electronic database is being improved, on the basis of which the training of specialists is evaluated.

Keywords: library education, information and communication technologies, principles of the Bologna system of education, organization of the educational process.

Введение. В конце XX века в Европе произошел ряд политических, экономических и культурных изменений, которые привели к негативным последствиям в развитии общества. Это завершилось рядом реформ в сфере высшего образования, в том числе связанных с так называемым Болонским процессом. Создание Европейского Союза и, в связи с этим, консолидация единого европейского финансового пространства, подписание Шенгенского соглашения и т.д., в конечном счете, привели к необходимости формирования единого образовательного пространства. С этой точки зрения Болонский процесс является для европейских стран неотъемлемой частью общеевропейского процесса, основанного на интеграции экономических, финансовых, политических, образовательных и других пространств.

Сегодня Болонский процесс охватывает систему реформ, предназначенных для гармонизации и мобильности образования в национальной системе высшего образования 48 стран, объединенных единой европейской идеей и подписавших Европейскую культурную конвенцию. Принципы Болонского процесса можно определить следующим образом:

- принятие системы сравнительных степеней для обеспечения возможности трудоустройства для европейских граждан и повышения международной конкурентоспособности европейской системы высшего образования;

- внедрение бинарной системы образования: первая ступень (бакалавриат) и вторая ступень (магистратура);

- внедрение европейской системы, предназначенной для поддержки крупномасштабной мобильности студентов (система баллов) и расчета кредитных единиц, а также предоставления студенту права выбирать преподаваемые курсы, использование европейской системы перевода кредитов (ECTS - European Credit Transfer System) в рамках концепции «непрерывного образования»;

- значительное развитие мобильности студентов, расширение мобильности преподавательского и другого персонала, работающего в Европе, и установление многонациональных стандартов образования;

- содействие европейскому сотрудничеству в области обеспечения качества для разработки сравнительных критериев и методологий;

- поддержка соответствующих европейских перспектив в развитии курикула в сфере высшего образования, международного сотрудничества, схем мобильности, программ практического и совместного обучения, а также разные направления исследований.

Стоит упомянуть несколько грантовых программ Европейского Союза, направленных на развитие сотрудничества между странами Восточной Европы и Европы в развитии Болонского процесса. Следует подчеркнуть важность программы Tempus, и Erasmus Mundus, которая является продолжением первой. Программа направлена на поддержку мобильности отдельных университетов, а также целевой мобильности.

Болонский процесс в Азербайджане. Одним из неотъемлемых элементов европейского образовательного про-

странства (и всего образовательного процесса) является реализация ряда программ, направленных на поддержку мобильности исследователей из Европейского Союза, стран-членов и третьих стран, включая Азербайджан, с упором на научные исследования.

Помимо программ ЕС, мобильность студентов и преподавателей Азербайджана поддерживается многими программами и фондами европейских стран; например, в Германии эта программа фактически распространяет влияние популярной программы Erasmus на другие страны; программа была запущена в 1993 году для поддержки сотрудничества между учеными Европейского Союза и учеными из бывшего Советского Союза.

В контексте Болонского процесса структурные реформы европейской системы высшего образования и подробный анализ ее основных документов до 2008 года представлены в хронологическом порядке в монографии М.Махмудова «Болонский процесс и Азербайджан». Болонский процесс в системе образования является одной из самых обсуждаемых тем в Азербайджане, как и во многих других странах.

При рассмотрении особенностей внедрения этого процесса были использованы материалы многочисленных конференций, семинаров, круглых столов, книг, статей и т.д. Болонский процесс является магистральной линией, предусматривающей формирование единого образовательного пространства в Европе на основе ряда принципов высшего образования.

В Азербайджане также были опробованы различные компоненты организации образования в соответствии с целями и принципами Болонского процесса; например, после обретения независимости Азербайджан стал сотрудничать с немецкими университетами в рамках программы Tempus.

В целом двухступенчатая система образования была внедрена с 1993/1994 учебного года, в результате чего был накоплен опыт магистерской подготовки. В 2005 году на конференции в Бергене (Норвегия) Азербайджан присоединился к Болонскому процессу и был избран действительным его членом.

После того, как наша республика стала участницей Болонского процесса, Министерство образования разработало «План действий по реализации положений Болонской декларации в системе высшего образования Азербайджанской Республики на 2006/2010 годы» и утвердило его приказом по Министерству за № 15 от 16.01.2006 [1].

Обучение студентов в высших учебных заведениях осуществляется на основе программы образования по отдельным специальностям. Организация образования по отдельным специальностям и учебно-методическое обеспечение учебного процесса осуществляется в соответствии с требованиями «Закона Азербайджанской Республики об образовании», правилами, утвержденными постановлением Кабинета Министров Азербайджанской Республики от 23 апреля 2010 года № 75, «Содержанием и правилами организации бакалаврской ступени образования» № 88 от 12 мая 2010 года и «Правилами содержания, организации и присуждения магистерской степени», утвержденными решением Министерства № 117 от 24 июня 2010 года. [5].

О Болонском процессе в Бакинском государственном университете. С 2008-го года Болонский процесс применяется на библиотечно-информационном факультете Бакинского государственного университета и кадры в библиотечно-информационной области специализируются в соответствии с требованиями Болонского процесса. В 2009-м году в республике был применен минимум, предъявляемый к содержанию и уровню подготовки библиотечных кадров согласно новому государственному стандарту по библиотечно-информационной специальности. Согласно новому стандарту, разработанному в соответствии с международным опытом, сокращено количество предметов, аудиторных

часов, а количество часов, выделенных на дисциплины по выбору, увеличилось с 5% до 20%. В соответствии с требованиями Болонского процесса количество недель теоретического обучения уменьшилось от 133 до 115, аудиторные уроки за семестр с 17-18 недель до 15, а срок производственной практики увеличился до 14 недель. Количество обязательных предметов в секторе гуманитарных предметов снизилось с 10 до 3. Здесь были сохранены, как обязательные предметы, лишь «История Азербайджана», «Азербайджанский язык» (для обучающихся на русском языке), «Иностранный язык». Социально-экономические предметы же (философия, политология, социология, экономика и др.) предложены на выбор [1, 9].

Ненужные, устаревшие, неэффективные обязательные предметы были исключены из учебного плана, а вместо них в соответствии с требованиями Болонского процесса были включены предметы информационной направленности, необходимые при производстве. Вместе с тем было начато обучение по кредитной системе, составляющей основу Болонского процесса.

Уже в 2014-м году в соответствии со стандартом обучения количество часов занятий было сокращено с 30 до 24 в неделю, больше времени уделено занятиям студентов индивидуальной работой. Также предусмотрено прохождение учебной практики только в 8-м семестре (ранее проводилась в конце каждого курса).

Организация обучения по кредитной системе преследует цель облегчить интеграцию кадров в библиотечно-информационной сфере в европейское пространство высшего образования, адаптировать кредиты, являющиеся академической единицей измерения, к отдельным предметам.

Образовательный кредит – это единица измерения времени, выделенного на усвоение предмета в соответствии с его содержанием и объемом. Согласно положениям Болонской декларации, в организации обучения по кредитной системе именно посредством образовательного кредита возможно обеспечить академическую мобильность студентов и зарабатывание ими кредитов по отдельным предметам в других специальных учебных заведениях, в том числе в соответствующих зарубежных учебных заведениях с необходимым уровнем обучения. Получение студентом кредитов в других учебных заведениях осуществляется с согласия вуза, в котором он обучается. При этом условия оплаты обучения согласовываются между направившим и принявшим студента учебными заведениями. Заработанные кредиты должны быть признаны вузом, в котором обучается студент. Количество кредитов, заработанных в другом вузе, не должно превышать 30% кредитов, предусмотренных по специальности. Все это приводит к увеличению интенсивности взаимодействия, как между вузами страны, так и с вузами Европы. В настоящее время, с целью набора кредита по предмету «Введение в языковедение», в качестве наглядного доказательства можно привести обучение трех студентов Азербайджанского государственного университета культуры и искусств на библиотечно-информационном факультете Бакинского государственного университета [1, 7, 8].

Существует ряд особенностей учебного процесса, организованного по кредитной системе:

- наличие у каждого обучающегося индивидуального учебного плана и его участие в составлении этого плана;
- в соответствии с учебными планами вуза расширение числа учебных предметов, количества кредитов за семестр, преподавателей и академических консультантов (тьюторов);
- обеспечение мобильности студентов и преподавателей;
- формирование института тьюторов.

Деканат библиотечно-информационного факультета должен также ознакомить студентов с правилами организации учебного процесса по кредитной системе и соз-

дать студенту условия для зарабатывания в ходе обучения кредитов, предусмотренных в учебном плане.

Учебный план специализации, используемой в организации учебного процесса, считается основным регулирующим документом, устанавливающим количество часов, выделенных на учебные предметы и внеаудиторные занятия.

В учебном плане объем учебной работы определяется кредитными единицами. Кредиты устанавливаются на основании участия в аудиторных (лекции, семинары, практические и лабораторные занятия) и внеаудиторных занятиях (самостоятельная работа студента под руководством преподавателя), на практике, в выполнении лабораторных работ, в подготовке и защите курсовых работ и проектов, в подготовке к экзаменам и их сдаче, в подготовке и защите выпускной работы, магистерской диссертации, а также в подготовке и сдаче выпускного государственного экзамена. В учебном плане предметы делятся по важности и последовательности усвоения содержания на группы: обязательные предметы; предметы, последовательность усвоения которых важна и не важна; предметы, изучаемые по собственному выбору студента [1, с.8].

На факультете количество студентов в группе, созданной по каждому предмету, регулируется в соответствии с «Государственными стандартами и программой ступени высшего образования», утвержденными решением Кабинета Министров Азербайджанской Республики № 75 от 23 апреля 2010 года. В случае недобора количества студентов, определенного по предмету, он не включается в годовой рабочий учебный план, и студенты об этом уведомляются. Студенты, записанные на этот предмет, вносят соответствующие изменения в свои индивидуальные учебные планы.

Помимо этого, факультет обеспечивает набор студентами кредитов, ликвидацию академических задолженностей, организацию летней школы. Летняя школа организуется после окончания весеннего семестра с целью набора студентами кредитов по избранным предметам, входящим в сектор гуманитарных наук (с соблюдением пререквизитности предметов) и установленным высшим учебным заведением, повышения оценки по предмету с наибольшей успеваемостью, создания условий для зарабатывания кредитов по отдельным предметам, предлагаемым вузом, студентами других соответствующих высших учебных заведений. Также предусмотрено, чтобы кредиты по выбранным студентом предметам не превышали 10-ти.

Экзамены в летней школе, начало работы которой устанавливается высшим учебным заведением, проводятся после 6-недельного обучения на последней неделе летнего семестра со сроком не более одной недели.

После обретения Азербайджаном независимости и подключения к Болонскому процессу в высшем библиотечном образовании осуществлены радикальные преобразования. Основу этих преобразований составило внедрение ИКТ в управление образованием и учебным процессом. Так, инновации, применяемые в учебном процессе, проявляются в 3 направлениях:

- в управлении учебным процессом – образовательный менеджмент;
- в оценке знаний;
- в информационно-методическом обеспечении обучения.

Целью создания системы управления обучением в соответствии с Болонскими принципами явилось решение таких вопросов, как подготовка индивидуальных учебных планов для контингента студентов и магистрантов, контроль над уроками, проводимыми согласно этому учебному плану, создание студентам условий для зарабатывания во время обучения предусмотренного кредита, предоставление академического отпуска.

При кредитной системе мобильность студентов требует применения инновационных методов в управлении

контингентом. А это возможно посредством специальных программных обеспечений (*Manage Systems*).

Применение тестовой системы в Бакинском государственном университете, где оценивание знаний осуществляется в письменном виде, с 2008 года стало обеспечиваться специальной программой CLIX [2, с.42].

Система CLIX, с целью получения высоких достижений, предоставляет возможность университетам и другим заведениям осуществлять в плановом порядке учебно-преподавательскую деятельность. Система «Gartner Magic Quadrant», представленная в списке рейтингов, как передовая система управления обучением, поддерживает все процессы управления обучением. Дизайн программы, отвечающий различным требованиям, свободное подключение персональных компонентов, возможность персонализации конфигурационных параметров, легкая интеграция, а также наличие многочисленных функций делает систему CLIX незаменимой. Посредством этой системы возможно объединить всю учебную деятельность в единой централизованной системе управления обучением, а также с легкостью создать нижеприведенные элементы:

- управление учебными заведениями;
- управление содержанием обучения;
- управление учебным процессом;
- мониторинг и оценивание;
- виртуальные классные комнаты;
- мобильное обучение во время путешествий и деловых поездок.

В настоящее время число пользователей системы CLIX, которая является одной из передовых систем в мире, составляет 4 млн. Благодаря своему интуитивно-му интерфейсу, деятельности, возможности интеграции и соответствию различным требованиям, система широко используется учебными заведениями, различными международными корпорациями. Техническая поддержка международного уровня в режиме 24/7, широкие интеграционные услуги и предоставление в использование обновляемых версий программного обеспечения являются преимуществами системы.

Система CLIX, обладая простым пользовательским интерфейсом, функционирует с помощью клиент-серверной архитектуры. Серверная система, прежде всего, отражает тестовую базу по специальностям, предметам. Внесение в базу тестов по предмету осуществляется тьютором факультета входом в систему посредством пароля админа. Ежегодно обновляемые тесты составляются по специальному формату. За день до экзамена система для экзаменуемых студентов автоматически, по принципу случайных чисел, генерирует уникальный пароль для использования личного аккаунта. Каждому студенту, вошедшему в систему, предоставляется 50 вопросов для ответа на протяжении 3 часов, завершение времени экзамена же указывается в правом углу интерфейса программы.

Студент, выбрав один из пяти вариантов, может ответить на вопросы в любой последовательности. В отличие от других систем, у студента есть возможность перепроверить ответы, данные им на протяжении 3 часов. Только после полной уверенности студент нажимает кнопку подтверждения и на мониторе отражается количество набранных им баллов. Студент таким образом может оценить результат экзамена. В Бакинском Государственном Университете используется лишь одна модель этой системы.

Созданная в 2018 году система *e-learning* сегодня успешно используется на библиотечно-информационном факультете БГУ. Система функционирует в сети Интранет на базе 3-уровневой клиент-серверной архитектуры. Она, будучи серверной программой, действует посредством размещенных в веб сервере ASPX кодов, базы данных и системы управления базой данных (SQL сервер), и, одновременно являясь клиентской программой, посредством интернета браузеров (Google Chrome,

Mozilla Firefox, Opera, Internet Explorer) Созданная подобным образом архитектура позволяет входить в систему, используя даже слабый компьютер и смарт-устройство [3, с.4].

Система функционирует в 2 режимах – администратор и пользователь.

Лицом, обладающим правом администратора, является тьютор факультета. Так, тьютор обеспечивает внесение в базу данных электронных лекций, электронной мультимедиа и учебных пособий и соответствующих им метаданных. Этот подход в отличие от аналогичных систем обеспечивает многоаспектный и релевантный поиск информации. Также администратор устанавливает для пользователей право пользования одной или несколькими ресурсными базами. После регистрации пользователями путем внесения ими личных данных посредством специальной формы в системе создается личный кабинет. Кабинетная система позволяет контролировать пользователей системы и получать статистические данные. Каждому лицу через вход в личный кабинет предоставляется возможность осуществлять поиск в соответствии своим информационным потребностям или получать необходимую информацию посредством специальной навигации.

Выводы. Как видно, данная система, будучи более демократичной, обеспечивает как автоматизацию учебного процесса, так и привлечение студентов и преподавателей к электронному учебному процессу. Все это дает возможность укрепить связи между отдельными элементами учебного процесса, то есть преподавателями и студентами, обеспечить маневренность в обмене учебными материалами. Болонский процесс обеспечивает более точное измерение и оценивание знаний студентов, качество работы преподавателей и администрации вуза, возможности перспективы развития потенциала вуза.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. План действий по реализации положений Болонской декларации в системе высшего образования Азербайджанской Республики на 2006-2010 годы // Газета «Азербайджан», Баку 2006, 01 января.
2. Распоряжение Президента Азербайджанской Республики об утверждении «Государственной программы по развитию библиотечно-информационной сферы в Азербайджанской Республике на 2008-2013 годы». // Газета «Республика», Баку, 2008, 7 октября.
3. Махмудов М. Превращение в реальность процесса вхождения Азербайджана в Болонский процесс. Баку: ADPU Press, 2009. – 249 с.
4. Гасанова Н.А. Современные информационно-коммуникационные технологии в образовании // Научно-теоретический и практический журнал библиотечного дела и информации, Баку: Издательство БГУ, 2014, № 2 (14), с. 79-87
5. Халафов А. Казимов Р.А. Развитие библиотечного образования в Азербайджане. - Баку: Маариф, 1987. – 132 с.
6. Курбанов А.И., Халафов А.А. Электронная наука (E-Science) и информационная деятельность современной библиотеки // Язык и литература, 2012, № 3 (83), с. 88-291
7. Исмаилова Н.Н. История и современные проблемы компьютеризации библиотечной работы: Автореферат дисс. на соиск. ученой степ. докт. философии по истории. Баку: 2016. – 30 с.
8. Закиев И.Ш.О., Усубалиев О.Б.О. Книжное дело в годы независимости Азербайджана // Балтийский гуманитарный журнал. 2016. Т. 5. № 2 (15). С. 97-100.
9. Гасымова А.Г. Эффективное использование ИКТ в высших учебных заведениях в преподавании истории Азербайджана // Балтийский гуманитарный журнал. 2016. Т. 5. № 1 (14). С. 59-61.

Статья поступила в редакцию 17.11.2019

Статья принята к публикации 27.02.2020

УДК 372.881.161.1

DOI: 10.26140/anip-2020-0901-0023

СОВРЕМЕННЫЕ ПОСОБИЯ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ КАК ОТРАЖЕНИЕ ОБЩЕСТВЕННЫХ ЯВЛЕНИЙ И ПРОЦЕССОВ

© 2020

AuthorID: 462174

SPIN: 7224-4927

Девдариани Наталья Валерьевна, кандидат философских наук,
доцент кафедры «Русского языка и культуры речи»

AuthorID: 680842

SPIN: 8728-9478

Рубцова Елена Викторовна, кандидат филологических наук,
доцент кафедры «Русского языка и культуры речи»

*Курский государственный медицинский университет
(305041, Россия, Курск, ул. Карла Маркса, д. 3, e-mail: rubcova2@mail.ru)*

Аннотация. В статье обобщаются факторы, влияющие на современное содержание обучения русскому языку как иностранному. Рассматриваются как экстралингвистические факторы, так и факторы, связанные с требованиями современной методики обучения иностранным языкам. Авторы анализируют учебники и учебные пособия по русскому языку как иностранному через призму происходящих общественных процессов в экономической, политической и духовной сферах. Доказывается, что содержание учебных материалов по РКИ напрямую отражает социальные явления. Объективным фактором изменений учебного материала является научно-технический прогресс. С ним связано появление различных технических новинок, использование которых сказывается на современных ситуациях общения: электронная почта, SMS, социальные сети и т.д. Авторы статьи считают, что в свете происходящих политических процессов на международном уровне, учебник русского языка для иностранцев должен служить средством формирования позитивного образа страны изучаемого языка. Более того, служить продвижению позитивного имиджа России на международной арене, что должно стать для авторов учебников важной государственной задачей. Делается вывод о необходимости создания новых учебников и пособий, позволяющих отчетливо понять, с одной стороны, какие изменения происходят в мире, в стране, в жизни российских граждан, а с другой стороны – увидеть и осознать, по какому пути идёт развитие методики преподавания русского языка как иностранного.

Ключевые слова: русский язык как иностранный, учебники и учебные пособия, содержание обучения, общественные процессы и явления, международная обстановка, научно-технический прогресс, методика преподавания русского языка как иностранного, электронные пособия, мотивация.

MODERN ALLOWANCES ON RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE AS A REFLECTION OF PUBLIC PHENOMENA AND PROCESSES

© 2020

Devdariani Natalia Valerievna, candidate of philosophical sciences, assistant professor
of the «Russian Language and Speech Culture» department

Rubtsova Elena Viktorovna, candidate of philological sciences, assistant professor
of the «Russian Language and Speech Culture» department

*Kursk State Medical University
(305041, Russia, Kursk, Karl Marx Street, 3, e-mail: rubcova2@mail.ru)*

Abstract. The article summarizes the factors affecting the modern content of teaching Russian as a foreign language. Both extralinguistic factors and factors associated with the requirements of the modern methodology of teaching foreign languages are considered. The authors analyze textbooks and teaching aids on Russian as a foreign language through the prism of ongoing social processes in the economic, political and spiritual spheres. It is proved that the content of educational materials on RCT directly reflects social phenomena. An objective factor in changes in educational material is scientific and technological progress. It is associated with the appearance of various technical innovations, the use of which affects modern communication situations: email, SMS, social networks, etc. The authors of the article believe that in the light of the ongoing political processes at the international level, a Russian language textbook for foreigners should serve as a means of forming a positive image of the country of the language being studied. Moreover, to serve the promotion of a positive image of Russia in the international arena, which should become an important state task for textbook authors. It is concluded that it is necessary to create new textbooks and manuals that allow one to clearly understand, on the one hand, what changes are taking place in the world, in the country, in the lives of Russian citizens, and on the other hand, to see and realize the way in which the development of Russian language teaching methods is going as a foreign one.

Keywords: Russian as a foreign language, textbooks and teaching aids, learning content, social processes and phenomena, international situation, scientific and technological progress, methods of teaching Russian as a foreign language, electronic manuals, motivation.

ВВЕДЕНИЕ.

Существует мнение, что жизнь современных учебников по русскому языку как иностранному недолговечна – приблизительно пять лет. Наверное, можно говорить о том, что в разные периоды существования общества продолжительность сроков востребованности учебников различается. Были периоды, когда социальная, экономическая, политическая жизнь страны не претерпевала серьёзных изменений – и жизнь учебников по русскому языку как иностранному отличалась большей продолжительностью. В качестве примера можно привести учебник «Русский язык для всех» под редакцией В.Г. Костомарова, учебные комплексы «Старт» и другие. В 90-е гг. это был основной учебный комплекс, которым пользовались преподаватели РКИ. Есть в арсенале учеб-

ных пособий по русскому языку как иностранному и свои «долгожители» – учебное пособие С.А. Хаврониной и А.И. Широченской «Русский язык в упражнениях» [1], что объясняется высоким уровнем организации учебно-методического материала. Книге более пятидесяти лет, но она продолжает работать. В 2014 году вышло двадцатое издание на английском языке, и приходят новые заявки на издание пособия с заданиями, например, на греческом и фарси.

Но в России началось новое время. В жизни страны произошло много изменений, и это не могло не отразиться на содержании учебников по русскому языку как иностранному. Появились новые учебные пособия, направленные на формирование различных навыков и умений, отражающих коммуникативную направлен-

ность обучения, а также содержащие различные сведения по страноведению [2-27].

МЕТОДОЛОГИЯ.

Цель статьи - проанализировать факторы, влияющие на современное содержание обучения русскому языку как иностранному. Задачи: рассмотреть как экстралингвистические факторы, так и факторы, связанные с требованиями современной методики обучения иностранному языкам; проанализировать учебники и учебные пособия по русскому языку как иностранному через призму происходящих общественных процессов в экономической, политической и духовной сферах.

РЕЗУЛЬТАТЫ.

Важным объективным фактором обновления содержания обучения по русскому языку как иностранному следует назвать изменения, происходящие в обществе. Не стало огромной страны – СССР. А с нею в прошлое ушли многие советские реалии, о которых рассказывалось на страницах учебников для иностранцев.

В качестве другого объективного фактора необходимо указать научно-технический прогресс, меняющий наш образ жизни. Появились разного рода технические новинки, использование которых сказывается на современных ситуациях общения, например: электронная почта, SMS, социальные сети и т.д. В относительно новых учебниках по русскому языку встречаются слова, которые уже никогда не будут востребованы учащимися: видеоманитофон, пластинка, кассета, дискета, письма как бумажная корреспонденция и пр.

Следующим не менее важным фактором является ситуация, складывающаяся сегодня на международной арене. Россия столкнулась с враждебностью со стороны Европейского сообщества и Соединённых Штатов Америки. Люди за рубежом часто воспринимают искажённо образ нашей страны, что сказывается и на её популярности в глазах молодых людей, выбирающих страну для получения высшего образования. Мы разделяем мнение Е.В. Ардовой о том, что учебник русского языка для иностранцев должен служить средством формирования позитивного образа страны изучаемого языка. Более того, служить продвижению позитивного имиджа России на международной арене, что должно стать для авторов учебников важной государственной задачей [28].

Требования к содержанию обучения определяются Государственным стандартом, однако этот документ, прописывая критерии владения иностранными учащимися разными видами речевой деятельности, не регламентирует и не конкретизирует содержания учебных материалов, в частности учебных текстов. Это сфера творческой деятельности составителей учебников. В их задачу входит подобрать учебный материал таким образом, чтобы он реализовывал цели и задачи обучения РКИ на каждом из существующих уровней. Что касается предвузовского обучения, то это уровни А1 (элементарный), А2 (предпороговый, или базовый) и В1 (пороговый). Каждому из существующих уровней соответствует свой набор компетенций, и составители учебников и учебных пособий должны продумать не только стратегию обучения языку и речи, но и возможности реализации познавательного, развивающего и воспитательного аспектов. Считаем, что программа-концепция коммуникативного иноязычного образования «Развитие индивидуальности в диалоге культур», разработанная Е.И. Пассовым, не утратила своей актуальности, хотя была предложена ещё в начале века. Именно в ней говорится о необходимости учёта этих четырех компонентов: познания, развития, воспитания и учения [29].

Можно ли создать учебник по русскому языку как иностранному, чтобы он отвечал потребностям всех лиц, изучающих язык? Думаем, что это невозможно. На содержание обучения здесь будут влиять такие факторы, как характеристики адресата (взрослая аудитория или детская, уровень развития учащихся, их психоло-

гические особенности и пр.), а также тип учебного заведения: высшее учебное заведение, школа или центры дополнительного образования. Другими словами, содержание обучения должно быть ориентированным на личность обучающегося. Современная дидактика одним из важных принципов обучения называет принцип субъектности, а студента и преподавателя рассматривает как равноправных участников диалога. С этим принципом связан другой не менее важный принцип современной методики преподавания иностранных языков – принцип интерактивности.

Кроме того, содержание обучения должно разрабатываться на основе современной методической концепции преподавания РКИ. Что касается подготовки иностранных граждан к поступлению в высшие учебные заведения, то современная методика ориентирует составителей учебников и учебных пособий на учет компетентностного, коммуникативно-когнитивного и системно-деятельностного подходов.

Компетентностный подход обращает наше внимание на то, какими компетенциями должны обладать иностранные обучающиеся на том или ином этапе обучения языку. Овладение многими из этих компетенций имеет жизненно важное значение, так как позволяет адаптироваться к новой языковой и культурной среде.

Профессором А.Н. Шукиным был предложен следующий набор насущных компетенций: коммуникативная, дискурсивная, речевая, (социolingвистическая), социокультурная, социальная, стратегическая, предметная, профессиональная и языковая (лингвистическая) [30]. Дополним этот ряд ещё одной, на наш взгляд, важной компетенцией – эмотивной.

Коммуникативно-когнитивный подход предполагает процесс обучения языку с синхронным вводом иностранных учащихся не только в языковую, но и культурную среду, знакомя их с Россией прошлого и настоящего, с традициями и обычаями русского народа, с системой его ценностей. Культурологический компонент должен быть представлен в содержании обучения на предвузовском этапе в достаточном, методически оправданном объёме, а задания коммуникативного характера соответствовать тем сферам и ситуациям общения, в которые попадает иностранный учащийся первого года обучения.

Системно-деятельностный подход подразумевает процесс деятельности человека, направленный на становление его сознания и его личности в целом. Обучать деятельности – это значит развивать умение рефлексии: умение контроля и самоконтроля, оценки и самооценки и т.д. И это обстоятельство также предъявляет свои требования к содержанию обучения: насколько оно позволит обеспечить и мотивированность обучения, и возможность осуществления рефлексии.

В методике преподавания иностранных языков, в том числе и русского языка как иностранного, выделяют следующие типы учебников: языковые, речевые и коммуникативно-ориентированные. Однако в реальных учебниках присутствуют элементы всех типов. Учитывая многоаспектность подходов к обучению иностранному языку, считаем такой синтез вполне оправданным. Разного рода учебно-методические пособия, ориентированные на обучение какому-то одному виду деятельности, могут содержать учебные материалы преобладающей направленности – обучать говорению, изложению, монологическим высказываниям и т.д. В учебнике же все аспекты должны быть сбалансированы с учётом содержания обучения РКИ в целом.

Содержание учебников и учебных пособий должно давать простор опытным преподавателям для реализации творческих находок, а методически целесообразное расположение учебного материала в уроках обеспечивать начинающим преподавателям возможность делать правильные первые шаги на профессиональном поприще.

Долгое время в методике преподавания РКИ ничего не говорилось о необходимости того, чтобы содержание учебных текстов было интересным и занимательным. Однако все педагоги-практики понимают, что мотивация иностранных учащихся к изучению русского языка во многом зависит от этого фактора, поэтому его также следует включить в общее число факторов, влияющих на содержание обучения. Опыт показывает, что наибольший интерес у иностранных учащихся вызывает учебный материал, связанный с их будущей профессией и жизнью молодых людей: рассказы об их проблемах, мечтах и планах, о любви и дружбе, об отношениях в семье, о выборе профессии и т.д. При этом задачей составителей учебных материалов является поиск нетривиальных сюжетов, содержащих обязательно какую-то изюминку и дающих повод к постановке вопросов проблемного характера.

В последнее время появляются публикации о необходимости обучать иностранных учащихся живой естественной речи [31]. На наш взгляд, это одна из трудных задач, так как на предвузовском этапе мы обучаем литературной нормативной речи. Естественность в диалогической речи обеспечивается в основном за счёт использования популярных разговорных клише и неполных предложений. Современная методика преподавания РКИ характеризуется поиском пути создания реального дискурса. Оценка владения иностранным языком сегодня требует смещения акцента на коммуникативную составляющую учебных текстов, которые должны быть максимально приближены к аутентичным.

ВЫВОДЫ.

Подводя итог вышесказанному, отметим, что создание новых учебников и пособий – необходимый и, мы сказали бы, увлекательный процесс, позволяющий отчетливо понять, с одной стороны, какие изменения происходят в мире, в стране, в жизни российских граждан, а с другой стороны – увидеть и осознать, по какому пути идёт развитие методики преподавания русского языка как иностранного. Следует отметить, что скорость нарастания всевозможных изменений в жизни людей повысилась, а это сказывается и на времени пользования учебниками и пособиями, ориентированными на современные реалии и актуальные требования методики. В перспективе нас будет ожидать единственно возможный выход – переход к использованию электронных учебников и пособий.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Хавронина С.А., Широноская А.И. *Русский язык в упражнениях*. М.: Русский язык, 2013. 384 с.
2. Гала М. Коммуникативная направленность обучения русскому языку как иностранному // *Русский язык за рубежом*. 1985. №5. С.64-66.
3. Остапенко В.И. *Обучение русской грамматике иностранцев на начальном этапе*. М.: Русский язык, 1983. 149 с.
4. Шукин А.Н. *Методика преподавания русского языка как иностранного*. М.: Высшая школа, 2003. 334 с.
5. Крючкова Л.С., Моцинская Н.В. *Практическая методика обучения русскому языку как иностранному*. М., 2009. 480 с.
6. Губанова Т.В., Нивина Е.А. *Русский язык в играх*. Тамбов: Издательство ТГТУ, 2007. 48 с.
7. Аникина М.Н. *Начинаем изучать русский. В Россию с любовью*. 4-е изд. М.: Русский язык, 2004. 143 с.
8. Глазунова О.И. *Давайте говорить по-русски*. 5-е изд., стереотип. М.: Русский язык, 2003. 336 с.
9. Рубцова Е.В. Разрешение трудностей языковой трансформации в процессе обучения студентов-медиков русскому языку как иностранному // *Региональный вестник*. 2018. №6. С.18-19.
10. Рубцова Е.В. Решение коммуникативных задач в курсе интенсивного обучения русскому языку как иностранному // *Региональный вестник*. 2018. №5. С.20-22.
11. Тараскина Я.В. *Современные педагогические технологии в иноязычном вузовском образовании* // *Поволжский педагогический вестник*. 2013. № 1. С. 152-157.
12. Рубцова Е.В. *Формирование коммуникационной и социокультурной компетенций с помощью мультимедийных пособий при обучении русскому языку как иностранному* // *Балтийский гуманитарный журнал*. 2018. Т. 7. № 3 (24). С. 288-292.
13. Рубцова Е.В. *Особенности организации самостоятельной работы студентов при изучении русского языка как иностранного (на примере метода проектов)* // *Карельский научный журнал*. 2018. Т. 7.

№ 1 (22). С. 65-72.

14. Девдариани Н.В., Рубцова Е.В. *Проблема формирования аудитивных навыков у студентов-иностранцев при обучении русскому языку* // *Балтийский гуманитарный журнал*. 2018. Т. 7. № 4 (25). С. 243-245.
15. Сляк Е.С. *К вопросу о профессионально ориентированных пособиях по русскому языку для иностранных учащихся* // *Карельский научный журнал*. 2018. Т. 7. № 4 (25). С. 39-41.
16. Дмитриева Д.Д. *Лингвострановедческий аспект в системе обучения русскому языку как иностранному (на примере кафедры русского языка и культуры речи КГМУ)* // *Балтийский гуманитарный журнал*. 2019. Т. 8. № 3 (28). С. 46-48.
17. Дмитриева Д.Д. *Виды упражнений при работе в парах на занятиях по русскому языку как иностранному* // *Карельский научный журнал*. 2017. Т. 6. № 4 (21). С. 41-43.
18. Дмитриева Д.Д. *Виды упражнений для обучения иностранных студентов аудированию русской речи (на начальном этапе обучения)* // *Балтийский гуманитарный журнал*. 2019. Т. 8. № 4 (29). С. 56-58.
19. Дмитриева Д.Д. *Применение метода проектов при обучении русскому языку иностранных студентов – медиков* // *Карельский научный журнал*. 2018. Т. 7. № 1 (22). С. 25-28.
20. Дмитриева Д.Д. *Моделирование процесса организации проектной деятельности иностранных студентов при обучении русскому языку* // *Балтийский гуманитарный журнал*. 2019. Т. 8. № 3 (28). С. 43-45.
21. Дмитриева Д.Д. *Учебная дискуссия как средство преодоления языкового барьера у иностранных студентов-медиков на занятиях по русскому языку* // *Карельский научный журнал*. 2017. Т. 6. № 4 (21). С. 37-40.
22. Чиркова В.М. *Активизация мыслительной деятельности у иностранных студентов-медиков средствами русского языка как иностранного* // *Карельский научный журнал*. 2017. Т. 6. № 4 (21). С. 92-94.
23. Овсий Е.С. *Учёт этнопсихологических особенностей китайских обучающихся при использовании коммуникативного подхода к обучению русскому языку как иностранному* // *Балтийский гуманитарный журнал*. 2019. Т. 8. № 2 (27). С. 77-79.
24. Дмитриева Д.Д. *Языковая догадка и способы её развития при обучении русскому языку как иностранному* // *Региональный вестник*. 2018. № 5 (14). С. 23-25.
25. Мерзлякова Е.В. *Особенности семантизации эмотивной лексики в процессе обучения русскому языку как иностранному* // *Балтийский гуманитарный журнал*. 2019. Т. 8. № 2 (27). С. 73-76.
26. Самчик Н.Н. *Развитие всех видов речевой деятельности на занятиях по русскому языку как иностранному* // *Региональный вестник*. 2019. № 9(24). С.36-37.
27. Блохинская Л.О., Каширина Л.М. *Приобщение к основам русской культуры иностранных учащихся на занятиях по «Истории русской культуры» в вузе* // *Вестник Амурского государственного университета. Серия: Гуманитарные науки*. 2017. № 76. С. 139-142.
28. Ардова Е.В. *Образ России в современных учебниках по русскому языку как иностранному*. URL: [http://cyberleninka.ru/article/n/obraz-rossii-v-sovremennyh-uchebnikah-po-usskomu-yazyku-kak-inostranpomi_\(data_obrasheniya_03.11.2019\)](http://cyberleninka.ru/article/n/obraz-rossii-v-sovremennyh-uchebnikah-po-usskomu-yazyku-kak-inostranpomi_(data_obrasheniya_03.11.2019)).
29. Пассов Е.И. *Программа-концепция коммуникативного иноязычного образования «Развитие индивидуальности в диалоге культур»*. URL: <http://lib2.znate.ru/docs/index-327118.html> (дата обращения 03.11.2019).
30. Шукин А.Н. *Методика обучения речевому общению на иностранном языке: учебное пособие*. М.: ИКАР, 2011. 454 с.
31. Тёрёчик Л.Б. *К вопросу о занимательности и естественности учебных текстов: фреймовый подход* // *«Вестник МГОУ». Серия «Педагогика»*. № 1, 2012. С. 133-138.

Статья поступила в редакцию 08.11.2019

Статья принята к публикации 27.02.2020

УДК 378.147

DOI: 10.26140/anip-2020-0901-0024

ЦИФРОВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ИЗУЧЕНИИ АВТОМОБИЛЬНОЙ ЭЛЕКТРОНИКИ ПРИ ПОДГОТОВКЕ БАКАЛАВРОВ: ТРАДИЦИИ И ИННОВАЦИИ

© 2020

AuthorID: 709301

SPIN: 1657-2247

ResearcherID: V-2108-2017

ORCID: 0000-0003-1750-2608

ScopusID: 57130454600

Дерягин Александр Владимирович, кандидат педагогических наук,
доцент кафедры физики

AuthorID: 708033

SPIN: 6879-4398

ResearcherID: H-4329-2015

ORCID: 0000-0003-2371-1748

ScopusID: 56050299800

Самедов Магамед Насиб оглы, старший преподаватель кафедры физики
Казанский (Приволжский) федеральный университет, Елабужский институт
(423604, Россия, Елабуга, ул. Казанская, 89, e-mail: magacam@mail.ru)

Аннотация. Цель статьи раскрыть традиции и инновации в организации работы преподавателей кафедры физики Елабужского института Казанского (Приволжского) федерального университета по организации научно-исследовательской, экспериментальной работы по применению цифровых технологий при изучении автомобильной электроники в процессе подготовки бакалавров естественно-математического и инженерно-технологического факультетов. Диалектический подход включает в себя личную заинтересованность студентов, основанную на изучении современных технологических, конструкторских, научных идей, концепций и подходов, реализованных в устройствах современных автомобилей. Тесное сотрудничество преподавателей вузов и учреждений СПО дает возможность подготовить качественных молодых специалистов, прежде всего, для сферы образования. Еще одно направление – это подготовка сотрудников сервисных центров предпродажной подготовки автомобилей, станций технического обслуживания, а также водителей личного, общественного и производственного транспорта. Главным результатом всех этих преобразований является существенное улучшение качества знаний молодежи в области применения современной электроники, организации научно-исследовательской работы студентов и преподавателей. Она включает в себя широкое использование цифровых технологий, физико-технических, энергетических, педагогических экспериментов, в том числе по глубокому изучению современной электроники, включая автомобильные датчики и работу бортового автомобильного компьютера, а также научных исследований при организации педагогической практики. Их сущность направлена на повышение профессиональных компетенций всех участников педагогического процесса, развитие у них глубоких, разносторонних знаний, умений, навыков во всех видах интеллектуальной, учебной, научно-технической и творческой видах деятельности.

Ключевые слова: вуз, подготовка бакалавров, электротехника, автомобильная электроника, научно-исследовательский эксперимент, производственная практика.

DIGITAL TECHNOLOGIES IN THE STUDY OF CAR ELECTRONICS IN PREPARATION OF BACHELORS: TRADITIONS AND INNOVATIONS

© 2020

Deryagin Alexander Vladimirovich, candidate of pedagogical sciences,
associate professor of the department of physics

Samedov Magamed Nasib ogly, senior lecturer of the department of physics

Kazan (Volga region) Federal University, Elabuga Institute
(423604, Russia, Elabuga, Kazanskaya Street, 89, e-mail: magacam@mail.ru)

Abstract. The purpose of the article is to reveal traditions and innovations in the organization of the work of teachers of the Department of Physics of the Elabuga Institute of Kazan (Volga Region) Federal University in organizing research, experimental work on the use of digital technologies in the study of automotive electronics in the preparation of bachelors of the natural-mathematical and engineering-technological faculties. The dialectical approach includes the personal interest of students, based on the study of modern technological, design, scientific ideas, concepts and approaches implemented in the devices of modern cars. The close cooperation of university professors and secondary vocational education institutions makes it possible to prepare high-quality young specialists, primarily for the education sector. Another area is the training of employees of service centers for pre-sale vehicles, service stations, as well as drivers of personal, public and industrial vehicles. The main result of all these transformations is a significant improvement in the quality of knowledge of youth in the field of modern electronics, the organization of research work of students and teachers. It includes the widespread use of digital technologies, physical, technical, energy, pedagogical experiments, including the in-depth study of modern electronics, including car sensors and the operation of an on-board car computer, as well as scientific research in the organization of pedagogical practice. Their essence is aimed at improving the professional competencies of all participants in the pedagogical process, developing their deep, diverse knowledge, abilities in all types of intellectual, educational, scientific, technical and creative activities.

Keywords: university, bachelor's training, electrical engineering, automotive electronics, research experiment, field trip.

ВВЕДЕНИЕ

За последние годы автомобильная электроника совершила огромный скачок вперед, который можно сравнить, разве что, с переходом от рамного принципа построения автомобилей к несущему кузову [1]. Ни для кого не секрет, что наличие электронных устройств позволяет более безопасно осуществлять движение на дорогах, следить за техническим состоянием, организо-

вывать гарантийное и пост гарантийное обслуживание автотранспортного средства, существенно облегчить труд водителя, обеспечить комфорт пассажирам и многое другое.

В результате современный автомобиль - это не только сплав новейших технологий в автомобилестроении, но и практики применения электроники, компьютерных, цифровых устройств, что вызывает повышенный

интерес у молодежи в процессе их изучения, а также деятельности преподавателей в учреждениях среднего - профессионального образования (СПО) и вузов [2]. Сегодня можно утверждать о формировании в автомобильном транспорте нового направления технологического развития, основанного на принципах авионики. Его конечная цель - создание беспилотных видов автотранспортных средств, работающих на различных видах и средствах экологически чистой энергии: высококачественного бензина, биологического топлива, природного газа, аккумуляторных батарей, солнечной энергии, а также обеспечение безаварийной перевозки пассажиров, деятельности водителя и доставки грузов.

Другая тенденция автомобильных инноваций, связана с тем, что на мировом рынке «купи-продажи» электронных компонентов, современная цифровая электроника для автомобилей, является одним из самых динамично развивающихся секторов, охватывая своим влиянием устойчивый и повышенный интерес самых широких категорий населения [3]. В этот бизнес все больше вкладывается средства не только отечественной индустрии, но и зарубежных автомобильных, энергетических компаний, а также банковского сектора. Более того каждый 3-й МК, выпускаемый в мире, находит свое применение в системах автомобильной электроники, их используют также для разработки логистики управления работы автомобильного транспорта его технической, технологической эксплуатации и обслуживания.

В мире прослеживается и такая тенденция, когда устойчивый рост потребления автомобильной индустрией цифровых электронных компонентов различной степени интеграции, приводит к тому, что данные технологии ускоряют потребности людей в развитии всей цифровой экономики, цель которых направлена на существенное улучшение социально-экономического, политического состояния нашего отечества и всего человеческого сообщества.

В зависимости от категории людей, связанных с изучением, работой цифровой автомобильной электроники или их комбинированных устройств можно выделить объект, предмет предстоящего исследования, сформулировать её цель, задачи, методы, приемы, определить совокупность технических средств и оборудования необходимого для предстоящей работы, а также определить конечный результат всей предстоящей работы.

Так, если в качестве объекта взять основные источники электрической энергии (аккумулятор, генератор) и рассматривать их в системе работы основных элементов цифрового электрооборудования современного автомобиля, то в качестве предмета исследовательской работы будущих бакалавров может выступать, как техническая составляющая, так и методика преподавания учебного предмета по автоделу. Более того, оно может быть направлено на развитие перспектив автомобилестроения, смежных с ними областей знаний.

В качестве такого направления и становится научная дисциплина - автомобильная электроника, работа всей микропроцессорной техники, используемой на автомобильном транспорте, система его обслуживания, эксплуатации, процессов модернизации и проектирования.

МЕТОДОЛОГИЯ

Цель статьи раскрыть традиции и инновации в организации работы преподавателей кафедры физики Елабужского института Казанского (Приволжского) федерального университета по организации научно-исследовательской, экспериментальной работы по применению цифровых технологий при изучении автомобильной электроники в процессе подготовки бакалавров естественно-математического и инженерно-технологического факультетов. Диалектический подход включает в себя личную заинтересованность студентов, основанную на изучении современных технологических, конструкторских, научных идей, концепций и подходов, реализованных в устройствах современных автомобилей.

Естественно, что во всей этой работе четко прослеживается связь физики, средней, высшей школы с учебными дисциплинами энергетического, технологического, естественно - научного и даже гуманитарного профиля. Не случайно, в ряде случаев центральная часть научного, лабораторного исследования в деятельности студентов-бакалавров, бывает посвящена изучению принципов, основ работы цифровых автомобильных устройств, поиску и устранению выявленных неисправностей, и их ремонту, а также решению проблем, связанных с этапами подготовки будущих специалистов или работы людей на автомобильном транспорте.

РЕЗУЛЬТАТЫ

Как показывает опыт преподавателей кафедры физики Елабужского института КФУ, начинать такую работу лучше всего с изучения работы микросхем (чипов), по темам: «Логические элементы», «Регистры, счетчики», «Триггеры», «Преобразователи кодов», работа «Арифметико-логических устройств», используя возможности специализированных программ и компьютерного лабораторного оборудования [4].

Далее подробно изучаются свойства, особенности применения в автомобиле разнообразных технических конструкций, с применением устройств аналоговых и аналого-цифровых интегральных микросхем. В их число входят такие устройства, как операционные усилители, компараторы, таймеры, фильтры, линейные и импульсные стабилизаторы напряжения, коммутаторы, а также интегральные датчики.

Рядом авторов отмечается, что наибольший интерес у студентов вызывает изучение работы датчиков температуры, датчиков ускорения (акселерометров), датчиков давления, датчиков влажности (гигрометров), датчиков магнитного поля (датчики Холла) и ряда других устройств [5-7].

В качестве самостоятельного раздела (цели) исследований для отдельных групп студентов может выступать общая характеристика или методика изучения всей автомобильной электроники, в рамках реализации образовательных программ по курсу автотранспортная техника, методика изучения автомобильной электроники, а также реализация учебно-методического комплекса (УМК) в ОУ СПО или вуза по инженерной подготовке, их научно-методологическое обоснование [8].

В опыте Казанского (Приволжского) федерального университета таким направлением выступает Фонд оценочных средств (ФОС) деятельности студентов и преподавателя по каждому учебному предмету, в основе которых лежит оценка профильных компетенций участников педагогического процесса. Главное, что их объединяет в единое целое - это характеристика, описание методов исследования, а также практика создания конкурентного продукта, созданного на основе проектирования и моделирования предстоящих процессов.

Не случайно, в их числе, выступают - анализ научно-технической, учебно-методической литературы, материалов периодической печати и Интернет-ресурсов, технической документации, учебных (рабочих) планов и программ преподавателей о функционировании цифровых электронных устройств, особенностей работы электрических систем, используемых в современных автомобилях.

Другое направление - это изучение передового педагогического опыта работы мастеров СТО, педагогов учреждений СПО и вузов, преподавателей курсов по «автоделу», «классов» повышения квалификации будущих водителей, специалистов автотранспортных средств.

Третье направление объединяющего масштаба связано с историей развития мирового (зарубежного) и отечественного автотранспорта, а также технологий по их конструированию и эксплуатации (в том числе с получением водительских прав), в образовательных учреждениях различного профиля на протяжении последних полутора веков.

Анализ педагогического опыта республики Татарстан, в котором активно участвует преподаватели и студенты ЕИ КФУ, показывает, что всю многогранную работу в данном направлении следует рассматривать как современный высоко технологический, учебно-воспитательный научно-исследовательский процесс, где важнейшая роль отводится организации различных видов учебных занятий по естественно – научным, гуманитарным, психолого-педагогическим и социальным дисциплинам [9, 10]. Важное место в этом процессе начинает играть методика изучения цифровых устройств, используемых в автомобильной электронике, а также курсов углубленного преподавания физики и смежных дисциплин, как науки, активизация межпредметных связей [11-13]. Изменяется и сам подход в преподавании физики, как вузовской дисциплины (включая СПО), в котором активную роль играют преподаватели, независимо от стажа работы в своем учебном заведении. Существенно изменяется статус вузовского преподавателя, расширяется круг его профессиональных, общественных обязанностей.

В опыте Елабужского института Казанского (Приволжского) федерального университета (ЕИ К(П) ФУ), к основным направлениям работы, где вузовские преподаватели выполняют свою более высокую миссию, можно отнести, например, занятия в «Детском университете», летнем оздоровительном лагере «Интеллето», проведение вечеров науки, технического творчества, проведение мастер-классов с учителями школ и педагогами учреждений СПО, где автомобильная электроника, методика ее изучения находит самый широкий отклик [14-16]. Центрами такой работы, помимо вузов и учреждений СПО ныне, становятся также научно-исследовательские лаборатории, студии цифровых, инновационных исследований на базе учреждений дополнительного образования, таких как Центр технического творчества, Дом Юнармейского движения, Детский морской центр, Центр молодежи и т.п.

Для выполнения полномасштабной исследовательской работы в системе средне – специального, вузовского или дополнительного образования по изучению цифровой автомобильной электроники, содержание которых несет в себе не только обновленный (с сохранением лучших традиций), но и инновационный характер, нами предлагается дополнить программу курса по автоделу несколькими образовательными блоками.

Первый блок включает в себя историю развития зарубежного и отечественного автомобилестроения.

Второй блок содержит общую программу изучения основных узлов автомобиля и элементов его электронного оборудования (как отечественных марок, так и зарубежных).

Третий блок может быть посвящен рассмотрению основных элементов автомобильной электроники и методике их изучения в образовательных учреждениях различного типа, например, - учреждениях СПО.

Таким образом, общая программа изучения основных узлов автомобиля и элементов его электронного оборудования для учреждений СПО в рамках УМК может содержать в себе не менее 11–12 разделов.

При реализации данной программы нами выделено несколько научно-исследовательских направлений работы, связанных с использованием и внедрением разнообразных цифровых устройств автомобильной направленности.

Первое направление относится к технологиям проведения демонстрационных экспериментов, связанных с работой автомобильной электроники. Как правило, в их основе лежат физические опыты по электротехнике, микроэлектронике, компьютерным технологиям, проведение лабораторных занятий среди учащихся старших классов, студенческой молодежи, глубоко изучающих физику и смежные с нею предметы. В качестве самостоятельных образовательных дисциплин выступают

также предметы естественно-математического цикла, а также общей электротехники, электроники, цифровых, аналоговых автомобильных датчиков и бортового автомобильного компьютера.

Основой такой работы является научная концепция (проверенная многолетним опытом) о том, что семейство цифровых устройств, при их изучении, с использованием компьютерных презентаций, профессиональных и любительских видео, дают богатое научно-техническое обоснование по применению физических законов в электронике, электротехнике, автомобильной электронике. Важнейшим элементом такой работы выступает решение конкретных исследовательских задач и примеров, подробное описание опыта работы, теоретический курс по цифровой микроэлектронике, лабораторный практикум по основам автоматики, вычислительной техники, практикум по «схемотехнике», программированию микроконтроллеров и многое другое.

На фундаменте этих технологических идей нами разработана система творческих заданий разного типа сложности. Они включают в себя постановку демонстрационных экспериментов по проверке работы химических источников постоянного тока, продлению срока службы аккумуляторных батарей, диагностику автомобильных генераторов переменного тока, электродвигателей, проверку автомобильных цифровых датчиков, всего бортового компьютера, множества других механизмов и устройств современных отечественных автомобилей [17, 18].

Анализ проделанной работы позволяет подметить ранее ускользнувшие от внимания черты, особенности и свойства изучаемых объектов, связанной с автомобильной электроникой. Данное требование особенно актуально на сегодня, так как предусмотрено новыми требованиями Федеральных государственных образовательных стандартов (ФГОС), содержание которых коренным образом обновляется раз в несколько лет [19, 20].

Следующее направление работы касается организации научно-исследовательских экспериментов в подготовке бакалавров-энергетиков, связанной с региональными особенностями, углублением информатизации общества и перевода сферы образования на цифровые технологии, используемых, в том числе и на автомобильном транспорте.

Ввиду того, что информационные, цифровые технологии относительно недавно начали активно входить в образовательную сферу, эта область требует целенаправленных психолого-педагогических, высокотехнологичных исследований. Такая потребность в рассматриваемой практике применения разнообразных компьютерных программ помогает решать различные прикладные задачи, что становится решающим фактором при подготовке будущих бакалавров. В частности, это касается, например, изучения проблем по использованию компьютерных технологий тестового контроля знаний студентов [21, 22], для решения дидактических заданий (примеров, задач, анализа конкретных ситуаций), по автомобильной цифровой электронике в различных видах учебных заведений, что повышает качество, в конечном итоге, всей научно-исследовательской работы, её цель и задачи [23, 24].

Далее идет направление научно-исследовательской деятельности студентов, которое тесно связано с модернизацией, совершенствованием экспериментальной работы будущих бакалавров, а также их учебных, творческих и иных видов занятий, в т. ч. в свободное от учебы время. Не секрет, что такая сфера исследований часто связана с проведением различного рода измерений работы цифровых технических устройств, используемых на автомобильном транспорте. Анализ такой работы показывает, что здесь приходится углублять знания студентов в области электроэнергетики, радиотехники, компьютерным устройствам, средствах связи, их программно обеспечении, а также реализации конкретных

технологических процессов, связанных с условиями их эксплуатации. Именно поэтому здесь важно ознакомиться с опытом работы цифровых устройств, технологиями их изучения в системе образования, накопленных в нашей стране и за рубежом.

В качестве объекта исследований, в опыте ЕИ КФУ, выступают датчики температуры, мультивибраторы, собранные собственными руками студентов, а также различные виды интегральных микросхем, автомобильные цифровые устройства, особенности их производства, эксплуатации, применения в нестандартных ситуациях, а также организации полномасштабной исследовательской работы с ними. В качестве самостоятельных исследований нами используются логические элементы интегральных микросхем, цифровые устройства на основе работы триггеров и другой микропроцессорной техники, а также практикум по решению научно-исследовательских задач и упражнений [4].

Например, в опыте по методике подготовки студентов СПО к предстоящему лабораторному занятию на тему: - «Автомобильный мультивибратор», нами организована работа по изучению, как теоретического материала, так и решению практических задач в этой области. Как показывает опыт начинать такую работу лучше всего с раздела «Симметричный мультивибратор. Расчёт и схема мультивибратора», далее необходимо ознакомить студентов с принципиальной схемой мультивибратора, подробно остановиться на принципах работы, способах подключения нагрузки и расчёта основных технических характеристик. Важно, что подобную технологию можно реализовывать для организации исследовательских работ студентов по различным другим видам цифровой автомобильной электроники.

Мультивибратор - это простой генератор прямоугольных импульсов, который работает в режиме автогенератора [25]. Для его работы необходимо лишь питание от батареи, или другого источника питания. Рассмотрим самый простой симметричный мультивибратор на транзисторах. Схема его представлена на рисунке. Мультивибратор может быть усложнён в зависимости от необходимых выполняемых функций, но все элементы, представленные на рисунке, являются обязательными, без них мультивибратор работать не будет.

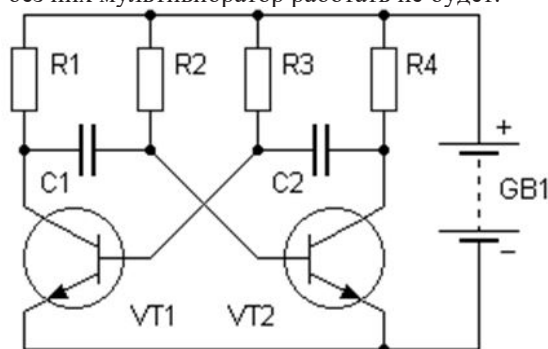


Рисунок 1 - Схема мультивибратора

Как известно, работа симметричного мультивибратора основана на зарядно-разрядных процессах конденсаторов, образующих совместно с резисторами RC-цепочки. Более того, о том, как работают RC-цепочки, описано в целом ряде учебной и справочной литературы, многочисленных научных и научно-популярных статьях (в том числе, опубликованных сети Интернет), что вызывает большой интерес к их изучению у студенческой молодежи, а также школьников, занимающихся в объединениях (детских студиях), технической направленности. Здесь важна и практическая значимость такой работы, в ходе которой приобретаются знания, умения и навыки, профессиональные компетенции по чтению и монтажу электронных плат, работы с паяльником и многое другое.

Важно подробно рассмотреть работу симметричного мультивибратора в «установившемся» режиме генерации, причем сделать это, лучше всего поэтапно: 1. Начало первого полупериода работы (колебания) мультивибратора; 2. Начало второго полупериода работы (колебания) мультивибратора; 3. Способы подключения нагрузки к симметричному мультивибратору; 4. Снятие прямоугольных импульсов с 2-х точек симметричного мультивибратора (коллекторы транзисторов); 5. Подключение к мультивибратору высокоомной динамической колонки; 6. Подключение к мультивибратору обычных светодиодов (изготовление электронной «мигалки» или автомобильного датчика поворотов); 7. Организация демонстрационного эксперимента в поисках ответов на проблемные вопросы: - «Какие параметров элементов мультивибратора задают выходные токи и частоту генерации?»; 8. Примеры решения учебных и творческих задач по теме «Мультивибратор»; 9. Производственная практика (изготовление мультивибратора и других электронных цифровых устройств, своими руками). 10. Публичная защита цифрового проекта на семинарском занятии (творческом зачете).

Еще одно инновационное направление изучения цифровой автомобильной электроники мы связываем в опыте ЕИ КФУ, с возможностью адаптации автоматизированного исследовательского комплекса к выполнению лабораторного практикума студентами по предмету ОАВТ (Основы автоматики и вычислительной техники). Важнейшими этапами такой работы являются: правильная сборка экспериментальной установки или сборки электрической схемы, сбор, сохранение данных эксперимента, машинный контроль уровня знаний и профессиональных компетенций студентов по 5-и балльной и 100-о балльной системе оценки уровня знаний студентов, занимающихся вопросами цифровой автомобильной электроники.

Технологически, это выглядит следующим образом:

1. Два 8-ми разрядных регистра К1533ИР27 работают на вывод информации из компьютера и две микросхемы 153АП4, представляющие собой два восьмиканальных формирователя (магистральных передатчиков), с тремя состояниями на выходе, предназначаются для ввода цифровой информации со стенда в ПК;

2. Для адаптации АИК с ПК была разработана схема блока сопряжения с лабораторным стендом, подробное описание которого находится на рабочем столе студента-экспериментатора, в том числе и методичке по проведению лабораторной работы, что очень удобно для зрительного восприятия учебного материала.

3. Назначение блока сопряжения состоит в том, что он позволяет подключать к ПК многочисленные лабораторные стенды, такие как: логические элементы, преобразователи кодов, регистры и счетчики, арифметико-логические устройства, триггеры, а также другие устройства. Это составляет основу авторского лабораторного практикума по основам автоматики и вычислительной техники, к.п.н., доцента кафедры физики ЕИ КФУ – А.В. Дерягина.

4. До начала выполнения лабораторных работ, с использованием ПК, каждому из студентов предлагается заполнить регистрационную карточку на экране монитора, в которой указывается фамилия, имя и отчество студента, номер группы и подгруппы обучаемого. Это дает студенту присвоить себе индивидуальный код – число, в шестнадцатеричной системе счисления, а также получить индивидуальный цифровой, электронный файл, на котором отражается вся технологическая цепочка учебной работы и его результаты.

5. Далее студент выбирает пункт меню, на экране монитора ПК, например, - «Приступить к выполнению лабораторной работы», затем необходимо определить степень своего участия; будет он работать один на данной установке или в паре, со своим студенческим товарищем или подругой. Такой подход весьма примечателен, так

как указывает, что существующее программное обеспечение ПК позволяет работать студентам не только индивидуально, но и в составе малой группы, состоящей из 2-3 студентов. При этом решаются еще несколько важных психолого-педагогических и технологических исследовательских задач: взаимное обучение студентов, развитие навыков сотрудничества, укрепление межличностных связей и т.п.

6. Следующий этап исследования состоит в том, что студенту предлагается ввести личный код, согласно которому, запускается то задание, на котором студент завершил свою работу на предыдущем занятии. При этом задания, которые необходимо выполнять студентам, в ходе предстоящего исследования, построены в строго определенном порядке: «от простого варианта, к наиболее сложному заданию».

7. Затем, по мере выполнения заданий, меняется и характер исследования изучаемых элементов. Первоначально, это может быть изучение работы одного элемента, входящего в состав микросхемы K155ЛА3 (Штрих Шеффера), затем возможно выполнение различных комбинаций этих элементов – И, ИЛИ, НЕ, Стрелка Пирса, Импликация, Запрет, Исключающее ИЛИ.

8. Характерным элементом этого этапа исследований студентов, выполняющих лабораторные задания является тот факт, что с помощью программного обеспечения ПК проверяется правильность выбранного стэнда, правильность сборки исследуемой схемы, с соответствующим уведомлением студента: белым цветом выделяется характер выполняемого задания, а красным цветом, выводится сообщение «Установите стэнд», его номер и его название. Далее, при установке необходимого стэнда, на экране монитора появляется сообщение «Тестируется правильность сборки схемы» и линейка с процентами сборки предлагаемой схемы. Причем, сборку схемы можно осуществлять в любом удобном порядке, что особенно нравится студентом. Здесь главное заключается в том, что студенты сами выбирают стиль своей дальнейшей работы. Это может быть ориентация на предлагаемую схему или пошаговая сборка схемы, согласно тест, выделенного на экране монитора бирюзовым цветом.

9. Следующий этап работы студентов заключается в том, что, выбирая клавишами клавиатуры (вверх, вниз) входную переменную и задавая цифровыми клавишами (0, 1) уровень входного сигнала на выбранном устройстве, необходимо перебрать всевозможные комбинации входных сигналов. При этом на экране выполняется таблица истинности, и строятся временные диаграммы, а на входе изучаемой схемы и в промежуточных звеньях выводится текущий уровень сигнала, с помощью светодиодов.

10. Характерно, что при повторном вводе одной и той же комбинации входных сигналов, в таблице истинности, меняется цвет текущей строки. При этом сигналы на стэнде дублируются светодиодами, что дает возможность исследовать устройства, не предусмотренной учебной программой в ручном режиме. Таким образом, используя генератор случайных чисел, в диапазоне 0 255, даются различные задания студентам. Причем, предлагаемые задания, практически не повторяются, даже при многократном прохождении одного и того же теста одним и тем же студентом, что имеет свою уникальную педагогическую ценность. По завершению изучаемого курса автоматически подводится итог всей работы студентов за текущий семестр. Характерно, что итоги работы оформляются, как в привычной, для студента пятибалльной оценке качества знаний, так и новой, инновационной – 100-балльной, а, по существу, рейтинговой системы (БРС) оценки деятельности будущего специалиста и вклада в эту работу молодежи со стороны преподавателей.

ВЫВОДЫ

В заключение следует отметить, что таких элементов инновационных образовательных технологий можно

перечислить не один десяток. В качестве примера мы убедились, что весомый результат мы получаем в том случае, когда, весь учебно-методический материал, изложенный выше, каждая творческая студенческая группа широко использует в цифровой, электронной презентации, которая, в дальнейшем, демонстрируется как в студенческой аудитории, так и при проведении занятий со школьниками, заинтересованных в изучении цифровых технологий. Это, в свою очередь, дает возможность создать авторский учебный видеофильм, в формате цифровой (электронной) лекции, организации цикла on-line курсов по автомобильной электронике и многое другое.

В качестве итогов реализации представленной технологии мы имеем:

1) Изменение характера, содержания процессов запоминания по усвоению учебного материала, качества проверки получаемых знаний в рабочих, тренировочных или итоговых режимах деятельности учебного заведения, при существенной экономии времени;

2) Наглядное, динамичное, образное, музыкально-звуковое и красочное представление учебного материала, оперативность ведения всех видов, форм документирования (электронный дневник, журнал, сессионная ведомость и т.п.);

3) Индивидуализацию процессов обучения и воспитания личности студента, высокую степень объективности контроля, самоконтроля, анализа, диагностики, оценки результатов обучения, уровня, качества овладения ими профессиональных компетенций, знаний, умений и навыков всей студенческой молодежи;

4) Оперативное размножение учебного материала, создание на этой базе более благоприятных условий для организации учебных, научных экспериментов, демонстрационных опытов по автомобильной цифровой электронике и реализации цифровых и компьютерных технологий;

5) Наконец, создание банка справочных и иных видов электронных и цифровых ресурсов для решения дидактических, практико-ориентированных, исследовательских задач, заявленных в процессе организации учебной и творческих видов деятельности в опыте работы преподавателей всего высшего учебного заведения.

Все это, в конечном итоге, и является залогом успешной работы по реализации цифровых технологий в различных областях деятельности современной студенческой молодежи.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Электроника в автомобиле URL: <https://www.grz.zu /schtmes/contribute/digest/avto14.shtml> (дата обращения 20.10.2019).
2. Яковлев В. Ф. Диагностика электронных систем автомобиля. Учеб. Пособие. - М.: «СОЛОН-Прогресс», 2003. 272 с.
3. Титаренко Д. Авторспециалист. - Санкт-Петербург. 2014. URL: arjurni@yandex.ru, (дата обращения 11.10.2019).
4. Дeryagin A.B. Цифровые технологии в учебном физическом эксперименте: Монография. - Елабуга: ЕИ КФУ. 2018. 157с.
5. Волович Г.И. Схемотехника аналоговых и аналого-цифровых электронных устройств. 2-е изд., испр. – М.: Издательский дом «Додэка – XXI», 2007. 528 с.
6. Кучумов А.И. Электроника и схемотехника: Учебное пособие. 3-е изд. - М.: Гелиос АРВ, 2005. 336 с.
7. Шука А.А. Электроника. Учебное пособие. Под ред. проф. А.С. Сизова. - СПб.: БХВ Санкт-Петербург. 2005. 800с.
8. Сamedov M.H. Реализация системно-деятельностного подхода в обучении посредством привлечения студентов к модернизации лабораторных практикумов // Балтийский гуманитарный журнал. 2017. Т.6, №1 (18). С.149-153.
9. Краснова Л.А. Содержание и пути формирования информационный компетентности педагогов // Балтийский гуманитарный журнал. 2017. Т.6, №3 (20). С. 200-203.
10. Krasnova L.A. Development of teachers' information competency in higher education institution // Astra Salvensis. 2017. V. 5, № 10. P. 307-314.
11. Сamedov M.H., Шибанов В.М. Общая электротехника и электроника / Учебное пособие для бакалавров. Елабуга: изд-во ЕИ КФУ, 2015. 112 с.
12. Deryagin A.V., Krasnova L.A., Sahabiev I.A., Samedov M.N., Shurygin V.Y. Scientific and educational experiment in the engineering training of students in the bachelor's degree program in energy production // International Journal of Innovative Technology and Exploring Engineering. 2019. V.8, №8. P.572-577.

13. Шурыгин В.Ю., Шурыгина И.В. Активизация межпредметных связей физики и математики как средство формирования метапредметных компетенций школьников // Карельский научный журнал. 2016. Т. 5, № 4 (17). С. 41-44.
14. Shurygin V.Y., Krasnova L.A. The peculiarities of pedagogical projects implementation for identification and development of giftedness in children // Astra Salvensis. 2017. Т. 2017. С. 47-54.
15. Samedov M.N.O., Aikashv G.S., Deryagin A.V., Sahabiev I.A. A study of socialization of children and student-age youth by the express diagnostics methods // Biosciences Biotechnology Research Asia. 2015. V.12, № 3. P. 2711-2722.
16. Шурыгин В.Ю. О возможности использования вузовских электронных образовательных курсов в процессе преподавания физики в школе // Физика в школе. 2016. № 4. С. 57-60.
17. Автомобили Lada Kalina. Эксплуатация, обслуживание, ремонт. С каталогом запасных частей. Иллюстрированное практическое пособие. - М.: ООО «Мир Автокниг», 2012. 320с.
18. Цветное руководство по ремонту, эксплуатации и техническому обслуживанию автомобилей ВАЗ 2110 и их модификаций. - М.: «Издательский Дом Третий Рим», 2001. 168с.
19. Образовательный стандарт основного общего образования по физике. URL: http://www.school.edu.ru?ob_no14402 (дата обращения 12.08.2018).
20. Образовательный стандарт ОУ СПО по электроэнергетике. URL: http://www.orael.ru/professional_skills/professionalnoe-obrazovanie-v-elektroenergetike (дата обращения 13.07.2019).
21. Ваганова О.И. Информационные технологии обучения бакалавров в высшем учебном заведении // Карельский научный журнал. 2019. Т. 8, № 3 (28). С. 7-10.
22. Шурыгин В.Ю. Организация тестового контроля знаний студентов средствами LMS MOODLE // Балтийский гуманитарный журнал. 2017. Т. 6, № 1 (18). С. 172-174.
23. Данилов И.А., Иванов П.М. Дидактический материал по общей электротехнике с основами электроники. Учеб. пособие для неэлектротехн. спец. техникумов. - М.: Высш. шк., 2007. 319 с.
24. Опадчий Ю.Ф., Глудкин О.П., Гуров А.И. Аналоговая и цифровая электроника (полный курс): Учебник для вузов. Под ред. О.П. Глудкина. - М.: Горячая линия-Телеком, 2005. 768с.
25. Мультивибратор. Принцип действия и применение. - М.: Электроника и электротехника, 2016. URL: <http://solo-project.com/articles/2/multivibrator-princip-deystviya-i-primeneniye.html> (дата обращения 03.04.2019).
26. Работа выполнена за счет средств субсидии, выделенной в рамках государственной поддержки Казанского (Приволжского) федерального университета в целях повышения его конкурентоспособности среди ведущих мировых научно-образовательных центров.

Статья поступила в редакцию 14.11.2019

Статья принята к публикации 27.02.2020

УДК 37.013

DOI: 10.26140/anip-2020-0901-0025

ПРОБЛЕМА СТАНОВЛЕНИЯ НРАВСТВЕННОГО СОЗНАНИЯ КУРСАНТОВ КАК СОСТАВНАЯ ЧАСТЬ СИСТЕМЫ ВОЕННОГО ВОСПИТАНИЯ

© 2020

Дмитриев Денис Викторович, адъюнкт заочной формы обучения
*Саратовский военный ордена Жукова Краснознаменный институт войск
национальной гвардии Российской Федерации*
(410023, Россия, Саратов, ул. Московская, 158, e-mail: dmiden77@mail.ru)

Аннотация. К проблеме нравственного сознания военнослужащих в научной литературе обратились около двадцати лет назад. Становление нравственного сознания курсантов наряду с овладением знаниями и умениями является важной частью образовательной системы военного вуза. В основе педагогического аспекта изучения проблемы лежит детальное изучение понятий «сознание» и «нравственность» в философии и психологии. Акцент в становлении нравственного сознания курсантов военного вуза делается на нравственные категории и нравственные обязанности, включающие развитие чувства чести, долга и совести, личного достоинства, ответственности, непримиримости к безнравственным проявлениям и поступкам; побуждение к нравственному саморазвитию и самовоспитанию, совершенствованию личностных нравственных качеств. Непременным условием повышения уровня становления нравственного сознания является качество организованного обучения и воспитания, учитывающее, с одной стороны, возрастные особенности субъекта, с другой, содержание и методы, обусловленные характерными целями и задачами военного вуза. Знакомство с нравственными знаниями осуществляется средствами нравственного просвещения и организацией нравственного опыта. Показана существенная роль коллектива как социального фактора накопления опыта нравственного поведения. В осмыслении нравственного сознания главным является понимание нравственности как возможности предоставления человеку выбора, который совершается не в силу неизбежности, а по собственному признанию.

Ключевые слова: курсант, военное воспитание, сознание, нравственность, нравственное сознание, нравственные категории, нравственные обязанности.

FORMATION OF MORAL CONSCIOUSNESS OF CADETS AS A PEDAGOGICAL PROBLEM

© 2020

Dmitriev Denis Viktorovich, senior lecturer of the department of military pedagogy
and psychology, adjunct of correspondence course
Saratov Military of Zhukov's Order Red Banner Institute of National Guard Forces of the Russian Federation
(410023, Russia, Saratov, Moskovskaya street, 158, e-mail: dmiden77@mail.ru)

Abstract. The problem of moral consciousness of soldiers in the scientific literature turned about twenty years ago. The formation of moral consciousness of cadets along with the mastery of knowledge and skills is an important part of the educational system of the military University. The pedagogical aspect of the study is based on a detailed study of the concepts of "consciousness" and "morality" in philosophy and psychology. The emphasis in the formation of moral consciousness of the military University cadets is on moral categories and moral duties, including the development of a sense of honor, duty and conscience, personal dignity, responsibility, intransigence to immoral manifestations and actions; motivation for moral self-development and self-education, improvement of personal moral qualities. An indispensable condition for increasing the level of formation of moral consciousness is the quality of organized training and education, taking into account on the one hand the age characteristics of the subject, on the other, the content and methods due to the characteristic goals and objectives of the military University. Familiarity with moral knowledge is carried out by means of moral education and the organization of moral experience. The essential role of collective as a social factor of accumulation of experience of moral behavior is shown. In the comprehension of moral consciousness the main thing is the understanding of morality as an opportunity to give a person a choice that is made not because of inevitability, but by his own admission.

Keywords: cadet, military education, consciousness, morality, moral consciousness, moral categories, moral duties.

Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными и практическими задачами.

Главными целями обучения и воспитания курсанта в военном вузе являются получение прочных знаний, овладение практическими умениями и формирование мировоззрения. Дальнейшее прохождение военной службы требует от будущих офицеров разрешения конкретных серьезных проблем, выбора жизненных ценностей. При этом особое место отводится нравственному сознанию, которое включает в себя сумму полученных и усвоенных понятий, привычек и норм поведения, сформированных на их основе приобретенных нравственных взглядов и убеждений, что позволяет будущему офицеру самостоятельно и сознательно осуществлять выбор поведения в соответствии с военной присягой.

Проблема становления нравственного сознания курсантов войск национальной гвардии является важной составной частью системы военного воспитания. Основой нравственного воспитания военнослужащих являются как нравственные категории – честь, совесть, справедливость, милосердие и пр., так и нравственные обязанности по отношению к Отечеству, к товарищам, к равным себе, к начальникам и подчиненным, к самому себе. Ранее в содержании нравственного воспитания, кроме выше перечисленного, входило эстетическое, трудовое,

религиозное, патриотическое и правовое воспитание. Однако начиная с 2005 г. эти виды воспитания рассматриваются самостоятельно и не являются составными частями нравственного воспитания [1, с. 9-10].

Анализ последних исследований и публикаций, в которых рассматривались аспекты этой проблемы и на которых обосновывается автор: выделение неразрешенных ранее частей общей проблемы.

Проблема нравственного сознания в современных исследованиях рассматривается в различных аспектах. К примеру, О.К. Позднякова рассматривает нравственное сознание учителя и его структуру. Говоря о категориях и понятиях нравственного сознания, автор употребляет их в моральном и нормативно-оценочном смысле. Сочетание нормативных требований и оценки отражают особенности нравственного сознания и обладают значением моральных ценностей [2, с. 858]. Изучая педагогическое сопровождение формирования нравственного сознания студентов, А.Ф. Ходько пишет, что в настоящее время наиболее значимым направлением образования является помощь современному молодому человеку в нравственном становлении. Это способствует формированию личности, обладающей гражданским и правовым самосознанием, умеющим самостоятельно принимать решения и нести за них ответственность [3, с. 145].

Вопросы нравственного воспитания курсантов отражено в работе Г.С. Аллабердиевой [4], формирование нравственных ценностей представлено у Н.И. Привалова [5].

Проведенный краткий анализ некоторых публикаций, касающихся вопросов формирования и становления нравственного сознания личности, показал недостаточность обоснования возрастных особенностей курсантов, а также влияние окружающей среды, а именно, коллектива, в котором проводится большая часть времени при обучении в военном институте. Наиболее близкое нашему пониманию рассматриваемых вопросов, мы находим в работе Ю.Н. Кузьминых. В частности, автор при определении процесса формирования гражданского самосознания курсантов указывает, что гражданское самосознание – это личностное образование, развивающееся под влиянием образовательной среды [6, с. 15].

Формирование целей статьи.

Существующие теоретические и практические разработки в области изучения нравственности и нравственного сознания курсантов дают основание к более глубокой и серьезной постановке вопроса о становлении нравственного сознания курсантов военного вуза и его осмысления как педагогической проблемы.

Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов.

Предпосылки построения необходимой педагогом целостной картины становления нравственного сознания курсантов создаются развитием всего комплекса наук о человеке.

В философии рассматривают две стороны нравственного сознания – индивидуальную и общественную, которые существуют и утверждают себя одна через другую. Предметом изучения являются различные аспекты общественного сознания, его взаимосвязь с индивидуальным сознанием, взаимоотношение сознания и деятельности. Анализируя вопросы сознания, философы рассматривают зарождение общественного характера сознания через формирование и становление его индивидуальной формы, особенности которого связаны и обусловлены историческими условиями жизни.

Детальные и специализированные исследования нравственного сознания относятся к концу 60-х годов XX века. В работах О.Г. Дробницкого [7] и Л.М. Архангельского [8] выделяются сферы общественной жизни как объект нравственного сознания, сочетание нормативных и оценочных точек зрения как его особенности; нормы, принципы, идеалы, знания, убеждения, чувства, установки и понятия рассматриваются в качестве его составляющих или компонентов. Непрерывное взаимодействие нравственного сознания с поведением указывает на его особенность, взаимосвязь с областями общественного сознания отмечается в качестве проявления интегрального характера.

Проблема нравственного сознания тесно связана с направленностью на осознание и ориентирование в мире ценностей. Ценности сознания отражают установки, оценки, идеи и нормы, выражающиеся в форме мыслей, чувств и понятий, норм представления о добре и зле, справедливости, прекрасном и безобразном [9, с. 33]. Ценностные ориентации являются соединяющим элементом нравственного сознания и поведения личности, проявляющиеся через поступки, отношения, выражающиеся в интересах и потребностях человека как стремление на достижение поставленных целей и задач [10, с. 83], отражают его содержательную направленность. Наиболее важное для человека формируется и отражается в результате усвоения ценностных значений [11, с. 10].

Развитию научных представлений о человеческом сознании, особенностях его проявления и функционирования способствовали исследования психологов. А.Н. Леонтьев отмечает, что строение сознания закономерно связано со строением деятельности, которая зависит от конкретных общественных условий и возникающих в

них отношениях. Говоря о сознании отдельного человека, надо иметь в виду именно те конкретные условия и отношения, в которых этот человек оказывается поставленным обстоятельствами, и данная связь не является прямой [12, с. 293]. С.Л. Рубинштейн подчеркивал, что на развитие индивиду опосредованно воздействует внешний мир, преобразуясь через его внутренние ощущения [13, с.117]. Взаимодействие и взаимосвязь внешних и внутренних условий занимают важное место в процессе становления нравственного сознания личности. В организации деятельности следует предусматривать максимальный охват разнообразных отношений к окружающей действительности, целесообразную организацию деятельности предметной (практической и познавательной) и деятельности общения.

Начиная с 50-60-х годов XX века, проблема изучения нравственности, нравственного воспитания, нравственного просвещения, нравственного сознания, нравственных убеждений обучающихся разных возрастов, вызывая огромный интерес, рассматривается как важнейшее направление в педагогической науке, а в 70-80-е годы XX века изучение нравственного сознания личности выделяется в самостоятельную область исследования. Нравственность в педагогике понимается как особая форма общественного сознания и вид общественных отношений, один из основных способов регуляции действий человека в обществе с помощью норм, получающих обоснование в виде идеалов и гуманистических ценностей (доброта, справедливость, порядочность, честность, сочувствие и пр.) [14, с. 206].

В развитии нравственных качеств и обеспечении стабильности нравственного сознания большое значение имеет сформированность нравственных чувств и выработка нравственных привычек. Игнорирование или недооценка одного из этих компонентов приводит к одностороннему нравственному развитию личности, считает Н.И. Болдырев [15, с. 70]. По мнению И.М. Краснобаева, формирование нравственного сознания является важнейшей задачей нравственного воспитания и представляет «отражение нравственного бытия данного исторического общества, класса как неразрывной целостности, единства теоретических (интеллектуальных), практических (волевых) и эмоциональных отношений человека к миру и прежде всего к людям, к вещам и к самому себе» [16, с. 83]. Источником становления нравственного сознания является деятельность воспитанников и их отношения, складывающиеся на ее основе.

Знакомство с нравственными знаниями осуществляется средствами нравственного просвещения и организацией личного нравственного опыта. Появление потребности поступать (действовать) в соответствии с усвоенными нравственными знаниями Л.И. Божович и Т.Е. Конникова расценивают как критерий его нравственного развития [17, с. 4-5].

Важное значение в нравственном воспитании отводят изучению нравственно-ценностной сферы сознания, критерием которой являются ценности [18-23]. Ценности стимулируют деятельность после оценки достигнутых ею результатов. Последние оцениваются на основе образцов, в качестве которых выступают ценности. Ценности принимают форму мотива деятельности, а своим возникновением любая ценность обязана потребностям человека [24, с. 36].

В военной педагогике исследователи обратились к изучению проблемы нравственного сознания военнослужащих около 20 лет назад, что способствовало усилению дисциплинированности и моральной выдержки личного состава, сохранение лучших традиций российского офицерства.

В теории и практике воспитания военнослужащих понятие нравственности понимается как возможность представления человеку выбора, который он должен совершить не в силу неизбежной необходимости, а по своему собственному признанию этой необходимости [25].

Становление нравственного сознания курсантов военного вуза относится к духовно-нравственному воспитанию, которое отражено в Концепции воспитания военнослужащих [26], определяющей цели, задачи, виды и направления воспитания личного состава Вооруженных сил Российской Федерации и Приказе Министра обороны РФ от 12.10.2016 № 655 «Об организации работы с личным составом в Вооруженных Силах Российской Федерации» [27]. Проблема нравственного сознания курсантов изучается представителями различных научных направлений и отражена в исследованиях Л.Н. Антилоговой, С.И. Булах и др.

В понятие нравственного сознания курсанта С.И. Булах включает добровольное и свободное выполнение требований служебного долга, усвоение принципов нравственности и норм поведения. В качестве критериев оценки и самооценки поведения предлагается рассматривать регулирование отношений к обществу и между людьми, выработку моральных взглядов, чувств и убеждений. Нравственные знания и установки, нравственные мнения, суждения и оценки, нравственные привычки и убеждения, ценностные ориентации определяются автором как структурные элементы нравственного сознания личности курсанта [28, с. 18].

Л.Н. Антилогова предлагает усвоение нравственных знаний и глубоко их осмысление, принятие нравственных норм, сформированность нравственной самооценки и уровня нравственных притязаний, превращение их во внутренние регуляторы поведения рассматривать как процесс развития нравственного сознания курсанта, что, по сути, представляет переход одних качественных норм в другие. Узловыми пунктами этого процесса является построение качественно новой функциональной системы, представляющей собой единство нравственных знаний, чувств и привычек [29, с. 62-63].

Выводы исследования и перспективы дальнейших изысканий в данном направлении.

Проведенный анализ показывает, что при изучении исследуемых вопросов необходимо учитывать, что становление нравственности и, в частности, нравственного сознания индивида, имеет свои возрастные особенности. Молодой человек, ставший курсантом военного института, сохраняет общие черты, присущие и характерные для юношеского возраста в период его взросления. Это такая ступень развития, когда молодой человек должен сам определить свою судьбу, свой путь духовно-нравственного развития. В это время происходит планирование своего места в обществе, своей дальнейшей деятельности, своего образа жизни. Особенности этого возрастного периода являются неистребимый оптимизм, неутоляемая вера в собственные силы, искренность, непосредственность, доброе отношение к людям, чувство товарищества. Эти и многие другие качества, их силу и энергию необходимо использовать на благо выбранной военной профессии офицера войск национальной гвардии.

Следует обратить внимание, что на этот процесс становления нравственного сознания личности наряду с внутренними факторами оказывают влияние внешние условия, к которым относится окружающая среда. В рассматриваемом нами случае – это учебный коллектив, где курсант проводит большую часть своего времени. Он имеет свои особенности. Самый сложный и трудный процесс связан с адаптацией первокурсника к новым условиям жизни, знакомством с целями, требованиями, нормами, правилами, традициями военного института. Юношам предстоит столкнуться с новыми для них условиями самостоятельного пребывания в новой жизненной обстановке, познать непривычную организацию учебной деятельности. В результате происходит пересмотр имеющихся норм поведения, перестраивание взглядов, принятие уставных требований, выработка новых привычек. К пятому курсу – это уже сформировавшиеся в профессиональном отношении личности со

своими мировоззренческими взглядами и убеждениями, устойчивыми чертами характера, выработанной жизненной позицией. Роль коллектива невозможно ни недооценить, ни переоценить. Основным в становлении нравственного сознания курсанта является накопление опыта коллективных отношений и нравственного поведения, ценностно-ориентированного единства, духовной насыщенности и пр.

Важным для осмысления становления нравственного сознания в педагогической науке является понимание взаимосвязи сознания и деятельности, познавательной и практической, а также взаимообусловленности нравственного сознания и ценностных ориентаций. Изучение проблемы в аспекте педагогической науки позволяет сделать вывод, что становление нравственного сознания курсанта следует понимать как приобретение им совокупности знаний, включающих устойчивые нравственные понятия, навыки мышления, и ценностные установки, отражающие нормы морали и нравственности, нравственные чувства и убеждения, готовность совершать поступки (осуществлять деятельность) в соответствии с нормами поведения, привычками и нравственным опытом по внутренней потребности, а не в силу необходимости.

Процесс становления нравственного сознания будет зависеть от качества организованного обучения и воспитания, обусловленного возрастными особенностями, с характерными задачами, содержанием и методами, эффективность которого непосредственно связана с согласованностью коллективных отношений, практической деятельности, нравственных знаний и личности педагога.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Теория и практика воспитания военнослужащих: Учебное пособие. – М.: 12 ЦТ МО РФ, 2005. – 239 с.
2. Позднякова О.К. О структуре нравственного сознания учителя // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. 2015. Т. 17. № 1(4). С.854-858.
3. Ходько А.Ф. Педагогическое сопровождение формирования нравственного сознания студентов // Образование и наука. 2015. № 6 (125). С. 143-153.
4. Аллабердиева Г.С. Педагогические условия нравственного воспитания курсантов при обучении английскому языку // Молодой ученый. – 2015. – № 21. – С. 753-756.
5. Привалов Н.И. Формирование нравственных ценностей у курсантов военных вузов: автореф дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Привалов Николай Иванович. – Москва – 2017 – 24 с.
6. Кузьминых Ю.Н. Педагогическое сопровождение курсанта военного вуза в процессе формирования гражданского самосознания // Вектор науки ТГУ. Серия: Педагогика, психология. 2018. – № 3(34). – С. 14-18.
7. Дробницкий О.Г. Природа морального сознания // Вопросы философии. – 1968. – № 2. – С. 47-59.
8. Архангельский Л.М. О характере морального сознания // Вопросы философии. – 1969. – №5. – С. 83-87; Архангельский Л.М., Квасов Г.Г. Социологические аспекты этики: исследование и перспективы // Социологические исследования. – 1987. – № 4. – С. 10-17.
9. Дробницкий О.Г. Мир оживших предметов. Проблема ценности и марксистская философия. – М.: Изд-во политической литературы, 1967. – 351 с.
10. Титаренко А.И. Структуры нравственного сознания: опыт этического-философского исследования. – М.: Мысль, 1974. – 278 с.
11. Пороховская Т.И. Ценность и оценка в морали. – М.: Издательство Московского университета, 1989. – 88 с.
12. Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики. – М.: Мысль, 1965. – 478 с.
13. Рубинштейн С.Л. Принципы и пути развития психологии. – М.: Педагогика, 1976. – 416 с.
14. Коджаспирова Г.М., Коджаспиров А.Ю. Словарь по педагогике. – М.: ИКЦ «МарТ»; Ростов-н/Д: Издательский центр «МарТ», 2005. – 448 с.
15. Болдырев Н.И. О качественном своеобразии процесса нравственного воспитания // Советская педагогика. – 1965. – № 8. – С. 70-79.
16. Краснобаев И.М. Формирование нравственных убеждений у старшеклассников. – М.: Учпедгиз, 1960. – 160 с.
17. Божович Л.И., Конникова Т.Е. Возрастной подход в работе пионерской организации. – М.: Просвещение, 1969. – 96 с.
18. Харченко С.А. Создание качественно новой ценности как компонента культуры сотрудничества студентов вуза // Балтийский гуманитарный журнал. 2016. Т. 5. № 3 (16). С. 227-230.
19. Бездухов В.П., Позднякова О.К. Жизнь на основе золотого правила нравственности как идея нравственного воспитания

учащихся // Самарский научный вестник. 2017. Т. 6. № 2 (19). С. 210-214.

20. Титов В.В., Самохвалов Н.А. Анализ социально-политических ценностей молодежи на современном этапе развития российского общества // Азимут научных исследований: экономика и управление. 2019. Т. 8. № 1 (26). С. 51-54.

21. Коренная О.Б. К вопросу о деформации духовных ценностей в современном обществе // Вестник Амурского государственного университета. Серия: Гуманитарные науки. 2016. № 74. С. 29-32.

22. Гуцина А.В. Проблема нравственности в культурологии: педагогический аспект // Балтийский гуманитарный журнал. 2017. Т. 6. № 4 (21). С. 297-300.

23. Ежов Д.А. Государственный патриотизм в системе политических ценностей российской молодежи // Азимут научных исследований: экономика и управление. 2018. Т. 7. № 4 (25). С. 372-374.

24. Бездухов В.П., Жирнова Т.В. Нравственно-ценностная сфера сознания студента: диагностики и формирование: Монография. – М.: Московский психолого-социальный институт, 2008. – 202 с.

25. Островский С.Н. Конструктивистский подход как методология формирования патриотического сознания и ценностной картины мира у военнослужащих // Балтийский гуманитарный журнал. 2017. Т. 6. № 4 (21). С. 363-366.

26. Концепция воспитания личного состава Вооруженных Сил Российской Федерации [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://supereinf.ru/view_helpstud.php?id=973 (дата обращения 16.07.2019).

27. Приказ Министра обороны РФ от 12.10.2016 № 655 «Об организации работы с личным составом в Вооруженных Силах Российской Федерации» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://docs.cntd.ru/document/456046040> (дата обращения 16.07.2019).

28. Булах С.И. Формирование нравственного сознания личности курсанта вуза МВД России средствами массовой информации: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Булах Сергей Иванович. – Барнаул, 2002. – 198 с.

29. Антилогова Л.Н. Психологические факторы и механизмы развития нравственного сознания личности курсанта // Психопедагогика в правоохранительных органах, 2001. – № 1(15) – С. 62-64.

Статья поступила в редакцию 01.10.2019

Статья принята к публикации 27.02.2020

УДК 372.881.161.1+378

DOI: 10.26140/anip-2020-0901-0026

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ДИДАКТИЧЕСКИХ ИГР НА ЗАНЯТИЯХ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ

© 2020

SPIN-код: 6851-5206

AuthorID: 777383

Дмитриева Дарья Дмитриевна, кандидат педагогических наук, старший преподаватель
кафедры «Русский язык и культура речи»
Курский государственный медицинский университет
(305041, Россия, Курск, улица Карла Маркса, 3а, e-mail: darja.dmitrieva2011@yandex.ru)

Аннотация. Статья посвящена проблеме повышения эффективности и качества обучения иностранных студентов русскому языку. Решение данной проблемы требует применения соответствующих методов, средств и форм учебно-воспитательной работы. По мнению автора, достаточно эффективными методами обучения иностранным языкам, в том числе РКИ являются игровые методы. Цель исследования заключается в раскрытии теоретических основы и практических аспектов их использования в процессе преподавания русского языка иностранным студентам. В статье представлены сущность и основные виды дидактических игр. В ходе исследования применялись такие методы, как анализ научных трудов по теме, обработка и обобщение собственного опыта работы по преподаванию РКИ, систематизация изученного материала. Автор считает, что основная цель применения дидактических игр в процессе обучения иностранных студентов русскому языку заключается в формировании у них навыков во всех видах речевой деятельности для подготовки к иноязычной межкультурной коммуникации. В статье представлены некоторые игры, направленные на формирование иноязычных речевых навыков, а также обучение аспектам русского языка как иностранного. Материал исследования может быть использован в практике преподавания иностранных языков, в том числе РКИ.

Ключевые слова: дидактические игры, русский язык как иностранный, виды речевой деятельности, игровые методы обучения, функции игры, дидактические задачи, внутренняя мотивация, индивидуализация, речевые и языковые игры.

USE OF DIDACTIC GAMES IN RUSSIAN AS FOREIGN LANGUAGE CLASSES

© 2020

Dmitrieva Darya Dmitrievna, candidate of pedagogical sciences, senior lecturer
of the department «Russian language and speech culture»
Kursk State Medical University

(305041, Russia, Kursk, Karl Marx Street, 3a, e-mail: darja.dmitrieva2011@yandex.ru)

Abstract. The article is devoted to the problem of increasing the efficiency and quality of teaching Russian to foreign students. The solution of this problem requires the use of appropriate methods, means and forms of educational work. According to the author, quite effective methods of teaching foreign languages, including Russian as foreign are game methods. The aim of the research is to reveal the theoretical basis and practical aspects of their use in the process of teaching Russian to foreign students. The article presents the essence and main types of didactic games. In the course of the study, methods were used such as analysis of scientific works on the topic, processing and generalization of their own experience in teaching Russian as foreign, systematization of the studied material. The author believes that the main purpose of didactic games in the process of teaching foreign students the Russian language is to form their skills in all types of speech activity in order to prepare for foreign language intercultural communication. The article presents some games aimed at the formation of foreign language speech skills, as well as teaching aspects of Russian as foreign language. The research material can be used in the practice of teaching foreign languages, including Russian as foreign.

Keywords: didactic games, Russian as foreign language, types of speech activity, game teaching methods, game functions, didactic tasks, internal motivation, individualization, speech and language games.

ВВЕДЕНИЕ

Одной из важнейших задач современной методики преподавания иностранных языков, в том числе РКИ, является повышение эффективности и качества обучения. Для её решения необходимо умело использовать соответствующие формы, методы и средства аудиторной и внеаудиторной работы с учащимися. Кроме того, по мнению психологов, основными факторами эффективности как учебного, так и воспитательного процесса являются личности обучаемого и обучающего. Исходные знания, навыки, умения, творческие данные студента, а также уровень его мотивации к изучению иностранного языка оказывают большое влияние на качество обучения. Немаловажную роль здесь играет личность, знания и мастерство педагога.

По нашему мнению наиболее эффективными методами обучения иностранным языкам являются игровые, предполагающие участие учащихся в разнообразных играх с целью овладения всеми видами речевой деятельности как средствами иноязычного общения. Отметим, что существует большое количество научных исследований, посвящённых изучению игровой деятельности дошкольников и школьников в процессе учебной или воспитательной работы. При этом роль игры в обучении русскому языку как иностранному в высших учебных

заведениях недостаточно изучена. Данные обстоятельства обуславливают актуальность темы исследования.

Теоретическую основу данной работы составляют научные труды по теории и методике обучения иностранным языкам (Е.И. Пассов, Е.Н. Соловова, Е.М.) [1-3]; исследования по методике преподавания русского языка как иностранного (Верещагин, В.Г. Костомаров, О.Д. Митрофанова, А.Н. Щукин) [4-7]; научные работы, посвящённые проблеме применения игр в воспитательном процессе и в преподавании иностранных языков (Эльконин Д.Б., Скаткин М.Н., Петричук И.И., Гаврилова О.В., Колесников И.Е., Комарова Ю.А., Шарфутдинова Т.М., Будакова О. В.) [8-15].

МЕТОДОЛОГИЯ

Основная цель нашего исследования состоит в раскрытии теоретических основ и практических аспектов применения игровых методов в процессе обучения иностранных студентов русскому языку. Для достижения данной цели необходимо изучить сущность и основные виды дидактических игр, а также рассмотреть разнообразные формы их применения на занятиях по РКИ с целью повышения эффективности учебного процесса.

Методы и источники исследования включают: анализ научных трудов по теме исследования, обработку и обобщение собственного опыта работы по преподава-

нию РКИ, систематизацию изученного материала.

РЕЗУЛЬТАТЫ

Прежде всего, отметим, что следует различать обычные и дидактические игры. Специфическим признаком последних является их преднамеренность и направленность на достижение учебной цели и предполагаемого результата. Таким образом, дидактические игры можно определить как игры, специально создаваемые или приспособленные для решения учебных задач.

Перед применением какой-либо игры в учебной или воспитательной работе с учащимися необходимо определить основные дидактические задачи, решению которых она будет способствовать [8]. Это обуславливает необходимость выявления основных функций игровой деятельности в образовательном процессе. По мнению Д.Б. Эльконина, игра может выполнять следующие наиболее важные для человека функции:

- развитие мотивационно-потребностной сферы;
- развитие умственных действий;
- развитие произвольного поведения;
- развитие познавательной активности и деятельности [9].

В свою очередь Е.И. Пассов выделяет основные цели применения игр на занятиях по иностранному языку. Обратимся к их рассмотрению. Во-первых, игры могут быть использованы для формирования и развития определённых навыков и речевых умений с целью обучения иноязычному общению. Во-вторых, они способствуют развитию необходимых способностей и психических функций. В-третьих, применение игровых методов обучения позволяет учащимся запоминать речевой материал и познавать становление собственного языка [2].

Основываясь на изученном теоретическом материале и собственном опыте преподавания РКИ, определим основную цель применения учебных игр в процессе обучения иностранных учащихся русскому языку и соответствующие ей задачи. По нашему мнению, она заключается в формировании у студентов-иностранцев навыков во всех видах речевой деятельности для подготовки к иноязычной межкультурной коммуникации.

Использование игры в учебно-воспитательной работе с иностранными учащимися позволяет решить следующие задачи:

- создание внутренней мотивации к изучению РКИ;
- учёт личностных свойств иностранных студентов, их способностей, умений осуществлять речевую и учебную деятельность, а также национальных особенностей, то есть применение принципа индивидуализации обучения;
- развитие определённых психических функций и способностей;
- активизация иноязычной речевой деятельности, основанная на воспроизведении разнообразных ситуаций, существующих в реальной жизни;
- создание благоприятного микроклимата в учебной группе.

Существуют разнообразные формы учебных игр. В зависимости от целей и задач их применения на занятиях по РКИ разделяют языковые и речевые игры. Языковые игры направлены на изучение всех аспектов русского языка как иностранного, то есть формирование у студентов фонетических, лексических и грамматических навыков речи. При этом речевые игры нацелены на формирование навыков во всех видах речевой деятельности. Таким образом, каждому из них соответствует определённый вид учебной игры, направленной на обучение аудированию, чтению, говорению и письму.

Применение дидактических игр в учебном процессе требует тщательной подготовки и организации. Прежде всего, необходимо поставить перед иностранными учащимися цель игры и объяснить её условия. В некоторых случаях следует предоставить студентам определённую программу их действий, дать образец. Очень важна увлечённость иностранных учащихся игрой. Необходимым

условием эффективного использования дидактических игр в учебном процессе является подведение итогов, определение победителей и объяснение основных ошибок, допущенных участниками. В соответствии с вышеизложенным материалом нами была разработана система игр по теме «Дом и квартира. Студенческое общежитие медицинского университета. Аренда жилья» для иностранных студентов первого года обучения. Приведём примеры некоторых игр, направленных на формирование иноязычных речевых навыков, а также обучение аспектам русского языка как иностранного [15-29].

Лексическая игра.

Найдите слово, не подходящее по значению к остальным. Объясните свой выбор.

1. Диван, кровать, электричество, кресло, стол, стул.
2. Ванная, столовая, кухня, гостиная, шкаф, спальня.
3. Газ, электричество, этаж, вода, отопление, свет.
4. Вахтёр, врач, охранник, комендант.
5. Район, лестница, площадь, улица, проспект.

Аудитивные игры.

1) Прослушайте мини-тексты с описанием комнат. Угадайте, о какой комнате идёт речь.

1. В этой комнате стоит шкаф, стол, холодильник, плита. В ней едят.
2. В этой комнате есть диван и две кровати. В ней спят.
3. Эта комната небольшая. В этой комнате умываются, чистят зубы, принимают душ.
4. Эта комната самая большая. В ней есть диван, кресла, телевизор. В этой комнате можно смотреть телевизор, слушать музыку и отдыхать.
5. В этой комнате вся семья часто обедает и ужинает. Здесь стоит большой стол.

Прослушайте тексты ещё раз и запишите названия комнат в том порядке, в котором они упоминались.

Столовая; гостиная, кухня, ванная, спальня.

2) Прослушайте фразы. Хлопните в ладоши, когда услышите те, которые соответствуют рисунку.

В центре комнаты стоит журнальный стол.

В углу комнаты возле окна стоит холодильник.

На потолке висит красивая люстра.

На полу стоит телевизор.

На окне висят шторы.

Игра, направленная на формирование навыков письма.

На карточках зашифрованы слова по теме «Дом и квартира. Студенческое общежитие медицинского университета. Аренда жилья». Угадайте их и запишите, расставляя буквы в правильном порядке.

АНВИД, ЛОРЕСК, ЛИТАП, НИХДИОЛЛЮ, РАТЬОВК, СОЛТ, ЖЫННКЙ КАФШ, АСТРЮЛ
(диван, кресло, плита, холодильник, кровать, стол, книжный шкаф, люстра).

Игра, направленная на формирование грамматических навыков:

Посмотрите на рисунок 1 и ответьте на вопросы, используя соответствующие предлоги и употребляя слова в нужном падеже.

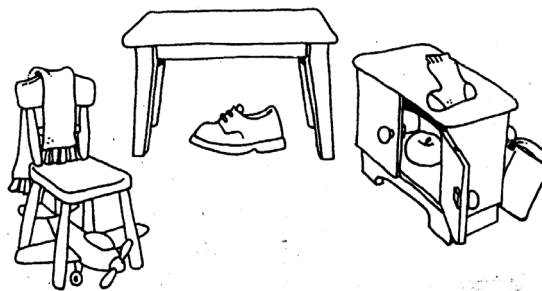


Рисунок 1.

1. Где яблоко? (в тумбочке);

2. Где носок? (на тумбочке);
3. Где книга? (за тумбочкой);
4. Где стол? (между стулом и тумбочкой);
5. Где ботинок? (под столом);
6. Где шарф? (на стуле);
7. Где игрушка? (под стулом).

Игры, направленные на формирование навыков говорения.

1) Пригласите друга в гости и объясните ему, где вы живёте, используя предложенную схему проезда. Составьте и разыграйте диалоги.

2) Один из студентов загадывает определённую комнату или предмет в ней. Угадайте, какую комнату он загадал (какой предмет), задавая ему вопросы.

Например: Эта комната большая?

В этой комнате есть стол?

Что ты обычно делаешь в этой комнате?

ВЫВОДЫ

В результате данного исследования можно сделать вывод, что дидактическая игра представляет собой достаточно эффективное средство активизации иноязычной речевой деятельности иностранных студентов, а также развития их познавательного интереса к русскому языку. Результативное применение игровых методов обучения на занятиях по РКИ требует корректной организации дидактических игр с учётом специфики изучаемого материала, уровня знаний иностранных учащихся и их личностных особенностей. Материал исследования может быть использован в практике преподавания иностранных языков, в том числе РКИ.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Пассов Е.И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению. – М.: Просвещение, 1991. – 223с.
2. Пассов Е.И. Урок иностранного языка в средней школе. – М.: Просвещение, 1988. – 223 с.
3. Соловова Е.Н. Методика обучения иностранным языкам: базовый курс. – М.: АСТ: Астрель, 2009 – 238с.
4. Костомаров В.Г., Митрофанова О.Д. Методика преподавания русского языка как иностранного. – М.: Русский язык, 1990. – 268 с.
5. Костомаров В.Г., Митрофанова О.Д. Методическое руководство для преподавателей русского языка иностранцам. – М.: Русский язык, 1984. – 159 с.
6. Верещагин Е.М., Костомаров В.Г. Язык и культура. – М.: Русский язык, 1990. – 246 с.
7. Щукин А.Н. Методика краткосрочного обучения русскому языку как иностранному. – М.: Русский язык, 1984. – 126с.
8. Скаткин М.Н. Школа и всестороннее развитие детей. – М., 1980. – С.96-97.
9. Эльконин Д.Б. Психология игры. – М.: Педагогика, 1978. – С. 271-288.
10. Петричук И.И. Ещё раз об игре// Иностр. языки в школе. – 2008. – № 2.
11. Гаврилова О.В. Ролевая игра в обучении иностранному языку. Англ. язык. 1 сентября. – 2008. – №1.
12. Колесникова И.Е. Игры на уроке английского языка. – Минск: Народная Асвета, 1990.
13. Комарова Ю.А. Использование учебных игр в процессе обучения иностранным языкам. – СПб.: Каро, 2001.
14. Шарафутдинова Т.М. Обучающие игры на уроках английского языка// Иностр. языки в школе. – 2005. – №8.
15. Будакова О. В. Игровые технологии как эффективное средство активизации учебного процесса на уроке иностранного языка [Текст] // Педагогическое мастерство: материалы Междунар. науч. конф. (г. Москва, апрель 2012 г.). – М.: Буки-Веди, 2012. – С. 152-154. – URL <https://moluch.ru/conf/ped/archive/22/2161/> (дата обращения: 27.10.2019).
16. Китайгородская Г.А. Методика интенсивного обучения иностранным языкам. – М., 1982. – С.39-41.
17. Никишина И.В. Инновационные педагогические технологии и организация учебно-воспитательного и методического процессов в школе: использование интерактивных форм и методов в процессе обучения учащихся и педагогов. – Волгоград: Учитель, 2007.
18. Итинсон К.С., Чиркова В.М. К вопросу об эффективности использования электронных ресурсов в процессе обучения иностранных студентов в медицинском вузе // Балтийский гуманитарный журнал. 2019. Т. 8. № 1 (26). С. 233-236.
19. Дмитриева Д.Д. Виды упражнений для обучения устной речи на занятиях по русскому языку как иностранному (на начальном этапе обучения)//Карельский научный журнал. – 2018. – Т.7. – №1 (22). – С. 29-33.
20. Дмитриева Д.Д. Особенности организации работы с новым лексическим материалом при обучении аудированию на занятиях по русскому языку как иностранному (предтекстовый этап) // Балтийский гуманитарный журнал. 2019. Т. 8. № 1 (26). С. 213-215.

21. Дмитриева Д.Д. Виды упражнений для обучения иностранных студентов аудированию русской речи (на начальном этапе обучения) // Балтийский гуманитарный журнал. 2019. Т. 8. № 4 (29). С. 56-58.

22. Дмитриева Д.Д. К вопросу о развитии памяти в процессе обучения русскому языку как иностранному//Региональный вестник. – 2019. – №13 (28). – С. 26-27.

23. Дмитриева Д.Д. Моделирование процесса организации проектной деятельности иностранных студентов при обучении русскому языку // Балтийский гуманитарный журнал. 2019. Т. 8. № 3 (28). С. 43-45.

24. Самчик Н.Н. Особенности обучения иностранных студентов аудированию русской речи на начальном этапе//Региональный вестник. – 2019. – №15 (30). – С. 22-24.

25. Рубцова Е.В., Девдариани Н.В. Коммуникативный аспект в методике преподавания русского языка как иностранного // Балтийский гуманитарный журнал. 2019. Т. 8. № 2 (27). С. 87-91.

26. Рубцова Е.В., Девдариани Н.В. Диалог как продуктивная форма изучения русского языка как иностранного // Балтийский гуманитарный журнал. 2019. Т. 8. № 3 (28). С. 126-128.

27. Козловцева Н.А. Особенности и перспективы создания онлайн курса по русскому языку как иностранному в неязыковом вузе // Балтийский гуманитарный журнал. 2019. Т. 8. № 3 (28). С. 72-75.

28. Рубцова Е.В. Формирование коммуникативной и социокультурной компетенций с помощью мультимедийных пособий при обучении русскому языку как иностранному // Балтийский гуманитарный журнал. 2018. Т. 7. № 3 (24). С. 288-292.

29. Дмитриева Д.Д. Основные особенности применения учебного аудиотекста на занятиях по русскому языку как иностранному// Региональный вестник. – 2019. – №22 (37). – С. 27-28.

Статья поступила в редакцию 04.11.2019

Статья принята к публикации 27.02.2020

УДК 372.881.161.1+378
DOI: 10.26140/anip-2020-0901-0099

РОЛЬ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА В ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ В МЕДИЦИНСКОМ ВУЗЕ

© 2020
SPIN-код: 6851-5206
AuthorID: 777383

Дмитриева Дарья Дмитриевна, кандидат педагогических наук, старший преподаватель
кафедры «Русский язык и культура речи»
Курский государственный медицинский университет
(305041, Россия, Курск, улица Карла Маркса, 3а, e-mail: darja.dmitrieva2011@yandex.ru)

Аннотация. В статье рассматривается вопрос применения художественных текстов в процессе обучения русскому языку иностранных студентов медицинского вуза. По мнению автора, художественный текст представляет собой базовый учебно-воспитательный материал, на основе которого осуществляется не только формирование навыков и умений в различных видах речевой деятельности, но и становление высоконравственной, высокоразвитой личности будущего специалиста-медика. Цель исследования состоит в определении роли художественного текста в процессе обучения русскому языку иностранных студентов-медиков и изучении разнообразных форм и методов работы с ним. В процессе исследования применялись следующие методы: анализ научных трудов по данной теме, обработка и обобщение своего опыта работы по обучению иностранных студентов-медиков русскому языку, а также сбор и систематизация накопленного материала. В статье рассмотрены основные принципы отбора художественных произведений для обучения РКИ и этапы работы над текстом. Автором представлены примеры предтекстовых и послетекстовых заданий. В результате исследования автор делает вывод, что важная роль художественного текста в обучении русскому языку иностранных студентов-медиков обусловлена его сущностью, а также информативно-тематической и художественно-эстетической функциями.

Ключевые слова: художественный текст, русский язык как иностранный, иностранные студенты-медики, предтекстовые, послетекстовые задания, идейно-художественный замысел автора, языковая догадка, расширение потенциального словаря, коммуникативные установки.

THE ROLE OF LITERARY TEXT IN TEACHING THE RUSSIAN AS FOREIGN LANGUAGE AT MEDICAL UNIVERSITY

© 2020

Dmitrieva Darya Dmitrievna, candidate of pedagogical sciences, senior lecturer
of the department «Russian language and speech culture»
Kursk State Medical University

(305041, Russia, Kursk, Karl Marx Street, 3a, e-mail: darja.dmitrieva2011@yandex.ru)

Abstract. The article discusses the use of literary texts in the process of teaching Russian to foreign students of medical university. According to the author, the literary text is a basic educational material, on the basis of which not only the formation of skills and abilities in various types of speech activity, but also the formation of a highly moral, highly developed personality of future medical specialist is carried out. The purpose of the study is to determine the role of literary text in the process of teaching Russian to foreign medical students and to study various forms and methods of working with it. In the research process, the following methods were used: analysis of scientific works on this topic, processing and generalization of own experience in teaching foreign medical students the Russian language, as well as collecting and systematizing the accumulated material. The article discusses the basic principles of selecting literary works for teaching Russian as foreign and the stages of work on the text. The author presents examples of pre-text and post-text tasks. As a result of the study, the author concludes that the important role of a literary text in teaching Russian to foreign medical students is determined by its essence, as well as by informative-thematic and artistic-aesthetic functions.

Keywords: literary text, Russian as foreign language, foreign medical students, pre-text and post-text tasks, the author's idea, language conjecture, expansion of the potential vocabulary, communicative attitudes.

ВВЕДЕНИЕ

Известно, что значительное место в процессе преподавания иностранных языков, в том числе РКИ, занимает текст в письменной или звуковой форме. Он представляет собой базовый учебный материал. Художественные тексты являются источником страноведческой и языковой информации и позволяют познакомиться с национальной культурой другого народа, его образом жизни. Кроме этого, при чтении художественных произведений обогащается речь учащихся, они получают языковой материал, обеспечивающий их речевое поведение в естественных речевых ситуациях. На основе художественных текстов достаточно эффективно формируются навыки и умения в различных видах речевой деятельности, особенно в чтении и говорении. Данные факты указывают на необходимость использования художественных текстов в процессе обучения иностранным языкам, а также РКИ. Однако методика работы с ними на занятиях по русскому языку как иностранному в вузах медицинского профиля требует дальнейшей разработки. Это обуславливает актуальность темы нашего исследования.

Теоретическую базу исследования составляют работы по методике преподавания русского языка как иностранного (Е.М. Верещагин, В.Г. Костомаров, О.Д. Митрофанова, А.Н. Щукин), а также научные труды, по-

священные вопросам использования текстов, в том числе художественных, при обучении иностранным языкам (О.И. Никифорова, Л.С. Журавлева, М.Д. Зиновьева, З.И. Клычникова, И.Р. Гальперин, Д.Д.Дмитриева и др.) [1-22].

МЕТОДОЛОГИЯ

Основной целью данной работы является рассмотрение значительной роли художественного текста в процессе обучения русскому языку иностранных студентов-медиков и изучение разнообразных форм и методов работы с ним. В ходе исследования использовались такие методы, как анализ научных трудов по данной теме, обработка и обобщение своего опыта работы по обучению иностранных студентов-медиков русскому языку, сбор и систематизация накопленного материала.

РЕЗУЛЬТАТЫ

В практике преподавания РКИ существует несколько подходов к применению художественных текстов. Обратимся к их детальному рассмотрению:

1. используется содержание текста, но не учитывается его художественно-образная специфика;
2. текст служит для иллюстрации правил употребления лексико-грамматического материала;
3. внимание студентов концентрируется на выразительных средствах языка.

Согласно Л.С. Журавлевой, данное одностороннее применение художественных текстов не позволяет полностью реализовать их богатый методический материал [7].

По нашему мнению, на занятиях по русскому языку как иностранному художественные тексты должны представлять собой не предмет для самостоятельного специального изучения, а материал для обучения всем видам иноязычной речевой деятельности. При этом можно и даже необходимо использовать художественные тексты на всех этапах обучения РКИ. Так, на начальном этапе целесообразно представлять вниманию студентов-иностранцев тексты, содержащие разнообразную информацию: категориально-познавательную, ситуативно-познавательную, эмоционально-оценочную, побудительно-волевою.

Необходимо, чтобы художественные тексты, используемые при обучении русскому языку иностранных студентов медицинского вуза, служили не только учебным, но и воспитательным материалом. Изучение художественных произведений должно способствовать формированию системы ценностей у будущих специалистов-медиков. Это обуславливает необходимость тщательного отбора художественных текстов для иностранных учащихся медицинских вузов. При этом критерии отбора должны рассматриваться в комплексе и быть взаимосвязанными и взаимосвязанными [10-22].

Обратимся к рассмотрению основных принципов выбора художественных текстов для обучения иностранных студентов-медиков русскому языку:

- актуальность воспитательного и страноведческого аспектов художественного произведения;
- репрезентативность, то есть возможность знакомства через содержание текста с наиболее значительными произведениями русской и зарубежной литературы, представляющей интерес с точки зрения решения учебно-воспитательных задач;
- наличие проблемных вопросов, вызывающих личностный интерес иностранных учащихся;
- отражение разножанровости и многостильности русской и зарубежной литературы;
- соответствие языковых, структурно-композиционных, жанровых особенностей художественного текста уровню владения русским языком как иностранным, этапу обучения.
- соответствие темы художественного текста тематическому календарному плану практических занятий по дисциплине.

Страноведческое содержание художественных текстов позволяет познакомить иностранных учащихся с историей, культурой России, национальными особенностями русских людей. В воспитательном отношении художественные произведения должны акцентировать внимание иностранных студентов-медиков на духовном мире человека, рассказывать об этических нормах человеческих отношений, системе ценностей и положительных качествах идеала личности и т.д.

Отметим, что в практике преподавания русского языка как иностранного преимущественно используется жанр рассказа. Этот выбор методически обоснован. Основными преимуществами данного жанра являются: его небольшой объём, ограниченное количество действующих лиц, относительная несложность сюжета, а также наличие одной проблемы, что характерно для многих рассказов. Особенно актуально применение жанра рассказа на начальном этапе обучения РКИ, когда у студентов ещё не сформированы умения читать художественные произведения. На следующем этапе обучения возможно использование повестей и романов в качестве основы для создания художественных текстов. В произведениях данных жанров описываются не отдельные частные случаи из жизни главного героя, а рассматривается процесс становления его характера в различных жизненных ситуациях. Такие произведения способствуют

формированию устойчивого интереса к чтению и мотивируют на иноязычное говорение.

Достаточно часто большие литературные произведения представлены в учебниках и учебных пособиях по РКИ в виде отрывков. По нашему мнению, такая подача материала возможна только при условии, что учащиеся знают содержание этого произведения. Иначе отсутствие широкого контекста может привести к неадекватному восприятию студентами идейно-художественного замысла автора. В связи с этим лучше предлагать студентам-иностранцам для чтения большие художественные произведения в кратком изложении. При подготовке художественных текстов, основанных на содержании произведения или романа, следует сокращать общий объём произведения, выделять одну из главных сюжетных линий, представленную в своей целостности и завершённости, а также уменьшать круг проблем и более чётко выделять авторский замысел. Адаптация языка произведения допускает сокращение отдельных слов и словосочетаний, лексико-грамматические и стилистические замены, снижающие трудность восприятия текста. При этом следует сохранить специфику авторского стиля [7,8].

Работа над художественными текстами должна включать в себя систему упражнений, состоящую из предтекстовых, притекстовых и послетекстовых заданий. Перед изучением художественного текста можно предложить иностранным учащимся для чтения или прослушивания краткую информацию об авторе произведения, которая позволит им понять особенности определённой эпохи и основную проблематику творчества писателя. Предтекстовые задания направлены на то, чтобы снять языковые и смысловые трудности художественного текста. Отметим, что благодаря этим упражнениям осуществляется организованное введение новых лексических единиц, которое способствует интенсивному и направленному усвоению слов. Кроме того, предтекстовые задания нацелены на обучение иностранных учащихся различным приёмам языковой догадки, а именно умению понять значение незнакомого слова на основе словообразовательных моделей, контекста и т.д. Навыки языковой догадки способствуют расширению потенциального словаря иностранных студентов, необходимого для чтения художественных текстов. По нашему мнению, в системе предтекстовых заданий необходимо уделять внимание созданию коммуникативных установок, облегчающих понимание художественного текста и стимулирующих мыслительную деятельность студентов-иностранцев. Так, предтекстовые и послетекстовые задания должны носить обучающий характер. Они позволяют иностранным учащимся глубже понимать содержание художественного текста и авторский замысел [23-33].

Необходимо отметить, что в обучении иностранных студентов-медиков русскому языку можно использовать художественные тексты, составленные на основе произведений как русских, так и зарубежных авторов. При этом необходимо учитывать не только их обучающую значимость, но и воспитательный потенциал. Приведём примеры заданий к художественному тексту по рассказу О. Генри «Дары волхвов».

Работа над данным текстом направлена на решение следующих задач:

1. Развитие навыков правильного употребления лексического минимума темы в монологическом и диалогическом высказывании.
2. Развитие навыков и умений в ознакомительном виде чтения.
3. Умение передать содержание, основную идею прочитанного текста.
4. Формирование умения построения связного высказывания репродуктивного и продуктивного характера в соответствии с предложенной темой и коммуникативно-заданной установкой.

Предтекстовые задания.

Задание 1. *Читайте за преподавателем. Запишите новые слова.*

Задание 2. *Прочитайте слова и найдите синонимы.*

ветхий	продукт
сокровище	пара
колебаться	опаздывать
мчаться	красивый
реветь	подарок
прекрасный	плакать
раскалённый	старый
дар	ценность
запаздывать	сомневаться
изделие	торопиться, спешить
чета	очень горячий

Задание 3. *Образуйте превосходную степень прилагательных.*

Великий, мудрый, драгоценный, редкий, достойный, прекрасный.

Задание 4. *Согласуйте прилагательные с существительными.*

(золотой) часы, (ветхий) ковёр, (платиновый) цепочка, (карманный) часы, (раскалённый) сковорода, (газовый) плита, (озабоченный) лицо, (новый) пальто, (каштановый) волосы, (замечательный) подарок, (мудрый) люди, (рождественский) подарки, (величайший) сокровища.

Притекстовые задания.

Задание 1. *Прослушайте текст. Ответьте на вопрос:* «Почему Делла продала свои волосы?»

Задание 2. *Прочитайте текст по абзацам.*

Задание 3. *Ответьте на вопросы.*

1. Как зовут главных героев рассказа?
2. Накануне, какого праздника происходят события в рассказе?
3. Какие сокровища имела семья Джеймс Диллингем Юнг?
4. Сколько денег было у Деллы на подарок мужу?
5. Какое решение приняла Делла, чтобы купить подарок?
6. Что купила Делла Джиму?
7. Что подарил Джим жене?
8. Почему Джим и Делла пожертвовали своими сокровищами друг для друга?
9. Как вы понимаете смысл этого рассказа?
10. Объясните, почему рассказ имеет такое название «Дары Волхвов»?
11. Как вы понимаете смысл этой истории?

Послетекстовые задания.

Задание 1. *Употребите слова в скобках в нужном падеже.*

1. Она теперь стояла у (окно).
2. Вдруг Делла отскочила от (окно) и бросилась к (зеркало).
3. Через минуту Делла уже мчалась вниз, на (улица).
4. Следующие два часа Делла рыскала по магазинам в поисках (подарок) для (Джим).
5. Он достал из (карман) пальто свёрток и бросил его на (стол).

Задание 2. *Согласитесь или возразите.*

1. Делла хотела сделать подарок мужу на Новый год.
2. Джим и Делла очень бедны.
3. Делла продала шляпу, чтобы купить подарок мужу.
4. Делла купила мужу золотую цепочку.
5. Джим и Делла были мудры.

Задание 3. *Охарактеризуйте главных героев рассказа, используя необходимые прилагательные:*

добрый, мудрый, любящий, честный, злой и т.д.

Задание 4. *Перескажите рассказ.*

ВЫВОДЫ

В результате данного исследования можно сделать вывод, что важная роль художественного текста в обучении русскому языку иностранных студентов-медиков обусловлена его сущностью и функциями: информативно-тематической и художественно-эстетической. Использование художественных текстов на занятиях по

РКИ способствует не только формированию и развитию у учащихся навыков во всех видах речевой деятельности, но и воспитанию высокообразованной личности, обладающей системой этических и эстетических ценностей.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Верецагин Е.М., Костомаров В.Г. Язык и культура. Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного. – М.: Русский язык, 1976. – 230 с.
2. Верецагин Е.М., Костомаров В.Г. Язык и культура. – М.: Русский язык, 1990. – 246 с.
3. Костомаров В.Г., Митрофанова О.Д. Методическое руководство для преподавателей русского языка иностранцам. – М.: Русский язык, 1984. – 159 с.
4. Костомаров В.Г., Митрофанова О.Д. Методика преподавания русского языка как иностранного. – М.: Русский язык, 1990. – 268 с.
5. Шуккин А.Н. Методика краткосрочного обучения русскому языку как иностранному. – М.: Русский язык, 1984. – 126 с.
6. Никифорова О.И. Психология восприятия художественной литературы. – М.: Русский язык, 1972. – 225 с.
7. Журавлева Л.С., Зиновьева М.Д. О работе с художественными произведениями в процессе обучения языку // Современное состояние и основные проблемы изучения и преподавания русского языка и литературы. – М.: Русский язык, 1982.
8. Ключникова З.И. Психологические особенности обучения чтению на иностранном языке. – М.: Просвещение, 1973.
9. Гальперин И.Р. Текст как объект лингвистического исследования. – М., 1981.
10. Дмитриева Д.Д. Использование художественных текстов в обучении русскому языку как иностранному // Региональный вестник. – 2019. – № 20 (35). – С. 38-39.
11. Дмитриева Д.Д. Лингвострановедческий аспект в системе обучения русскому языку как иностранному (на примере кафедры русского языка и культуры речи КГМУ) // Балтийский гуманитарный журнал. 2019. Т. 8. № 3 (28). С. 46-48.
12. Петрова Н.Э. Введение в специальность студентов медицинских вузов на занятиях по русскому языку как иностранному // Балтийский гуманитарный журнал. 2019. Т. 8. № 4 (29). С. 133-136.
13. Дмитриева Д.Д. Работа с текстом на занятиях по русскому языку как иностранному с учётом индивидуальных особенностей студентов // Региональный вестник. – 2019. – № 11 (26). – С. 35-36.
14. Рубцова Е.В., Девдариани Н.В. Коммуникативный аспект в методике преподавания русского языка как иностранного // Балтийский гуманитарный журнал. 2019. Т. 8. № 2 (27). С. 87-91.
15. Овсий Е.С. Учёт этнопсихологических особенностей китайских обучающихся при использовании коммуникативного подхода к обучению русскому языку как иностранному // Балтийский гуманитарный журнал. 2019. Т. 8. № 2 (27). С. 77-79.
16. Дмитриева Д.Д. Развитие произносительных навыков при чтении текста на занятиях по русскому языку как иностранному // Региональный вестник. – 2019. – № 17 (32). – С. 30-31.
17. Мерзлякова Е.В. Особенности семантизации эмотивной лексики в процессе обучения русскому языку как иностранному // Балтийский гуманитарный журнал. 2019. Т. 8. № 2 (27). С. 73-76.
18. Козловцева Н.А. Особенности и перспективы создания онлайн курса по русскому языку как иностранному в неязыковом вузе // Балтийский гуманитарный журнал. 2019. Т. 8. № 3 (28). С. 72-75.
19. Дмитриева Д.Д. Использование учебных текстов для развития навыков говорения на занятиях по русскому языку как иностранному // Региональный вестник. – 2019. – № 8 (23). – С. 42-43.
20. Садыкова Р.Х. Лингвокультурологический аспект в курсе преподавания русского языка как иностранного // Балтийский гуманитарный журнал. 2019. Т. 8. № 3 (28). С. 129-132.
21. Рубцова Е.В., Девдариани Н.В. Диалог как продуктивная форма изучения русского языка как иностранного // Балтийский гуманитарный журнал. 2019. Т. 8. № 3 (28). С. 126-128.
22. Дмитриева Д.Д. Учебный текст как средство обучения всем видам речевой деятельности на занятиях по русскому языку как иностранному // Карельский научный журнал. – 2019. – Т.8. – № 1(26). – С. 7-9.
23. Рагулина Э.С. Формирование коммуникативной компетенции у иностранных учащихся на занятиях по РКИ посредством использования аутентичного художественного текста // Ученые записки. Электронный научный журнал Курского государственного университета. – 2019. – № 3 (51). – С. 171-177.
24. Филиппова О.В. Формирование педагогических компетенций у иностранных студентов-филологов в курсе «профессиограмма преподавателя русского языка как иностранного» // Самарский научный вестник. 2019. Т. 8. № 3 (28). С. 333-339.
25. Кухир Х.М. Коммуникативные барьеры у иракских студентов, изучающих русский язык как иностранный // Балтийский гуманитарный журнал. 2019. Т. 8. № 3 (28). С. 171-173.
26. Узренинова Е.Ф. Обучение иностранному языку и культуре на основе аутентичных текстовых материалов // По материалам научно-практической конференции «VI Знаменские чтения». – Сургут: Изд-во СурГУ, 2007. – С. 11-12.
27. Петрова Н.Э. Специфические закономерности фонетической интерференции и методические пути её преодоления при обучении фонетическому оформлению речи на неродном языке в курсе русского языка как иностранного // Балтийский гуманитарный журнал. 2018. Т. 7. № 4 (25). С. 277-279.
28. Рубцова Е.В. Процесс семантизации новых слов в методике

преподавания русского языка как иностранного // Региональный вестник. – 2019. – №22. – С.21-23.

29. Рубцова Е.В. Формирование коммуникативной и социокультурной компетенций с помощью мультимедийных пособий при обучении русскому языку как иностранному // Балтийский гуманитарный журнал. 2018. Т. 7. № 3 (24). С. 288-292.

30. Дмитриева Д.Д. Языковая догадка и способы её развития при обучении русскому языку как иностранному // Региональный вестник. – 2018. – № 5 (14). – С. 23-25.

31. Дмитриева Д.Д. К вопросу о повышении эффективности обучения общению на русском языке иностранных студентов на основе индивидуализации (на примере коммуникативно-направленного пособия по рки для студентов-медиков) // Балтийский гуманитарный журнал. 2019. Т. 8. № 3 (28). С. 49-51.

32. Аруноаст П., Чусуван К. Словообразовательные гнезда и семантика слов производных от концепта «интеллект» в русском языке (в сопоставлении с немецким и тайским языками) // Балтийский гуманитарный журнал. 2019. Т. 8. № 2 (27). С. 369-373.

33. Чиркова В.М. Развитие творческого потенциала студентов, изучающих русский язык как иностранный // Карельский научный журнал. – 2017. – Т. 6. №4. – С. 95-98.

Статья поступила в редакцию 20.12.2019

Статья принята к публикации 27.02.2020

УДК 37.01

DOI: 10.26140/anip-2020-0901-0027

**ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ ЦИФРОВОЙ ГРАМОТНОСТИ:
ОСОБЕННОСТИ ПРЕДСТАВЛЕНИЯ В ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЯХ**

© 2020

AuthorID: 937261

SPIN: 7578-4468

ScopusID: 57195937940

Дмитрова Анна Валерьевна, аспирант кафедры образования и педагогических наук
Академии психологии и педагогики
Южный федеральный университет

(344065, Россия, Ростов-на-Дону, пер. Днепроvский, 116, e-mail: annabondar@sfnedu.ru)

Аннотация. Распространение цифровых технологий способствовало появлению потребности в формировании и развитии новых навыков для полноценного функционирования в современном обществе. Такие навыки служат основой цифровой грамотности. Интерес исследователей к данному концепту усиливается в современном научном дискурсе. Актуальность исследуемой проблемы обусловлена необходимостью выявления структурных элементов цифровой грамотности, а также рассмотрения теоретических аспектов формирования этого феномена в социальных науках. Особую ценность в понимании цифровой грамотности на современном этапе, на наш взгляд, представляют педагогические исследования, для которых формирование новых навыков в эпоху повсеместной цифровизации является одним из ключевых ракурсов рассмотрения. В качестве ведущего метода исследования данной проблемы был выбран метод теоретического анализа, позволяющий комплексно рассмотреть позиции ученых по отношению к цифровой грамотности. В статье обосновано, что существование универсальной концепции цифровой грамотности, которая удовлетворяла бы потребность в навыках работы с новыми технологиями одновременно для всех людей, невозможно. Соответственно цифровая грамотность и ее структурные элементы зависят от вида деятельности человека, социально-экономических и культурных контекстов, уровня развития технологий. В связи с этим, формирование цифровой грамотности представляет собой процесс, который реализуется в рамках непрерывного образования.

Ключевые слова: цифровая грамотность, цифровые навыки, умения, способности, цифровые технологии, педагогические исследования, измерение цифровой грамотности, цифровой разрыв, цифровой пробел, публикации, структура.

**THEORETICAL ASPECTS OF DIGITAL LITERACY FORMATION: FEATURES
OF REPRESENTATION IN PEDAGOGICAL RESEARCH**

© 2020

Dmitrova Anna Valeryevna, post-graduate student of the department of education
and pedagogical sciences at the Academy of psychology and pedagogy
Southern Federal University

(344065, Russia, Rostov-on-Don, Dneprovskiy lane, 116, e-mail: annabondar@sfnedu.ru)

Abstract. The spread of digital technologies contributed to the emergence of the need for the formation and development of new skills for functioning in the modern society. These skills are the basis of digital literacy. The interest of researchers to this concept is enhanced in modern scientific discourse. The urgency of the problem under study is due to the need to identify the structural elements of digital literacy, as well as to determine the theoretical aspects of the formation of this phenomenon in social sciences. In our opinion, pedagogical research, where the formation of new skills in the digital era is one of the key research aspects, is of particular value in the understanding of digital literacy at the present stage. The leading method for the study of this problem is the method of theoretical analysis, allowing a comprehensive review of the position of researchers in relation to the digital literacy. The article substantiates that there can be no universal digital literacy that would satisfy the need for skills to work with new technologies for all at the same time. Accordingly, digital literacy and its structural elements depend on the type of human activity, socio-economic and cultural contexts, and the level of technology development. In this regard, the formation of digital literacy is a process that is implemented in lifelong learning.

Keywords: digital literacy, digital skills, skills, abilities, digital technologies, pedagogical research, measurement of digital literacy, digital divide, digital space, publications, structure.

ВВЕДЕНИЕ

Историческое развитие интерпретации понятия «грамотность» прошло несколько этапов. Так, П.И. Фролова выделяет три этапа, характеризующих переход от понятия «грамотность» до понятия «функциональная грамотность» [1]. В традиционном понимании грамотность рассматривается как уровень владения человеком навыками чтения и письма на родном языке [2]. Концепт «функциональная грамотность» не имеет единой дефиниции. Понимание функциональной грамотности зависит от определенных контекстов в их тесной связи с национальной и глобальной спецификой [3]. Распространение информационных технологий способствовало появлению других видов грамотности, к которым следует отнести компьютерную грамотность [4], медиаграмотность [5], информационную грамотность [6], визуальную грамотность [7], электронную грамотность [8], цифровую грамотность [9] и др. Дискуссии о взаимосвязи между этими видами грамотности продолжаются в научном обществе до сих пор. П.К. Сайнг (P.K. Singh) и А.П. Сайнг (A.P. Singh) считают, что информационная грамотность сино-

нимична цифровой грамотности, компьютерной грамотности, визуальной грамотности [10]. Я. Эшет-Алкалай (Y. Eshet-Alkalai) выделяет цифровую грамотность как доминирующий вид грамотности в определенный этап развития общества [11]. Другие ученые относят эти виды грамотности к новой грамотности [12], грамотности 21 века [13], мультиграмотности [14], постграмотности [15]. Дальнейшее проникновение технологий во все сферы жизни человека привело к появлению «цифрового разрыва» (англ. digital divide). При изучении цифрового разрыва ученые рассматривают различные персональные и социально-экономические факторы (возраст, пол, этническую принадлежность, мотивацию, образование, семейное положение, занятость), которые влияют на использование и доступ к информационным технологиям [16]. В зависимости от возраста овладения цифровой грамотностью выделяют три категории людей:

- грамотные в цифровом отношении (англ. digitally literate) - те, кто освоил цифровую грамотность в сознательном возрасте;
- люди, свободно владеющие цифровым языком

(англ. *digitally savvy*) - освоили в детстве;

– люди с врожденной цифровой грамотностью (англ. *digitally native*) - дети, родившиеся в середине 2000-х одновременно с Web 2.0 [17, с. 200].

Впервые термин «цифровые аборигены» (англ. *digital natives*) употребил М. Пренски (М. Prensky), чтобы подчеркнуть, что новое поколение с рождения привыкло к работе с цифровой информацией, в отличие от «цифровых иммигрантов» (англ. *digital immigrants*), т.е. тех, кто родился до «цифрового мира» и пытается развить цифровые навыки [18]. Более поздние исследования доказывают, что «цифровые аборигены» используют свои цифровые навыки не в полном объеме [19]. Тем не менее, цифровые навыки, а соответственно и цифровую грамотность следует рассматривать как жизненные навыки, наличие которых необходимо человеку для функционирования в 21 веке. Развитие профессиональной карьеры трудно представить без освоения навыков работы в цифровой среде. Это относится и к деятельности ученых. Проведение исследований в условиях цифровизации научной среды требует новых навыков, которыми на данный момент обладают не все ученые. Это приводит к появлению пробелов в цифровой грамотности исследователей, которые следует рассматривать как «разрыв между технологическими навыками, востребованными в исследовательской области, и навыками, которыми обладает исследователь» [20, с. 243]. Цифровые технологии трансформируют не только требования к профессиональной деятельности человека, но и его повседневную жизнь, способствуя пересмотру базовых навыков, наличие которых необходимо для граждан в цифровую эпоху (англ. *digital citizens*). Соответственно формирование и дальнейшее развитие новых навыков и цифровой грамотности является актуальным для многих стран. Однако, достижение этого невозможно без четкого понимания структуры цифровой грамотности, отвечающей потребностям современного общества.

МЕТОДОЛОГИЯ

Цель данной статьи состоит в уточнении содержания понятия «цифровая грамотность» на основе анализа различных педагогических исследований в этой области. Задачи исследования:

Определить, какие теоретические аспекты феномена «цифровая грамотность» рассматриваются в педагогическом дискурсе;

Выявить структурные элементы цифровой грамотности;

Установить способы измерения цифровой грамотности.

В рамках исследования были использованы следующие методы: теоретический анализ, интерпретация и генерализация полученных результатов.

РЕЗУЛЬТАТЫ

Несмотря на то, что попытки обоснования понятия «цифровая грамотность» датируются 1980 годом (например, статья Дж. Ледерберга (J. Lederberg) [21]), первые работы, посвященные именно цифровой грамотности, были опубликованы лишь в конце 1990-х (например, монография П. Гилстера (P. Gilster) [9]).

В научных базах публикации по данной тематике (наличие упоминания цифровой грамотности в кратком описании и ключевых словах) начинают индексироваться в 1997 году в Scopus, в 2010 году в РИНЦ. Интерес исследователей к цифровой грамотности растет с каждым годом (см. рисунок 1).

Тематическое разнообразие исследований этого феномена в педагогических исследованиях включает в себя следующие блоки: вопросы формирования цифровой грамотности в процессе обучения; пробелы цифровой грамотности в профессиональной деятельности; цифровой разрыв; применение цифровых технологий в образовании; гражданин в цифровую эпоху. Особая когорта исследований посвящена цифровой грамотности людей, проживающих в маргинальных районах, которым циф-

ровые навыки позволяют включиться в жизнь общества и получить доступ к государственным услугам [22].

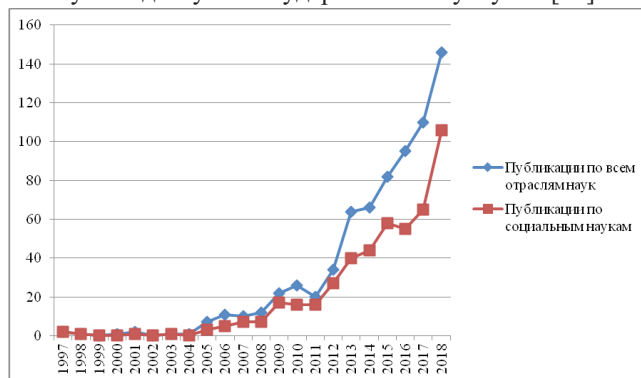


Рисунок 1 – Распределение публикаций, посвященных цифровой грамотности, индексируемых в базе данных Scopus по годам (составлено автором).

Определения цифровой грамотности часто подвергаются переосмыслению и критике. Несмотря на различные трактовки цифровой грамотности, существующие в педагогических исследованиях, можно выделить тенденцию к включению связи цифровой грамотности с социокультурной средой. Подходы к формированию цифровой грамотности в современных условиях различаются в зависимости от возраста (пожилые, взрослые, молодежь, подростки, дети); уровней получаемого общего и профессионального образования; пола; взаимодействия в семье (родители и дети); профессиональной деятельности (наибольшее внимание обращено на преподавателей, исследователей, библиотекарей, филологов, сотрудников СМИ). Ученые часто соотносят цифровую грамотность только со способностью использовать цифровые технологии для выполнения каких-либо действий, чаще всего, для работы с информацией [23]. Другие авторы расширяют понимание цифровой грамотности, добавляя в него критические и социальные навыки [24], способность адаптироваться [25], когнитивные, моторные, социологические и эмоциональные навыки [11]. В российской научной практике прочно закрепилось определение, предложенное авторами проекта «Индекс цифровой грамотности», которые понимают цифровую грамотность как «вовлеченность индивида в цифровую среду, подкрепленную наличием компетенций в области потребления, поиска и обработки, а также защиты информации» [26, с. 123-122]. Чтобы подчеркнуть отличия подходов исследователей к содержанию цифровой грамотности некоторые авторы предложили классификации определений цифровой грамотности. Так, согласно классификации, предложенной К. Ланкшеар (C. Lankshear) и М. Нобел (M. Knobel), существует два вида определений цифровой грамотности: концептуальные определения «цифровой грамотности» (являются более общими) и стандартизированные определения (включают набор конкретных навыков, умений) [27]. А.В. Шариков предложил классифицировать существующие в российском научном дискурсе определения цифровой грамотности на основе их рассмотрения с позиции 4 теоретических подходов: инфокоммуникационно-технологического, психолого-педагогического, медийно-информационного и «индустриального» [28].

Рисунок 2 отображает наиболее часто употребляемые в педагогических исследованиях характеристики понятия «цифровая грамотность».

Выделяя определенный аспект цифровой грамотности в качестве доминирующего, некоторые исследователи рассматривают такие виды цифровой грамотности, как транскультурная цифровая грамотность [29] (акцент на возможности использования цифровых технологий для взаимодействия между представителями различных культур и стран); критическая цифровая грамотность

[30] (акцент на навыках критического мышления); цифровая и медиаграмотность [31] (акцент на создании контента в новых медиа).

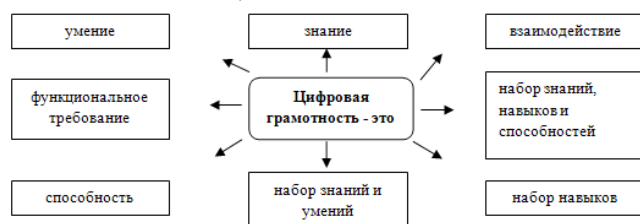


Рисунок 2 – Характеристики понятия «цифровая грамотность» в педагогических исследованиях (составлено автором).

Отсутствие единого подхода исследователей можно наблюдать и в обозначении структурных элементов цифровой грамотности. Так, цифровая грамотность может состоять из: других видов грамотности [32], цифровых навыков [33], способностей [34], измерений [35], модулей [36], уровней [22] и пр. Н.Д. Берман выделил следующие элементы цифровой грамотности: цифровые компетенции, цифровое потребление и цифровую безопасность [37, с. 37]. В таблице 1 представлены примеры концепций цифровой грамотности, структурными элементами которых являются другие виды грамотности.

Таблица 1 - Концепции цифровой грамотности, структурными элементами которых являются другие виды грамотности

Авторы	Структурные элементы цифровой грамотности
Я. Эшет-Алкалай (Y. Eshet-Alkalai)	Фото-визуальная грамотность (англ. Photo-visual literacy); Грамотность воспроизведения (англ. Reproduction literacy); Грамотность использования гипертекста (англ. Branching literacy); Информационная грамотность (англ. Information literacy); Социо-эмоциональная грамотность (англ. Socio-emotional literacy) [11].
Асризал (Asrizal), А. Амран (A. Amran), А. Ананда (A. Ananda), Ф. Фестиед (F. Festiyed), Р. Сумармин (R. Sumarmin)	Научная грамотность (англ. Scientific literacy); Функциональная грамотность (англ. Functional literacy); Визуальная грамотность (англ. Visual literacy) [38].
П.П. Недунгади (P. P. Nedungadi), Р. Менон (R. Menon), Г. Гутжахр (G. Gutjahr), Л. Эрикссон (L. Erickson), Р. Раман (R. Raman)	Информационная грамотность (англ. Information literacy); Медицинская грамотность (англ. Health literacy); Финансовая грамотность (англ. Financial literacy); Грамотность в области электронного управления и доступа к государственным услугам (англ. e-Governance literacy); Грамотность в области электронной безопасности (англ. e-Safety literacy); Грамотность в области электронного обучения (англ. e-Learning literacy) [32].

Источник: составлено автором с использованием источников [11, 32, 38].

Некоторые из них были адаптированы для использования учебном процессе (например, концепция, предложенная Я. Эшет-Алкалай (Y. Eshet-Alkalai)). Но для этого структурные элементы цифровой грамотности должны быть разбиты на конкретные действия, от формирования и развития которых зависит уровень цифровой грамотности. Также важной особенностью является возможность измерения этих действий. Например, фото-визуальная грамотность включает следующий набор действий: понимание цифровых изображений; понимание иллюстраций, представленных на цифровой карте; понимание значений иконок приложений [39]. Для из-

мерения уровня цифровой грамотности, как правило, используют практические задания, выполнение которых требует применения конкретных цифровых навыков и/или тесты, в которых участники самостоятельно оценивают свой уровень развития цифровых навыков. Так, для проверки уровня сформированности фото-визуальной грамотности было предложено следующее задание: «создать поздравительную открытку с заданным изображением и текстом с использованием нового для участников приложения с графическим интерфейсом пользователя» [39, с. 29].

На наш взгляд, набор действий, а соответственно и формируемых навыков, должен меняться в зависимости от выполнения профессиональных задач человека. Для исследователей в современную эпоху цифровая грамотность является необходимым набором навыков, формирование которых следует активно начинать с начального уровня развития карьеры исследователя (R1) Европейской рамки научных квалификаций [40]. Для исследователей уровня R1 (молодые ученые) можно выделить следующие актуальные навыки цифровой грамотности: навыки работы с цифровой информацией, в том числе и с большими данными; навыки коллективного взаимодействия и обмена информацией; критическое мышление; навыки культуры работы в цифровых средах; навыки работы с научными базами данных [41].

Также необходимо формирование базовых навыков работы в цифровой среде, применение которых отражено в повседневной жизни. Такой набор навыков должен зависеть от уровня проникновения цифровых технологий в жизнь общества. Формирование базовых навыков следует начинать на первом уровне общего образования. Дальнейшее развитие цифровой грамотности необходимо продолжать на остальных уровнях общего образования, смещая акцент с базовых навыков на профессиональные навыки по мере перехода к уровням профессионального образования. Формирование цифровой грамотности может быть реализовано во время обучения по основной образовательной программе [39], а также на специализированных курсах в рамках неформального [7] и информального образования [42]. Стоит согласиться с мнением Д. Баудена (D. Bawden), который утверждал, что «не существует единой цифровой грамотности, которая подходила бы всем людям на протяжении их жизни и не требовала бы постоянного обновления концепций в соответствии с меняющимися обстоятельствами цифровой информационной среды» [43, с. 28]. Следовательно, формирование цифровой грамотности представляет собой процесс, реализуемый непрерывно.

ВЫВОДЫ

В итоге проведенного исследования было выявлено, что структурные элементы цифровой грамотности изменяются в зависимости от вида деятельности человека, социальных условий, уровня развития технологий. В связи с этим, стоит разграничивать понимание цифровой грамотности: 1) как набора базовых навыков и 2) как набора профессиональных навыков. Несмотря на наличие взаимосвязи между цифровой, компьютерной и информационной грамотностью, мы считаем, что цифровая грамотность по праву относится к самостоятельному виду грамотности. Именно навыки цифровой грамотности помогут человеку свободно функционировать в современном обществе.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Фролова П.И. К вопросу об историческом развитии понятия «функциональная грамотность» в педагогической теории и практике // Наука о человеке: гуманитарные исследования. 2016. №1 (23). С. 179-185.
2. Грамотность как жизненная необходимость формирования будущих повесток дня. 2018. Режим доступа: <https://gymmg.mskobr.ru/files/unesco2018.pdf> (дата обращения: 20.07.2019).
3. Чигишева О.П., Солтовец Е.М. Бондаренко А.В. Интерпретационное своеобразие концепта «функциональная грамотность» в российской и европейской теории образования // Интернет-журнал «Мир науки». 2017. Т. 5. № 4. Режим доступа: <http://mir-nauki.com/PDF/45PDMN417.pdf> (дата обращения: 22.07.2019).

4. Levine, T., Donitsa-Schmidt, S. Computer use, confidence, attitudes, and knowledge: A causal analysis. *Computers in Human Behavior*. 14(1). 1998. P. 125-146
5. Федоров А.В. Медиаобразование и медиаграмотность. Таганрог: Изд-во Кучма, 2004. 340 с.
6. Гендина Н.И. Информационная грамотность и информационная культура личности: Международный и российский подходы к решению проблемы // *Открытое образование*. 2007. №5. С. 58-69
7. Cook, E., Teaff, E.A., Cook, L.J. A collaborative vision: partnering with STEM faculty to teach visual literacy through multimedia research presentations. *Internet Reference Services Quarterly*. 2015. 20(3-4), P. 63-88
8. Richards, C. Hypermedia, internet communication, and the challenge of redefining literacy in the electronic age. *Language Learning and Technology*. 2000.4(2). P. 59-77
9. Gilster, P. *Digital literacy*. New York: Wiley. 1997. 277 p.
10. Singh, P. K., Singh, A. P. Assessing subject areas of worldwide information literacy research and practice: a discipline co-occurrence network analysis approach. *Library Philosophy and Practice*. 2018. Режим доступа: <https://digitalcommons.unl.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=5269&context=libphilprac> (дата обращения: 20.07.2019).
11. Eshet-Alkalai, Y. Digital literacy: A conceptual framework for survival skills in the digital era. *Journal of Educational Multimedia and Hypermedia*. 2004. 13(1). P. 93-106.
12. Rosaen, C., Terpstra M. Widening worlds: understanding and teaching new literacies. *Studying Teacher Education: A journal of self-study of teacher education practices*. 2012.8(1). P. 35-49
13. Price-Dennis, D., Holmes, A.N., Smith, E. Exploring digital literacy practices in an inclusive classroom. *The Reading Teacher*. 2015. 69(2). P. 195-205
14. Mills, K.A. A review of the "digital turn" in the new literacy studies. *Review of Educational Research*. 2010. 80(2). P. 246-271
15. Semali, L.M., Asino, T.A. Postliteracy in the digital age: the use of mobile phones to support literacy practices in Namibia and Tanzania. *Prospects*. 2014. 44(81). Режим доступа: <https://doi.org/10.1007/s11125-012-9254-6> (дата обращения: 20.07.2019).
16. van Dijk, J.A.G.M. A theory of the digital divide. In: *The digital divide : the internet and social inequality in international perspective / edited by Massimo Ragnedda and Glenn W. Muschert*. 2013. New York: Routledge: P. 29-52.
17. Короткина И.Б. Цифровой разрыв и образование на границе эпох // *Формирование культурной и языковой компетентности в процессе изучения иностранного языка. Интернет и изучение иностранного языка: сб. материалов международной науч. конф. (24-26 сентября 2014 г., Москва) / Редколл.: П.Н. Хроменков (гл. ред.), В.В. Ощепкова (отв. ред.), Э.А. Сорокина и др., М.: ИНИ МГОУ, 2014. С. 199-201.*
18. Prensky, M. Digital natives, digital immigrants part 1. *On the Horizon*. 2001. 9(5). P. 1-6.
19. Machin-Mastromatteo, J.D. Thinking outside of literacy: moving beyond traditional information literacy activities. *Information Development*. 2014. 30(3). P. 288-290.
20. Чигишева О.П. Цифровая грамотность исследователя в условиях Открытой науки // *Азимут научных исследований: педагогика и психология*. 2018. Т. 7. № 4(25). С. 241-244.
21. Lederberg, J. Digital communications and the conduct of science: the new literacy. in: *proceedings of the IEEE*. 1978. 66(11). P. 1314-1319.
22. Saraguro-Bravo, R., Puente-Castro, S., Quimba-Herrera, S., Costa-Sampuzano, J., Desiderio-Sanchez, K. Digital literacy proposal to improve eParticipation in urban marginal areas. In: *4th Internacional Conference on eDemocracy and eGovernment*. 2017. P. 269-272.
23. Kiel, V., O'Neil, F., Gallagher, A., Mohammad, C. The library in the research culture of the university: a case study of Victoria University Library. *International Federation of Library Associations and Institutions*. 2015. 41(1). P. 40-52.
24. Hague, C., Williamson, B. Digital participation, digital literacy, and school subjects. A review of the policies, literature and evidence. *Futurelab*. 2010. Режим доступа: <https://www.nfer.ac.uk/publications/FUTL06/FUTL06.pdf> (дата обращения: 22.07.2019).
25. Blevins, B. Teaching digital literacy composing concepts: focusing on the layers of augmented reality in an era of changing technology. *Computers and Composition*. 2018. 50. P. 21-38.
26. Давыдов С.Г., Логунова О.С. Проект "Индекс цифровой грамотности": методические эксперименты // *Социология: методология, методы, математическое моделирование*. 2015. № 41. С. 120-141.
27. Lankshear, C., Knobel, M. Digital literacy and digital literacies: policy, pedagogy and research considerations for education. *Nordic Journal of Digital Literacy*. 2015. 4. P. 8-20.
28. Шариков А.В. Концепции цифровой грамотности: российский опыт // *Коммуникации. Медиа. Дизайн*. 2018. Т.3. № 3. С. 96-112.
29. Kim, G.M. Transcultural digital literacies: cross-border connections and self-representations in an online forum. *reading research quarterly*. 2015. 51(2). Режим доступа: <https://doi.org/10.1002/rrq.131> (дата обращения: 25.07.2019).
30. Watulak, S.L. Reflection in action: using inquiry groups to explore critical digital literacy with pre-service teachers. *Educational Action Research*. 2016. 24(4). P. 503-518.
31. Weninger, C. The "vernacularization" of global education policy: media and digital literacy as twenty-first century skills in Singapore. *Asia Pacific Journal of Education*. 2017. Режим доступа: <https://doi.org/10.1080/02188791.2017.1336429> (дата обращения: 25.07.2019).
32. Nedungadi, P.P., Menon, R., Gutjahr, G., Erickson, L., Raman, R. Towards an inclusive digital literacy framework for digital India. *Education + Training*. 2018. 60(6), P. 516-528. Режим доступа: <https://doi.org/10.1108/ET-03-2018-0061> (дата обращения: 22.07.2019).
33. Cote, T.J., Milliner, B. Preparing Japanese students' digital literacy for study abroad: Is more training needed? *JALT CALL Journal*. 2017. 13(3). P. 187-197
34. Siddike, M. A. K. Exploring Digital Literacy Competencies among the Library and Information Professionals of Bangladesh: Problems and Recommendations. In: *Fifty Fifth ILA National Conference, on Library and Information Science in the Digital Era*. 2010. Режим доступа: <https://core.ac.uk/download/pdf/11887930.pdf> (дата обращения: 25.07.2019).
35. Martinez, R.A., Fernández, R.L. Digital literacy for teachers in Cuban Tourism and Hotel Management Schools. Some experiences on its development. *RUSC. Universities and Knowledge Society Journal*. 2015.12(3). P. 3-16.
36. Mohan, A., Gutjahr, G., Pillai, N.M. Analysis of school drop-outs and impact of digital literacy in girls of the Muihuvan tribes. In: *5th IEEE International Conference on MOOCs, Innovation and Technology in Education*. 2017. P. 72-76.
37. Берман Н.Д. К вопросу о цифровой грамотности // *Современные исследования социальных проблем*. 2017. Т. 8. № 6(2). С. 35-38.
38. Asrizal, Amran, A., Ananda, A., Festiyed, F., Sumarmin, R. The development of integrated science instructional materials to improve students' digital literacy in scientific approach. *Jurnal Pendidikan IPA Indonesia*. 2018. 7(4). 442-450.
39. Porat, E., Blau, I., Barak, A. Measuring digital literacies: junior high-school students' perceived competencies versus actual performance. *Computers & Education*. 2018. 126. P. 23-36.
40. Towards a European framework for research careers. 2011. Режим доступа: http://www.etag.ee/wp-content/uploads/2017/01/Towards_a_European_Framework_for_Research_Careers_final.pdf (дата обращения: 20.07.2019).
41. Дмитриева А.В. Цифровая трансформация подготовки молодого ученого в российских вузах // *Материалы Международного молодежного научного форума «ЛОМОНОСОВ-2019» / Отв. ред. И.А. Алешиковский, А.В. Андриянов, Е.А. Антипов. [Электронный ресурс]. – М.: МАКС Пресс, 2019. – 1 электрон. опт. диск (DVD-ROM); 12 см. – Систем. требования: ПК с процессором 486+; Windows 95; дисковод DVD-ROM; Adobe Acrobat Reader. – 1600 Мб. – 11000 экз.*
42. Soltovets, E., Chigisheva, O., Dubover, D. Foreign language e-course as informal learning tool for digital literacy development. *Dilemas contemporáneos: Educación, Política y Valore*. 2019. VI. № 3. Art. 50. P. 1-15. Режим доступа: <https://dilemascontemporaneoseducacionpolitica-yvalores.com/files/200004731-36c4337c07/19.05.50%20Curso%20electr%C3%B3nico%20de%20idioma%20extranjero%20como%20medio%20de...pdf> (дата обращения: 29.07.2019).
43. Bawden, D. Origins and concepts of digital literacy. In: *Lankshear C. and Knobel M. (ed.) Digital Literacies: Concepts, Policies and Practices*. 2008. New York: Peter Lang. P. 17-32.

Статья поступила в редакцию 03.08.2019
Статья принята к публикации 27.02.2020

УДК 372.881.1

DOI: 10.26140/anip-2020-0901-0028

**БАЗОВЫЕ КОМПЕТЕНЦИИ СПЕЦИАЛИСТА КАК ОСНОВА ПОСТРОЕНИЯ
МАТЕМАТИЧЕСКОЙ МОДЕЛИ МЕЖПРЕДМЕТНОЙ ИНТЕГРАЦИИ**

© 2020

AuthorID: 570341

Дмух Галина Юрьевна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры
экономики, управления и информационных технологий*Владивостокский государственный университет экономики и сервиса, филиал в г. Артем
(692760, Россия, Артем, ул. Кооперативная, 6, e-mail: rabotartem@yandex.ru)*

Аннотация. Цель: В соответствии с ФГОС ВО компетентностная модель бакалавров, обучающихся по направлению 38.03.02 «Менеджмент», включает в себя 34 общих, общепрофессиональных и профессиональных компетенции. Цель работы - провести анализ компетенций, которыми должен обладать бакалавр, для определения базовой модели специалиста (под «базовой моделью» в данной работе будем понимать перечень компетенций, на которые оказывает непосредственное влияние изучение математических дисциплин). Методы: в данной были проанализированы учебный план, рабочие программы университета и должностные инструкции менеджера на предприятиях региона. Для сравнения уровня значимости произведен количественный анализ перечисленных требований к молодому специалисту на основе экспертных оценок. Задачей экспертного оценивания является получение количественного описания объекта управления путем обработки данных, полученных в результате направленного опроса специалистов-экспертов, принадлежащих к возможно большему числу различных направлений или научных школ в соответствующей области. Это позволяет рассмотреть объекты с различных точек зрения и ограждать исследование от ошибок, связанных с неправильной постановкой задачи. С помощью метода весовых коэффициентов важности, выделены основные компетенции, которые необходимо сформировать у студента в процессе вузовского обучения. Результаты: сформированы обобщенные требования к знаниям и умениям выпускника. В работе проведена экспертная оценка компетенций бакалавра. По результатам экспертной оценки, автором отобрано следующие 9 компетенций из 34 исходных, представленных в опросном листе. Предложена базовая модель специалиста для дальнейшего построения математической модели межпредметной интеграции на примере математических дисциплин.

Ключевые слова: менеджмент, основные, общепрофессиональные и профессиональные компетенции, модель специалиста, базовая модель специалиста, метод весовых коэффициентов важности, экспертные оценки.

**BASIC COMPETENCES OF THE SPECIALIST AS THE BASIS OF MATHEMATICAL
MODEL CONSTRUCTING OF INTERSUBJECT INTEGRATION**

© 2020

Dmukh Galina Yurievna, PhD in Pedagogy, Assistant Professor of Economics,
Management and Information Technology department*Vladivostok State University of Economics and Service, branch in Artem
(692760, Russia, Artem, Kooperativnaya, 6, e-mail: rabotartem@yandex.ru)*

Abstract. Aim: According to Federal Standard of Higher Education competence-based model of the bachelors studying in the Management 38.03.02 includes 34 general, all-professional and professional competences. The purpose of the work is to analyze the competences that the bachelor should have to determine the basic model of the specialist (by the "basic model" in this work we understand the list of competences directly influenced by the study of mathematical disciplines). Methods: the curriculum, the university's work programs and the manager's job descriptions at enterprises in the region is analyzed. In order to compare the level of importance, a quantitative analysis of the listed requirements for a young specialist was carried out on the basis of expert assessments. The purpose of expert evaluation is to obtain a quantitative description of the object of management by processing the data obtained from the sent survey of expert specialists belonging to as many different directions or scientific schools in the relevant field as possible. This allows to view objects from different perspectives and protect the study from errors associated with incorrect task setting. Using the method of weight coefficient of importance, the main competences, which need to be formed in the student in the process of university training, are identified. Results: generalized requirements to knowledge and skills of the graduate have been formed. The work carried out an expert assessment of the competence of the bachelor. Based on the results of the expert evaluation, the author selected the following 9 competences from 34 initial ones presented in the questionnaire. A basic model of a specialist is proposed for further constructing of a mathematical model of intersubject integration on the example of mathematical disciplines.

Keywords: management, basic, general professional and professional competencies, model of a specialist, basic model of a specialist, method of weighted coefficients of importance, expert evaluations.

В ходе обучения в высшем учебном заведении у студентов поэтапно формируется профессиональная компетентность, которая является основой профессионализма будущего выпускника. В соответствии с ФГОС ВО требования к подготовке бакалавров содержат перечень компетенций, которые должен приобрести студент в процессе вузовской подготовки. [1].

В данной статье используем термин «Компетентностная модель». Под «Компетентностной моделью» будем понимать перечень компетенций в соответствии с ФГОС. Компетентностная модель бакалавров, обучающихся по направлению 38.03.02 «Менеджмент», включает в себя две основные группы компетенций. Первая: общие и общекультурные. Компетенции этой группы необходимы выпускнику для того, чтобы свободно ориентироваться в современном мире, легко общаться с окружающими, быть готовым к дальнейшему личностному росту. Вторая группа – профессиональные компетенции, которые отражают профессиональные

знания, профессиональные умения и профессиональные навыки, которые выпускник будет использовать в своей будущей деятельности.

С внесение изменений в федеральный государственный образовательный стандарт, появилась необходимость создания соответствующей модели будущего специалиста. Образовательный процесс необходимо выстраивать таким образом, чтобы постепенно сформировать у студента все составляющие элементы этой модели. [1], [9]. Дисциплины учебного плана в разной степени оказывают влияние на формирование той или иной составляющей будущей профессиональной компетенции выпускника. Наша задача выявить в ходе исследования, как и какие разделы математических дисциплин учебного плана, оказывают это влияние.

В соответствии с Приказом Минобрнауки России от 12.01.2016 N 7 (ред. от 13.07.2017) «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по направлению подготовки

38.03.02 Менеджмент (уровень бакалавриата)» можно составить развернутую модель специалиста, включающую общекультурные (ОК), общепрофессиональные (ОПК) и профессиональные (ПК) компетенции [2].

Целью данной работы является построение базовой модели специалиста по направлению подготовки 38.03.02 Менеджмент. Под «базовой моделью» в данной работе будем понимать перечень компетенций, на которые оказывает непосредственное влияние изучение математических дисциплин. Для определения базовой модели специалиста были проанализированы учебный план, рабочие программы университета и должностные инструкции менеджера на предприятиях региона. В результате этого анализа сформированы обобщенные требования к знаниям и умениям выпускника.

Перечень требований, предъявляемых к молодому специалисту-менеджеру позволяет сделать следующие выводы:

1. В современных условиях, помимо профессиональных качеств, возросла роль личностного характера менеджера.

2. Увеличилась необходимость обладать интегрированными знаниями и умениями, позволяющими разбираться в различных сферах профессиональной деятельности.

3. Повысились требования к способностям и умениям осуществлять действия, которые экономически обоснованы и принимать оптимальные решения.

4. На производстве значительно выросла потребность в интегрированном владении информационными технологиями.

Несомненно, изменения требований к подготовке бакалавра-менеджера предполагают трансформацию технологии его подготовки. Необходимые изменения в учебном процессе связаны с использованием современных методов и форм обучения и, возможно, с некоторой корректировкой содержания учебных дисциплин и увеличения межпредметных связей разделов, изучаемых в ходе подготовки. Существует потребность проектирования современных технологий и форм обучения, которые основаны на межпредметной интеграции. Для дальнейшей разработки модели интеграционных связей между дисциплинами учебного плана необходимо выделить основные, наиболее важные компетенции, которыми должен обладать будущий специалист. Сравнение уровня значимости компетенций, перечисленных в ФГОС, достаточно сложная статистическая задача. Для этого необходимо провести и изучить экспертные оценки и, на основе этих оценок, сделать количественный анализ перечисленных компетенций. [1], [7], [8], [11], [12].

Существует достаточно много разновидностей методов экспертных оценок. Однако, большинство этих методов сводятся к двум основным классам: методам прямого ранжирования и методам попарного сравнения. Считается, что метод прямого ранжирования является наиболее корректным и, в результате его использования, получается наиболее точный результат исследования. Однако, есть некоторые сложности, возникающие при использовании этого метода. А именно: если эксперту приходится сравнивать достаточно большое число объектов (в нашем случае 34), то их достаточно сложно проанализировать правильно. Более комфортным для эксперта является способ, в котором необходимо сравнить два объекта и решить, какой из них оказывает оптимальное влияние на выходную функцию [3], [4].

В дальнейшем исследовании применим обладающий меньшей неопределенностью и более удобный для эксперта с психологической точки зрения метод весовых коэффициентов важности (ВКВ) [3].

В данной работе описан процесс сворачивания модели молодого специалиста экономического направления. Экспертов попросили заполнить опросный лист (в виде матрицы), где в качестве сопоставимых факторов X_i , X_j выступают общие, общекультурные и профессиональ-

ные компетенции ФГОС ВО.

Опросный лист представляет собой квадратную матрицу (a_j), имеющую n строк и n столбцов, где n - количество компетенций, которые необходимо сформировать у студента в процессе обучения. Эксперту следует заполнить верхнюю треугольную часть матрицы. Принцип заполнения матрицы следующий. Если, по мнению эксперта, требование с номером i важнее требования с номером j , или эти требования являются равнозначными, либо эксперт затрудняется ответить, какое из двух требований более значимо, либо, по мнению опрашиваемого, требование j важнее требования i , эксперту необходимо поставить на пересечении i -ой строки и j -го столбца 2, либо 1, либо 0 соответственно.

Элементы матрицы, стоящие под главной диагональю, заполняет исследователь. На пересечении j -ой строки и i -го столбца следует поставить число, которое дополняет a_j до 2. Элементы, стоящие на главной диагонали матрицы, полагаем равными единице [1], [3], [10], [14].

Для того, чтобы определить коэффициент интегрированной важности $p_i(2)$ необходимо для каждого f посчитать $p_f(1)$ – сумму элементов f -ой строки матрицы (a_j), и параметра Ψ_f который равен двум, если $p_f(1) < p_i(1)$; единице, если $p_f(1) = p_i(1)$ и нулю, если $p_f(1) >$

$p_i(1)$ и нулю, если $p_f(1) >$

$p_i(1)$ и нулю, если $p_f(1) >$

$p_i(1)$ и нулю, если $p_f(1) >$

$p_i(1)$ и нулю, если $p_f(1) >$

$p_i(1)$ и нулю, если $p_f(1) >$

$p_i(1)$ и нулю, если $p_f(1) >$

$p_i(1)$ и нулю, если $p_f(1) >$

$p_i(1)$ и нулю, если $p_f(1) >$

$p_i(1)$ и нулю, если $p_f(1) >$

$p_i(1)$ и нулю, если $p_f(1) >$

$p_i(1)$ и нулю, если $p_f(1) >$

$p_i(1)$ и нулю, если $p_f(1) >$

$p_i(1)$ и нулю, если $p_f(1) >$

$p_i(1)$ и нулю, если $p_f(1) >$

$p_i(1)$ и нулю, если $p_f(1) >$

$p_i(1)$ и нулю, если $p_f(1) >$

$p_i(1)$ и нулю, если $p_f(1) >$

$p_i(1)$ и нулю, если $p_f(1) >$

$p_i(1)$ и нулю, если $p_f(1) >$

$p_i(1)$ и нулю, если $p_f(1) >$

$p_i(1)$ и нулю, если $p_f(1) >$

$p_i(1)$ и нулю, если $p_f(1) >$

$p_i(1)$ и нулю, если $p_f(1) >$

$p_i(1)$ и нулю, если $p_f(1) >$

$p_i(1)$ и нулю, если $p_f(1) >$

$p_i(1)$ и нулю, если $p_f(1) >$

$p_i(1)$ и нулю, если $p_f(1) >$

$p_i(1)$ и нулю, если $p_f(1) >$

ная в квадрат для всех опрошенных, деленная на общее количество опрошенных) [1], [3]. Для того, чтобы вычислить выборочную дисперсию G следует найти значение критерия Кохнера, который представляет собой дробь в числителе которой максимальная выборочная дисперсия, в знаменателе сумма всех выборочных дисперсий [1], [3], [5], [6], [29]:

$$G = \frac{\max\{S_i^2(2)\}}{\sum_{i=1}^n S_i^2(2)}$$

В результате вычислений было получено значение критерия Кохрена G , которое необходимо сравнить с табличным значением $G_{\alpha\alpha\alpha\alpha}(q; v_1; v_2)$. Где q - уровень

значимости; v_1 - число $m-1$ (m - число экспертов); v_2 - число сравниваемых объектов n .

Еще одной проверкой справедливости выводов экспертизы считается вычисление коэффициента согласия. Вычисление коэффициента согласия будем проводить формуле [1], [3], [5], [6]:

$$W = \frac{\sum_{i=1}^n \left[\sum_{l=1}^m p_i(l) - m \right]^2}{\frac{1}{3} m \left[m(n^3 - n) - \sum_{i=1}^n \sum_{l=1}^m (t_i^3 - t_i) \right]}$$

Значение коэффициента согласия, вычисленного по данной формуле, составило $W=3,3$. Чтобы проверить значимость найденного коэффициента, следует сформировать критерий χ^2 Пирсона:

$$\chi^2 = m(n-1)W,$$

И, в дальнейшем, сравнить его табличным значением $\chi_{\alpha\alpha\alpha\alpha}^2(q; v = n-1)$. Если выполняется условие:

$$\chi^2 > \chi_{\alpha\alpha\alpha\alpha}^2,$$

то считаем, что вычисленный коэффициент согласия W является значимым, то есть полагаем, что мнения экспертов являются согласованными и в их высказываниях нет противоречий. Следовательно, полученное ранжирование $b_i(2)$ можно считать окончательным решением.

В ходе исследования все компетенции, которые необходимо сформировать у обучающегося, приобрели качественную характеристику. Перечень отобранных компетенций представляет собой базовую модель будущего бакалавра. В дальнейшем, опираясь на данную модель будем планировать процесс обучения [15]. Прежде всего, необходимо построить математическую модель интеграции учебных дисциплин. Для этого необходимо определить межпредметные связи и выявить уровень влияния каждого раздела математических дисциплин, изучаемых студентами на профессиональную компетентность будущего специалиста [1], [16-25].

По результатам статистической обработки данных, в работе были отобраны следующие 9 компетенций из 34 исходных, представленных в опросном листе:

- 1) способностью использовать основы экономических знаний в различных сферах деятельности;
- 2) способностью правильно организовать свое рабочее время и постоянно повышать уровень своего образования;
- 3) способностью проектировать организационные структуры, участвовать в разработке стратегий управления человеческими ресурсами организаций, планировать и осуществлять мероприятия, распределять и делегировать полномочия с учетом личной ответственности за осуществляемые мероприятия;
- 4) владением навыками составления финансовой

отчетности с учетом последствий влияния различных методов и способов финансового учета на финансовые результаты деятельности организации на основе использования современных методов обработки деловой информации и корпоративных информационных систем;

5) владением методами принятия решений в управленческой операционной (производственной) деятельностью организаций;

6) умением применять основные методы финансового менеджмента для оценки активов, управления оборотным капиталом, принятия инвестиционных решений, решений по финансированию, формированию дивидендной политики и структуры капитала, в том числе, при принятии решений, связанных с операциями на мировых рынках в условиях глобализации;

7) способностью анализировать взаимосвязи между функциональными стратегиями компаний с целью подготовки сбалансированных управленческих решений;

8) владением навыками количественного и качественного анализа информации при принятии управленческих решений, построения экономических, финансовых и организационно-управленческих моделей путем их адаптации к конкретным задачам управления;

9) способностью оценивать экономические и социальные условия осуществления предпринимательской деятельности, выявлять новые рыночные возможности и формировать новые бизнес-модели.

В работе проведена экспертная оценка компетенций бакалавра. В ходе этой оценки, с использованием метода весовых коэффициентов важности, определены основные компетенции, которые необходимо сформировать у студента в процессе вузовского обучения [1], [26-28]. Для дальнейшего исследования планируется исследовать межпредметные связи дисциплин учебного плана и определить степень влияния каждого раздела математических дисциплин на формирование профессиональной компетенции будущего выпускника. Это необходимо сделать для того, чтобы оптимизировать учебный процесс с целью формирования у студентов высокой профессиональной компетентности.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Дмух, Г.Ю. Педагогические условия формирования профессиональной компетентности магистров электротехнического направления : диссертация ... кандидата педагогических наук : 13.00.08 / Дмух Галина Юрьевна; [Место защиты: Амур. гуманитар.-пед. гос. ун-т]. - Владивосток, 2010. - 198 с.
2. Приказ Минобрнауки России от 12.01.2016 N 7 (ред. от 13.07.2017) «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по направлению подготовки 38.03.02 «Менеджмент».
3. Пульбере, А. И. Система мониторинга как средство управления качеством непрерывного технического образования : дис. ... д-ра пед. наук 13.00.08 / Пульбере Александр Иванович. - Ростов-н/Д., 2006. - 401 с.
4. Бешелев, С.Д.; Гурвич, Ф.Г. Математико-статистические методы экспертных оценок Серия: Математическая статистика для экономистов Издательство: М.: Статистика; Издание 2-е, перераб. и доп. 1980. - 263 с.
5. Экспертный метод весовых коэффициентов важности (Моделирование) <https://studopedia.info/2-59091.html>
6. Губин В. И., Остаишков В. Н. Статистические методы обработки экспериментальных данных: Учеб. пособие для студентов технических вузов. - Тюмень: Изд-во «ТюмГНГУ», 2007. - 202 с.
7. Архангельский, С. И. Учебный процесс в высшей школе, его закономерные основы и методы [Текст] / С. И. Архангельский. - М. : Высшая школа, 1980. - 368 с.
8. Байгушева И.А. Формирование математической компетентности экономистов в вузе // Современные проблемы науки и образования. - 2012. - № 1. - С. 135.
9. Белоновская, И. Д. Формирование профессиональной компетентности специалиста: региональный опыт: монография. [Текст] / И. Д. Белоновская. - : ИРПО, 2005. - 351 с.
10. Горб, В. Г. Педагогический мониторинг в вузе: методология, теория, технологии [Текст] / В. Г. Горб. - Екатеринбург : Изд-во Урал. ун-та, 2003. - 387 с.
11. Деркач, А. А. Акмеология: пути достижения вершин профессионализма [Текст] / А. А. Деркач, Н. В. Кузьмина. - М. : РАГС, 1993. - с.
12. Пульбере, А. И. Учебно-научно-промышленный комплекс: основные задачи и перспективы развития [Текст] / А. И. Пульбере // Региональные особенности развития машино- и приборостроения, информационных технологий, проблемы и опыт подготовки кадров. - Тирасполь, 2004. - С. 26-33.

13. Зеер, Э. Ф. *Профессиональная педагогика [Текст]* / Э. Ф. Зеер. - М.: Ассоциация «Профессиональное образование», 1997. - 146 с.
14. Молчанов, И. Н. *Мониторинг сферы высшего профессионального образования как комплексная система контроля и управления его развитием [Текст]* / И. Н. Молчанов // *Вопросы статистики*. - 2002. - № 11. - С. 60-64.
15. Блинов, В. И. *Методика преподавания в высшей школе: учебно-практическое пособие* / В. И. Блинов, В. Г. Виненко, И. С. Сергеев. — Москва: Издательство Юрайт, 2019. — 315 с. — (Образовательный процесс). — ISBN 978-5-534-02190-5. — Текст : электронный // ЭБС Юрайт [сайт].
16. *Современные образовательные технологии: учебное пособие для бакалавриата и магистратуры* / Л. Л. Рыбцова [и др.] ; под общей редакцией Л. Л. Рыбцовой. — Москва: Издательство Юрайт, 2019; Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та. — 92 с. — (Университеты России). — ISBN 978-5-534-05581-8 (Издательство Юрайт). — ISBN 978-5-7996-1140-8 (Изд-во Урал. ун-та). — Текст : электронный // ЭБС Юрайт [сайт].
17. Колодкина, Н.Н. *Кооперативное обучение при изучении математических дисциплин в высшей школе* // *Балтийский гуманитарный журнал*. 2015. № 1 (10). С. 122-124.
18. Таранцева, К.Р., Моисеев, В.Б., Пятирублевый, Л.Г. *Математическое описание распознавания образов компетенций методом последовательного тестирования // XXI век: итоги прошлого и проблемы настоящего плюс*. 2015. Т. 3. № 6 (28). С. 144-151.
19. Кондаурова, И.К. *Математическая подготовка студентов в вузе в контексте будущей профессиональной деятельности* // *Балтийский гуманитарный журнал*. 2015. № 3 (12). С. 50-53.
20. Кочетова, Т.Н., Ильина, Л.А., Еремичева, О.Ю. *Показатели и условия формирования профессиональных компетенций бакалавров технического вуза при изучении математических дисциплин* // *Самарский научный вестник*. 2016. № 1 (14). С. 175-180.
21. Анискин, В.Н., Бурцев, Н.П., Добудько, Т.В., Тюжина, И.В. *Актуализация межпредметных связей при изучении математики и компьютерной графики бакалаврами педагогического образования* // *Балтийский гуманитарный журнал*. 2016. Т. 5. № 4 (17). С. 145-148.
22. Попова, Н.В. *О повышении качества математической подготовки экономистов* // *Азимут научных исследований: экономика и управление*. 2018. Т. 7. № 2 (23). С. 272-274.
23. Васильева, Е.В., Селиверстова, Л.В. *Развитие некоторых личностных и метапредметных компетенций среднего общего образования с использованием командных математических игр* // *Балтийский гуманитарный журнал*. 2018. Т. 7. № 1 (22). С. 197-200.
24. Алехина, М.А., Есаулова, И.В. *Формирование профессиональной компетентности студентов экономических направлений в процессе изучения математических дисциплин* // *XXI век: итоги прошлого и проблемы настоящего плюс*. 2015. Т. 3. № 6 (28). С. 49-53.
25. Павлова, Е.С., Никитина, М.Г. *Формирование творческого подхода к математическому материалу у школьников и студентов* // *Балтийский гуманитарный журнал*. 2015. № 1 (10). С. 133-135.
26. *Технология профессионально-ориентированного обучения в высшей школе: учебное пособие* / П. И. Образцов, А. И. Уман, М. Я. Виленский; под редакцией В. А. Сластенина. — 3-е изд., испр. и доп. — Москва: Издательство Юрайт, 2019. — 258 с. — (Образовательный процесс). — ISBN 978-5-534-07122-1. — Текст : электронный // ЭБС Юрайт [сайт].
27. Хуторской, А. В. *Технология проектирования ключевых и предметных компетенций [Текст]* / А.В.Хуторской // *Инновации в общеобразовательной школе. Методы обучения: Сб. научных трудов*. – М.: ГНУ ИСМО РАО, 2006. – С. 65-79.
28. *Методика преподавания: оценка профессиональных компетенций у студентов: учебное пособие для вузов* / В. Н. Белкина [и др.] ; под редакцией В. Н. Белкиной. — 2-е изд. — Москва: Издательство Юрайт, 2019. — 212 с. — (Образовательный процесс). — ISBN 978-5-534-08013-1. — Текст : электронный // ЭБС Юрайт [сайт].
29. Трофимов, А. Г. *Математическая статистика: учебное пособие для среднего профессионального образования* / А. Г. Трофимов. — 2-е изд. — Москва: Издательство Юрайт, 2019. — 259 с. — (Профессиональное образование). — ISBN 978-5-534-09002-4. — Текст : электронный // ЭБС Юрайт [сайт].

Статья поступила в редакцию 21.11.2019

Статья принята к публикации 27.02.2020

УДК 37.07:336.77.067

DOI: 10.26140/anip-2020-0901-0029

ВЗАИМОСВЯЗЬ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ И ФИНАНСОВЫХ ПОСРЕДНИКОВ

© 2020

AuthorID: 632493

SPIN-код: 4711-4240

Донецкова Ольга Юрьевна, кандидат экономических наук,
доцент кафедры «Банковское дело и страхование»

Оренбургский государственный университет

(460018, Россия, Оренбург проспект Победы, 13, e-mail: osu_bank@mail.ru)

Аннотация. На современном этапе большая роль отводится качественному профессиональному образованию. Оно играет наивысшую роль в реализации социально-экономических и культурных задач. Поэтому, именно модернизация образования - это процесс актуальный и значимый, он подлежит регулированию со стороны государства. Автор подчеркивает актуальность сотрудничества всех финансовых посредников в системе образования в условиях современной России. Особенно, это актуально при подготовке студентов по направлению «Экономика». Автор раскрывает востребованность на современном этапе экономического направления подготовки студентов. Также поднимается проблема дороговизны обучения и снижения доли бюджетных мест в высших учебных заведениях. Автор подчеркивает тот факт, когда государство не обеспечивает граждан бесплатным обучением в полной мере. В своей статье автор отмечает целесообразность форм взаимодействия банков и учебных заведений. Таковыми являются: проведение практик, согласно учебному плану бакалавров (магистров), организация мастер-классов, осуществление трасового управления и т.п. Спецификой взаимодействия являются: длительный характер отношений; обязательное сотрудничество государственных органов, специализирующихся на предоставлении гарантии инвестиций в образование. Автор определяет перспективные направления взаимосвязи банков и ВУЗов, которые способствуют минимизации уровня финансовой неграмотности населения и снижению рисков.

Ключевые слова: бакалавр, экономика, образовательные учреждения, кредит, банк, направление подготовки.

RELATIONSHIP BETWEEN EDUCATIONAL INSTITUTIONS AND FINANCIAL INTERMEDIARIES

© 2020

Donetskova Olga Yurievna, candidate of economic Sciences,
associate Professor of Banking and insurance

Orenburg State University

(460018, Russia, Orenburg Pobedy Avenue, 13, e-mail: osu_bank@mail.ru)

Abstract. At the present stage, a large role is given to quality vocational education. It plays the highest role in the realization of socio-economic and cultural objectives. Therefore, the modernization of education is an actual and significant process, it is subject to regulation by the state. The author emphasizes the relevance of cooperation of all financial intermediaries in the education system in modern Russia. Especially, it is actual at preparation of students in the direction "Economy". The author reveals the demand at the present stage of the economic direction of students' training. The problem of the high cost of education and the decrease in the share of budget places in higher education institutions is also raised. The author emphasizes the fact that the state does not provide citizens with free education in full. In the article the author notes expediency of forms of interaction of banks and educational institutions. These are: conducting practices, according to the curriculum of bachelors.

Keywords: bachelor, Economics, educational institutions, credit, Bank, direction of training.

Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами.

В настоящее время профессиональное образование, а особенно его качественная составляющая, имеет важное значение для социально-экономического и культурного развития страны. Совокупность высших учебных заведений задает тенденции развития образовательных систем. Актуальной задачей ВУЗов выступает развитие достижений в науке. Особое значение отводится модернизации образования в России, особенно во время внедрения международных стандартов.

Анализ последних исследований и публикаций, в которых рассматривались аспекты этой проблемы и на которых обосновывается автор; выделение неразрешенных ранее частей общей проблемы.

Тематика эффективности образовательного процесса в России интересует многих авторов. Так, Сальникова М.С. исследует проблемы и перспективы экономики высшего образования в России [1]. Автор Ильинский И.Б. в своей статье рассказывает об экономической природе современного отечественного образования. Адыкаева Е.Н. изучает модификацию высшего образования как фактор новой экономики, а Абанкина И. демонстрирует зарубежный опыт кредитования образования.

Интерес вызывает исследование Размановой Н. А., раскрывающее развитие финансово-экономического образования в России.

Формирование целей статьи. Автор подчеркивает

актуальность сотрудничества всех финансовых посредников в системе образования в условиях современной России. Особенно, это актуально при подготовке студентов по направлению «Экономика». Целью статьи является доказательство взаимовыгодного взаимодействия ВУЗов и финансовых посредников, которое выражается в длительности характера отношений при поддержке государственных органов.

Изложение основного материала исследования

Согласно Концепции модернизации российского образования на период до 2010 года», образование приписано к числу четырех приоритетных отраслей. При этом не раз говорилось о неправомерности реализации зарубежного опыта в России [4,7].

По-моему мнению, необходимо учитывать специфику российского менталитета, традиции и культурные обычаи, а также опираться на богатый советский опыт образования. Всё это важно принимать при формировании эффективной системы высшего профессионального образования.

Согласно исследованиям о востребованности профессий будущими студентами ВУЗов России, по-прежнему отмечается доминирующее положение в их выборе экономических направлений подготовки.

Большинство абитуриентов выбирают обучение по экономическому направлению. Более подробные сведения о выборе направления подготовки представлены на рисунке 1.

Рисунок 1 - Динамика приема на обучение по про-

грамме научных областей, тыс. чел. [2]

	2016	2017	2018
Всего	1157,8	1142,0	1147,9
Математические и естественные науки	51,3	52,6	54,7
Инженерное дело, технологии и технические науки	350,1	349,9	360,2
Из них:			
техника и технологии строительства	41,9	41,1	40,8
информатика и вычислительная техника	47,5	45,2	56,4
техника и технологии наземного транспорта	37,5	35,2	36,2
Здравоохранение и медицинские науки	54,9	57,1	60,3
Сельское хозяйство и сельскохозяйственные науки	45,5	45,6	48,5
Науки об обществе	460,6	438,9	418,8
Из них:			
экономика и управление	247,6	190,0	225,2
юриспруденция	137,2	137,4	113,6
Образование и педагогические науки	114,8	117,1	120,5
Гуманитарные науки	50,2	51,2	54,4
Искусство и культура	30,4	29,7	30,6

Однако данные по приему студентов на обучение по экономическим направлениям показывают медленную снижающую тенденцию.

Широкое развитие цифровизации в управление современной экономикой дало импульс для появления новых направлений подготовки в ВУЗах страны (например, экономическая безопасность).

Важная специфика, отличающая направление подготовки бакалавров (магистров) «Экономика» от других направлений, характеризуется динамической зависимостью от экономической ситуации страны. Так, все обучающиеся экономического направления подготовки в процессе образования осваивают производственные компетенции и должны быть готовы реализовывать их на практике. Стоит учитывать, что от качества знаний студентов во многом зависит качество управленческих решений в экономике страны.

Экономический рост государства, формирование передовой его роли на мировой арене, основаны на качественной подготовке бакалавров и магистров - будущих экономистов.

В России насчитывается более 740 как государственных, так и негосударственных колледжей, университетов и академий финансово-экономического профиля, расширяется обучение, основанное на коммерческой форме (таблица 2).

Таблица 2 - Образовательные организации высшего образования* (на начало учебного года) [2].

	2000/01	2005/06	2010/11	2016/17	2017/18	2018/19
Всего	965	1068	1115	818	766	741
Государственные и муниципальные организации	607	655	653	502	500	496
Частные организации	358	413	462	316	266	245

* С 2016/17 учебного года - включая научные организации, реализующие программы магистратуры.

Постоянное понижение уровня бюджетных мест в системе высшего образования обостряет противоречивость положений Конституции Российской Федерации, согласно которой «установлено право каждого гражданина РФ на получение бесплатного образования» [3]. В современной России назрела ситуация, когда государство не обеспечивает граждан бесплатным обучением в полной мере, большинство студентов обучается платно.

Государством предоставляется обучение на бюджетной основе для тех, у кого отмечены высокие достижения в школе (баллы по ЕГЭ), а также для лиц, необходимых ему «для обеспечения эффективного функционирования и реализации важнейших задач» [6]. Большинство студентов получает высшее образование на коммерческой основе, например, за счет получения кредитов на обучение. Данные о стоимости обучения в ВУЗах страны представлены в таблице 3.

Таблица 3 - Средние потребительские цены на отдельные виды услуг образования (на конец года; рубли) [2]

	2000	2005	2010	2016	2017	2018
Обучение в государственных и муниципальных образовательных организациях высшего образования, за семестр	7033,69	16026,90	25520,38	51533,32	57702,90	68260,10
Обучение в негосударственных образовательных организациях высшего образования, за семестр	8310,66	15153,15	22983,61	40774,14	47292,17	51334,99

Данные таблицы 3 отчетливо демонстрируют тенденцию роста стоимости обучения. Стоит отметить, что при низком доходе большинства граждан страны, статья расходов на обучение в их личном бюджете является значительной. Государство оказывает небольшую помощь в возврате 13 % расходов, потраченных на коммерческое обучение.

Таким образом, насущной задачей российского образования является обеспечение его доступности. На сегодняшний день, оно уже не является общественным благом для всех.

Для решения этой задачи, считаю целесообразным активизировать банки и ВУЗы, а именно обеспечить длительность их взаимоотношений при гарантии инвестиций в образование со стороны государственных органов. Базовые мотивы подобного взаимодействия представлены схематично (рисунок 1).

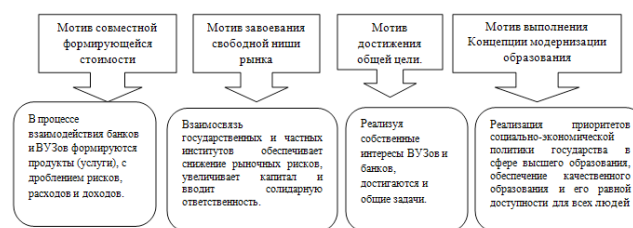


Рисунок 1 – Мотивы взаимодействия ВУЗов и финансовых посредников (банков). Составлено автором.

Сотрудничество финансовых институтов и ВУЗов неограниченно и разнообразно. Например, наиболее востребованным и необходимым взаимодействием выступает организация учебной (производственной, преддипломной) практик студентов на базе банков и других финансовых институтов. Кроме того, положительный опыт демонстрируют проводимые работодателями мастер-классы, экскурсии в банк, стажировки и практикумы.

Перспективным направлением взаимодействия банков и ВУЗов выступает трастовое управление: например, управление имуществом ВУЗов, продвижение инвестиционных проектов и проведение научно-исследовательской деятельности (гранты и т.п.), а также финансовая поддержка сферы образования (предоставление кредитов на обучение, предоставление льгот при кредитовании людей, занятых в сфере образования).

Стоит отметить, что кредитование в области образования характеризуется прозрачностью [5]. Поскольку риски определяются заранее (проводится расчет обеспечения по кредиту, выявляется его недостаток или достаточность), то образовательный кредит предоставляется на долгосрочный период (сроком до 10 лет), имеет удобный способ погашения процентов и основного долга, а также предоставляется под гарантию залога, поручительства родителей, работодателей и т.п.

Положительный опыт уже имеется при взаимодействии банков и учреждений образования в сфере сбережений и расчетов (пластиковые карты школьника и т.п.). Перспективным направлением выступает открытие накопительного счета для обучающихся (в том числе, группы студентов), средства на котором имеют целевой характер расходов и находятся под контролем всех владельцев.

Благодаря перечисленным направлениям взаимосвязи банков и ВУЗов минимизируется уровень финансовой неграмотности населения, снижаются риски [8].

Таким образом, сфера образования представляет собой совокупность образовательных учреждений, управляемых единым механизмом, и обеспечивает решение актуальных общественных задач и потребностей хозяйственной жизни [9]. Поэтому, в краткосрочной перспективе очень важно умножить финансирование образовательных учреждений со стороны бюджета всех уровней

и содействовать дополнительной поддержке со стороны финансовых посредников.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Сальникова М.С. Экономика высшего образования в России: проблемы и перспективы. Владимир, 2008 г
2. Образование в цифрах: 2019: краткий статистический сборник / Н.В. Бондаренко, Л. М. Гохберг, Н. В. Ковалева и др.; Нац. исслед. ун-т «Высшая школа экономики». – М.: НИУ ВШЭ, 2019. – 96 с.
3. Ильинский И.Б. Об экономической природе современного отечественного образования // Высшее образование в России. – 2004 - №9, с.39.
4. Адыкаева Е.Н. Модификация высшего образования как фактор новой экономики // Национальная инновационная система России: проблемы становления и развития - Сборник научных трудов. – 2006.
5. Абанкина И. Кредитование образования в зарубежных странах // Prognosis – 2005 - №10, с. 13.
6. Захарчук Л.А. Экономика образовательных учреждений: учебное пособие для студентов образовательных учреждений среднего профильного образования. М.: 2007 г.
7. Разманова Н. А. Становление и развитие финансово-экономического образования в России (XIX-20-е годы XX века). М.: 2002., 393 с.
8. Донецкова О.Ю. Участие банковского сектора в решении проблемы доступности финансово-экономического образования // материалы Всероссийской научно-методической конференции «Модернизация финансово-экономического образования: проблемы и перспективы»; Оренбург. гос. ун-т. — Оренбург: ОГУ, 2013, с. 962-966
9. Донецкова, О. Ю. Модернизация современной системы образования в России [Электронный ресурс] / О. Ю. Донецкова // Балтийский гуманитарный журнал, 2019. - Т 8, № 2 (27). - С. 37-39. - 3 с

Статья поступила в редакцию 01.11.2019

Статья принята к публикации 27.02.2020

УДК 378.147:004:81

DOI: 10.26140/anip-2020-0901-0006

ПРИНЦИПЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ КУРСАНТОВ ТЕХНИЧЕСКИХ ВУЗОВ

© 2020

Еськина Оксана Анатольевна, преподаватель
кафедры иностранных языков

*Военная академия Ракетных войск стратегического назначения им. Петра Великого, филиал в Серпухове
(142210, Россия, Серпухов, ул. Бригадная, д. 17, e-mail: nizhegorodov55@rambler.ru)*

SPIN-код: 9802-4882

AuthorID: 612837

Козлов Олег Александрович, доктор педагогических наук, профессор,
ведущий научный сотрудник

*Институт стратегии развития образования РАО,
(105062, Россия, Москва, ул. Жуковского, 16, e-mail: ole-kozlov@yandex.ru)*

Аннотация. Военно-профессиональная подготовка курсантов военных технических вузов осуществляется циклом профессиональных и специальных дисциплин пятилетнего учебного плана по каждой специальности на старших курсах обучения в вузе. В тоже время, практика показывает, что в неязыковых военных вузах, дисциплина «Иностранный язык», направленная на формирование у курсантов – межкультурной коммуникативной компетенции (МКК), изучается на младших курсах, после чего курсанты сдают итоговый экзамен и дисциплина заканчивается. В статье сформулированы основные принципы использования межкультурной коммуникативной компетенции для совершенствования военно-профессиональной подготовки курсантов старших курсов технических вузов и раскрывается их содержание применительно к объекту исследования. Известно, что межкультурная компетенция включает в себя не только лингвистический компонент (владение средствами речевой коммуникации), а также информационный компонент (профессиональная компетенция) и социально - культурологический компонент (наличие фоновых знаний о партнерах по коммуникации и реалиях, принадлежащих другой культуре). В связи с этим, основными принципами использования межкультурной коммуникативной компетенции у курсантов технических вузов в области их военно-профессиональной подготовки средствами иностранного языка являются: принцип гуманизации, принцип этапности, принцип международной профессиональной коммуникации, принцип опережающей подготовки специалиста, принцип креативного развития личности.

Ключевые слова: курсанты военно-технического вуза, иностранный язык, межкультурная коммуникативная компетенция, военно-профессиональная подготовка, мотивация, цикл профессиональных и специальных дисциплин, принципы использования, этапы обучения

PRINCIPLES OF USAGE INTERCULTURAL COMMUNICATIVE COMPETENCE APPLING IN THE PROFESSIONAL TRAINING OF CADETS OF TECHNICAL ACADEMIES

© 2020

Es'kina Oksana Anatol'evna, teacher of foreign
language department

*Military Academy of the Strategic Missile Forces named after Peter the Great, branch in Serpukhov
(142210, Russia, Serpukhov, Brigadnaya, 17, e-mail: nizhegorodov55@rambler.ru)*

Kozlov Oleg Alexandrovich, Doctor of Education, Professor,
Leading Researcher

*Institute of Education Development Strategy of the Russian Academy of Education
(105062, Russia, Moscow, st. Zhukovsky, 16, e-mail: ole-kozlov@yandex.ru)*

Abstract. Military-vocational training of cadets of military technical academies is carried out by a cycle of professional and special disciplines of a five-year curriculum for each specialty in senior courses. At the same time, practice shows that in non-lingual military academies, the “Foreign Language” discipline, aimed at developing intercultural communicative competence of cadets, is studied in junior courses. Then cadets pass the final exam and the discipline ends. The article formulates the basic principles of using intercultural communicative competence to improve the military-vocational training of senior cadets of technical academies and their contents are disclosed in relation to the object of study. It is known that intercultural competence includes not only the linguistic component (possession of speech communication means), but also the information component (professional competence) and the social and cultural components (background knowledge of communication partners and realities belonging to another culture). The basic principles of using intercultural communicative competence in the field of cadets' military professional training using foreign language means are the following: the principle of humanization, the principle of staging, the principle of international professional communication, the principle of advanced training of a specialist, the principle of creative development of a person.

Keywords: cadets of a military-technical academy, foreign language, intercultural communicative competence, military-vocational training, motivation, cycle of professional and special disciplines, principles of usage, stages of training.

ВВЕДЕНИЕ

Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами.

Современная тенденция активизации России в мировых интеграционных процессах во всех сферах жизни и деятельности, в том числе и в военной сфере, требует подготовки таких военных специалистов, которые способны осуществлять социальное взаимодействие с представителями других государств в контексте профессиональной деятельности [1,2]. В тоже время, практика показывает, что в неязыковых военных вузах, дисциплина «Иностранный язык», направленная на формирование

у курсантов – межкультурной коммуникативной компетенции (МКК), изучается на младших курсах, после чего курсанты сдают итоговый экзамен и дисциплина заканчивается. Как осуществлять дальнейшее обучение курсантов (3-5 курсы) дабы полученные знания, умения и опыт владения данной компетенцией не забывались, а наоборот активно развивались и применялись в дальнейшей профессиональной подготовке?

Условия обучения курсантов в военно-учебных заведениях на старших курсах (ограниченное количество аудиторных часов, практическая и научная направленность всех видов занятий, изучение конкретных образ-

цов вооружения и военной техники, увеличение часов на различные виды практик и стажировок, совмещение учебного процесса с несением курсантами воинской службы, увеличение часов на самостоятельную работу и пр.) требуют максимальной эффективности использования как аудиторных, так и внеаудиторных часов занятий. А когда аудиторных часов занятий по дисциплине «Иностранный язык» уже больше нет, то проблема мотивации в использовании иностранных языков при обучении на старших курсах приобретает большое значение. Основным средством создания внутренней мотивации является – создание необходимости использования иностранного языка в научных и специальных проблемах, интересующих курсантов, в работе военно-научного общества курсантов, в научно-исследовательской работе профилирующих кафедр, в курсовом и дипломном проектировании. Естественно, рекомендуется больше использовать межкультурную коммуникативную компетенцию, сформированную у курсантов на младших курсах, с дисциплинами специальных кафедр.

МЕТОДОЛОГИЯ

Формирование целей и постановка задания статьи.

Военно-профессиональная подготовка курсантов в техническом вузе осуществляется циклом профессиональных и специальных дисциплин пятилетнего учебного плана по каждой специальности. Реализация этих дисциплин, как правило, осуществляется при обучении курсантов на старших курсах. Следовательно, выполнение поставленной задачи, связанной с достижением уровней готовности к использованию курсантами старших курсов межкультурной коммуникативной компетенции с целью повышения их военно-профессиональной подготовки, по временным рамкам вполне выполнимы [1,3,4].

Кроме того, учитывая особенности подготовки курсантов военного технического вуза и результаты проведенного анализа научно-педагогических исследований в области роли иностранного языка в военно-профессиональной деятельности специалистов технического профиля, можно заключить следующее [4-18]:

– в подготовке курсантов технических вузов, помимо требований действующих федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования (ФГОС ВО) и квалификационных требований (КТ), недостаточно учитываются произошедшие изменения в новейших образцах вооружения военной техники отечественного и зарубежного производства в контексте обеспечения иноязычной деловой межкультурной коммуникации [19,20];

– при военно-профессиональной подготовке специалистов недостаточно используется иноязычная деловая межкультурная коммуникация при эксплуатации и профессиональном применении отечественной и зарубежной военной техники;

– при составлении программ военно-профессиональной подготовки не учитываются изменившиеся элементы, условия, акты, функциональный состав и вновь возникающие требования сферы деятельности военного специалиста технического профиля, предполагающие владение иностранным языком как средством профессионального общения;

– не в должной мере разработаны методические подходы совершенствования военно-профессиональной подготовки курсантов технических вузов средствами иностранного языка на протяжении всего периода обучения.

Естественно, разрешение этих противоречий и проблемных вопросов требует, в том числе и повышение качества военно-профессиональной подготовки курсантов технического вуза, а именно – знания физических основ построения новейших образцов вооружения и военной техники (ВВТ) отечественного и зарубежного производства, опыта их эксплуатации и применения, в том числе и вероятного противника средствами иностранного языка на протяжении всего периода обучения в вузе и

войсках.

Отсюда, организация учебного процесса военного технического вуза, направленного на совершенствование военно-профессиональной подготовки курсантов на основе использования межкультурной коммуникативной компетенции основана на реализации ряда закономерностей. Основными из которых являются [2-5,10,15]:

- зависимость качества военно-профессиональной подготовки курсантов от: эффективности использования межпредметных связей, в частности – дисциплины «Иностранный язык» с циклом военно-профессиональных дисциплин на всем этапе обучения курсантов в вузе;

- зависимость качества военно-профессиональной подготовки курсантов от: применения в учебном процессе достижений отечественной и зарубежной науки и техники; высокотехнологичного информационного обеспечения, в том числе и зарубежного;

- зависимость качества военно-профессиональной подготовки курсантов от: положительной мотивации курсантов в учебно-профессиональной деятельности (создание профессионально-ориентированного курса «Иностранный язык», создание дисциплин военно-профессионального цикла имеющих практическую направленность);

- зависимость эффективности процесса военно-профессиональной подготовки курсантов от: единства действий всего профессорско-преподавательского состава вуза и уровня собственной активности курсантов; взаимосвязанности, преемственности, взаимообусловленности и эффективности целей всех видов, форм деятельности профессорско-преподавательского состава на каждом этапе подготовки и пр.

Говоря о педагогических принципах, следует сделать акцент на их неоспоримой взаимосвязи и взаимопроникновении. Как итог, они являют собой некую единую систему, которая состоит из организационно-методических и содержательных принципов. Справедливо будет привести позицию ряда известных ученых, среди которых В.В. Дудин, Ю.В. Баканова, О.А. Козлов, И.Ю. Макурина, В.И. Сапожников и др., в соответствии с которой, принцип обучения в априори должен выступать как обязательное нормативное требование и, тем самым, приниматься как критерий, ориентированный на оптимизацию педагогической практики [4,5,21]. Данный тезис, в частности, обусловлен тем фактом, что педагогический принцип, помимо прочего, подчиняет себе формы организации и содержание данного процесса, иными словами, имеет непосредственное влияние на все его составляющие. Следовательно, оптимальный подбор принципов обучения – чрезвычайно значимая составляющая педагогической компетенции.

Используемые в исследовании методы, методики и технологии.

Методические подходы к использованию межкультурной коммуникативной компетенции в области профессиональной и специальной подготовки курсантов старших курсов технического вуза средствами иностранного языка могут иметь следующие этапы (на примере специальности 24.05.06 Системы управления летательными аппаратами, согласно ФГОС 3+, реализуемой в филиале ВА РВСН им. Петра Великого) [19]:

1 этап – *продуктивно-творческий*, активное творческое применение межкультурной коммуникативной компетенции курсантов старших курсов, на основе её использования в программах практики «Научно-исследовательская работа», курсового и дипломного проектирования (усовершенствованием (новизной) этого этапа является то, что в дискурсивную учебную среду введена – научно-исследовательская работа, определенная ФГОС 3+ блоком 2 «Практики, в том числе научно-исследовательская работа (НИР)» в качестве базовой части программы специалитета и являющейся обязательной для освоения обучающимися, где использование знания иностранного языка (МКК) курсант может осу-

ществлять сбор, обработку, анализ и систематизацию научно-технической информации по теме исследования, в том числе и из зарубежных источников; осуществлять патентный поиск при подаче заявок на патенты, изобретения и промышленные образцы на иностранном языке; готовить аннотации к научным статьям на иностранном языке для участия в международных научно-технических конференциях; поддерживать речевые контакты на иностранном языке с представителями иных культур и национальностей по профессиональной тематике в ходе совместных конференций и семинаров; понимать на слух содержание выступлений, докладов или стендовых материалов по специальности на иностранном языке и т.п.);

2 этап – *рефлексивный*, развитие и применение навыков по самоанализу и самооценке собственной межкультурной коммуникативной компетенции на основе дополнительного профессионального обучения (ДПО) по иностранному языку (так, программа ДПО филиала ВА РВСН включает 2 модуля: 1. Профессионально-ориентированный перевод и 2. Теоретические основы перевода) [29].

Освоение данной программы следует за освоением дисциплины «Иностранный язык» по основной образовательной программе и обеспечивает формирование и развитие профессиональных переводческих компетенций.

Приобретаемая выпускниками квалификация (переводчик в сфере профессиональной коммуникации) позволяет выполнять профессиональную деятельность с использованием компетенций переводчика в сфере профессиональной коммуникации в ходе проведения совместных учений подразделений, воинских частей и штабов, выполнения миротворческих операций, решения задач международного военного и военно-технического сотрудничества и во время всего комплекса подготовительных мероприятий, предшествующих этому, и иным образом участвовать в лингвистическом обеспечении военной деятельности.

3 этап – *контрольно-оценочный*, проведение оценки степени использования межкультурной коммуникативной компетенции курсантом-выпускником с учетом его профиля подготовки (оценка степени достижения интегративных компетенций). Данный вид контроля (помимо экзамена в группе ДПО) проводится автором в филиале ВА РВСН в качестве педагогического эксперимента на 5 курсе, т.е. с курсантами-выпускниками. Профессионально-ориентированные тексты на иностранном языке из адаптированного учебника (учебно-пособия), научной технической статьи, различные инструкции, описания изобретений (патентов) могут служить в качестве средства контроля языковой компетенции, определения степени её использования курсантом-выпускником по его профилю подготовки (специальности);

– принцип *международной профессиональной коммуникации*, требующий рационального использования в обучении информации сети Интернет на иностранном языке по аналогичным специальностям зарубежных стран. Этот метод способствует активизации учебного процесса, повышению познавательной активности курсантов старших курсов, расширяет их коммуникативные возможности.

РЕЗУЛЬТАТЫ

Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов и опорой на другие исследования.

Межкультурная компетенция включает в себя не только лингвистический компонент (владение средствами речевой коммуникации), а также информационный компонент (профессиональная компетенция) и социально-культурологический компонент (наличие фоновых знаний о партнерах по коммуникации и реалиях, принадлежащих другой культуре). Например, считается,

что английский язык – это язык науки и техники, поэтому необходимо объяснять курсантам, как важна работа с научно-технической литературой: инструкциями по эксплуатации оборудования, инструкциями по технике безопасности, научной журнальной или газетной статьей, техническими текстами в оригинале. Курсанты осуществляют разного рода переводы и виды чтения: ознакомительное, просмотровое, поисковое, познавательное, ценностно-ориентационное. В результате обучающиеся приобретают следующие умения:

а) переводить со словарем иностранные тексты профессиональной направленности;

б) самостоятельно совершенствовать устную и письменную речь, пополнять словарный запас.

Работа, формулируемая подобным образом способствует подготовке обучающихся, условно говоря, в контексте будущей профессии, а также стимулирует формирование необходимых компетенций и, в целом, играет значимую роль в становлении военного специалиста. Кроме того, наряду с практическими, профессиональное обучение направлено на достижение воспитательных целей, дающие широкий спектр возможностей приобщения студентов посредством иностранного языка к источникам информации, расширения общего и профессионального кругозора, овладения умениями иноязычной, в частности, межкультурной коммуникации, а также умения относиться с уважением и пониманием к будущей профессиональной деятельности;

– принцип *опережающей подготовки специалиста*, ориентирующий образование на знания потенциала и прогнозирования совершенствования ВВТ иностранных государств потенциальных противников, так и государств-партнеров, методов и средств их вооруженной борьбы на основе использования межкультурной коммуникативной компетенции, т.е. средствами иностранного языка;

– принцип *креативного развития личности*: межкультурная коммуникативная компетенция, в этом случае, выступает – как дополнительное средство формирования творческих, профессиональных и личностных качеств. Этот принцип при определенных условиях, может обеспечить у курсантов развитие интуиции как высшего уровня интеллекта. Он также способствует созданию целостной картины мира, развивает такие качества личности, которые помогают саморазвиваться.

С опорой на исследования (труды И.А. Алехина, И.О. Бакланова, В.В. Дудулина, И.Ю. Макуриной, О.В. Михалевой, Е.И. Пасова, В.А. Пестова, А.А. Файоля, Е.В. Смирновой А.А. и др.) нами определен ряд принципов использования межкультурной коммуникативной компетенции у курсантов технических вузов в области их военно-профессиональной подготовки средствами иностранного языка [4-18,22-24]. Среди них можно выделить:

– принцип *непрерывной гуманитаризации*, требующий рационального совмещения дисциплины «Иностранный язык», технических и специальных дисциплин на всем периоде обучения курсантов в вузе.

Увеличение доли гуманитарных дисциплин в учебных планах образовательной организации, в частности, таких как «Иностранный язык» – отнюдь не единственный аспект, в котором заключается сущность гуманитаризации образования. Также важно говорить о концептах формирования культуры мышления обучающихся, их творческих способностей на базе глубокого понимания истории культуры и цивилизации, всего мирового культурного наследия. По справедливому замечанию широкого спектра авторов, например, В.М. Бикбаева, Н.В. Неверовой, Л.В. Рыбаковой, Е.В. Смирновой, Л.А. Федотовой и пр., рассматриваемый принцип реализуется лишь тогда, когда система обучения иностранному языку в наибольшей степени ориентирована на личность обучаемого, его интересы, мотивы и потребности, а также индивидуальные и социокультурные программы раз-

виятия [25-28].

Внедрение принципа непрерывной гуманитаризации в образовательный процесс военного вуза вызывает у курсантов старших курсов желание узнать: «А как это делается за рубежом?», а вот здесь и потребуются межкультурная коммуникативная компетенция, сформированная у них при обучении на младших курсах. Несомненно, это дает «благоприятную почву» для изучения профессионального и специального циклов дисциплин еще и средствами иностранного языка;

– принцип *этапности*, предполагающий организацию образовательного процесса в виде определенных образовательных этапов, каждый из которых является промежуточной ступенью для обретения новых образовательных возможностей.

ВЫВОДЫ

Выводы исследования и перспективы дальнейших изысканий в данном направлении.

Принятие того факта, иностранный язык – это важный инструмент получения профессионально ценной и лично-значимой информации, позволяет говорить о том, что ее практическое применение являет собой фактор, который не только поддерживает, но и повышает уровень учебной мотивации при изучении иностранного языка начиная с самого первого этапа. Кроме того, неоспорим тот факт, что интеграция с профессиональными дисциплинами, то есть реализация междисциплинарного подхода в системе обучения иностранному языку, превращает последний из учебного предмета в функциональное средство приобретения знаний для дальнейшего профессионального и личностного роста, соответствующего современным требованиям подготовки будущих специалистов [2,3,23,24].

Таким образом, данные принципы не только поддерживают на требуемом уровне межкультурную коммуникативную компетенцию курсантов старших курсов технического вуза в течение обучения в вузе, но и могут применяться для развития других компетенций и дальнейшего совершенствования их военно-профессиональной подготовки, а также для модернизации всего учебно-методического процесса в вузе.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Рабочая программа учебной дисциплины «Иностранный язык» по специальности 24.05.06 Системы управления летательными аппаратами // Серпухов: ФВА РВСН им. Петра Великого. 2016. – 21 с.
2. Еськина О.А. Некоторые направления совершенствования военно-профессиональной и специальной подготовки курсантов военного технического вуза. – Краснодар: КВВАУЛ им. А.К. Серова. – Вып. 22. – 2018. – С. 173-180.
3. Еськина О.А. Методические подходы к использованию межкультурной коммуникативной компетенции средствами иностранного языка в профессиональной подготовке курсантов технических вузов. «Modern Humanities Success / Успехи гуманитарных наук». – Белгород: 2019. – № 4 – С. 104-110.
4. Дудулин В.В. Повышение эффективности военно-профессиональной подготовки курсантов вузов РВСН в современных условиях: монография / В.В. Дудулин. – М., – 2007. – 240 с.
5. Алексин И.А., Сливин Т.С. Перспективы военного образования в России. М.: Мир образования – образование в мире. – 2013. – № 2. – С. 32-36.
6. Баканова Ю.В., Макурина И.Ю. Основные направления профессиональной языковой подготовки в военном вузе. Современные исследования социальных проблем. – 2017. – Том 8. – №7. – С. 26-38.
7. Кирик С.В. Реализация организационно-педагогических условий формирования иноязычной культуры иностранных военнослужащих на подготовительном отделении российского военного вуза. Балтийский гуманитарный журнал. 2019. Т. 8. № 1 (26). С. 241-244.
8. Гиренок Г.А. Коммуникативная компетенция как способность и готовность курсантов к иноязычному речевому общению. Самарский научный вестник. 2017. Т. 6. № 3 (20). С. 275-279.
9. Шилина Н.В., Аксенова Г.И. Условия формирования иноязычной социокультурной компетенции курсантов. Балтийский гуманитарный журнал. 2019. Т. 8. № 3 (28). С. 196-198.
10. Бакланов И.О. Анализ функционирования системы военно-профессиональной подготовки курсантов авиационных вузов. Транспортное дело России. – 2011. – № 11. – С. 90-92.
11. Сулова Ю.В. Организационно-педагогические условия эффективного развития аудитивной компетенции курсантов. Балтийский гуманитарный журнал. 2016. Т. 5. № 2 (15). С. 92-96.
12. Рачковская Л.А. Организация самостоятельной работы курсантов по иностранному языку с применением электронного учебника. Карельский научный журнал. 2018. Т. 7. № 1 (22). С. 57-60.

13. Стародубцева Т.А. Параметры оценки уровня иноязычной компетентности курсантов авиационного вуза. Балтийский гуманитарный журнал. 2016. Т. 5. № 3 (16). С. 193-195.

14. Пестов В.А., Фасоля А.А., Грачев В.А., Смирнов Е.В. Технологии профессионально-ориентированного обучения. Учебное пособие. – М.: ВА им. Петра Великого. – 2013. – 413 с.

15. Технологии профессионально-ориентированного обучения: учебное пособие / Под общей ред. И.А. Алексина // М.: Воен.Ун-т. – 2016. – 156 с.

16. Амитрова М.В., Ковалёва С.С. К вопросу о повышении мотивации к изучению иностранного языка курсантов высших военных учебных заведений. Балтийский гуманитарный журнал. 2019. Т. 8. № 1 (26). С. 188-191.

17. Лебединская О.В. Социально-организационные условия эффективной организации внеаудиторной самостоятельной работы курсантов по иностранному языку. Карельский научный журнал. 2016. Т. 5. № 4 (17). С. 29-32.

18. Арнаут М.Н., Татаринова А.В. Методика совершенствования образовательного процесса в российских вузах среди иностранных граждан. Балтийский гуманитарный журнал. 2019. Т. 8. № 1 (26). С. 196-199.

19. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по специальности 24.05.06 Системы управления летательными аппаратами. Приказ Минобрнауки РФ от 11 августа 2016 г. № 1032.

20. Квалификационные требования к военно-профессиональной подготовке выпускников по военной специальности: Эксплуатация систем управления и проверочно-пускового оборудования стратегических ракет. // Утверждены Командующим РВСН. – 2016. – 54 с.

21. Козлов О. А., Сапожников В.И. Информационные и коммуникативные технологии как фактор повышения эффективности образовательного процесса. Информатика и образование. – 2008. – № 10. – С. 3-9.

22. Михалева О.В. Формирование компетентности в области межкультурной коммуникации у будущих бакалавров в условиях цифровой образовательной среды (на примере направления подготовки 45.03.02). Автореф. диссер. ... канд. пед. наук. М.: – 2019. – 24 с.

23. Пассов Е.И., Кибирева Л.В. и др. Концепция коммуникативного иноязычного образования (теория и ее реализация): методическое пособие для русистов. Санкт-Петербург: «Златоуст». – 2007. 199 с.

24. Троицкая Ю.В. Коммуникативная мобильность студентов технических направлений подготовки. // Ю.В. Троицкая // Азимут научных исследований: педагогика и психология. Т.8. № 4 (29). – 2019. – С. 232-234.

25. Бикбаев В.М. Иноязычная коммуникация: основные тренды исследования в современной науке. Современное педагогическое образование. – 2019. – № 3. – С. 5-9.

26. Неверова Н.В., Рыбакова Л.В., Федотова Л.А. Специфика обучения основам научно-технического и делового стиля в процессе перевода технических текстов. Педагогика и психология образования. – 2018. – №2. – С. 32-38.

27. Смирнова Е.В. Формирование и использование программно-методического обеспечения, реализующего возможности информационных технологий, для развития умений иноязычной деятельности (на примере обучения английскому языку студентов неязыковых специальностей). Автореф. диссер. ... канд. пед. наук. М.: – 2007. 18 с.

28. Худайберганаева Э., Современные методы и технологии преподавания иностранных языков в высшей школе / Э. Худайберганаева, Б.М. Гулиметова // Филология и лингвистика в современном обществе: материалы IV Междунар. науч. конф. (г. Москва, июнь 2016 г.). – М.: Буки-Веди. – 2016. – С. 94-97.

29. Дополнительная профессиональная программа профессиональной переподготовки курсантов для приобретения квалификации «Переводчик в сфере профессиональной коммуникации» – Серпухов: ФВА РВСН им. Петра Великого. – 2016. – 28 с.

Статья поступила в редакцию 13.12.2019

Статья принята к публикации 27.02.2020

УДК 372.881.1

DOI: 10.26140/anip-2020-0901-0075

ОБУЧЕНИЕ АКАДЕМИЧЕСКОМУ ПИСЬМУ СТУДЕНТОВ-БАКАЛАВРОВ НЕЯЗЫКОВОГО ВУЗА

© 2020

SPIN-код: 3638-1560

AuthorID: 808079

Ибатова Айгуль Зуфаровна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры естественно-научных и гуманитарных дисциплин филиала ТИУ в г. Сургуте
Тюменский индустриальный университет
(628400, Россия, Сургут, улица Энтузиастов, 38, e-mail: aigoul@rambler.ru)

Аннотация. Иностраный язык как одно из средств общения занимает особое место в системе современного высшего образования. В рамках развития научной деятельности необходимо развивать публикационную активность не только преподавателей, но и студентов. Поэтому вопрос подготовки специалистов, владеющих иностранным языком как средством коммуникации, навыками академического письма приобретает особое значение. В статье рассматривается проблема формирования навыков письменной иноязычной речи в рамках академического дискурса у студентов технических специальностей. Автор определяет обучение академическому письму на иностранном языке, в основу которого положена четко организованная система учебных действий. В рамках данного исследования описана поэтапная работа по формированию навыков написания аннотаций к научному тексту в соответствие с целью развития научно-исследовательской деятельности студентов в вузе как одного из компонентов образовательной среды студентов-бакалавров для интеграции в международную профессиональную среду. Первый этап – подготовительный (теоретический). Студенты должны усвоить и разработать памятку на основе теоретического материала. Второй этап – анализ аннотаций научных статей. Третий этап – работа над текстом. Учебный материал должен обеспечить выполнение предусмотренной коммуникативной задачи. Четвертый этап – написание аннотации. Выполнение данной работы предшествует большинство типовых речевых заданий: составление плана аннотации, выделение в тексте необходимого речевого материала, формулировка цели текста, используемый метод, выводы, результаты, заключение.

Ключевые слова. Навыки письма, иноязычное образование, академическое письмо, бакалавриат.

TEACHING ACADEMIC WRITING OF STUDENTS-BACHELORS OF A NON-LANGUAGE UNIVERSITY

© 2020

Ibatova Aygul Zufarovna, PhD in Pedagogics, Associate Professor of the Department of Natural Sciences and Humanities, the Branch of IUT in Surgut
Tyumen Industrial University, the Branch of IUT in the city of Surgut
(628400, Russia, Surgut, Enthuziastov Str, 38, e-mail: aigoul@rambler.ru)

Abstract. A foreign language as one of the means of communication occupies a special place in the system of modern higher education. As part of the development of scientific activity, it is necessary to develop the publication activity of not only teachers, but also students. Therefore, the issue of training specialists who speak a foreign language as a means of communication and academic writing skills is of particular importance. The article considers the problem of the formation of written foreign language skills in the framework of academic discourse among students of technical specialties. The author defines the teaching of academic writing in a foreign language, which is based on a clearly organized system of educational activities. In the framework of this study, a phased work is described to develop skills in writing annotations for a scientific text in accordance with the goal of developing research activities of students at a university as one of the components of the educational environment of undergraduate students for integration into the international professional environment. The first stage is preparatory (theoretical). Students should learn and develop a memo based on theoretical material. The second stage is the analysis of abstracts of scientific articles. The third stage is work on the text. The training material should ensure the fulfillment of the provided communicative task. The fourth step is to write an annotation. The completion of this work is preceded by most typical speech tasks: drawing up an annotation plan, highlighting the necessary speech material in the text, formulating the purpose of the text, the method used, conclusions, results, conclusion.

Keywords. Writing skills, foreign language education, academic writing, bachelors.

Постановка вопроса. На сегодняшний день во время бурного развития культурных, политических и экономических связей между странами, возможность иноязычного общения вызывает интерес к изучению иностранных языков, что способствует усвоению языкового материала, необходимого для общения с носителями языка, поездок за границу и совершенствованию иноязычных умений и навыков. Особенно остро вопрос стоит в сфере письменной научной речи на иностранном языке. Сегодня необходимо развивать публикационную активность не только преподавателей, но и студентов. Поэтому вопрос подготовки специалистов, владеющих иностранным языком как средством коммуникации, навыками академического письма приобретает особое значение.

Анализ основных концепций данного вопроса. Анализ научных источников, в которых раскрывается сущность развития навыков академического письма у студентов-бакалавров свидетельствует о противоречии между необходимостью формирования данных навыков и отсутствием учебно-методического сопровождения для студентов: элективных курсов нормам академического

письма, учебных пособий, ориентированных на формирование научной речи.

О необходимости формирования навыков академического письма пишут многие педагоги и ученые: Шестак В. П., Шестак Н. В. [1], Смирнова Н. В. [2], Островская Е. С., Вышегородцева О. В. [3], Степанов Б. Е. [4], Чуйкова Э.С. [5], Смирнова Е.В. [6], Сапун Т.В. [7], Ягенич Л.В. [8, 9], Хлыбова М.А. [10] и др. [11-14].

В данных работах рассмотрены теоретические и практические основы иноязычной подготовки специалистов в рамках формирования навыков академического письма для магистрантов и руководителей учебных заведений. Мы считаем, что формировать навыки письменной научной речи необходимо начинать уже в стенах вуза, на уровне бакалавриата, в том числе, формируя основы англоязычного академического письма. В условиях неязыкового вуза особенно сложно реализовать этот процесс, т.к. уровень языковой подготовки у бакалавров часто соответствует базовому, а иногда и начальному.

Изложение основного материала. В соответствии с принятыми государственными образовательными стандартами третьего поколения 3++ по дисциплине

«Иностранный язык» одной из формируемых компетенций является развитие способности осуществлять деловую коммуникацию в устной и письменной формах. Необходимо активно внедрять элементы и научной коммуникации на начальной стадии обучения в вузе, к которой относятся аннотация, тезисы, научная статья как учебно-научные тексты.

Выбирая учебный материал для формирования письменных навыков мы ставили перед собой задачу выработать именно те навыки, которые требуются для решения коммуникативных задач в академическом дискурсе. На уровне бакалавриата – это написание аннотации к научному тексту. Именно данные компетенции наименее развиты у студентов-бакалавров, и вызывает максимум затруднений.

Мы проанализировали работы студентов и выявили наиболее типичные ошибки при написании академических текстов:

1. Не умеют использовать и выбирать правильные языковые средства для оформления письменной речи, выстроить логические связи в тексте;
2. Не умеют выстроить логическую последовательность текста в соответствии с целью;
3. Не умеют правильно выбрать лексические единицы, допускают стилистические ошибки.

Особенности научной письменной речи в английском языке и связанные трудности, возникающие у студентов побудило нас описать методику работы над развитием навыков академического письма студентов-бакалавров. Алгоритм работы включает несколько этапов. Первый этап – подготовительный (теоретический). Студенты должны усвоить и разработать памятку на основе теоретического материала.

Аннотация – это сокращенная форма представления научного текста. Главной целью аннотации является привлечение внимания читателя, пробудить читательский интерес к сути исследования, используя при этом минимальное количество языковых средств.

Необходимо отметить следующие требования к структуре и содержанию аннотации.

1. Информативность и содержательность. Аннотация должна в обобщенном виде представлять содержание статьи. Не рекомендуется использовать общие фразы, а также указывать несущественные детали и общеизвестные положения.

2. Оригинальность. Следует избегать прямых повторов любых фрагментов работы. Название статьи не должна дублироваться в тексте аннотации.

3. Четкость, логичность и связность изложения. Компактность. Объем аннотаций к статье должен составлять от 100 до 250 слов (информационная аннотация), до 50 слов (описательная аннотация).

Содержание аннотации составляет: предмет, тема, цель работы; метод или методология; результаты работы; выводы (они могут сопровождаться рекомендациями, оценками, предложениями, гипотезами, описанными в статье).

Описательные аннотации обычно используются для гуманитарных и социологических статей. Этот вид аннотаций включает: цель, особый интерес, обзор содержания.

Информационные аннотации обычно используются для научных, инженерных статей, которые включают в себя цель исследования, используемый метод, выводы, результаты, заключение.

Не рекомендуется:

- включать в аннотацию таблицы, рисунки, схемы, диаграммы и формулы;
- вводить ссылки на публикации, литературу;
- использовать сокращения и условные обозначения, кроме общеупотребительных. Если сокращение все же вводится, то при первом употреблении необходимо дать их расшифровку.

Второй этап – анализ аннотаций научных статей. Студентам предлагаются несколько вариантов аннотаций, необходимо сравнить, выделить основные части, определить вид аннотации.

Третий этап – работа над текстом. Учебный материал должен обеспечить выполнение предусмотренной коммуникативной задачи. Студент должен овладеть умением быстро понимать содержание прочитанного в целом, а также проанализировать иноязычные явления, чтобы полностью извлечь текстовую информацию. Преподавателю следует показать, что лексический и грамматический анализ является только одним из способов изучения текста, помогающий раскрыть смысловую сущность. Проводимое обучение должно позволить учащемуся без длительного анализа и с минимальным использованием словарем достаточно точно понять любой текст, равный по трудности изученным и содержащий около 3-4% новой лексики. При этом объем текста равен примерно 800- 900 печатным знакам, время, которое отводится на чтение, не может быть превышено более, чем на 3-4 мин.

При обучении ознакомительному чтению одним из основных векторов является развитие умения быстро «схватывать» главную мысль текста. На данном этапе обучающиеся выполняют упражнения, направленные на извлечение основного и второстепенного смысла текста, объединяют смысловые отрезки в одно целое, также выполняют серию упражнений на формирование языковой догадки, формирование навыков словообразования и т.п.

В случае углубленного чтения обучающимся представляется возможность преодолеть языковые трудности, точно понять содержание и получить содержащуюся в тексте информацию. В некоторых случаях приходится раскрывать «глубинный» смысл (подтекст), который автор хотел донести до читателя. Задания данного цикла укрупнены и расположены в порядке соответствующем пути формирования указанных выше умений. Возможно, в ряде случаев возникает необходимость расчленить те или иные задания на более мелкие действия и операции, или ввести новые действия – все это преподаватель индивидуально.

На завершающем этапе работы с текстом осуществляется понимание содержания текста и дается интерпретация.

Четвертый этап – написание аннотации. Выполнение данной работы предшествует большинство типовых речевых заданий: составление плана аннотации, выделение в тексте необходимого речевого материала, формулировка цели текста, используемый метод, выводы, результаты, заключение. При обучении элементам перевода преподаватель должен показать различие в использовании родного языка, как средства осмысления содержания прочитанного (учебный перевод), и как средства передачи содержания текста в форме адекватного перевода. В аудитории могут проводиться консультации по этим заданиям и обсуждаться коллективно выполненные работы.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Шестак, В. П., & Шестак, Н. В. (2011). *Формирование научно-исследовательской компетентности и «академического письма». Высшее образование в России*, (12).
2. Смирнова Н. В. *Академическая грамотность и письмо в вузе: от теории к практике // Высшее образование в России*. – 2015. – № 6.
3. Островская Е. С., Вышегородцева О. В. *Academic Writing: концепция и практика академического письма на английском языке // Высшее образование в России*. – 2013. – № 7.
4. Степанов Б. Е. *Еще раз об «академическом письме»: критика академической критики // Высшее образование в России*. – 2012. – № 7.
5. Чуикова Э.С. *Стратегические направления развития методической системы обучения академическому письму в России // Балтийский гуманитарный журнал*. 2018. Т. 7. № 3 (24). С. 327-330.
6. Смирнова Е.В. *Актуальные аспекты совершенствования иноязычной письменной речи при использовании средств информационных и коммуникационных технологий // Балтийский гуманитарный журнал*. 2015. № 4 (13). С. 102-105.
7. Сапух Т.В. *Лингводидактический потенциал метода рецензии*

рования в обучении иноязычной письменной речи старшеклассников // Балтийский гуманитарный журнал. 2019. Т. 8. № 4 (29). С. 141-145.

8. Ясенич Л.В. Композиционные формы речи англоязычного письменного научного медицинского текста // Балтийский гуманитарный журнал. 2018. Т. 7. № 3 (24). С. 84-87.

9. Ясенич Л.В. Выделение декларативных признаков письменного англоязычного научного медицинского текста // Балтийский гуманитарный журнал. 2019. Т. 8. № 2 (27). С. 381-384.

10. Хлыбова М.А. Иноязычная письменная компетенция в практике обучения иностранному языку в аспирантуре // Балтийский гуманитарный журнал. 2019. Т. 8. № 4 (29). С. 178-180.

11. Кравец Т.В., Блохинская Л.О. К проблеме обучения студентов неязыковых факультетов письменному переводу текстов по специальности // Вестник Амурского государственного университета. Серия: Гуманитарные науки. 2016. № 72. С. 97-104.

12. Хабибрахманова Ф.Р., Киндеркнехт А.С. К вопросу о формулировании темы письменной научной работы на иностранном языке // Балтийский гуманитарный журнал. 2018. Т. 7. № 1 (22). С. 305-308.

13. Тюрин П.М., Яськова А.В. Об особенностях креолизации современной письменной речи // Балтийский гуманитарный журнал. 2017. Т. 6. № 4 (21). С. 207-210.

14. Блиева Ж.М., Хосроева Н.И. Практические рекомендации по формированию формальных компетенций иноязычного академического письма для написания раздела «Введение» // Балтийский гуманитарный журнал. 2019. Т. 8. № 4 (29). С. 33-37.

Статья поступила в редакцию 15.10.2019

Статья принята к публикации 27.02.2020

УДК 372.881.1
DOI: 10.26140/anip-2020-0901-0076

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ВИДЕОФИЛЬМА ПРИ ОБУЧЕНИИ АУДИРОВАНИЮ СТУДЕНТОВ ИНЖЕНЕРНЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

© 2020
SPIN-код: 3638-1560
AuthorID: 808079

Ибатова Айгуль Зуфаровна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры естественно-научных и гуманитарных дисциплин филиала ТИУ в г. Сургуте
Тюменский индустриальный университет
(628400, Россия, Сургут, улица Энтузиастов, 38, e-mail: aigoul@rambler.ru)

Аннотация. Аудирование является, несомненно, важным элементом работы над языком, независимо от того, общаются ли студенты в вузе или в обществе. В последние годы наблюдается большая тенденция к использованию разного рода технологий, методов и их интеграции в учебную программу высшей школы. В иноязычном образовании студентов-бакалавров неязыковых специальностей значительную роль играет использование видео в качестве аудиовизуального материала, что стимулирует мотивацию студентов, позволяет использовать разные методические приемы для формирования коммуникативных навыков. Целью данной статьи является описание методики работы с видеофильмами на занятиях по иностранному языку в высшей школе, применяемой на занятиях по деловому иностранному языку для студентов инженерных специальностей в Тюменском индустриальном университете, филиале ТИУ в г. Сургуте. Автор описал методику работы с видеофильмом «Starting Business English», применяемую на занятиях, которая включает три этапа. Подготовительный этап - устранение лингвистических трудностей восприятия текста в видеофильме и понимания его содержания. Демонстрационный этап - работа над содержанием и изображением каждого отдельного фрагмента. Последемонстрационный этап - выполнение ряда упражнений, характер которых зависит от начальной цели: Воспроизведение диалога без звука, дубляж эпизода, описание сцены.

Ключевые слова. Видеофильм, иноязычное образование, аудирование.

USING VIDEOFILM IN LISTENING SKILLS TEACHING TO STUDENTS OF ENGINEERING SPECIALTIES

© 2020

Ibatova Aygul Zufarovna, PhD in Pedagogics, Associate Professor of the Department of Natural Sciences and Humanities, the Branch of IUT in Surgut
Tyumen Industrial University, the Branch of IUT in the city of Surgut
(628400, Russia, Surgut, Enthuziastov Str, 38, e-mail: aigoul@rambler.ru)

Abstract. Listening is undoubtedly an important element of working on the language, regardless of whether students communicate in high school or in society. In recent years, there has been a great tendency to use all kinds of technologies, methods and their integration into the curriculum of higher education. In foreign language education of undergraduate students of non-linguistic specialties, the use of video as an audiovisual material plays a significant role, which stimulates students' motivation and allows the use of different teaching methods to form communication skills. The purpose of this article is to describe the methodology for working with videos in foreign language classes at a higher school, used in business foreign language classes for engineering students at the Tyumen Industrial University, a branch of TIU in Surgut. The author described the methodology for working with the video "Starting Business English" used in the classroom, which includes three stages. The preparatory phase is the elimination of the linguistic difficulties of perceiving the text in the video and understanding its content. Demonstration stage - work on the content and image of each individual fragment. The post-demonstration stage is the implementation of a series of exercises, the nature of which depends on the initial goal: Reproduction of a dialogue without sound, dubbing of an episode, description of the scene.

Keywords. Video film, foreign language education, listening.

Постановка вопроса. Преподавание иностранного языка для студентов инженерных специальностей представляет собой сложный процесс, поэтому любые применяемые технологии, средства эффективны для реализации образовательной программы или формирования иноязычных навыков. Общеизвестным фактом является то, что аудиовизуальные материалы также эффективны в процессе обучения, так как способствуют и стимулируют студентов к изучению иностранного языка в вузе. Одним из таких средств является применение видеофильмов на занятиях по иностранному языку. Использование видео в обучении не является новым методом, но остается до сих пор наиболее эффективным при формировании навыков аудирования и восприятия речи на слух.

Анализ основных концепций данного вопроса. Проблема обучения навыкам аудирования отражена во многих работах ученых и педагогов иностранного языка.

В отечественной литературе педагоги рассматривают аудирование как вид учебной деятельности, описывают основные теоретические положения аудирования как вида учебной деятельности. Определены функции аудирования в учебной деятельности. Раскрыты барьеры аудирования (Обдалова, О. А., Елисеева И.А., Ибакаева Е. К., Морозова А.Е., Фоменко О. С., Самчик Н.Н., Янкина Е. В., Дмитриева Д.Д., Бредихина И. А., Кулакова Н.В., Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2020. Т. 9. № 1(30)

Рожина Т. Д., Сулова Ю.В., Степанова О. С. и др. [1-18]).

Формированию навыков аудирования посвящены работы зарубежных ученых: Miller L., Wilson J. J., Harmer J., Hulstijn J. H. В данных работах подчеркивается, что аудирование является, несомненно, важным элементом работы над языком, независимо от того, общаются ли студенты в вузе или в обществе. В течение обычного дня аудирование должно и используется в два раза чаще, чем речь, и в пять раз больше, чем чтение и письмо. Применение видеофильмов в обучении языку способствует концентрации внимания студентов к изучаемому материалу, созданию чувства ожидания, подготовке к выполнению лексических упражнений, развитию воображения, творчеству, снятию психологического напряжения и языкового барьера и т.п.

Применению аудиовизуальных средств в аудировании посвящены многие работы, но, тем не менее, мы считаем, что для высшей школы имеется недостаточно разработанных методических и учебных материалов для данного вида работы. С нами согласны многие педагоги: Планкова, В. А., Крысанова Н. Ю., Фаттахова Н. А., Левчина И. Б. и др.

Актуальность данной проблемы определили выбор цели нашего исследования - описать методику применения видеофильмов на занятиях по иностранному языку в высшей школе, применяемой на занятиях по деловому

иностранным языку для студентов инженерных специальностей в Тюменском индустриальном университете, филиале ТИУ в г. Сургуте.

Изложение основного материала. Как и во многих ситуациях преподавания английского языка, любой преподаватель играет ключевую роль в использовании видео в качестве средства формирования иноязычных навыков. Преподаватель в данном процессе может быть контролером, организатором, суфлером и участником. Преподаватель контролирует, потому что это - единственный человек, который контролирует не только то, что выполняют студенты, но и как они выстраивают свою речь, во время просмотра видеофильма. Кроме того, преподаватель является организатором учебного процесса и должен точно знать, что приведет к успеху. Он не должен давать бесполезную информацию по видеофильму или ставить слишком сложные коммуникативные задачи, вводить в заблуждение студентов. Другая роль, которую преподаватель играет - это суфлер, можно комментировать некоторые сложные аспекты фильма. Учитывая все свои роли преподавателю необходимо подготовиться к просмотру фильма, подготовить методическое сопровождение: разработать серию упражнений и этапы просмотра фильма, которые непосредственно связаны с языковым уровнем обучающихся.

Опишем методику работы с видеофильмом «Starting Business English», применяемую на наших занятиях, которая включает три этапа.

Подготовительный этап. На этом этапе устраняются лингвистические трудности восприятия текста в видеофильме и понимания его содержания. Перед просмотром важно мотивировать студентов, создать речевую установку, подготовить их к содержанию фильма. На данном этапе упражнения предлагаются на речевую догадку, упражнения на введение новой лексики для студентов в зависимости от уровня подготовки, необходимого грамматического материала, сложных грамматических конструкций. Мы предлагаем следующие упражнения: Study the words. If there are any difficulties, consult a dictionary or discuss them in class. Check how the words are used in the video или word check; Grammar test и др. На данном этапе возможно использовать фрагменты от текста видео в качестве аспекта ожидания просмотра, предложить упражнение на перевод, тем самым снять возможные трудности в понимании содержания некоторых фрагментов. Подобная подготовительная работа способствует контролю процессу восприятия всего фильма у студентов.

Работа во время просмотра фильма. Объем просматриваемого материала зависит от уровня иноязычного образования студентов. Работа над содержанием и изображением каждого отдельного фрагмента должна выполняться в порядке, соответствующем развитию сюжета фильма. На данном этапе весь сюжет сопровождается серией вопросов в виде плана. Студенты заранее читают их и формулируют ответы во время просмотра, преподаватель может останавливать кадр и давать возможность сделать записи. Преподаватель контролирует понимание содержания, во время просмотра студенты выполняют упражнения, воспроизводят фрагмент текста, диалога для определенного кадра, либо воспроизводят текст по предложенному изображению. Необходимо отметить, что задания должны быть короткими и простыми, чтобы обучающиеся не потеряли суть сюжета и интерес.

Основная работа производится после демонстрационного этапа. После просмотра видео можно выполнить множество задач, и характер упражнений зависит от того, что вы смотрите и от начальной цели. Мы предлагаем следующие упражнения: упражнения на понимание сюжетной линии True or False.

Воспроизведение диалога без звука. Обучающиеся в паре садятся, один лицом к экрану, а другой лицом в противоположную сторону, звук выключается и воспроизводится около двух минут. Один обучающийся вос-

производит диалог, другой догадывается какой эпизод был включен. Затем меняются местами.

Дубляж эпизода. Обучающиеся распределяются по группам в зависимости от количества персонажей. Задача предстоит разыграть сцену без звука с предварительной подготовкой. Необходимо останавливать фильм после каждого воспроизведения нескольких фраз, чтобы дать студентам время подумать и воспроизвести сцену.

Описываем по картинке. Преподаватель приостанавливает видео в подходящий момент, чтобы оставить неподвижное изображение на экране. Используем изображение, чтобы вызвать обсуждение, обучающиеся вспоминают сюжет и воспроизводят его.

На протяжении просмотра фильма после каждой сцены мы делаем остановку, студенты предсказывают что произойдет дальше, в методических рекомендациях к фильму прописаны вопросы на догадку. Также эффективно расписать события фильма не по порядку, студенты распределяют ход действий.

Результаты исследования. Конечным итогом всей работы над видеофильмом является продуктивная деятельность, т.е. воспроизведение речи на иностранном языке, видеофильм является лишь основой для дальнейшего развития навыков общения. Дискуссия стимулирует общение среди студентов, и это помогает достичь коммуникативных навыков. Любой язык не является фиксированным, он постоянно меняется, как и средства массовой информации; телевидение, радио и газеты, которые являются необычайно богатым источником изучения языка. Несомненно, видео является одним из лучших средств, которое позволяет совершенствовать коммуникативные навыки, навыки аудирования, навыки устной и письменной речи.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Hulstijn J. H. *Connectionist models of language processing and the training of listening skills with the aid of multimedia software // Computer Assisted Language Learning.* – 2003. – Т. 16. – №. 5. – С. 413-425.
2. Miller L. *Developing listening skills with authentic materials.* – 2003.
3. Wilson J. J., Harmer J. *How to teach listening.* – 2008.
4. Бредихина И. А., Рожина Т. Д., Степанова О. С. *Аудирование иноязычных текстов академического характера в условиях профессиональной подготовки студентов магистратуры и аспирантов // Педагогическое образование в России.* – 2016. – №. 4.
5. Морозова А.Е. *Способы преодоления трудностей при обучении аудированию студентов-международников исторического факультета Томского государственного университета (английский язык) // Балтийский гуманитарный журнал.* 2018. Т. 7. № 2 (23). С. 297-300.
6. Елисеева И.А. *Влияние аудирования на формирование коммуникативной компетенции // Балтийский гуманитарный журнал.* 2018. Т. 7. № 3 (24). С. 35-37.
7. Ибакаева Е. К. *Аудирование как вид учебной деятельности // Педагогическое образование в России.* – 2009. – №. 2.
8. Крысанова Н. Ю. *Использование видеосопровождения при обучении аудированию на уроках немецкого языка // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки.* – 2011. – Т. 100. – №. 8.
9. Самчик Н.Н. *Принципы развития навыков аудирования иноязычной речи на начальном этапе обучения // Карельский научный журнал.* 2019. Т. 8. № 3 (28). С. 54-56.
10. Дмитриева Д.Д. *Виды упражнений для обучения иностранных студентов аудированию русской речи (на начальном этапе обучения) // Балтийский гуманитарный журнал.* 2019. Т. 8. № 4 (29). С. 56-58.
11. Обдалова, О. А. (2001). *Аудирование как средство обучения иноязычному общению студентов естественнонаучных факультетов на начальном этапе.*
12. Планкова, В. А. (2011). *Практический аспект проблемы использования видеофильмов при обучении аудированию на старшей ступени обучения. Magister Dixit, (4).*
13. Кулакова Н.В. *Развитие аудитивных умений как одного из компонентов лингвистических способностей младших школьников // Балтийский гуманитарный журнал.* 2019. Т. 8. № 2 (27). С. 268-272.
14. Сулова Ю.В. *Организационно-педагогические условия эффективного развития аудитивной компетенции курсантов // Балтийский гуманитарный журнал.* 2016. Т. 5. № 2 (15). С. 92-96.
15. Фаттахова Н. А., Левчина И. Б. *Использование видеоматериалов как техническое средство обучения при подготовке военного специалиста // Евразийский Союз Ученых.* – 2016. – №. 6-3 (27).
16. Кованьева И.А., Петрова Н.Э. *Языковая подготовка иностранных студентов-медиков к клинической практике: работа с аудиовизуальными средствами // Балтийский гуманитарный журнал.* 2019. Т. 8. № 1 (26). С. 245-248.
17. Burlachenko N.V. *Features of using technology of problem-based learning while foreign language studying // Научен вектор на Балканите.* 2019. Т. 3. № 1 (3). С. 19-21.

18. Фоменко О. С., Янкина Е. В. Аудирование как фактор успешного обучения иностранному языку в вузе (на материале английского языка) // Актуальные вопросы профессионального образования. – 2013. – Т. 10. – №. 13. – С. 143-145.

Статья поступила в редакцию 12.11.2019

Статья принята к публикации 27.02.2020

УДК 372.147

DOI: 10.26140/anip-2020-0901-0077

ОПЫТ РЕАЛИЗАЦИИ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В СУРГУТСКОМ ФИЛИАЛЕ ТЮМЕНСКОГО ИНДУСТРИАЛЬНОГО УНИВЕРСИТЕТА

© 2020

SPIN-код: 6071-4770

AuthorID: 811712

Иляшенко Любовь Кирыловна, кандидат педагогических наук, доцент,
заведующий кафедрой естественно-научных и гуманитарных дисциплин
Тюменский индустриальный университет

(628400, Россия, Сургут, улица Энтузиастов, дом 38, e-mail: uni.state-2019@yandex.ru)

Аннотация. В статье автор в доступной форме освещает вопросы применения проектной деятельности – методике учебного проектирования, его специфику. Именно проектная деятельность позволяет максимально реализовать творческий потенциал, раскрыть навыки, активизировать познавательную, самостоятельную деятельность и стимулировать научно-исследовательскую деятельность студентов. Для более полного анализа представлены главные теоретико-методологические характеристики проектной деятельности: суть, структура, функции, принципы, основные и специальные умения, формы продуктов деятельности успешного функционирования в воспитательно-образовательном процессе вуза. Изложено главное, что нужно знать любому, кто хочет заниматься учебным проектированием. Установлено определение ключевого понятия «проект», которое состоит из шести «Я» – проблема, проектирование, поиск информации, продукт, презентация, портфолио. Представлен личный практический опыт автора совместной работы с обучающимися в Сургутском филиале Тюменского индустриального университета по разработке и написанию различных тематических научно-исследовательских проектов. Из опыта работы с обучающимися по проектной деятельности, были выявлены требования к их способностям, такие как знание и владение основными исследовательскими методами, теоретическими методами исследования, владение компьютерной грамотностью, умение интегрировать знания из различных областей. Приведен схематический пример разработки исследовательского проекта, без рассмотрения отдельных этапов и конкретизации содержания, студентами отдельного направления под руководством преподавателя вуза.

Ключевые слова. Проектная деятельность, проект, умения, образовательная технология, обучающиеся, учебный процесс, преподаватель.

EXPERIENCE OF PROJECT ACTIVITIES IN THE SURGUT BRANCH TYUMEN INDUSTRIAL UNIVERSITY

© 2020

Ilyashenko Lyubov Kiryalovna, candidate of pedagogical sciences, associate professor,
Head of the Department of Natural Sciences and Humanities
Tyumen Industrial University

(628400, Russia, Surgut, Enthuziastov Str, 38, e-mail: uni.state-2019@yandex.ru)

Abstract. The author in an accessible form covers the application of project activity the methodology of instructional design, its specificity. What project activities can maximize their creative potential, to reveal skills, strengthen cognitive, self-employment and to stimulate research activities of students. For a more complete analysis and presents the theoretical and methodological characteristics of the project activity: essence, structure, functions, principles, basic and specific skills, forms of products and activities for successful functioning in educational process of the University. Set out the main thing you need to know to anyone who wants to engage in educational design. Set the definition of key concepts “project”, which consists of six “I” – problem, design, search, product, presentation, portfolio. Presents a personal practical experience of the author’s joint work with the students in Surgut branch, Tyumen industrial University for the development and writing of various thematic research projects. From experience with students on the project activities, were identified demands on their abilities such as knowledge and mastery of basic research methods, theoretical research methods, knowledge of computer literacy, the ability to integrate knowledge from different fields. Given a schematic example of the development of the research project, without consideration of the individual steps, and specify the content, students separate directions under the guidance of the teacher.

Keywords: project activity, project, skills, educational technology, students, educational process, teacher.

Постановка вопроса. На современном этапе развития цивилизации активно протекают интеграционные процессы, которые актуализируются в обществе и находят свое отражение в функционировании социальных институтов, в частности в образовании.

Как показывает опыт обучения, самым простым и доступным средством совершенствования учебного процесса является применение новых образовательных технологий. Любая современная педагогическая технология представляет собой синтез достижений педагогической науки и практики, сочетание традиционных элементов прошлого опыта и того, что рождено социальным прогрессом, гуманизацией и демократизацией общества. Только при четком порядке всех компонентов педагогических систем, возможно успешное их функционирование.

Правильно организованный учебный процесс дает студентам возможность творчески проявить себя, испытать себя в различных формах интеллектуальной работы [1]. Чтобы повысить качество, интерес к изучаемой дисциплине и эффективность учебного процесса в целом, необходимо развивать возможности различных

форм и методов обучения, их комплексное применение. Именно проектная деятельность и позволяет максимально реализовать творческий потенциал, раскрыть навыки, активизировать познавательную, самостоятельную деятельность и стимулировать научно-исследовательскую деятельность студентов [2].

Проектная деятельность – это совместная деятельность студентов с общей целью, согласованными методами и способами деятельности, которые могут быть отражены в проектировании (процессе создания проекта), в образовательном проекте (организационная форма работы, ориентированная на изучение целостной образовательной темы или учебной единицы) и в научно-исследовательской деятельности (Возможность спроектировать собственные исследования).

Проектная деятельность студентов обладает множеством педагогических возможностей [3-12]: дает возможность показать себя как индивидуально, так и в группе, максимально раскрыть свой творческий потенциал, рассчитать свои силы, публично показать свой результат, применить свои знания.

Реализация проектной деятельности в инженерных

дисциплина имеет место: основы проектной деятельности, проектная деятельность, экология, экономика, безопасность жизнедеятельности и др. Указанные дисциплины связывают в себе две знаковые системы «человек-техника» в профессиональной будущей деятельности студентов, основанные на теории проектирования. В основе лежит развитие познавательных навыков у студентов, умений самостоятельно приобретать свои знания, умений ориентироваться в информационном пространстве, развитие критического мышления, создание условий для творческой самореализации студентов, осознание важности своей будущей профессии, формирование культуры делового общения, формирование профессиональных компетенций [13].

Анализ основных концепций данного вопроса. Вообще, в педагогике проектная деятельность не является принципиально новой технологией. Как отмечали многие философы, проектная деятельность носит врожденный характер. Я.А. Коменский, чешский педагог, еще 300 лет назад высказал идею – внести исследовательский стимул для качественного обучения. Американские философы Дж. Дьюи и В. Килпатрик совместно использовали исследовательский принцип в учебной деятельности.

Дж. Дьюи предлагал строить образовательный процесс, опираясь на заинтересованность студентов в познании различных дисциплин, через их целесообразную активную деятельность. Очень важно, чтобы приобретаемые знания у студентов были не формальными, а пригодными для реальной жизни. Полученные знания и умения, которые еще предстоит получить студенту помогут решить ту или иную проблему, которая была бы интересна и значима для него, взятую из реальной жизни. Преподаватель указывая на новые источники информации, направляет деятельность студента в нужном направлении и помогает в самостоятельном поиске. Но в конечном итоге для решения проблемы и получения конкретного, осязаемого результата студент, воспользовавшись необходимыми знаниями из разных областей, справляется самостоятельно. Поэтому, проблема реализуется через проектную деятельность [14].

Проектная деятельность привлекала внимание и российских педагогов. Наравне с разработками американских педагогов идеи проектного обучения появились в России. Еще в 1905 году была сформирована группа единомышленников, руководителем которой был педагог С. Т. Шацкий, активно внедряющая проектные методы в образовательный процесс. В годы советской власти, идеи проектной технологии стали массово внедряться в школу, но это было пока плохо продуманно и последовательно.

Когда в 1990 году в России стала развиваться идея стандартизации образования, проектную деятельность стали применять значительно чаще. Анализируя особенности развития проектной деятельности, мы видим, что эта деятельность актуализируется в эпохи перемен.

«Все, что я познаю, я знаю, для чего это мне надо и где, и как я могу эти знания применить», – вот основной тезис современного понимания методов проектов, который и привлекает многие образовательные системы, стремящиеся найти разумный баланс между академическими знаниями и прагматическими умениями [15].

Изложение основного материала. Начиная с 2018 года, в Сургутском филиале Тюменского индустриального университета в учебном плане по направлению 21.03.01 Нефтегазовое дело введена новая дисциплина – Основы проектной деятельности. Целью введения этой дисциплины было привлечение обучающихся к творческой научно-исследовательской работе, начиная с первых курсов обучения в вузе. В результате чего, это способствовало приобретению основательных научных знаний в сфере будущей профессии; возможности проведения точных наблюдений и умению анализировать полученную информацию; проведению экспериментальной работы; формированию логического, критиче-

ского, проблемно-ориентированного междисциплинарного мышления [16].

По нашему мнению, проект состоит из шести «Я», конкретно – проблема, проектирование, поиск информации, продукт, презентация, портфолио.

Выделим основные требования к применению метода проектов:

1. Изначально определяют социально-значимую проблему (исследовательскую, информационную, практическую);

2. Далее происходит проектирование самого проекта (составляется план поэтапного разрешения проблемы; указание вида продукта и формы презентации, назначаются сроки и ответственные лица);

3. Любой проект студента должен быть исследовательского характера;

4. Чтобы разрешить поставленную проблему, студент получает определенный продукт, это и есть его результат работы;

5. Полученный проект представляют в виде презентации;

5. Портфолио содержит в себе все материалы проекта.

Выбор темы проекта может происходить по-разному: зависит от утвержденных образовательных программ высшего образования; зависит от содержания дисциплины и преподавателя; зависит от интересов обучающихся причем не только познавательных, но и творческих, прикладных; зависит от теоретического вопроса вузовской программы с целью углубить знания у студентов [17].

Работа над проектом идет пошагово под руководством преподавателя. В начале определяются с темой и целями проекта. Темой проекта может стать какой-то объект, или конкретное дело, или направление, или тема-проблема. Далее формируется группа для работы над проектом, планируются этапы работы, проводится исследование, оформляются выводы и результаты. Проект представляется в виде защиты. Следующим этапом идет оценка проекта, состоящая из самооценки, оценки других групп, оценки преподавателя и оценки специально созданной группы экспертов.

Например, в Сургутском филиале в конце декабря 2019г. обучающиеся 1 – 3 курсов высшего образования защищали проекты на тему «Сургутский филиал Тюменского индустриального университета через 20 лет». Проект носил творческо-исследовательский характер. Организовала и провела мероприятие Иляшенко Любовь Кирыловна, заведующий кафедрой естественно-научных и гуманитарных дисциплин филиала Тюменского индустриального университета в г. Сургуте.

Из опыта работы с обучающимися по проектной деятельности, были выявлены требования к их способностям (таблица 1. Требования к способностям у обучающихся).

В начале 2019-2020 гг. учебного года обучающимся 1-3 курсов филиала была предложена тема проекта, дорожная карта подготовки проведения мероприятия, которая включала следующие этапы: обсуждение группой студентов возможных идей по представлению проекта и сценария выступления; предоставление информации по реализации проекта; предоставление подробного сценария выступления; подготовка практической части проекта; предоставление готового макета; генеральная репетиция выступления каждой группы. Организатор проектной деятельности выступал в качестве наставника и координатора, который направлял обучающихся на использование различных ресурсов, применение интересной и мотивирующей стратегии [19].

Опираясь на типологические признаки, также можно выделить следующие виды проектов:

- в зависимости от преобладающей деятельности (экспериментальные, поисковые, креативные, ролевые, научно-практические);

- в зависимости от области исследования (монопроекты, межпредметные);
- в зависимости от характера координации проекта (непосредственный и скрытый);
- в зависимости от количественной составляющей (индивидуальный, групповой, парный);
- от характера общения участников проекта (участники одного учебного заведения, группа, город, регион, страна, разные страны мира);
- от длительности по времени проекта (кратковременный, средней длительности, долговременный).

Таблица 1 - Требования к способностям у обучающихся

Знание и владение основными исследовательскими методами	Анализ литературы Поиск источников информации Сбор и обработка данных Научное объяснение полученных результатов Видение и выдвижение новых проблем Выдвижение гипотез, метод их решения
Методы исследования	
Теоретические (анализ, синтез, абстрагирование, сравнительный анализ, классификация)	Эмпирические (наблюдение, беседа, тестирование, эксперимент, описание, изучение литературы)
Владение компьютерной грамотностью	Умение вводить и редактировать информацию Умение обрабатывать полученные количественные данные с помощью программ электронных таблиц Умение пользоваться базами данных Умение распечатать информацию и т.д.
Умение интегрировать знания из различных областей	Учитываются межпредметные связи для решения познавательных, поставленных задач [18]

Проектная деятельность является мощным стимулом для развития обучающихся, что помогает при освоении теоретических знаний. Конечно переходить на проектное обучение полностью в образовательном процессе не имеет смысла. Технология проектного обучения в образовании может обогатить практику технологий.

Для студентов это огромный опыт, который потом пригодится при написании выпускной квалификационной работы бакалавра, а также это опыт приобретения проектных умений (таблица 2. Основные и специальные проектные умения).

Таблица 2 - Основные и специальные проектные умения

Умения	Характеристика умений
Основные проектные умения	
Проблематизация	Возможность выделения и вычленения проблемы из целого ряда проблем при определении задач, появляющихся из этой проблемы
Целеполагание	Сознательное определение целей и задач
Планирование	Рассмотрение всех условий предстоящей деятельности, путей, способов и средств ее достижения, принятие необходимых рациональных решений для претворения своего замысла
Рефлексия	Выводы о совершенной работе, самоанализ
Специальные проектные умения	
Мыследеятельностные	Определение идеи проекта, проблемы, постановка целей и задач, выдвижение гипотезы, определение актуальности, планирование этапов деятельности
Презентационные	Подготовка устного доклада, мультимедийной презентации, разработка наглядного материала, оформление письменного отчета о проведенной работе
Коммуникативные	Слушать и понимать других, выражать себя, находить компромисс, взаимодействовать внутри группы

Поисковые	Искать информацию, в том числе и в Интернете, умение правильно подбирать ключевые слова
Информационные	Структуризация информации, вычленение главного, прием и передача информации, сохранность и поиск информации
Проведение инструментального эксперимента	Организация рабочего места, подбор необходимого оборудования, проведение эксперимента, вычисление параметров, исследование полученных результатов

Экзамен может быть проведен в форме защиты проектов. В связи с тем, что для студентов, имеющих отличные знания по дисциплине, традиционный экзамен не соответствует ни потребностям их ума, ни интересам, проектная форма подходит для них. Работа над проектной темой активизирует знания студентов на решение поставленных задач, ориентирует их научную работу [20]. Как показывает опыт, такая форма сдачи экзамена очень интересна студентам. В результате защиты проекта на выходе обычно имеют: страничка на сайте, бизнес-план, видеофильм, выставка, коллекция, справочник, сборник, учебное пособие, методические рекомендации. А также результаты исследований представляются на конференциях различного уровня, как международных, так и региональных. Преподавателями вместе со студентами оформляют научные статьи, опираясь на научно-исследовательские проекты.

Приведем схематический пример разработки научно-исследовательского проекта студентами отдельного направления под руководством преподавателя.

Тема. Изучение математики в техническом вузе через междисциплинарные связи

Объект: процесс изучения математики в техническом вузе

Предмет: междисциплинарные связи математики учитывая другие дисциплины технического вуза.

Цель: установление междисциплинарных связей математики и их применение с целью повышения мотивации у студентов при изучении математики в техническом вузе.

Задачи:

1. Изучить и проанализировать состояние проблемы междисциплинарных связей в техническом вузе.
2. Отбор оптимальных методов исследования и организация образовательной деятельности с использованием задач междисциплинарного характера.
3. Исследование начального уровня мотивации к учебе.
4. Проверка эффективности оптимальных методов в реальной практике.
5. Анализ, обобщение результатов, полученных в ходе реализации идей.

Методики: анализ, анкетирование, элементы статистического анализа, работа с первоисточниками, беседа со студентами и преподавателями.

Участники: два студента второго курса.

Сроки: проект средней длительности.

Представление проекта: представление доклада по проделанной работе, пособие учебно-методического характера.

Анализ и оценка результатов работы над проектом: проводится на международной научно-практической конференции, проводимой в вузе.

Результаты исследования. Итак, обозначим выводы теоретического характера применения проектного обучения:

- 1) центральная позиция – студент, с развитыми творческими способностями;
- 2) образовательный процесс строится с учетом повышения мотивации учения;
- 3) работа над проектом позволяет каждому обучающемуся определить свой уровень знаний в той или иной области;

4) для развития основных физиологических и психических функций студента необходим систематический подход к разработке проектов;

5) за счет универсального применения базовых знаний в реальных ситуациях происходит продуманное их усвоение.

Таким образом, проектное обучение дает возможность студентам постигать реальные жизненные процессы в ходе работы над своим проектом [21-26]. Обучающийся как бы проживает конкретную ситуацию, приобщается за счет проникновения вглубь этих процессов и конструированию новых объектов.

Следовательно, такие технологии имеют конкретные перспективы дальнейшего практического совершенствования, поэтому их обязательно нужно внедрять в систему современного образования.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Сериков В. В. Личностный подход в образовании: концепция и технологии / В. В. Сериков. – Волгоград: Изд-во ВГПУ, 1994. – 152 с.
2. Бабанский Ю. К. Оптимизация учебно-воспитательного процесса методические основы / Ю. К. Бабанский. – М.: Просвещение, 1982. – 192 с.
3. Сысоева Ю.Ю. Проектная методика в контексте компетентностного подхода при обучении иностранному языку студентов неязыкового вуза // Балтийский гуманитарный журнал. 2015. № 3 (12). С. 69-71.
4. Петровский А.М., Смирнова Ж.В. Формирование профессиональных компетенций студентов в условиях проектной деятельности // Карельский научный журнал. 2018. Т. 7. № 1 (22). С. 69-72.
5. Зайцева О.А. Проектная деятельность студентов-бакалавров педагогического вуза как условие подготовки к организации научно-исследовательской деятельности школьников // Самарский научный вестник. 2019. Т. 8. № 3 (28). С. 280-285.
6. Гладкова М.Н., Ваганова О.И., Кутепов М.М. Применение проектных образовательных технологий в учебном процессе вуза // Балтийский гуманитарный журнал. 2018. Т. 7. № 2 (23). С. 209-212.
7. Ясаревская О.Н. Проектная деятельность - один из способов развития коммуникативной компетенции студентов (на примере иностранного языка) // XXI век: итоги прошлого и проблемы настоящего плюс. 2015. Т. 3. № 6 (28). С. 170-173.
8. Рассказов Ф.Д., Филатова М.В. Дизайн-проектирование в процессе развития художественно-проектной компетенции студентов колледжа при обучении графическому дизайну // Балтийский гуманитарный журнал. 2017. Т. 6. № 2 (19). С. 194-195.
9. Аниськин В.Н., Добудько Е.С., Журанова Н.А. Реализация дидактического потенциала проектной деятельности по информатике в рамках сотрудничества школапедагогический вуз // Балканско научно обозрение. 2017. № 1. С. 5-8.
10. Дмитриева Д.Д. Моделирование процесса организации проектной деятельности иностранных студентов при обучении русскому языку // Балтийский гуманитарный журнал. 2019. Т. 8. № 3 (28). С. 43-45.
11. Одарич И.Н. Проектная деятельность в образовательном процессе вуза // Научен вектор на Балканите. 2017. № 1. С. 18-21.
12. Андреев А.В., Бызов А.П., Гомазов Ф.А. Применение принципов проектной деятельности в обучении студентов по направлению «техносферная безопасность» // XXI век: итоги прошлого и проблемы настоящего плюс. 2018. Т. 7. № 4 (44). С. 286-291.
13. Беспалько В. П. Педагогика и прогрессивные технологии обучения / В. П. Беспалько – М.: Изд-во Педагогика, 1995. – С. 60–72.
14. Дьяченко В. К. Организационная структура учебного процесса и его развитие / В. К. Дьяченко – М.: Педагогика, 1989. – 160 с.
15. Безрукова В. С. Педагогика. Проективная педагогика: учебное пособие для инженерно-педагогических институтов и индустриально-педагогических техникумов / В. С. Безрукова. – Екатеринбург: Деловая книга, 1996. – 344 с.
16. Ilyashenko L.K., Vaganova O.I., Smirnova Z.V., Prokhorova M.P., Gladkova M.N. Forming the competence of future engineers in the conditions of context training // International Journal of Mechanical Engineering and Technology. 2018. Т. 9. № 4. С. 1001-1007.
17. Бережнова Е.Б. Основы учебно-исследовательской деятельности студентов: учебник для студ. сред. учеб. заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2006. – 128 с.
18. Бочаров М. И. Компьютерная поддержка метода проектов в образовательной области «Технология» в старших классах : автореферат дис. ... кандидата педагогических наук : 13.00.02 / Рос. гос. пед. ун-т им. А. И. Герцена. – Санкт-Петербург, 2001. – 20 с.
19. Ilyashenko L.K., Vaganova O.I., Smirnova Z.V., Sedykh E.P., Shagalova O.G. Implementation of heuristic training technology in the formation of future engineers // International Journal of Mechanical Engineering and Technology. 2018. Т. 9. № 4. С. 1029-1035.
20. Ваганова О.И., Иляшенко Л.К. Основные направления реализации технологий студентоцентрированного обучения в вузе // Вестник Мининского университета. 2018. Т. 6, №3. С.2 DOI: 10.26795/2307-1281-2018-6-3-2
21. Буренкова Д.Ю. Метод проектов на уроках английского языка как фундамент для формирования высокотехнологичных навыков и умений иноязычного общения в 21 веке // Балтийский гуманитарный журнал. 2019. Т. 8. № 3 (28). С. 25-28.
22. Толстых И.Н., Золотухина Е.С., Ван Ш. Развитие культурно-познавательного туризма в приморском крае в условиях реализации проекта «Восточное кольцо России» // Азимут научных исследований: экономика и управление. 2018. Т. 7. № 2 (23). С. 325-329.
23. Дмитриева Д.Д. Применение метода проектов при обучении русскому языку иностранных студентов – медиков // Карельский научный журнал. 2018. Т. 7. № 1 (22). С. 25-28.
24. Аниськин В.Н., Куликова Е.В., Ярыгин А.Н. Интеграция модульно-рейтинговой системы и метода проектов в преподавании учебного курса «История математики» // Балтийский гуманитарный журнал. 2015. № 4 (13). С. 78-82.
25. Султанова Е.В., Анкудинова А.М. Оценка эффективности проектной деятельности как инструмента развития лидерских качеств государственного служащего // Азимут научных исследований: экономика и управление. 2019. Т. 8. № 1 (26). С. 67-70.
26. Хаертдинова А.А. Влияние проектного обучения студентов-бакалавров на выбор направления подготовки в магистратуре // Самарский научный вестник. 2019. Т. 8. № 4 (29). С. 306-309.

Статья поступила в редакцию 27.10.2019

Статья принята к публикации 27.02.2020

УДК 37.015.3

DOI: 10.26140/anip-2020-0901-0031

ПОВЫШЕНИЕ ЭФФЕКТИВНОСТИ ОБУЧЕНИЯ С ПОМОЩЬЮ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ИНТЕРЕСА

© 2020

AuthorID: 660992

SPIN: 6845-3813

ORCID: 0000-0003-2081-8005

Иохвидов Владимир Вячеславович, кандидат педагогических наук, доцент

AuthorID: 378654

SPIN: 7885-1654

Мартынов Олег Вадимович, кандидат педагогических наук, доцент кафедры
«Специального и инклюзивного образования»

AuthorID: 1020919

SPIN: 8394-1641

Кузьмина Анна Брониславовна, кандидат психологических наук, доцент кафедры
«Специального и инклюзивного образования»

*Ставропольский государственный педагогический институт, филиал в г. Ессентуки
(357601, Россия, Ессентуки, ул. Долина Роз, 7, e-mail: kuzminaanna@list.ru)*

Аннотация. Изучение повышения эффективности обучения с помощью познавательного интереса представляет несомненный научный и практический интерес. Цель данной статьи показать приемы, способствующие повышению интереса обучающихся к знаниям. В статье в качестве примера приводится предмет «Биология». По нашему мнению именно преподавание биологии в школе призвано решать важные учебно-воспитательные задачи. Основная задача формирование у обучающихся основ научного диалектико-материалистического мировоззрения. Ее решение тем эффективнее, чем основательнее обучающиеся усваивают законы, управляющие биологическими процессами, чем глубже они познают различные биологические явления. Практика показывает, что часть класса, достаточно хорошо справляется с теоретическим курсом, но проявляет иногда равнодушие к практическим работам, другая же, наоборот, тяготеет к практическим делам, но хуже усваивает научные основы. Избежать всего этого педагог сможет в случае, если у него будет продуманная и целеустремленная система работы, обеспечивающая развитие познавательных интересов обучающихся. Интерес представляет собой катализатор, облегчающий и ускоряющий умственные «реакции», это фермент, позволяющий обучающимся ассимилировать основы наук. Но именно благодаря интересу этот процесс ассимиляции идет серьезнее и интенсивнее.

Ключевые слова: учебно-воспитательный процесс, обучающиеся, интерес, принцип, урок, пример, педагог, мыслительная деятельность, активизация, школа, размышление, повышение эффективности обучения, практика, система.

IMPROVING THE EFFECTIVENESS OF LEARNING THROUGH COGNITIVE INTEREST

© 2020

Iohvidov Vladimir Vyachislavovich, candidate of pedagogical sciences, professor

Martynov Oleg Vadimovich, candidate of pedagogical sciences, associate professor
of the department of “Special and inclusive education”

Kuzmina Anna Bronislavovna, candidate of psychological sciences, associate professor
of the department of “Special and inclusive education”

*Stavropol State Pedagogical Institute, branch in Essentuki
(357605, Russia, Essentuki, street Dolina roz, 7, e-mail: kuzminaanna@list.ru)*

Abstract. The study of improving the effectiveness of learning through cognitive interest is of undoubted scientific and practical interest. The purpose of this article is to show the techniques that increase the interest of students to knowledge. The article provides an example of the subject “Biology”. In our opinion, the teaching of biology at school is designed to solve important educational tasks. The main task is to form the basis of scientific dialectical and materialistic worldview in students. Her decision the better, the more thoroughly students have mastered the laws that govern biological processes, the more they learn about different biological phenomena. Practice shows that part of the class, is good enough to cope with the theoretical course but sometimes manifests indifference to the practical work, while the other, on the contrary, tends to practical matters, but worse assimilate scientific basis to Avoid that a teacher can if he will have well thought out and purposeful system of work that ensures the development of cognitive interests of students. Interest is a catalyst that facilitates and accelerates mental “reactions”, an enzyme that allows students to assimilate the basics of science. But it is through interest that this process of assimilation is more serious and intense.

Keywords: Educational process, students, interest, principle, lesson, example, teacher, mental activity, activation, school, thinking, improving the effectiveness of training, practice, system.

ВВЕДЕНИЕ

Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами. Обратившись к опыту советской школы, мы выяснили, что залог успеха в учебно-воспитательном процессе во многом зависит от умственной активности обучающихся. От того как часто они самостоятельно ищут правильные решения, чем разнообразнее их познавательные интересы, зависит качество их знаний, и таким образом они становятся лучше подготовлены к жизни [1-20].

Значимой является роль самого интереса как некоего стимулятора педагогического процесса. Допустим, если взрослый человек, работая с интересом, дает значительно большую производительность труда, то это

естественно относится и к детям. Урок, который не вызывает у обучающихся интереса к предмету, ведет к ухудшению дисциплины в классе, снижается внимание и итогом становится плохая успеваемость [9, с. 3-15].

МЕТОДОЛОГИЯ

Формирование целей статьи. В нашей статье основная цель – показать на примере некоторые приемы, способствующие повышению интереса обучающихся к знаниям. В качестве примера мы взяли предмет «Биология», базой выступила МБОУ СОШ №4 г. Ессентуки.

РЕЗУЛЬТАТЫ

Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов. Преподавание биологии в школе призвано решать важ-

ные учебно-воспитательные задачи. Ведущей и главной из них является формирование у обучающихся основ научного диалектико-материалистического мировоззрения. Решение данной задачи тем лучше, чем основательнее ученики усваивают законы, управляющие биологическими процессами, чем глубже они познают различные биологические явления. Другая важная задача - привить школьникам любовь к труду, вооружить их необходимым минимумом практических навыков и умений. Взаимосвязанность этих задач очевидна. Практика показывает, что часть обучающихся, достаточно хорошо справляющаяся с теоретическим курсом, проявляет иногда равнодушие к практическим работам, другая, наоборот, тяготеет к практическим делам, но хуже усваивает научные основы.

Избежать этого преподаватель предмета биологии сможет только в том случае, если у него будет продуманная и целеустремлённая система работы, обеспечивающая развитие познавательных интересов обучающихся.

Объяснение нового материала - важнейший этап учебного процесса. Именно на этом этапе ученики должны усвоить основное содержание учебного материала так, чтобы домашнее задание служило лишь закреплением знаний и обеспечивало их прочность.

Самое серьезное внимание в школе уделяется подготовке к уроку. При этом педагог ставит перед собой цель, не выходя из круга тем, предусмотренных программой, привлечь большое количество фактов и подвергнуть их обстоятельному анализу. С этой целью используется разнообразный материал. В учреждении ведется библиография статей, опубликованных в журнале «Биология в школе». Для этого заведена тетрадь, куда заносятся названия статей по тем или иным темам. Если понадобится справка, скажем, по экскурсии, то по оглавлению находится соответствующая глава, в которой указаны статьи по различным видам экскурсий. В другой тетради по такому же принципу ведется библиография материалов из других источников. Тетради ведутся по темам и классам. При составлении календарного и рабочего планов в особой графе указываются для себя номера разделов тетрадей. В течение ряда лет делается подборка материалов, которые хранятся в папках по классам.

Далее рассмотрим, какими средствами можно поднять интерес обучающихся к уроку. Интерес может повысить их внимание. Но этого мало. Необходимо, чтобы благодаря интересу у обучающихся активизировалось мышление, рождалось стремление осмыслить изучаемые явления и применить свои знания на практике. Такова общая задача педагога, но она не всегда выполняется непосредственно: во многих случаях это достигается лишь окольными путями. Например, педагог должен показать обучающимся знакомое им явление в новом свете. В курсе биологии 7-го класса у обучающихся накапливаются факты о единстве организма как целого, но понятие о целом остается еще абстрактным. В этом смысле очень благодарный материал дает тема о выведении стада. Изучая данную тему, обучающиеся узнают, что правильное доение коров, вызывая приток крови к вымени и усиливая работу сердца и легких, повышает общий уровень обмена. В результате средний вес коровы может подняться с 300 до 651 кг. Перед обучающимися как бы возникает зрительный образ: от воздействия на вымя все животное становится вдвое больше. В процессе наблюдения, обучающийся дословно выразил свою мысль: «Потянули за вымя, а растянули всю корову!» При всей неточности данной фразы она верно схватывает суть дела. Естественно, что при последующем анализе педагог покажет, что в увеличении веса коровы сыграли роль, кроме доения, и другие причины. Но интерес, возникший в результате этого зрительного образа, уже осязателен, идея о единстве организма воспринята более конкретно. Эту же мысль и по тем же со-

ображениям можно углубить в 8 классе. На тему «Сон, сновидение, гипноз» педагогом выделяется отдельный час. При анализе явления гипноза и применения его в медицинских целях обучающиеся с интересом слушают описание опытов, часть из которых известна из специальной литературы.

Темы «Кровообращение» и «Дыхание» в 8 классе интересны сами по себе. Но, возникает вопрос, как возрастает интерес обучающихся, если темы эти связываются с практикой науки, с жизнью?

Особое значение для развития интереса обучающихся имеет постановка перед ними вопросов и последующие ответы на них. Интерес возникает у них только тогда, когда вопрос педагога побуждает их к размышлению, к проявлению сообразительности.

В своей работе педагоги школы применяют 3 типа вопросов, различающихся по своему назначению и способу ответа на них.

1. К первому типу относятся вопросы, требующие умения разрешить, частный случай на основе знания общих закономерностей. Учить школьников отвечать на вопросы данного типа - значит воспитывать у них способность к дедукции. Такие вопросы повышают интерес обучающегося к уроку, и уже в этом их несомненная ценность. Это особенно нужно помнить педагогу, который проводит закрепление пройденного на уроке путем простого воспроизведения обучающимися его рассказа. В таком случае интерес пропадает, в классе наступает скука, дисциплина падает. Еще Константин Дмитриевич Ушинский говорил о том, что дети не любят слушать на одном уроке дважды одно и то же [17, с. 64]. Между тем закрепление является неотъемлемым этапом урока, и педагогу, следовательно, необходимо заботиться о том, чтобы не допускать ослабления внимания в классе. Для этого педагогу приходится рассчитывать на себя и ставить вопросы так, чтобы они требовали решения какой-нибудь жизненной задачи; опирались на те знания, которые обучающиеся должны уже иметь. Далее приведем пример, чтобы показать возможный порядок данной работы.

В 9-м классе после изучения темы «Единство организма с условиями его жизни» при проверке домашнего задания или при закреплении его можно задать вопрос: «Почему кошки умываются, а собаки нет?» Чаще всего обучающиеся, не приученные к логическим рассуждениям, становятся в тупик, а иногда начинают путать. После ряда наводящих вопросов выясняется, что в процессе естественного отбора у кошки закрепился полезный для нее навык - слизывать «демаксирующие» ее выделения, другими словами, способность «умываться».

Бывает, что правильный ответ дается сразу (и вопросы следует подбирать, стремясь к этому). Так в качестве примера, в 8 классе обучающиеся довольно легко справляются с такими вопросами, как «Почему голубь ходит, а воробей прыгает?» (этот же вопрос можно задать в 9 классе).

Бывает, готовясь к уроку повторения, педагог дает задание самим обучающимся подготовить дополнительные вопросы, которые он сможет задать им у доски. По тому, как класс справляется с данной работой, тоже можно судить о многом. Хуже всего не удачно поставленные вопросы; а полное их отсутствие, так как это свидетельствует, об отсутствии у обучающихся интереса к предмету.

Вопросы подобного типа способствуют развитию у них активного мышления, и это придает всему ходу урока другой темп и ритм. Обучающийся, справившись с такого рода вопросами, часто просит задавать их еще: он поверил в свои силы, ему стало интересно на уроке.

2. Ко второму типу можно отнести вопросы, требующие навыков сравнения и сопоставления. В качестве примера можно привести уроки в 7-м классе, где всегда оживленно проходит беседа по теме «Ящерица

как представитель класса пресмыкающихся». В процессе объяснения, по мере того, как выявляются основные особенности класса («эволюционные признаки»), педагог ставит вопросы. К примеру, объяснив особенности покрова пресмыкающихся, он задает учащимся вопрос: «В чем различие между пресмыкающимися и земноводными?» В приведенной беседе важно, чтобы вопрос предшествовал выводу. Другими словами, нельзя сначала сообщить, почему нет грудной клетки у пресмыкающихся, а потом «закреплять». Подобная система не прибавит обучающимся умения рассуждать. По ходу урока следует, рассказав образ жизни ящерицы, задать вопрос: «Что может быть изменено в скелете ящерицы в связи с ее образом жизни?» А дальше следует подвести их к выводу о том, что у пресмыкающихся должна быть грудная клетка, и потом уже поставить вопрос: «Почему пресмыкающееся не может быть без грудной клетки, а земноводное может?»

Подобного рода вопросы могут быть заданы при объяснении нового материала (и тогда они заменяют закрепление как отдельный этап урока), или при специальном закреплении после объяснения в измененной формулировке, не требующей простого воспроизведения слышанного, или, наконец, в процессе проверки домашнего задания. Роль вопросов такого типа, особенно на уроке-беседе, очень велика, так как они:

1) поддерживают внимание («каждого могут спросить»);

2) заставляют не просто вспомнить земноводных (в анализируемом случае), но выделить существенные их особенности;

3) требуют объяснения причин различий. Таким путем прививаются навыки анализа явлений, сопоставления причин и следствий. Процесс же приобретения таких навыков есть одна из важнейших сторон активизации учебного процесса.

Вопросы на сравнения естественны всюду, где идет речь об описании тех или иных объектов, особенно видов растений и животных.

3. К 3-му типу относятся вопросы, требующие самонаблюдения. Особенно уместны такие вопросы в курсе анатомии и физиологии человека в 8 классе. Например, при прохождении темы «Скелет и мышцы» возможен такой прием: обучающимся предлагается сесть боком, чтобы ноги оказались в проходе, положить руки на ногу и, сгибая и разгибая ногу в колене, найти мышцы-сгибатели и мышцы-разгибатели.

С большим интересом проводятся обучающимися самонаблюдения по теме «Кровообращение». На уроке засекается время и измеряется пульс (каждый измеряет свой), данные записываются в тетради. Затем школьникам предлагается выйти из-за парт и, встав рядом с партой, сделать 10 приседаний под команду. После этого вновь засекается время и измеряется пульс. На дом дается задание пробежать 50 метров, после чего самостоятельно измерить пульс. По этим трем данным предлагается начертить дома диаграмму, показывающую, сколько крови выталкивается в аорту за минуту во всех трех ее положениях (вычисления производятся по числовым данным учебника с указываемой учителем поправкой на возраст), то есть производится умножение количества сокращений сердца на количество выталкиваемой крови. Диаграмма вычерчивается в виде 3-х прямоугольников. Чем больше они отличаются по высоте, тем менее натренировано сердце.

При прохождении темы «Дыхание» измеряется количество вдохов и выдохов в минуту в упомянутых трех состояниях и в тетрадях появляются диаграммы, составленные по тому же принципу. При повторении темы ученикам всегда предлагается освещать материал с ссылкой на данные самонаблюдения.

Вопросы гигиены, соблюдения режима дня увязываются с самонаблюдениями, и обучающиеся полу-

чают задания: тренировка в ежедневной гимнастике, утренней пробежке, вечерней прогулке, тренировка на более глубокое дыхание.

С особым интересом составляют обучающиеся 8 класса пищевой рацион при прохождении темы «Обмен веществ и нормы питания». Задания по составлению рациона даются на дом со сроком выполнения в 3-5 дней. Эта работа требует усидчивости, так как часто долго «не сходится» общее число калорий с контрольной цифрой, а именно с числом, установленным для каждого данного обучающегося согласно его весу.

В курсе дарвинизма в 9 классе самонаблюдения углубляются, особенно в связи с темой «И.П. Павлов и его учение». В классе дается понятие о четырех типах высшей нервной деятельности животных. Этот материал можно углубить и расширить, показав, что у людей тоже имеются различные типы нервной деятельности. Обучающиеся узнают о темпераментах. На кружке или в виде дополнительного задания предлагается в известных им литературных персонажей выбрать наиболее ярко выраженных представителей разных темпераментов. Обычно обучающиеся в качестве сангвиника приводят Ольгу Ларину, холерика - Печорина. Самым интересным для каждого из них является отнесение к тому или иному темпераменту самого себя и товарищей по классу.

Эти и подобные задания, и приемы позволяют связать содержание программы с жизнью, притом с такой ее стороной, которая в глазах обучающихся на первый взгляд никак не связывается с учением. Очень удобно и естественно создать некоторый предварительный багаж у обучающихся 9-го класса, которым в 10-м предстоит анализировать на уроках такие явления, как сновидения, темперамент, с психологических позиций. Вообще целесообразно психологию преподавать тому же учителю, который ведет биологию, так как это даст возможность связать физиологическое учение Павлова с анализом психологических процессов на основе его учения о высшей нервной деятельности человека.

Вопросы данной группы активизируют учебный процесс в разных направлениях: во-первых, у обучающихся появляется интерес к самонаблюдениям, во 2-х, опираясь на их интерес; педагог более продуктивно пройдет такие темы, которые при ином подходе покажутся «скучными».

Далее, рассмотрим еще некоторые особенности в преподавании, связанные с проблемой интереса. Иногда возникает необходимость углубить тему настолько, что она требует выделить особый урок, который обычным календарным планом не предусматривается. Именно так стоял вопрос в 7-м классе, когда изучалось значение рефлексов в жизни животных. Поведение животных - тема, всегда интересующая школьников. В данном случае урок о рефлексах - это средство подвести научное основание под бессистемный багаж жизненных наблюдений обучающихся, часто объясняющих отдельные факты и явления с неверных, идеалистических позиций.

Одной из задач преподавателя биологии является сближение обучающихся с природой. Наши дети должны любить природу. Наиболее интересный объект для них - животные. По теме «Охрана и привлечение птиц» в 7-м классе можно организовать наблюдение за образованием и угасанием условных рефлексов у птиц, а вместе с тем ближе познакомиться с пернатым населением своего города (села). Вот как мы наблюдали в 7-м классе за образованием условного рефлекса. Обучающимся дается задание в определенное время, всегда в одно и то же, высыпать корм на лоток, сделанный из фанеры, который прикреплен снаружи на окне около форточки. Для ведения наблюдения предлагалась форма дневника. Корм всегда давался в 12 часов дня. После 10 дней наблюдения (берется 1-е число месяца по 10-е) делается 1-й вывод: «К 10 числу выработан условный рефлекс на время кормления; прилет птиц колеблется на плюс-минус 3 минуты к обычному сроку». Затем следует 2-я

стадия опыта. Подкормка птиц прекращается, и записи, веденные в том же порядке, отражают 2 особенности: уменьшение числа прилетающих птиц и увеличение разрыва во времени прилета. Через некоторое время не прилетает ни одной птицы. Тогда появляется 2-й вывод: «После прекращения подкормки через 5 дней не прилетело ни одной птицы. Произошло угасание условного рефлекса». 3-й фазой опыта было восстановление угасшего рефлекса. Вновь птицам стали высыпать корм, и записи отразили, что рефлекс восстановился и разрыв во времени вновь достиг прежней нормы, но уже не на 10-й день, а на 4-й. 3-й вывод и отразил этот результат. Помимо образовательного значения, эта работа имеет и тот смысл, что обучающиеся приучаются смотреть на птиц, как на своих друзей, нуждающихся в помощи. Они узнают попутно на краеведческом материале о значении отдельных видов птиц.

Обучающиеся 8-9 классов обычно с интересом берутся за подготовку небольших докладов по вопросам, которые требуют демонстрации достижений современной науки, освещения краеведческого материала. Далее приведем в качестве примера некоторые темы докладов, взятые из разных областей преподавания: «Влияние света на животный организм», «Полезная роль каротина». Способ подготовки докладов – различен, он может делаться во время посещения кружка или на уроке. Слушание доклада сопровождается краткими записями обучающихся.

В данном случае учебно-воспитательная работа получает неплохой импульс: не говоря уже о более полной картине, возникающей перед обучающимися в изучаемой ими области, они учатся работать с книгой, приобретают умение анализировать материал. Активизация учебного процесса проявляется не очень резко, но интерес к самостоятельной работе неизменно растет. Отметим также, что в большинстве случаев (в частности, по 1-м трем указанным темам) педагог требует, чтобы обучающиеся (докладчики) увязывали содержание доклада с программой биологии и делали выводы. Элементарное же воспроизведение материала не вызывает у них интереса и не способствует активизации их мыслительной деятельности.

ВЫВОДЫ

Выводы исследования. Не все разделы программы биологии равноценны в отношении интереса. В одних случаях тема сама по себе настолько связана с жизнью, что обучающиеся ощущают к ней интерес даже безотносительно к мастерству педагога. В других случаях – иначе: изучение данного материала может пройти сухо, и тогда их знания будут поверхностны и формальны. Вот в таких-то случаях педагог особенно должен продумывать все возможные пути, обеспечивающие полноценное усвоение учебного материала [4, с. 45].

Нужно помнить и о другом. В стремлении сделать преподавание интересным, можно незаметно для самого себя забыть, что интерес это всего лишь средство, а не самоцель. Тогда вместо строгой научности и достоверности появится занимательность и на 2-й план отеснятся иные вопросы, как более «трудные», способные «утомить»: они уже покажутся «малоинтересными».

Интерес представляет собой катализатор, облегчающий и ускоряющий умственные «реакции», это фермент, позволяющий обучающимся ассимилировать основы наук. Но именно благодаря интересу этот процесс ассимиляции идет серьезнее и интенсивнее.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Александровская Э.М. *Психологическое сопровождение школьников: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учебн. заведений.* М.: Издательский центр «Академия», 2002. 208 с.
2. Амонашвили Ш.А. Развитие познавательной активности в начальной школе // *Вопросы психологии.* 1984. № 5. С. 36-41.
3. Амонашвили Ш.А. *Воспитательная и образовательная функции оценки учения школьников.* М.: Педагогика, 1984. 297 с.
4. Ананьев Б.Г. *Познавательные потребности и интересы //*

Ученые записки ЛГУ № 265. Психология. Л.: ЛГУ, 1959. Вып. 16. С. 41-60.

5. Асеев В.Г. *Мотивация поведения и формирования личности.* М.: Мысль, 1976. 157 с.

6. Бабанский Ю.К. *Методы обучения в современной общеобразовательной школе.* М.: Просвещение, 1985. 208 с.

7. Беляев М.Ф. *Основные положения психологии интереса // Ученые записки Иркутского пединститута.* Иркутск, 1940. Вып. 5. С. 212-257.

8. Беспалько В.П. *Слагаемые педагогической технологии.* М.: Педагогика, 1989. 192 с.

9. Божович Л.И. *Познавательные интересы школьников и пути их изучения // Познавательные интересы и условия их формирования в детском возрасте.* М.: АПН РСФСР, 1955. - Вып. 73. С. 3-15.

10. Бондаревский В.Б. *Воспитание интереса к знаниям и потребности к самообразованию: Кн. для учителя.* М.: Просвещение, 1985. 144 с.

11. Давыдов В.В. *Проблемы развивающего обучения.* М.: Педагогика, 1986. 239 с.

12. Дусавицкий А.К. *Формула интереса.* М.: Педагогика, 1989. 176 с.

13. Заир-Бек В.С. *Взаимосвязь видов деятельности в обучении как фактор познавательных интересов школьников: Дисс. канд. пед. наук.* Л., 1983. 201 с.

14. Занков Л.В. *Дидактика и жизнь.* М.: Просвещение, 1968. 178 с.

15. Иванов В.Г. *Развитие и воспитание познавательных интересов у старших школьников.* Л.: ЛГУ, 1959. 97 с.

16. Ильин Е.П. *Мотивация и мотивы.* СПб: Изд-во «Питер», 2000. - 512 с.

17. Ушинский К.Д. *Собр. соч.: в 11-и т.* М.: Изд-во АПН РСФСР, 1948. Т. 9, С. 64, Т. 10. С. 406.

18. Фридман Л.М. *Наглядность и моделирование в обучении.* М.: Знание, 1984. 79 с.

19. Шамова Т.Н. *Активизация учения школьников.* М.: Педагогика, 1982. 208 с.

20. Шамова Т.И., Третьяков П.И., Капустин Н.П. *Управление образовательными системами: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Под ред. Т.И. Шамовой.* М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2001. 320 с.

Статья поступила в редакцию 04.09.2019

Статья принята к публикации 27.02.2020

УДК 373

DOI: 10.26140/anip-2020-0901-0032

АНАЛИЗ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ УСЛОВИЙ ФОРМИРОВАНИЯ ОСНОВ КУЛЬТУРЫ ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ

© 2020

AuthorID: 798950

SPIN: 7031-1335

ORCID: 0000-0002-2308-5188

Шинкарёва Надежда Алексеевна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры
«Психологии и педагогики дошкольного образования»

Исайкина Татьяна Александровна, бакалавр

Иркутский государственный университет,

(664053, Россия, Иркутск, улица Нижняя - Набережная, 6, e-mail: isayckina.tan@yandex.ru)

Аннотация. Актуальной проблемой последних десятилетий является ухудшение состояния здоровья у подрастающего поколения. Обоснованным и наиболее перспективным путем решения проблемы является формирование основ культуры здорового образа жизни, начиная с дошкольного возраста. Многогранность проблемы формирования культуры здорового образа жизни в дошкольном возрасте обусловлена отсутствием единого научного подхода к пониманию проблемы, а также возрастными особенностями детей, определяющими специфику процесса ее формирования. В современных программах дошкольного образования данная проблема еще не нашла полного разрешения, но, как показывают исследования, в старшем дошкольном возрасте складываются благоприятные предпосылки, связанные с особенностями познавательного развития, способствующими углублению понимания связей между здоровьем и действиями человека; формированием произвольности, способствующей контролю за своим поведением; усвоением норм и правил. В данной статье представлены методы, методики и результаты анализа педагогических условий формирования основ культуры здорового образа жизни детей седьмого года жизни в дошкольном образовательном учреждении.

Ключевые слова: здоровье, культура, здоровый образ жизни, старший дошкольный возраст, организационно-педагогические условия формирования основ культуры здорового образа жизни, компоненты культуры здорового образа жизни.

THE ANALYSIS OF PEDAGOGICAL CONDITIONS OF FORMATION OF BASES OF CULTURE OF HEALTHY LIFESTYLE AMONG SENIOR PRESCHOOL CHILDREN

© 2020

Shinkareva Nadezhda Alekseevna, candidate of pedagogical Sciences, associate Professor of
“Psychology and pedagogy of preschool education»

Isaykina Tatyana Aleksandrovna, bachelor

Irkutsk State University

(664053, Russia, Irkutsk, Nizhnyaya-Naberezhnaya street, 6, e-mail: isayckina.tan@yandex.ru)

Abstract. The actual problem of the last decades is the deterioration of the health of the younger generation. Reasonable and the most promising way to solve the problem is the formation of the foundations of a culture of a healthy lifestyle, starting from preschool age. The complexity of the problem of forming a culture of healthy lifestyle in preschool age due to the lack of a unified scientific approach to understanding the problem, as well as the age characteristics of children, determining the specifics of its formation. In modern programs of preschool education, this problem has not yet been fully resolved, but, as studies show, in the older preschool age there are favorable conditions associated with the peculiarities of cognitive development, contributing to a deeper understanding of the links between health and human actions; the formation of arbitrariness, contributing to the control of their behavior; the assimilation of norms and rules. This article presents the methods, techniques and results of the analysis of pedagogical conditions of formation of the bases of culture of healthy lifestyle of children of the seventh year of life in preschool educational institution.

Keywords: health, culture, healthy lifestyle, senior preschool age, organizational and pedagogical conditions of formation of bases of culture of a healthy lifestyle, components of culture of a healthy lifestyle.

ВВЕДЕНИЕ

В современных условиях одной из значимых проблем общества является состояние здоровья людей, в том числе и подрастающего поколения. По данным Всемирной организации здравоохранения ежегодно отмечается ухудшение состояния здоровья детей, о чем свидетельствуют статистические данные. На этом фоне наблюдается повышенное внимание исследователей к проблеме формирования основ культуры здорового образа жизни ребенка.

В научных исследованиях формирование культуры здорового образа жизни рассматривается и как процесс, и как результат осознанного и целенаправленного освоения содержания понятий «здоровье», «здоровый образ жизни», появления здоровьесберегающего поведения, устойчивой мотивации сохранения и укрепления здоровья.

Культура здорового образа жизни является частью общей культур человека, которая формируется с рождения. В психолого-педагогических исследованиях проблема культуры здорового образа жизни рассматривается Р.И. Айзмана, Н.Я. Веленского и другими учеными [1-8]. Они отмечают, что культура здорового образа жизни личности является сложным многокомпо-

нентным образованием, которое формируется на протяжении всей жизни человека, в связи с чем важно как можно раньше, а именно с дошкольного возраста, уделять внимание формированию культуры здорового образа жизни.

Культуру здоровья и здоровый образ жизни важно рассматривать как категории целенаправленного воспитательного, мировоззренческо-преобразующего воздействия на формирование развивающейся личности.

Данный контекст основывается на идее здоровья человека как гармоничной и открытой биоэнергетической системы, взаимодействующей с различными факторами окружающей среды, преобразование которых оказывает неизбежное влияние на человека.

Анализ современных программ дошкольного образования показывает, что вопросы укрепления здоровья детей приобретают все большую значимость, но в большинстве программ формируемые у детей представления о здоровье и навыки здоровьесберегающего поведения не образуют целостную взаимосвязанную систему, что влияет на результат формирования культуры здорового образа жизни.

Кроме того, наряду с целенаправленной организационной работой по формированию культуры здорового образа

жизни, важное значение имеет создание необходимых условий.

На седьмом году жизни складываются благоприятные предпосылки для формирования культуры здорового образа жизни, к числу которых относится развитие когнитивной сферы ребенка, позволяющего усваивать большой объем информации, устанавливать причинно-следственные связи, выраженное стремление подражать образцам поведения взрослого, который выступает для ребенка в качестве авторитета.

Анализ проблемы культуры здорового образа жизни обращает нас, прежде всего, к рассмотрению данного понятия, которое тесным образом взаимосвязано с такими понятиями как «здоровье», «здоровый образ жизни», «культура».

По определению М.Я. Виленского, здоровье представляет собой соответствующий возрасту уровень физического, психического развития, развития физиологических систем, легкую адаптацию к меняющимся условиям и отсутствие заболеваний [2].

По мнению В.В. Давидович, здоровье является целостным динамическим образованием в совокупности его позитивных и негативных показателей, которые развиваются в процессе реализации генетического потенциала в условиях конкретной среды и позволяют человеку осуществлять в разной степени его биологические и социальные функции [3].

Культура в широком смысле слова представляет собой совокупность достижений человечества в различных сферах жизни.

На данный момент в научной литературе содержание понятия «здоровый образ жизни» однозначно не определено.

Проанализируем ряд определений данного понятия с целью выявления его существенных характеристик. С.И. Горчак рассматривает здоровый образ жизни, как глобальную, социальную проблему, которая характеризует недостаточную сформированность у людей потребности в сохранении и укреплении здоровья, проявляющаяся в осознанных действиях, направленных на укрепление здоровья [9].

Г.М. Соловьева определяет здоровый образ жизни, как образ жизни отдельного человека, который направлен на профилактику болезней и укрепление здоровья [10]. А.И. Киеня, определяя здоровый образ жизни, рассматривает его, как поведение человека, которое отражает определенную жизненную позицию, направленную на сохранение и укрепление здоровья [11].

С.А. Крылатов считает, что здоровый образ жизни - это динамическая система, состоящая из ряда взаимосвязанных компонентов, отражающих жизненные цели и ценности, касающиеся здоровья и соответствующую модель поведения [12].

Здоровый образ жизни, по мнению Р.И. Айзмана - это способы организации физической, социальной и духовной жизнедеятельности человека, которые обеспечивают действенное развитие, работоспособность и долголетие [1].

В рамках исследования мы придерживаемся позиции Э.Н. Антонелене в отношении определения культуры здорового образа жизни, под которой автор понимает сознательную систему действий и отношений, которые определяют качество человеческого здоровья, отношения к своему здоровью и здоровью других людей, а также ведение здорового образа жизни [13].

Седьмой год жизни является значимым периодом для формирования культуры здорового образа жизни. Г.А. Хакимова, Г.Н. Гребенюк указывают, что в старшем дошкольном возрасте у детей может быть сформировано ценностное отношение к здоровью.

Исследователями выделены критерии ценностного отношения и показатели. О сформированности ценностного отношения к здоровью у детей седьмого года жизни свидетельствуют с точки зрения когнитивного

компонента: представления о сущности здоровья и факторах, его формирующих; знания о ценности здоровья, как необходимой предпосылки для полноценной жизни человека; суждения о необходимости быть здоровыми. В плане эмоционально-оценочного компонента: эмоциональная окрашенность при выполнении действий, направленных на сохранение и укрепление здоровья; оценочная деятельность. В плане поведенческо-деятельностного компонента: оперирование знаниями о том, что здоровье - это ценность в разных видах деятельности [14, 15]

Проведенное исследование данных авторов показало, что у детей седьмого года жизни не только сформированы на определенном уровне ценностное отношение к здоровью, но и этот уровень может быть повышен с помощью специально организованной работы.

Организация этого процесса обуславливает необходимость учета актуального уровня сформированности культуры здорового образа жизни. В проведенном исследовании мы выявляли организационно-педагогические условия формирования основ культуры здорового образа жизни у детей седьмого года жизни.

МЕТОДОЛОГИЯ

Для достижения данной цели мы решали ряд задач: Определение критериально-диагностического аппарата исследования. Проведение экспертизы организационно-педагогических условий формирования основ культуры здорового образа жизни у детей седьмого года жизни. Изучение и характеристика уровня сформированности основ культуры здорового образа жизни у старших дошкольников.

Экспериментальной базой исследования выступало МБДОУ г. Ангарска.

Выборку исследования составили дети седьмого года жизни, разделенные на контрольную и экспериментальную группу по 28 человек, а так же педагоги ДОУ в количестве 12 человек и 56 родителей.

Критериально-диагностический аппарат исследования включал в себя методы, направленные на анализ организационно-педагогических условий формирования основ культуры здорового образа жизни (анкетирование педагогов, анализ развивающей предметно-пространственной среды группы, анкетирование родителей) и методы, направленные на оценку сформированности культуры здорового образа жизни (беседа, проективный метод, наблюдения).

Проанализируем результаты исследования. В качестве педагогических условий развития основ культуры здорового образа жизни у старших дошкольников мы выделили готовность педагогов к формированию основ культуры здорового образа жизни, состояние развивающей предметно-пространственной среды группы и готовность родителей к формированию основ культуры здорового образа жизни.

Нами была разработана критериально-уровневая шкала готовности педагогов к формированию основ культуры здорового образа жизни старших дошкольников, которая включала в себя в качестве показателей готовности когнитивный, рефлексивно-деятельностный компоненты и характеристику уровней сформированности каждого показателя.

РЕЗУЛЬТАТ

В результате исследования мы выявили по итогам оценки сформированности когнитивного и рефлексивно-деятельностного компонентов общий уровень готовности педагогов к формированию основ культуры здорового образа жизни, который характеризовался следующим распределением педагогов: 17% педагогов отнесены к высокому уровню, 50% педагогов отнесены к среднему уровню и 33% педагогов отнесены к низкому уровню.

Эти результаты указывают на то, что большинство педагогов характеризуются средним и низким уровнем готовности к формированию основ культуры здорового

образа жизни.

Обобщенные характеристики каждого уровня готовности педагогов показывают нам, что высокий уровень готовности педагогов к формированию основ культуры здорового образа жизни означает наличие у педагогов знаний о здоровом образе жизни, способность рефлексировать свою работу по данному направлению, умение планировать и организовывать разные виды деятельности для формирования основ культуры здорового образа жизни.

Педагоги, у которых общий уровень готовности является средним, также обладают достаточным запасом знаний, но при организации работы допускают ошибки, не могут правильно определить задачи работы, не всегда используют соответствующие методы и приемы, не анализируют результаты своей работы.

Для низкого уровня готовности характерны недостаточность знаний о культуре здорового образа жизни, слабая рефлексивная позиция у педагогов, трудности при планировании и организации совместной деятельности с детьми, взаимодействия с родителями.

При достаточном запасе знаний у многих педагогов наблюдаются трудности организации работы по формированию основ культуры здорового образа жизни с детьми, они не могут правильно определить задачи работы, используют однотипные методы и приемы, не осуществляют анализ работы, не учитывают уровень сформированности основ культуры здорового образа жизни у детей, редко организуют взаимодействие с родителями, недостаточно внимания уделяют созданию необходимой развивающей предметно-пространственной среды для формирования основ культуры здорового образа жизни.

Большинство педагогов, которые отнесены к среднему уровню характеризовались тем, что планируют работу по формированию культуры здорового образа жизни в детском саду, но по нескольким направлениям, прежде всего, обеспечивают правильный двигательный режим, закаливание, воспитывают культурно-гигиенические навыки, организуют двигательную деятельность, недостаточно внимания уделяют использованию здоровьесберегающих технологий, поддержание психоэмоционального комфорта детей, в работе используют часть форм направленных на здоровьесбережение, преимущественно занятия по физическому воспитанию, утреннюю гимнастику, закаливание, комплексы упражнений после сна.

Полученные результаты частично подтвердились нами и при анализе состояния развивающей предметно-пространственной среды в группах. Мы выявили, что при достаточном уровне оснащенности в группах не организован Центр здоровья, многие материалы недоступны для свободного использования детьми, наблюдается недостаточное количество необходимых материалов, направленных на расширение представлений детей о том, что такое здоровье, на формирование здоровьесберегающего поведения, на обогащение опыта детей в здоровьесберегающей деятельности.

Наблюдения и анализ также показали, что смена материалов в развивающей среде и их использование в работе с детьми осуществляется преимущественно по инициативе педагога в соответствии с запланированной деятельностью.

Имеющиеся материалы характеризуются однообразием, не все материалы соответствуют возрасту детей. На наш взгляд, эти характеристики развивающей предметно-пространственной среды группы могут быть напрямую связаны с недостаточным уровнем готовности педагогов к формированию основ культуры здорового образа жизни детей седьмого года жизни.

Изучение готовности родителей к формированию основ культуры здорового образа жизни показало наличие определенных трудностей, имеющихся у родителей в организации данной работы.

Распределение родителей по уровню готовности к формированию основ культуры здорового образа жизни является следующим: к высокому уровню отнесены 14% родителей экспериментальной группы и 18% родителей контрольной группы, к среднему уровню отнесены 46% родителей и 50% родителей контрольной группы, к низкому уровню отнесены 40% родителей экспериментальной группы и 32% родителей контрольной группы.

Родителей, у которых достаточно сформированы необходимые представления и проявляется ответственное отношение к здоровью детей, интерес к укреплению здоровья детей с помощью разных форм, стремление создавать условия для укрепления здоровья детей, по результатам небольшое количество.

Большая часть родителей испытывает трудности в организации данной работы, потому что родители, хотя и имеют сформированные представления о культуре здорового образа жизни, понимают ее значение, выделяют ее составляющие, ориентируются на здоровый образ жизни семьи, в то же время у них проявляется недостаточность знаний по отдельным вопросам, несформированность практических умений, помогающих организовать жизнедеятельность детей таким образом, чтобы формировать основы культуры здорового образа жизни.

Выявленный низкий уровень у большинства родителей свидетельствует о том, что родители характеризуются недостаточной сформированностью необходимых знаний, умений и навыков, способствующих формированию основ культуры здорового образа жизни, родители обозначают лишь некоторые значимые условия для формирования здорового образа жизни ребенка, многие из этих условий родителями не создаются в семье, либо создаются частично, кроме того, родители считают, что ответственность за формирование основ культуры здорового образа жизни должно нести дошкольное учреждение и не проявляют интереса к взаимодействию с педагогами по этому вопросу.

В результате анализа педагогических условий формирования основ культуры здорового образа жизни мы выявили необходимость организации работы по повышению уровня готовности педагогов и родителей к формированию основ культуры здорового образа жизни, а также по созданию развивающей предметно-пространственной среде в группах.

Сформированность культуры здорового образа жизни у детей седьмого года жизни экспериментальной и контрольной групп мы оценивали на основе изучения когнитивного, ценностного и деятельностного компонентов. Каждый компонент культуры здорового образа жизни мы оценивали с помощью следующих методик диагностики:

1. Беседа для оценки сформированности представлений о здоровом образе жизни у детей старшего дошкольного возраста (В.Г. Кудрявцев).

2. Методика диагностики ценностного отношения к здоровью и здоровому образу жизни «Закончи предложение» (И.П. Новикова).

3. Наблюдение за детьми (И.П. Новикова).

Беседа В.Г. Кудрявцева была направлена на выявление сформированности представлений детей о культуре здорового образа жизни. Результаты диагностики дошкольников экспериментальной и контрольной групп показали, что среди уровней сформированности данного компонента преобладающим является средний уровень, который составляет 46% в экспериментальной группе и 50% в контрольной группе и низкий уровень, который составляет 40% в экспериментальной группе и 32% в контрольной группе.

Преобладание среднего и низкого уровня свидетельствует о том, что у многих детей седьмого года жизни отмечается неполное представление о понятии «здоровье», дети не всегда связывают его с состоянием человека, затрудняются в дифференциации вредных и полез-

ных привычек, установлении связи между здоровьем и окружающей средой, определением условий здорового образа жизни.

Дошкольники седьмого года жизни, которых мы отнесли к среднему уровню проявили неполные представления о понятии «здоровье», связывали его с состоянием человека, частично определяли вредные и полезные привычки, связь между здоровьем и окружающей средой, устанавливали с помощью взрослого, также, как и определяли условия здорового образа жизни.

Дошкольники со средним уровнем сформированности когнитивного компонента в оздоровительных и закалывающих мероприятиях предпочитают участвовать по настроению.

Результаты диагностики когнитивного компонента указывают на необходимость формирования более глубоких и взаимосвязанных представлений о здоровье и здоровом образе жизни у детей седьмого года жизни.

Следующий критерий – ценностный – мы оценивали с помощью методики «Закончи предложение». Выявленные результаты уровня сформированности ценностного компонента также указывают на преобладание у детей показателей среднего и низкого уровня.

Распределение детей по группам в зависимости от уровня сформированности ценностного компонента показало, что дети седьмого года жизни с высоким уровнем осознают ценность здоровья, понимают необходимость бережного отношения к здоровью, проявляют устойчивую мотивацию здорового образа жизни, испытывают негативные эмоции, когда понимают, что кто-то болен, осознают необходимость заботы о своем здоровье.

Поскольку 43% детей в экспериментальной группе и 46% детей в контрольной группе отнесены к среднему уровню, мы можем отметить, что многие дети характеризуются неустойчивым отношением к своему здоровью, могут демонстрировать как бережное отношение к здоровью, так и невнимательное отношение к здоровью.

Они проявляют желание вести здоровый образ жизни, но при этом не всегда в своих поступках выражают желание заботиться о здоровье, у них неустойчиво проявляется интерес к овладению методами и приемами укрепления своего здоровья.

Преобладание среднего и низкого уровня сформированности мы также выявили и при оценке деятельностного компонента культуры здорового образа жизни у старших дошкольников. Полученные результаты показали, что дети седьмого года жизни проявляют инициативу и самостоятельность в оздоровительных, закалывающих и гигиенических мероприятиях не всегда, у них проявляется как эмоционально-положительное отношение к здоровьесберегающим действиям, так и нейтральное отношение, не всегда они готовы настойчиво следовать к поставленной цели, укреплять имеющиеся умения и навыки в практическом опыте.

Уровень сформированности компонентов культуры здорового образа жизни во многом определил общий уровень сформированности культуры здорового образа жизни у дошкольников седьмого года жизни.

Согласно полученным результатам, общий уровень сформированности культуры здорового образа жизни у детей также является преимущественно средним и низким, поскольку к среднему уровню отнесены 50% детей в обеих группах, к низкому уровню отнесены 36% детей в экспериментальной группе и 32% детей в контрольной группе.

Высокий уровень характеризуется сформированностью представлений о здоровье, непринятием вредных привычек, интересом к здоровому образу жизни, стремлением соблюдать правила гигиены, участвовать в оздоровительных мероприятиях, присваивать опыт здоровьесберегающего поведения.

Средний уровень культуры здорового образа жизни проявляется в том, что дошкольники не всегда соотносят причины и следствия, влияющие на здоровье,

правильно определяют здоровье, частично определяют вредные и полезные привычки, связь между здоровьем и окружающей средой, устанавливают с помощью взрослого.

Дошкольники частично переносят опыт в самостоятельную деятельность дошкольники со средним уровнем сформированности деятельностного компонента, при том, что они проявляют инициативу и самостоятельность в разнообразных оздоровительных, закалывающих и гигиенических мероприятиях, эмоционально-положительного относятся к ним, не всегда способны проявлять стремление к дальнейшему укреплению этого опыта.

На низком уровне культуры здорового образа жизни знания носят фрагментарный характер, не сформированы положительные привычки, у детей редко появляется инициатива и самостоятельность в ходе оздоровительных, закалывающих и других мероприятий, не сформирована осознанная потребность в выполнении этих мероприятий, они лишь частично присваивают переданный опыт.

Проведенный нами анализ качественных характеристик сформированности культуры здорового образа жизни показывает, что дошкольники седьмого года жизни многие характеризуются тем, что не всегда соотносят причины и следствия, влияющие на здоровье, не всегда правильно определяют, что такое здоровье, частично определяют вредные и полезные привычки, частично устанавливают связь между здоровьем и окружающей средой с помощью взрослого.

Многие дети переносят опыт в самостоятельную деятельность, но это наблюдается не всегда.

Также у них неустойчиво проявляется инициатива и самостоятельность в разнообразных оздоровительных, закалывающих и гигиенических мероприятиях.

Общий вывод по результатам исследования, свидетельствует о том, что у детей седьмого года жизни культура здорового образа жизни является недостаточно сформированной, и это обуславливает необходимость создания условий для ее формирования в образовательном процессе ДОУ.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Айзман Р.И. *Физиологические основы здоровья* / Р.И. Айзман, А.Я. Тернер. – Новосибирск : Лада, 2011. – 524 с.
2. Антонелене Э.Н. *Воспитание культуры здоровья ребенка в условиях инновационного образовательного учреждения* / Э.Н. Антонелене. – Ставрополь, 2016. – 210 с.
3. Виленский М.Я. *Методологический анализ общего и особенно в понятиях «здоровый образ жизни» и «здоровый стиль жизни»* / М.Я. Виленский, С.О. Авчинникова // Теория и практика физической культуры. – 2004. – № 11. – С. 2–7.
4. Чиркова В.М. *Формирование здорового и безопасного образа жизни в начальной школе* // Балтийский гуманитарный журнал. 2019. Т. 8. № 3 (28). С. 181–184.
5. Погозова С.Н., Тиникашвили Г.С. *Развитие массового спорта как основа здорового образа жизни учащейся молодежи* // Научен вектор на Балканите. 2019. Т. 3. № 3 (5). С. 41–43.
6. Кутепов М.М., Ваганова О.И., Трутанова А.В. *Возможности здоровьесберегающих технологий в формировании здорового образа жизни* // Балтийский гуманитарный журнал. 2017. Т. 6. № 3 (20). С. 210–213.
7. Тюмасева З.И., Орехова И.Л., Быстрой Е.Б., Артёменко Б.А., Челнокова Е.А. *Детерминанты процесса формирования здорового образа жизни у обучающихся* // Самарский научный вестник. 2019. Т. 8. № 1 (26). С. 307–313.
8. Саракеева С.А., Сокаев Х.М. *Основные направления повышения у подростков устойчивой мотивации к здоровому образу жизни* // Балтийский гуманитарный журнал. 2018. Т. 7. № 2 (23). С. 317–320.
9. Давидович В.В. *Здоровье как философская категория* / В.В. Давидович, А.В. Чекалов // Валеология. – 2003. – № 1. – С. 18–24.
10. Горчак С.И. *К вопросу о дефиниции здорового образа жизни* / С.И. Горчак // Здоровый образ жизни. Социально-философские и медико-биологические проблемы. – Кишинев, 2001. – 63 с.
11. Соловьев Г.М. *Культура здорового образа жизни (теория, методика, системы: учебное пособие* / Г.М. Соловьев, Н.И. Соловьева. – М. : Илекса, 2008. – 432 с.
12. Киеня А.И. *Здоровый человек: основные показатели* / А.И. Киеня, Ю.И. Бандажевский. – Мн. : ИЛ Эксперспектива, 2017. – 145 с.
13. Крылатов С.А. *Культура здорового образа жизни [Электронный ресурс] / С.А. Крылатов // Учёные записки ЗабГУ. Серия: Философия, социология, культурология, социальная работа. – 2013. – № 4 (51). – С. 56–61.*
14. Рахматов А.А. *Научные основы здорового образа жизни* /

*А.А. Рахматов // Образование и воспитание. – 2016. – № 2. – С. 5–7.
15. Хакимова Г.А. Гребенюк Г.Н. Формирование ценностного
отношения к здоровью у детей : Монография / Г.А. Хакимова, Г.Н.
Гребенюк. – Нижневартовск : Изд-во Нижневарт. гуманит. ун-та,
2010. – 175 с.*

Статья поступила в редакцию 20.10.2019

Статья принята к публикации 27.02.2020

УДК 37.02(07)
DOI: 10.26140/anip-2020-0901-0033

О СУЩНОСТИ ПОНЯТИЯ «НЕСТАНДАРТНЫЙ УРОК»

© 2020

Исрафилова Гюнель Тебриз кызы, диссертант кафедры педагогики
Азербайджанский государственный педагогический университет
(AZ1072, Азербайджан, Баку, улица Гасана Алиева 104, e-mail: israfilova899@mail.ru)

Аннотация. В данной статье дан обзор точек зрения о «стандартном уроке», который является одной из форм обучения в современной школе. На основе анализа различных исследований, проведенных учеными, определены содержание данного понятия и его практическая направленность. Этапы проведения урока стандартные, вместе с тем различаются формы преподнесения материала, характер использования наглядных пособий, применения различных инноваций. Подчеркивается положительное влияние таких уроков на формирование у учащихся творческого подхода к обучению и восприятию мира в целом. Отмечается, что в современной школе, при наличии инновативных форм и методов обучения, возможности использования нестандартных уроков значительно расширяются. При этом опора на возможности учащихся, их базовые способности остается. В противном случае цель такого урока не будет достигнута. Анализ ряда исследований показал, что наиболее успешными бывают нестандартные уроки, где широко используются возможности межпредметных связей. Именно это дает возможность преподавателю довести знания до сознания учащихся с опорой на предыдущие знания и умения наиболее успешно. Терминологический разнобой свидетельствует о близости понятия нестандартного урока к другим урокам, где к методике также применяется творческий, новаторский подход.

Ключевые слова: образование, обучение, нестандартный урок, школа, учащиеся, новаторский подход.

ABOUT THE ESSENCE OF THE CONCEPT «NON-STANDARD LESSON»

© 2020

Israfilova Gunel Tabriz, PhD student, Department of Pedagogy
Azerbaijan State Pedagogical University
(AZ1072, Azerbaijan, Baku, Hasan Aliyev Street 104, e-mail: israfilova899@mail.ru)

Abstract. This article provides an overview of the points of view about the “standard lesson”, which is one of the forms of teaching in a modern school. Based on the analysis of various studies conducted by scientists, the content of this concept and its practical orientation are determined. The stages of the lesson are standard, however, the forms of presenting the material, the nature of the use of visual aids, and the use of various innovations differ. The positive impact of such lessons on the formation of students’ creative approach to learning and perception of the world as a whole is emphasized. It is noted that in a modern school, in the presence of innovative forms and teaching methods, the possibilities of using non-standard lessons are significantly expanded. At the same time, reliance on the capabilities of students, their basic abilities remains. Otherwise, the goal of such a lesson will not be achieved. An analysis of a number of studies showed that the most successful are non-standard lessons, where the possibilities of intersubject communications are widely used. This is what gives the teacher the opportunity to bring knowledge to the consciousness of students based on previous knowledge and skills most successfully. The terminological discrepancy testifies to the proximity of the concept of a non-standard lesson to other lessons, where a creative, innovative approach is also applied to the methodology.

Keywords: education, training, non-standard lesson, school, students, innovative approach.

ВВЕДЕНИЕ. Реализация Концепции общего образования в Азербайджанской Республике – Национального Курикулума – обеспечивает качественно новый этап образования в Азербайджане [4]. Есть настоятельная необходимость в формировании поколения, владеющего основами науки, культурного, умеющего самостоятельно и творчески решать жизненные и профессиональные проблемы [12]. На всех этапах процесса обучения школа должна постоянно искать возможности для развития учащихся.

Нестандартные уроки были введены в школьную практику в 70-80-х годах XX века, и в последующие годы они стали еще более распространенными. Их появление связано с тенденцией к снижению интереса школьников к обучению, которая появилась в те годы. С конца 1970-х до настоящего времени были опубликованы десятки учебных материалов, различные рекомендации и сборники конспектов [13; 14; 23].

Теоретическому анализу проблемы нестандартных уроков посвящены работы ученых-дидактиков [9; 10; 11].

Анализ психолого-педагогической и методической литературы показывает, что нет четкого определения понятия «нетрадиционная форма уроков». В научной литературе часто используются понятия «нетрадиционные уроки», «нестандартные уроки», «уроки нетрадиционной технологии», «нетрадиционные типы уроков» [19; 22; 24].

Термин «нестандартный урок» был предложен Подлясьм. Согласно его определению, нестандартным уроком является «учебное занятие, обладающее нетрадиционной (неопределенной) импровизированной структурой» [19, с. 503]. «Нестандартные уроки – это

уроки, в организационной форме которых были внесены изменения. Эти изменения основаны на фантазии, которая имитирует любое занятие или форму работы, основанную на игре, состязательности». [3, с.82]

«Для коллектива преподавателей важно реализовать такую концепцию, чтобы ученики смогли глубоко усвоить программные материалы и в то же время можно было обеспечить их разностороннее развитие с учетом индивидуальных навыков и способностей каждого учащегося. Пути и способы реализации этих принципов должны быть достаточно креативными, нестандартными и в то же время эффективными» [8, с.25].

Большинство методистов отмечают, что использование нестандартных уроков может привести к творческому развитию мышления учеников, с одной стороны, и снижению уровня образования, с другой. Махмутов отмечает, что «... практика проведения нестандартных уроков подтверждает, что они не могут заменить традиционную форму и что частое их проведение может иметь обратный эффект. Это объясняется различными возможностями реализации нестандартных уроков, а также сильными и слабыми сторонами каждого проведенного урока» [16, с.16].

РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ. Исследователи считают, что «нестандартные классы уникальны с точки зрения их цели, организации и методов поиска, которые более привлекательны для учеников, чем их строгая структура и рутинность. Поэтому учителя должны использовать такие нестандартные уроки. Но нестандартные уроки нельзя превращать в основную форму работы» [2, с. 557].

Кроме того, «нестандартные формы обучения позволяют каждому ученику самореализовывать себя,

повышать самооценку и глубоко увлечься темами. Эти формы можно использовать как при изучении новых предметов, так и при обобщении пройденных уроков» [3, с.82].

Анализ научно-педагогической литературы позволяет утверждать, что эти термины используются как синонимы, и даже в самом тесном контексте. Исследователи утверждают, что «факт наличия нестандартных уроков сам по себе показывает, что нельзя оставаться равнодушным к возможности организации подобных уроков. Напротив, важно изучать нетрадиционный урок как педагогический фактор, обосновывать его с научной точки зрения и стимулировать творческий потенциал учителя и ученика через просветительские устремления» [23, с.4].

Г.К. Селевко предлагает рассматривать нестандартную форму уроков как «технологию». Он использует термин «нетрадиционные технологии обучения» и описывает их как «основу для улучшения классических форм обучения, определяемых нетрадиционными структурами и методами» [20, с.132].

Есть и другие точки зрения. Например, Н.Шуркова использует термин «свободные уроки» и сопоставляет их с «серьезными», основанными на традициях и «титолованными» [25]. Одна из частей пособия «Современные уроки» под общей редакцией Т.П. Лакоцениной называется «Альтернативные уроки» [12].

В.А. Онищук считает, что «нестандартные уроки – это отход от традиционного курса создания и применения основных форм обучения, которые использовались в школьной практике в течение прошлого столетия. Это различие касается методологии принципов и содержания организации курса» [17, с.17].

Анализ многочисленных нестандартных уроков убедил нас в том, что дидактическая структура этих уроков является полностью традиционной. Все рассмотренные уроки включали такую последовательность: опрос, объяснение нового материала, повышение знаний и контроль, домашние задания.

По словам Л.Н. Соколовой, «Нестандартные уроки – это гибкие структурированные уроки, которые имеют широкий спектр видов деятельности и источников информации, целенаправленно влияющих на цели развития и ценные ориентации учащихся» [21, с.49].

Обратим внимание, что для обозначения таких видов уроков используются только положительные коннотации: «веселые уроки» [7], «нескучные уроки» [5]. Видимо, на нестандартном уроке возникают положительные эмоции, формируются занимательные ситуации, складывается новизна в познании, появляется психологический комфорт. Этот урок создает условия для учащихся, когда может сформироваться длительный интерес к образованию, снимается напряжение и оказывается положительное эмоциональное влияние на студентов.

С.В. Кульневич и Т.П. Лакоценина используют еще два термина: «несколько необычный урок» [10] и «совершенно необычный урок» [11]. Отказ от наиболее часто используемых терминов объясняется тем, что такой курс «отличается от традиционной обучающей технологии только внешней, процедурной активацией познавательной деятельности» [10, с. 7].

Использование термина «нестандартный урок» представляется нам более целесообразным. В целом, согласно определению, данному в словаре, буквальное значение слова «стандарт» является то, что соответствует стандарту, означает шаблон, трафарет, а в переносном значении то, что лишено оригинальности и идентичности [15]. А «нестандартный» означает не соответствующий стандарту, оригинальный, не по шаблону или трафарету.

Слово «традиционный» означает то, что основано на традиции и определяется ею, означает обычный, неизменный [15]. «Нетрадиционный» означает, соответ-

ственно, необычный, не основанный на традициях.

В новой педагогической литературе приведено до 36 нестандартных типов уроков. Например, урок-соревнование, уроки-деловые игры, уроки-ролевые игры, уроки-диалога, уроки-экскурсии, уроки-игры, уроки-конференции, компьютерные уроки, уроки фантазии и т.д. Помимо познавательной деятельности, эти уроки формируют личностные, творческие качества младших школьников, которые помогают им не только в учебном процессе, но и в дальнейшей жизни. Например, уроки-соревнования формируют у детей качества лидерства, активность, скорость, отзывчивость, бдительность, организованность, умение дружить. Уроки-экскурсии формируют воображение и развивают фантазию учащихся; уроки-конференции учат учащихся правильно формулировать свои идеи, обосновывать свои ответы, подтверждать факты и находить материал, соответствующий теме; уроки-сказки раскрывают творческие способности учащихся, формируют интерес к эстетическим ценностям. Игры в виде уроков помогают развить моральные ценности, сформировать правильные речевые привычки и научить учащихся правильно излагать свои мысли.

«Нестандартные уроки позволяют учителям контролировать знания, навыки и способности своих учеников по определенной теме, способствуют созданию деловой среды, обеспечивают серьезное отношение к урокам учащихся, предполагают направленность учителя на уроке в сторону общего управления учебным процессом» [20, с.43].

Термин «нестандартный урок» широко используется в современной научной и методической литературе, и слово «нетрадиционный урок» конкурирует с ним с точки зрения использования слова.

Другие термины, упомянутые выше, не кажутся нам убедительными. Формы внеклассной деятельности без использования термина «урок» («переходная форма» - М.А. Данов, «другие распространенные формы» - И.Ю. Лернер и «различные формы аудиторной работы» - В.И. Загвязинский) приводят к тому, что теряются границы между уроком и внеурочными формами работы. Термины «несколько необычный» и «совершенно необычный урок» (С.В.Кульневич и Т.П.Лакоценина) также продолжают подвергаться критике, поскольку неясно, какой курс следует считать «обычным» и каковы критерии «необычного».

Нестандартный урок является «магическим кристаллом», поверхности которого отражают все компоненты образовательной системы, в которой он применяется. Такой урок включает в себя структурные элементы учебной программы: значение, цель, задачи, основные учебные объекты и проблемы, виды деятельности учащихся, возможные результаты, формы рефлексии и оценки результатов.

Создание неординарного урока означает «двойное творчество», так как учитель должен разработать систему условий для будущего творчества ученика. Ключевыми вопросами при разработке урока являются: Что именно должны делать ученики в ходе урока? Как обеспечить этот процесс?

При разработке курса необходимо учитывать следующее: учебный план, уровень подготовленности учащегося, наличие методологических инструментов, особенности существующих условий, тип урока, а также формы и методы, которые помогут учащимся получить желаемый результат обучения. На данном этапе разработанные или выбранные задания для учащихся играют ключевую роль.

После разработки курса он реализуется, что также является творческим процессом, поскольку такой урок не просто означает выполнение плана. Уровень творчества детей зависит от работы учителя. Это означает, что во время урока учитель является не только исполнителем плана, но и создателем.

Нестандартные уроки основаны на восприятии уча-

щихся как субъектов образовательного процесса с акцентом на развитие личности учащихся, их творческого потенциала, а также сферы их мотивации и ценностей. В связи с этим учебный материал подбирается в соответствии с критериями сложности, альтернативности, критичности и возможности интеграции знаний в различные дисциплины.

Использование нетрадиционных форм обучения, особенно игровых и экскурсионных уроков, является мощной и разнообразной мотивацией для обучения. Пробуждение интереса к процессу обучения с помощью этих уроков происходит более активно и быстро, отчасти потому, что люди любят играть на природе, а другая причина заключается в том, что в игре больше мотивации, чем в обычной учебной деятельности.

Участие родителей в учебном процессе также важно при использовании нетрадиционных уроков.

Многие родители понимают важность образования для детей, поэтому для них вполне естественно участвовать в уроках и проблемах ребенка. Участие родителей в решении проблем воспитания детей позволяет взрослым быть единомышленниками с учителями, союзниками с детьми и вырабатывать целостный подход к воспитанию и обучению ребенка.

Обобщая опыт, представленный в научно-педагогической и методической литературе, мы пришли к выводу, что нестандартный урок – это основные черты классического урока, а именно наличие фиксированного класса, сроков изучения дисциплин их последовательность, и т.д. Это формально сохранившийся урок. Но в то же время он имеет ряд отличий от классической дидактической формы в нескольких отношениях.

Нестандартный подход к преподаванию предметов в начальных классах способствует развитию учащихся, обучает их методам умственного осмысления, таким, как анализ и синтез, позволяет им формировать у себя более глубокий интерес к предмету и позволяет самостоятельно развивать свои знания. Ученики читают с большим энтузиазмом, не боятся высказывать свое мнение и начинают свой ответ словами «я думаю ...», «я такую ...», «я полагаю ...».

В начале каждого урока учитель начальной школы должен сначала уточнить следующие вопросы:

1. Как сделать урок интересным?
2. Как мы можем улучшить учебную активность учащихся?
3. Как вы можете не только дать ученикам знания, но и насладиться «открытием» их способностей и умений?
4. Как вырабатывать навыки и умения по усвоению учащимися глубоких и прочных знаний, и применять эти знания на практике?

Младшие ученики, когда впервые приходят в школу, бывают в восторге от нововведений и знаний, которые они получили, что представляет для них интерес. Но со временем некоторые из них устают от этих знаний. В результате интерес к обучению снижается, и появляется большое количество учащихся, которые слабо учатся. Чтобы этого избежать, необходимо в учебный процесс прибавить развлекательные элементы [18, с.18].

По мере того как нестандартные уроки развивают познавательный интерес и творческую активность учащихся, работа учителя уменьшается. Это не значит, что учитель мало должен работать. Планирование нестандартного урока требует больших усилий от учителя.

Использование нестандартных форм обучения приносит пользу в следующем:

- стимулирует активность детей;
- создает условия для самостоятельного приобретения знаний и их творческого применения;
- открывает широкие возможности для самостоятельного и творческого подхода к решению проблем;
- обеспечивает когнитивную независимость;
- укрепляет у учащихся навыки сотрудничества [1, с.42].

Из вышесказанного можно сделать следующие выводы о важности нестандартных уроков:

1. Нестандартные занятия повышают познавательную активность у младших школьников.
2. Чрезмерное использование нестандартных уроков может привести к ослаблению познавательной активности учащихся, что является противоположным эффектом.
3. Нестандартные уроки поощряют учителей и учеников к сотрудничеству.
4. Нестандартные занятия развивают разнообразные навыки, умения и творческие способности учащихся.
5. Использование нестандартных уроков может помочь ученикам развить свою индивидуальность.
6. Нестандартные уроки могут привести к получению и изучению дополнительной информации из школьной программы, развитию мыслительных процессов и расширению кругозора учащихся.

Во время подготовки и проведения нестандартного курса учащиеся часто делятся на группы, или получают индивидуальные задания, что приводит к изменениям во взаимоотношениях «учитель-ученик» и «ученик-ученик».

Здесь можно использовать больше ресурсов: знания учителя, учебные пособия, книги, журналы, Интернет и сам ученик. Учащиеся ищут способы и варианты решения проблем. Одной из определяющих особенностей этого курса является развитие эмоционально-ценностной сферы учащихся, а именно: формирование интеллектуальных чувств (любопытство, удивление, сомнение) у учащихся, попытки участвовать в коллективном мозговом «штурме», и так далее.

ВЫВОДЫ. Таким образом, нестандартный урок – это индивидуальная и гибкая структура организации учебного процесса, характеризующаяся отсутствием шаблонов, определенной постановкой речи, постановкой и решением проблемных ситуаций, разнообразием видов деятельности и источников информации, а также целенаправленным воздействием на эмоционально-ценностную сферу учащихся с целью получения наилучших учебных и воспитательных результатов.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Учебная программа (курукулум) по азербайджанскому языку для общеобразовательных школ Азербайджанской Республики (I-IXI классы) Баку: 2013. – 86 с.
2. Ибрагимов Ф., Гусейнзаде Р. Педагогика. В 2-х томах, том I, Баку: Мутарджим, 2012. – 705 с.
3. Рустамова И. Организация нестандартных уроков // Журнал «Курикулум», 2012, № 2, с.82-83
4. Предметные курикулумы для I-IV классов общеобразовательной школы. Баку: 2008. – 389 с.
5. Арцишевский А. А. Нескучные уроки. Алма-Ата: 1980. – 159 с.
6. Дик Н.Ф. Классные часы и нестандартные уроки в 1-2 классах. Ростов на /Д.: Феникс, 2004. – 378 с.
7. Занимательные уроки для учеников I-VIII классов. М.: Всесоюз. об-во «Книга», 1990. – 40 с.
8. Зотов Ю.Б. Организация современного урока. М.: 1984. – 280 с.
9. Кульневич СВ. Нетрадиционные уроки в начальной школе: Практическое пособие для учителей и классных руководителей, студентов средних и высших педагогических учебных заведений, слушателей ИПК. ч. 2. Воронеж: «Учитель», 2002. – 175 с.
10. Кульневич СВ., Лакоценина Т.П. Не совсем обычный урок: Практическое пособие для учителей и классных руководителей, студентов средних и высших педагогических учебных заведений, слушателей ИПК. Ростов н/Д.: Изд-во «Учитель», 2001. – 176 с.
11. Кульневич СВ., Лакоценина Т.П. Совсем необычный урок: Практическое пособие для учителей и классных руководителей, студентов средних и высших педагогических учебных заведений, слушателей ИПК. Ростов н/Д.: Изд-во «Учитель», 2001. – 160 с.
12. Лакоценина Т.П., Алимova Е.Е., Оганезова Л.М. Современный урок. Часть 4: Альтернативные уроки. Научно-практич. пособие для учителей, методистов, руководителей учебных заведений, студентов пед. заведений, слушателей ИПК. Ростов н/Д.: Изд-во «Учитель», 2007. – 240 с.
13. Литова З.А. Деловые игры в школе // Школьные технологии, 2000, №1, с. 190-196.
14. Малькова З. Роль игры в классе // Народное образование, 1990, № 9, с. 84-85.
15. Малый академический словарь [Электронный ресурс]. - URL: <http://dic.academic.ru/contents.nsf/mas/>
16. Махмутов М.И. Современный урок. М.: Педагогика, 1985. – 184 с.

-
17. Онищук В.А. Урок в современной школе, М: Просвещение, 1981. – 189 с.
18. Подласый И.П. Как подготовить эффективный урок? Книга для учителя. Киев, 1989. – 126 с.
19. Подласый И.П. Педагогика. Новый курс. Учебник для студ. пед. вузов: В 2 кн. кн. 1: Общие основы. Процесс обучения. М.: Гуманит. изд. Центр ВЛАДОС, 1999. – 576 с.
20. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии: учебное пособие. М: «Народное образование», 1998. – 256 с.
21. Соколова Л.Н. Нестандартный урок в старших классах: сущность, признаки, типология, функции // Вестник Балтийского федерального университета им. И. Канта, 2008, №11, с.108-111
22. Стефановская Т.А. Педагогика: наука и искусство. Курс лекций. Учебное пособие для студентов, преподавателей, аспирантов. М.: Совершенство, 1998. – 368 с.
23. Тимошенко Т.И. Стимулирование познавательной деятельности учащихся на нетрадиционных уроках. Белгород: Изд-во «Белгород. гос. ун-та», 1997. – 108 с.
24. Троицкая Н.Б. Нестандартные уроки и творческие занятия: учеб.-методическое пособие. М.: Дрофа, 2006. – 139 с.
25. Щуркова Н.Е. Воспитание на уроке. М.: Центр «Педагогический поиск», 2007. – 160 с.

Статья поступила в редакцию 30.11.2019

Статья принята к публикации 27.02.2020

УДК 378.147:61:004.9

DOI: 10.26140/anip-2020-0901-0034

ПРИМЕНЕНИЕ ТЕЛЕМЕДИЦИНСКИХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ-МЕДИКОВ И ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ ВРАЧЕЙ

© 2020

AuthorID: 777287

SPIN-код: 5121-8467

Итинсон Кристина Сергеевна, кандидат педагогических наук, старший преподаватель
кафедры иностранных языков

AuthorID: 538937

SPIN-код: 1324-6140

Чиркова Вера Михайловна, кандидат педагогических наук, старший преподаватель
кафедры «Русского языка и культуры речи»

Курский государственный медицинский университет

(305041, Россия, Курск, ул. Карла Маркса, 3, e-mail: michutka.2010@yandex.ru)

Аннотация. Данная статья посвящена анализу возможностей телемедицинских технологий, используемых как для дистанционной диагностики состояния пациентов и оказания им дистанционной медицинской помощи, консультации медицинского персонала квалифицированными специалистами в области здравоохранения, так и для санитарного просвещения населения, подготовки и переподготовки медицинских кадров. В настоящее время телемедицинские технологии применяются по многим направлениям, но одним из ведущих векторов становится обучение студентов-медиков и уже практикующих врачей, в том числе повышение их квалификации при помощи данных технологий. В статье освещаются исторические предпосылки возникновения телемедицины, а также основные исторические этапы ее развития в мире и в России. Авторами статьи анализируется лекционный и обучающий материал по медицинским дисциплинам, используемый в процессе дистанционного обучения студентов-медиков и повышения квалификации медицинского персонала. Данные электронные ресурсы предоставляют возможность участия в прямых трансляциях лекций известных врачей-профессоров, научных сотрудников о современном состоянии и перспективах развития медицинской науки; включают обучающие видео операций ведущих специалистов, видеолекции для студентов и врачей о способах диагностики заболеваний, их профилактики и лечения, видеоуроки по важным научным направлениям; освещают новейшие научные открытия, тенденции в биомедицинских исследованиях и образовании. В качестве примера в статье приводится использование в обучающих целях инновационного приложения, основанного на 3d технологии, 3D4Medical Apps, позволяющее студентам-медикам изучать такие базовые дисциплины как анатомия и физиология. В заключении авторы приходят к следующим результатам: внедрение телемедицинских технологий в образовательный процесс способствует подготовке врачей к эффективной будущей работе в больницах и поликлиниках и оказанию высококачественной медицинской помощи пациентам. Телемедицина в медицинском образовании является очень важным направлением, требующим обязательного включения данного вида обучения в учебные программы.

Ключевые слова: телемедицина, дистанционное обучение, цифровые технологии, повышение квалификации, телеконсультация, видеоконференсвязь, телездравоохранение, телемедицинские технологии, видеолекция.

APPLICATION OF TELEMEDICINE TECHNOLOGIES IN THE PROCESS OF TRAINING MEDICAL STUDENTS AND ADVANCED TRAINING OF DOCTORS

© 2020

Itinson Kristina Sergeevna, candidate of pedagogical sciences, senior lectures
of the department of foreign languages

Chirkova Vera Michailovna, candidate of pedagogical sciences, senior lectures
of the department of Russian language and speech culture

Kursk State Medical University

(305041, Russia, Kursk, Karl Marx Street, 3, e-mail: michutka.2010@yandex.ru)

Abstract. This article is devoted to the analysis of the possibilities of telemedicine technologies used both for remote diagnosis of the patients' condition and provision of distant medical care to them, consultation of medical staff by qualified specialists in the field of health care, as well as for health education of the population, training and advanced training of medical staff. Currently, telemedicine technologies are used in many areas, but one of the leading vectors is the training of medical students and already practicing doctors, including their advanced training through these technologies. The article covers the historical prerequisites for telemedicine origin, as well as the main historical stages of its development in the world and in Russia. The authors of the article analyze lecture and educational material on medical disciplines, used in the process of distance education of medical students and advanced training of medical staff. These electronic resources provide an opportunity to participate in live broadcasts of lectures by well-known doctors-professors, scientific staff about the current state and prospects of medical science development; include training videos of leading specialists, video sections for students and doctors about methods of diagnosis of diseases, their prevention and treatment, video lessons in important scientific areas; highlight the latest scientific discoveries, trends in biomedical research and education. As an example, the authors describe the use of an innovative 3d technology-based application, 3D4Medical Apps, which allows medical students to study basic disciplines such as anatomy and physiology. In conclusion, the authors come to the following results: the introduction of telemedicine technologies into the educational process contributes doctors' preparation for effective future work in hospitals and polyclinics and the provision of high-quality medical care to patients. Telemedicine in medical education is a very important area requiring the mandatory inclusion of this type of education in the curricula.

Keywords: telemedicine, distance learning, digital technology, advanced training, teleconferencing, videoconferencing, tele-protection, telemedicine technology, video section.

Введение. Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами. В самом начале возникновения телемедицины главной целью ее применения было оказание дистанционной медицинской помощи людям, проживающим в отдаленных от передовых медицинских центров районах, областях

и округах. В середине XX века развитие телемедицины получило широкое распространение из-за нехватки квалифицированных врачей в районных больницах и поликлиниках.

Так, например, в 1960 году американские врачи из Массачусетской городской больницы оказывали меди-

цинскую помощь дистанционно удаленным пациентам, находящимся в больнице международного аэропорта имени Э. Л. Логана.

Дистанционная диагностика состояния пациентов предоставила возможность получения качественной медицинской помощи, причем врачи проводили осмотр, аускультацию больных и изучали результаты инструментальных исследований онлайн с помощью медицинских работников аэропорта [2,3].

Во Франции и США были созданы специальные службы «морского» здравоохранения, которые обеспечивали дистанционную круглосуточную медицинскую поддержку военных кораблей с помощью медиков, находящихся на борту судна в океане.

В России же первые шаги использования телемедицины пришлось на конец XX века, когда опытные врачи военно-медицинской академии Санкт-Петербурга проводили видеоконсультации для своих коллег из других больниц.

Анализ последних исследований и публикаций, в которых рассматривались аспекты этой проблемы. В настоящее время телемедицинские технологии применяются по следующим направлениям: дистанционная диагностика и мониторинг врачами состояния здоровья пациентов и их лечение, консультация медицинского персонала квалифицированными специалистами в области здравоохранения, обучение студентов-медиков и уже практикующих врачей, в том числе повышение их квалификации.

Большой вклад в развитие телемедицины внесли работы следующих авторов: Демина Н. В., Сабанова Л. В., Сабанова В. А. [1], Кузнецова Д. Н., Сырямкина В. И. [12], Горюнова В.В., Горюнова Т.И., Гришина М.С., Жилиева П.С., Завьялова Д.А. [13], Дёмина А.С., Ростовского Н.С. [14], Карпова О. Е., Замятина М.Н., Шишканова Д.В., Субботина С.А., Дьяченко П.С. [15], Перепелкина Н. Ю., Калинина Е.А. [16], Петреева А.С., Казарян И. Р. [18] и другие.

Методология. Формирование целей статьи. Постановка задания. В медицинском вузе современные цифровые технологии позволяют создать систему дистанционного обучения студентов и врачей, приближенную к очному образованию в рамках телемедицинских технологий.

Процесс обучения студентов-медиков и врачей включает проведение дистанционных лекций и семинаров, а также практических и самостоятельных занятий, включающих телемедицинские консультации преподавателей и ведущих врачей [4-5].

В результате студенты и врачи получают теоретическую и практическую подготовку по профильным дисциплинам.

С помощью телемедицинских технологий студенты и врачи имеют возможность просмотра хирургических, гинекологических и других операций в режиме реального времени, слушать лекции врачей ведущих научных медицинских центров и институтов, участвовать в дистанционных видеоконференциях и курсах обучения онлайн.

В данной статье авторы анализируют существующий в сети Интернет лекционный и обучающий материал по медицинским дисциплинам, используемый в процессе дистанционного обучения студентов в медицинском вузе и повышения квалификации врачей (таблица 1). В таблице 1 приведены ресурсы, используемые для русских студентов и врачей.

Телемедицинские технологии приобретают все большее значение во многих областях санитарного просвещения и подготовки кадров.

Кроме того, они будут играть чрезвычайно важную роль в биомедицинских исследованиях и обучении врачей специальностям, способствуя удаленному сотрудничеству и предоставляя доступ к дорогостоящим дистанционным инструментам.

Для реализации истинного потенциала образовательной, учебной и исследовательской деятельности необходимо внедрять телемедицинские инновации при подготовке специалистов-медиков с самого начала их обучения в высших профессиональных учреждениях [6].

Таблица 1-Электронные ресурсы сети Интернет, используемые в процессе дистанционного обучения студентов-медиков и повышения квалификации врачей

Название электронного ресурса	Ссылка на электронный ресурс	Характеристика
MED-EDU	http://www.med-edu.ru	Портал включает обучающие видео операций хирургов, офтальмологов, кардиологов, видеолекции для студентов и врачей о способах диагностики заболеваний, их профилактики и лечения.
МедУнивер	https://meduniver.com/	Электронный ресурс содержит видеуроки по важным научным направлениям: анатомии человека, реаниматологии, микробиологии, неврологии, гистологии, кардиологии, гинекологии, акушерству, биологии, анестезиологии.
Интернист	https://internist.ru/	Вебсайт предлагает участие в прямых трансляциях лекций известных врачей, профессоров, лекторов, научных сотрудников о современном состоянии и перспективах развития медицинской науки.
Harvard Medical School	https://www.youtube.com/user/harvardmedical-school/	Данный канал следит за свежими научными открытиями, тенденциями в биомедицинских исследованиях и образовании, новейшими тенденциями в области здравоохранения. Ученые Гарвардского института разработали метод, который дает возможность визуализировать большие объемы тканей с высоким разрешением.
AnatomyZone	https://www.youtube.com/user/TheAnatomyZone/	Канал предлагает курс лекций по анатомии, нейроанатомии, иммунологии, неврологии, эндокринологии, миологии, микробиологии, кардиологии, патофизиологии, биохимии, онкологии, офтальмологии.
Ultrasound club	https://www.usclub.ru/	Интернет-общество предоставляет врачам и студентам возможность послушать онлайн-лекции ведущих специалистов в области ультразвуковой диагностики, выполнить практические диагностические задачи, пройти тестирование и изучить атласы эхограмм.

Телемедицинские технологии также становятся все более важными для последипломного образования и получения специализации в области здравоохранения, профессиональной и повторной сертификации, непрерывного медицинского образования и санитарного просвещения пациентов, необходимого для охраны и укрепления здоровья населения. Реализация широкого потенциала телездоровоохранения, например, в области дистанционного обучения, телемеханического планирования, планирования телеопераций и телеконсультаций, позволит перспективным учреждениям обучать студентов на высокопрофессиональном уровне, используя ми-

ровые достижения в области медицины [7-10]. Особенно это актуально для иностранных учащихся, получающих образование в России.

В Курском государственном медицинском университете студенты международного факультета обучаются на английском языке, что открывает перед ними дополнительные возможности использования телемедицинских технологий, широко применяемых в англоязычных странах. В качестве примера проанализируем инновационное приложение, использующее 3D технологии, 3D4Medical Apps, позволяющее студентам-медикам изучать такие базовые дисциплины как анатомия и физиология [11].

Команда разработчиков приложения создала модель мужского и женского анатомического строения, основанную на анатомических документах, классических учебниках и данных сканирования, чтобы предоставить точную информацию о реальном человеческом теле с целью его детального изучения.

Для студентов, интересующихся анатомией, в приложении доступно более чем 200 часов интерактивных лекций, записанных при помощи ведущих преподавателей вузов. На рисунке 1 представлен интерфейс приложения 3D4Medical Apps, в котором на главной странице обозначены темы, уровни, блог, центр поддержки и личный кабинет.

Это инновационное приложение использует 3D-технологии, чтобы позволить студентам изучать тело человека, с предоставлением возможностей учащимся смотреть в разрезе, вращать, масштабировать, импортировать изображения, делать свои записи и пометки, а также задавать вопросы [17-20].

Результатом обучения становится детальное и глубокое понимание различных анатомических концепций, включая трупные изображения, ультразвук и клинические корреляты.

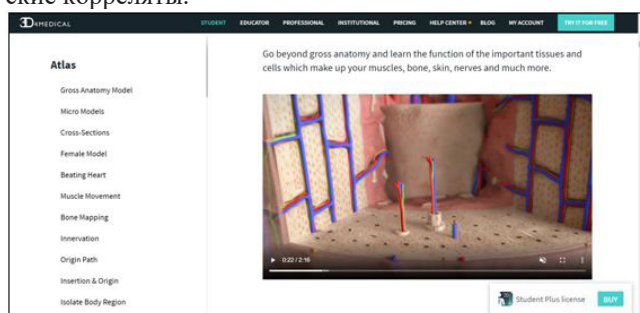


Рисунок 1- Изучение анатомии и физиологии при помощи приложения 3D4Medical Apps.

Выводы. Внедрение телемедицинских технологий в образовательный процесс способствует подготовке врачей к эффективной будущей работе в больницах и поликлиниках и оказанию высококачественной медицинской помощи пациентам.

Телемедицина в медицинском образовании является очень важным направлением, требующим включения такого обучения в учебные программы. Студенты-медики и врачи, обучающиеся в интерактивном режиме, отмечают, что телемедицина способствует развитию основных компетенций в области медицинских знаний и практической работы с пациентами.

Заключение. Достижения в медицине в последние десятилетия находятся в значительной корреляции с достижениями в области информационных технологий.

Современные информационные технологии позволяют быстрее, надежнее и полнее собирать данные и передавать информацию, что необходимо для любой медицинской отрасли.

Образовательные цели использования технологий в медицинском образовании включают в себя содействие в приобретении базовых и специальных знаний, совершенствование процесса принятия решений, расширение

вариаций восприятия, ускорение приобретения практических навыков, выполнение исследовательских проектов, а также, что немало важно, возможность самообучения и самоконтроля.

Телемедицинские технологии способствуют достижению целей образования, а задача преподавателя состоит в том, чтобы эффективно использовать эти новые технологии для превращения обучения в совместный, персонализированный и расширяющий возможности процесс.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Демина Н. В., Сабанова Л. В., Сабанова В. А. Видеоконференции и дистанционное обучение как основные виды телемедицинских услуг // Научно-методический электронный журнал «Концепт». — 2019. — № 2. — URL: <http://e-koncept.ru/2019/196014.htm>.
2. Беляков В. К. Становление и развитие телемедицинских технологий // Российская академия медицинских наук. Бюллетень национального научно-исследовательского института общественного здоровья. — 2006. — №4. — С. 73-75.
3. Леванов В. М., Занозина О. В. Опыт дистанционного преподавания эндокринологии с использованием телемедицинских технологий // Сахарный диабет. — 2007. — №3. — С. 62-66.
4. Рубцова Е. В. Повышение качества образовательного процесса иностранных учащихся с помощью информационных компьютерных технологий // ОБРАЗОВАНИЕ. ИННОВАЦИИ. КАЧЕСТВО : материалы V Международной научно-методической конференции. — 2012. — С. 44-47.
5. Парахонский А. П. Телемедицинские технологии: достоинства и проблемы // Современные наукоемкие технологии. — 2004. — №4. — С. 52-53.
6. Снегирева Л. В. Современное состояние проблемы дидактического обеспечения электронного обучения в высшей школе // Балтийский гуманитарный журнал. — 2017. — Т. 6. — № 4 (21). — С. 398-401.
7. Тарасенко Г. Н. Использование телемедицинских технологий в дерматологии // Российский журнал кожных и венерических заболеваний. — 2009. — №2. — С. 82-83.
8. Анищенко П. Н. Использование телемедицинских технологий – фактор снижения затрат для пациентов и повышения квалификации медработников // Системная интеграция в здравоохранении. — 2011. — №12. — С. 4-17.
9. Такоева З. А. Телемедицинские технологии в здравоохранении и науке // Владикавказский медико-биологический вестник. — 2011. — №19. — С. 117-122.
10. Кудряшов Ю. Ю., Атьков О. Ю. Возможности современных информационных и телемедицинских технологий для организации работы врача общей практики // Справочник врача общей практики. — 2014. — № 4. — С. 24-28.
11. Латышев Е. Е., Рязанцев И. И. Состояние внедрения телемедицинских технологий в практическое здравоохранение // Семейная медицина. — 2012. — №6. — С. 11.
12. Кузнецов Д. Н., Сыряжкин В. И. Обзор телемедицинских технологий // Телекоммуникации. — 2015. — №8. — С. 44-48.
13. Горюнова В. В., Горюнова Т. И., Гришина М. С., Жилиев П. С., Завьялова Д. А. Инфокоммуникационные технологии для проведения телемедицинских консультаций // Международный студенческий научный вестник. — №3-1. — 2016. — С. 111-112.
14. Демина А. С., Ростовский Н. С. Особенности применения телемедицинских технологий в отечественной практике // Аллея науки. — 2018. — №6-22. — С. 1037-1040.
15. Карпов О. Е., Замятин М. Н., Шишканов Д. В., Субботин С. А., Дьяченко П. С. Телемедицинские технологии: организация создания и внедрения в многопрофильном медицинском учреждении // Вестник национального медико-хирургического центра им. Н.И. Пирогова. — 2018. — №3. — С. 4-10.
16. Перепелкина Н. Ю., Калинина Е. А. О внедрении медицинских технологий // материалы VIII научно-практической конференции «Оренбургские пироговские чтения «Актуальные вопросы хирургии, неврологии, терапии, анестезиологии и реанимации»». — 2018. — С. 56-58.
17. Репин Д. С. Телемедицина: состояние и направление развития // Информатизация образования и науки. — №2 (34). — 2017. — С. 90-100.
18. Петреева А. С., Казарян И. Р. Телемедицина – новые возможности в здравоохранении // Аспирант. Приложение к журналу Вестник забайкальского государственного университета. — №1 (23). — 2018. — С. 99-106.
19. Брюхина Е. В., Сафронова Л. Е., Блинов А. Ю. Роль телемедицинских технологий в повышении квалификации врачей // материалы III международной научно-практической конференции «Оптимизация высшего медицинского и фармацевтического образования: менеджмент качества и инновации». — 2012. — С. 18-19.
20. Панова А. Д., Струнин Р. М. Телемедицинские технологии в медико-техническом образовании // ActualScience. — №12. — 2016. — С.112-113.

Статья поступила в редакцию 30.10.2019

Статья принята к публикации 27.02.2020

УДК 378.12

DOI: 10.26140/anip-2020-0901-0035

**ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПОДГОТОВКА ПОЛИЦЕЙСКОГО В ЗАРУБЕЖНЫХ СТРАНАХ,
ПЕРЕДОВОЙ ОПЫТ, СОВРЕМЕННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ**

© 2020

AuthorID: 782983

SPIN: 7542-7240

ORCID: 0000-0002-4537-1396

Синьянский Владимир Александрович, старший преподаватель кафедры
«Тактико-специальной, огневой и физической подготовки»

AuthorID: 861944

SPIN: 3238-3776

ORCID: 0000-0001-8154-9182

Каленик Роман Сергеевич, преподаватель кафедры «Тактико-специальной,
огневой и физической подготовки»

AuthorID: 861944

SPIN: 3238-3776

ORCID: 0000-0001-0000-0000

Афиногенов Тимофей Петрович, кандидат педагогических наук, начальник кафедры
«Тактико-специальной, огневой и физической подготовки»

*Дальневосточный юридический институт МВД России, Владивостокский филиал
(690087, Россия, Владивосток, ул. Котельникова, 21, e-mail: rahmetv@mail.ru)*

Аннотация. Рассмотрена структура и технология профессиональной подготовки сотрудников полиции в разных странах мира, таких как: Великобритания, Германия, Китайская Народная Республика, Польша, Соединенные штаты Америки, а также и в Российской Федерации. Проведен анализ особенностей организации и методики профессиональной подготовки сотрудников полиции, выявлены и определены перспективные направления профессиональной подготовки полиции ряда зарубежных стран. С целью поиска эффективного применения различных видов, подходов, методик, применяемых в других государствах для совершенствования профессиональной подготовки квалифицированных кадров в системе МВД России, отображены некоторые результаты исследования профессиональной подготовки сотрудников полиции, которые помогут более качественно систематизировать процесс подготовки Российских полицейских, выработать оптимальную методику и устранить недостатки, которые отрицательно влияют на процесс подготовки и восполнить недостающие пробелы. Поставлена и решена задача по определению основных видов подготовки, которые используются при комплексном обучении сотрудников полиции, таких как: физическая, огневая, служебная подготовки. С помощью сравнительного анализа выявлено значение и объем изучения данных видов подготовки, определены положительные и отрицательные стороны в особенностях подготовки как сотрудников полиции МВД России, так и ряда зарубежных стран.

Ключевые слова: подготовка, профессиональная подготовка, полиция, правовая подготовка, физическая подготовка, сотрудник полиции, служба, зарубежный опыт, МВД России, подготовка кадров, теоретические и практические знания.

**PROFESSIONAL TRAINING OF THE POLICEMAN IN FOREIGN COUNTRIES,
ADVANCED EXPERIENCE, MODERN TECHNOLOGIES**

© 2020

Sinyansky Vladimir Alexandrovich, senior lecturer, Department of Tactical,
special, fire and physical training

Kalenik Roman Sergeevich, teacher of the Department of “Tactical-special,
fire and physical training”

Afinogenov Timofey Petrovich, candidate of pedagogical sciences, head of the department
“Tactical, special, fire and physical training”

*Far Eastern law Institute of the Ministry of internal Affairs of Russia, Vladivostok branch
(690087, Russia, Vladivostok, Kotelnikova str., 21, e-mail: rahmetv@mail.ru)*

Abstract. The structure and technology of training of police officers in different countries of the world, such as the United Kingdom, Germany, the people’s Republic of China, Poland, the United States of America, as well as in the Russian Federation are considered. The analysis of features of the organization and methods of training of police officers is carried out, certain perspective directions of professional training of police officers of a number of foreign countries are revealed also. In order to search for effective application of various types, approaches and methods used in other countries to improve the professional training of qualified personnel in the Russian interior Ministry, some results of the study of professional training of police officers are displayed, which will help to better systematize the process of training of Russian police officers, to develop optimal methods and to eliminate the shortcomings that adversely affect the training process and to fill the missing gaps. The task of determining the main types of training that are used in the comprehensive training of police officers, such as physical, fire, service training, has been set and solved. By means of the comparative analysis the value and volume of studying of these types of training are revealed, positive and negative sides in features of training of both police officers of the Ministry of internal Affairs of Russia, and a number of foreign countries are defined.

Keywords: training, professional training, police, legal training, physical training, police officer, service, foreign experience, Ministry of internal Affairs of Russia, training, theoretical and practical knowledge.

В современных условиях постоянного реформирования, диктуемых стремительными изменениями в различных сферах нашей жизни, нельзя оставить без внимания и систему образования Министерства внутренних дел Российской Федерации. Показатели борьбы с правонарушениями никогда не стоят на месте. Совершенствуются технологии, меняется законодательство, необходимо постоянно совершенствовать методику профессиональной

подготовки сотрудников органов внутренних дел различных подразделений (далее – ОВД), которые обязаны владеть набором профессиональных и общекультурных компетенций, иметь помимо базовых теоретических знаний, еще и профессиональные умения и навыки доведенные до автоматизма, среди которых важное место имеют навыки законного применения современных технологий специальных средств, физической силы и огне-

стрельного оружия [1].

Профессионально-служебная подготовка в структуре образования кадров сотрудников полиции любого государства является приоритетным направлением [2-4]. Именно от нее зависит формирование высокопрофессиональных качеств полицейских. Основной задачей организации такого рода подготовки является обучение полицейского умению профессионально выполнять служебные обязанности, особенно в экстремальных служебно-боевых ситуациях. Их деятельность связана с высокой степенью риска, как в служебное, так и нерабочее время, в связи с чем, вопросам применения физической силы, специальных средств и огнестрельного оружия, а так же пределам необходимой обороны уделяется особое внимание не только в теории, но и на практике моделируя служебно-боевые ситуации на практических занятиях.

В данной статье отображены некоторые результаты исследования профессиональной подготовки сотрудников полиции зарубежных стран, с целью поиска эффективного применения различных видов, подходов, методик, применяемых в других государствах, для совершенствования профессиональной подготовки квалифицированных кадров в системе МВД России.

В структуру профессиональной подготовки сотрудников ОВД России входит обязанность, в случаи необходимости, применения различных мер принуждения, так как основной их долг, в соответствии с Федеральным законом от 7 февраля 2011 года № 3-ФЗ «О полиции» заключается в защите жизни, здоровья, прав и свобод граждан, собственности, интересов общества и государства [5].

«Приказом МВД России от 5 мая 2018 года № 275 «Об утверждении порядка организации подготовки кадров для замещения должностей в органах внутренних дел Российской Федерации» регулируется порядок профессиональной подготовки кадрового аппарата МВД России», согласно которому вне зависимости от должности и звания каждый сотрудник полиции обязан проходить обучение (повышение квалификации), а также совершенствовать свою правовую, служебную, огневую и физическую подготовку [6].

Организация профессиональной служебной подготовки сотрудников полиции независимых государств, вышедших из состава Советского Союза, также известные как страны СНГ, осуществляется в соответствии с ведомственными приказами, нормативными и законодательными актами того или иного государства, основываясь на советской методике развития основных профессиональных качеств, которыми должен обладать полицейский.

Подготовка кадрового аппарата в Китайской народной республике схожа со структурой, применяемой в России. Сотрудники полиции КНР комплексно изучают виды профессиональной подготовки, уделяя большее внимание именно правовой и служебной.

Говоря о британской полиции, можно отметить, что их программа подготовки так же как и в России состоит из теоретического и практического направления. Однако, юридическая грамотность, а так же сообразительность являются основными при отборе кандидатов на службу. Получение знаний и навыков посредством практического опыта – основное направление методики обучения сотрудников Британской полиции. Учитывая то факт, что профессиональная подготовка сотрудников Великобритании не является постоянным, непрерывный процессом, поэтому некоторые сотрудники полиции утрачивают необходимые профессиональные качества, так же происходит снижение уровня развития физических качеств. Согласно результатам проведенного исследования, более 60% британских полицейских страдают той или иной степенью ожирения [7].

В Соединенных штатах Америки (далее – США) профессиональная подготовка сотрудников полиции в пер-

вую очередь направлена на освоение практических навыков, где особое место занимает процесс обучения владения огнестрельным оружием, а также приемам личной безопасности и правил поведения в экстремальных ситуациях [8]. Освоение юридических дисциплин и приемов борьбы является второстепенным. Вместе с этим наблюдается частое применение огнестрельного оружия полицейскими США не только в отношении правонарушителей, а так же законопослушного населения.

Также необходимо отметить, что понятия «подготовка полицейского» и «образование полицейского» для правовой науки США не тождественны. Если подготовка включает получение сотрудником теоретических и практических знаний по профессии «полицейский», то его образование объясняется как обучение сотрудников полиции в гражданском вузе с целью получения диплома для дальнейшей работы.

В свою очередь, система образования в МВД России представлена объединением структур взаимодействующих между собой в число которых входят, как специальные средние, так и высшие учебные заведения МВД России, что нельзя сказать о США, где для получения образования сотрудники полиции вынуждены проходить обучение в гражданских учебных заведениях, что не всегда является удобным. Принято считать, что образование, полученное в стенах специализированного вуза, намного качественнее и лучше, так как помимо теоретических знаний и практических навыков, необходимых в профессиональной деятельности, применяется межпредметная связь, формирующая более полное представление о выбранной профессии. Кроме этого, профессорско-преподавательский состав обладает практическим опытом службы в различных подразделениях ОВД и передает его молодому поколению.

Если говорить о профессиональной подготовке сотрудников полиции в Германии, то необходимо отметить, что именно немецкая модель подготовки является наиболее эффективной среди моделей других стран Европейского союза [9]. Она состоит из трех уровней и строится на принципе строгой субординации. Первый уровень заключается в профессиональной подготовке сотрудников, которые были приняты на службу в полицию. Второй и третий уровни – это профессиональная подготовка среднего начальствующего состава по программам высшего профессионального образования и подготовка высшего начальствующего состава по магистерским программам обучения.

Подготовка осуществляющаяся в оперативно-служебной деятельности, начинается на заключительных этапах первоначальной-профессиональной подготовки, главной целью, которой является закрепление приобретенных в процессе обучения молодыми полицейскими практических навыков и теоретических знаний. Аналогичную цель преследует и практическая подготовка среднего начальствующего состава, которая в целом проходит в практическом подразделении под руководством самых опытных сотрудников полиции – наставников.

Анализируя и резюмируя вышесказанное можно смело утверждать, что профессиональная подготовка сотрудников полиции Германии по месту службы, носит формальный характер и в большинстве своем отсутствует. Профессиональная подготовка сотрудников полиции в процессе выполнения своих функциональных обязанностей осуществляется в виде отдельных элементов, которые взаимодействуют между собой на всех трех уровнях. Кроме этого имеющийся профессиональный стандарт полицейских специальностей содержит все уровни подготовки кадров и строго привязан к нему, что оказывает положительное влияние на качество подготовки обучаемых к самостоятельному выполнению своих трудовых функций.

Профессиональная подготовка полицейских Польши имеют много схожих особенностей подготовкой поли-

цейских стран, входящих в Европейский Союз, однако, прослеживаются характерные черты. Проведя анализ работы структур вышеуказанного государства, занимающихся подготовкой полицейских, мы выявили, что как таковой комплекс мер по поддержанию и совершенствованию правовой, физической и огневой подготовки отсутствует. Но, несмотря на это, в обязанности каждого полицейского входит самостоятельное поддержание своего уровня физической и иной подготовки [10]. По нашему мнению, полицейские в Республике Польша уделяют особое внимание занятиям физической подготовкой, а правовая и огневая подготовки для них не столь значимы.

Проведя анализ зарубежного опыта профессиональной подготовки полицейских с целью выявления приемлемых методик, современных технологий, передового опыта, можно подчеркнуть для обсуждения как пример немецкую систему образования в целом, включающую моделирование различных служебно-боевых ситуаций, основательную огневую подготовку и приоритет личной безопасности полицейского США, а также в Великобритании коммуникативные навыки полицейского [11]. И если вопрос внесения изменений в структуру образования системы МВД России в компетенции чиновников на высоком государственном уровне, то совершенствование огневой и физической подготовки с применением метода ситуационного моделирования в подразделениях ОВД и учебных группах в компетенции преподавателей и инструкторов на местах.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Асямов С.В., Мирзатов Д.М., Таджиев А.А., Якубов А.С. *Полиция зарубежных стран: система организации профессиональной подготовки кадров: Учебное пособие*. Т.: Издательство «Fup va texnologiya». 2010. С. 271.
2. Закаатов В.В. *Профессиональная подготовка сотрудников полиции за рубежом: особенности и тенденции развития* // Балтийский гуманитарный журнал. 2017. Т. 6. № 4 (21). С. 313-315.
3. Холостов К.М. *Перспективы совершенствования системы подготовки руководителей органов внутренних дел Российской Федерации в контексте образовательной реформы* // Балтийский гуманитарный журнал. 2018. Т. 7. № 4 (25). С. 331-335.
4. Земляков В.Д., Землякова Т.А. *О роли полиции при проведении массовых мероприятий (на примере полиции Германии)* // Балтийский гуманитарный журнал. 2018. Т. 7. № 1 (22). С. 350-354.
5. Самойлов В.Д., Сиянский В.А. *Совершенствование профессиональной подготовки курсантов вузов МВД России ситуационным моделированием (на примере физической подготовки): учебно-методическое пособие*. Владивосток. 2017.
6. *Приказ МВД России от 5 мая 2018 г. № 275 «Об утверждении порядка организации подготовки кадров для замещения должностей в органах внутренних дел Российской Федерации»*, 2018, с.1.
7. *Национальное агентство совершенствования полицейской деятельности Великобритании*. [Электронный ресурс] URL: <http://www.pria.police.uk> (дата обращения: 10.11.2018).
8. Бялт В.С. *Особенности профессиональной подготовки полицейских в США* / В.С. Бялт, С.Д. Богданов // Сборники конференций НИЦ Социосфера. 2013. № 50. С. 37–40.
9. *Федеральное министерство внутренних дел ФРГ*. [Электронный ресурс] URL: <http://www.bmi.bund.de/> (дата обращения: 23.11.2018).
10. *Министерство внутренних дел и Администрация Польской республики*. [Электронный ресурс] URL: <http://www.msw.gov> (дата обращения: 01.12.2018).
11. Каленик Р.С., Назаренко Б.А. *Особенности обучения курсантов образовательных организаций МВД России силовому задержанию, как условие, обеспечивающее личную безопасность в экстремальных ситуациях* // Образование России и актуальные вопросы современной науки. – Пенза, 2018. – С. 141-145.

Статья поступила в редакцию 17.07.2019

Статья принята к публикации 27.02.2020

УДК 372.881.1
DOI: 10.26140/anip-2020-0901-0036

ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫЙ ДЕТЕКТИВ КАК УЧЕБНЫЙ ХУДОЖЕСТВЕННЫЙ ТЕКСТ ДЛЯ ЗАНЯТИЙ ПО ДОМАШНЕМУ ЧТЕНИЮ

© 2020
AuthorID: 811055
SPIN: 5475-0703

Каравеева Екатерина Михайловна, кандидат филологических наук,
доцент ВАК, доцент кафедры английского языка №2
Московский государственный институт международных отношений
(119454, Россия, Москва, проспект Вернадского, д. 76. e-mail: gazoprovod-24@yandex.ru)

Аннотация. В статье анализируется потенциал использования интеллектуального детектива профессиональной направленности в качестве учебного текста для занятий по курсу домашнего чтения в системе языковой подготовки экономистов-международников на факультете МЭО МГИМО. Рассматриваются основные функции учебного текста (обучающая, информационная, развивающая, воспитательная) и критерии отбора художественного произведения (доступность, аутентичность, актуальность). Использование художественного произведения в процессе обучения призвано решать определенные задачи, такие как: развитие навыков интенсивного чтения, пополнение словарного запаса (в том числе, за счет специальной лексики), расширение знаний студентов, как о стране изучаемого языка, так и о будущей профессиональной деятельности. Автор статьи оценивает роман современного американского писателя Стивена Фрея «The Silent Partner» («Безмолвный партнер») с целью его использования в качестве учебного текста на занятиях по домашнему чтению для студентов третьего курса факультета МЭО. Сюжет романа вращается вокруг финансовых систем высокого уровня и большой политики, а ловко закрученная детективная интрига держит читателя в напряжении до последней страницы. Являясь ярким примером так называемой «производственной» прозы, роман содержит обширный пласт профессиональной лексики из области экономики и финансов, и описывает ситуации из деловой жизни, с которыми предстоит столкнуться выпускникам МЭО. Подробный анализ произведения позволяет сделать вывод о том, что роман С. Фрея выполняет основные функции учебного текста и удовлетворяет вышеназванным критериям отбора художественного произведения для занятий по домашнему чтению. Чтение романа в сочетании с комплексом соответствующих методических материалов предоставляет уникальную возможность формировать компетенции, значимые для профессиональной деятельности экономистов-международников.

Ключевые слова: домашнее чтение, художественное произведение, учебный текст, функции, критерии отбора, интеллектуальный детектив, языковая подготовка, экономист-международник, профессиональные компетенции.

INTELLECTUAL DETECTIVE NOVEL FOR HOME READING CLASSES

© 2020

Karavaeva Ekaterina Mikhailovna, candidate of philological sciences, associate professor,
associate professor of the department of «English language №2»
Moscow State Institute of Foreign Relations

(119454, Russia, Moscow, Vernanskogo av., 76, e-mail: gazoprovod-24@yandex.ru)

Abstract. The article explores the potential of the intellectual detective novel as a home reading text in the system of foreign language teaching at higher education institutions which specialize in training students majoring in international economics, finance and business. Distinctive functions of leaning materials as well as certain general and specific criteria for selecting literary texts are analyzed. Such criteria are as follows: accessibility, authenticity, relevance combined with a clear professional orientation of the text. Home reading classes are aimed at reaching particular objectives such as: upgrading students' reading skills, enlarging their vocabulary, broadening their cultural and professional knowledge. Stephen Frey's novel "The Silent Partner" is evaluated as an example of intellectual professionally oriented detective novel with a view to using it in home reading classes for 3rd year students of the faculty of international economic relations. Like many other Frey's works the plot of the novels belongs in the world of corporate finance, big money and high risk, so economists-to-be are likely to relate to many business situations the novel describes. Elaborate analysis of the novel bring the author to the conclusion that it can be successfully incorporated into professionally oriented English teaching process, as it fully satisfies the above criteria and fulfills the main functions of the home reading texts. Moreover, accompanied by a well-designed set of learning materials the novel represents a wonderful source for developing professional competences.

Keywords: home reading, literary works, home reading texts, learning functions, selection criteria, intellectual detective novel, foreign language teaching, international economist, professional competences.

ВВЕДЕНИЕ

Традиционно ведущие ученые-методисты отечественной школы, такие как З.И. Клычникова, В.М. Фадеев, Н.А. Селиванов, признавали эффективность использования художественного текста в обучении иностранному языку в рамках занятий по домашнему чтению [1-3].

В своих исследованиях они пришли к выводу, что наиболее эффективный способ практического овладения иностранным языком – стимулирование процесса поиска обучаемыми языковых средств и форм для формирования и адекватного выражения собственных мыслей, идей и чувств на основе имеющихся речевых навыков. Материал художественного произведения, больше чем какой-либо другой материал, дает учащимся возможности для выражения собственных точек зрения, идей и стимулирует их к дискуссии. Такие возможности обусловлены специфическими свойствами художественного произведения быть

второй реальностью, что позволяет думать и говорить о персонажах, с одной стороны, как о живых, реально существующих людях и, с другой стороны, как об образах художественного произведения.

Современные исследования подтверждают идею о том, «художественная литература не только обогащает языковые знания студента, но и дает возможность получить представление о стране и народе «изнутри» – глазами писателя-современника [3]. По мнению М.В. Гриневой, «специфика чтения иноязычной художественной литературы делает его незаменимым ресурсом формирования всего комплекса языковых навыков учащихся» [5].

В ходе обучения экономистов-международников на факультете международных экономических отношений МГИМО домашнее чтение играет довольно существенную роль, поскольку является необходимым компонентом профессионально-ориентированной языковой подготовки. Использование художественного произ-

ведения в процессе обучения призвано решать целый ряд конкретных задач: развитие навыков интенсивного чтения, пополнение словарного запаса (в том числе, за счет специальной лексики), расширение знаний студентов, как о стране изучаемого языка, так и о будущей профессиональной деятельности на материале современной художественной литературы. Для реализации этих задач необходимо особенно тщательно подходить к выбору художественного произведения.

МЕТОДОЛОГИЯ

Выбор художественного произведения для занятий по домашнему чтению, в первую очередь, определяется тем, какое из них предоставляет современному студенту больше возможностей для самореализации и саморазвития. Выделяют четыре основные функции, которые должен выполнять учебный текст:

- 1) обучающая;
- 2) информационная;
- 3) развивающая;
- 4) воспитательная.

При условии выполнения вышеизложенных функций, художественное произведение можно считать учебным текстом. Для художественной литературы характерно многообразие жанров, но не все из них в полной мере соответствуют требованиям, предъявляемым к учебному тексту.

Помимо обозначенных функций, художественное произведение должно соответствовать некоторым специальным профессиональным критериям, таким как: «актуальность; аутентичность; жанровая доступность художественного произведения; ярко выраженный профессиональный контент» [4; 5]. В рамках языковой подготовки МГИМО занятия по домашнему чтению проводятся на 1-3 курсах бакалавриата, но именно к третьему курсу будущие экономисты накапливают базовые фоновые знания по выбранной специальности. На этом же этапе начинается преподавание так называемого «языка профессии»: курсы экономического перевода и коммерческой корреспонденции. Таким образом, отбор художественного произведения должен принимать во внимание и этот фактор.

В данной статье мы рассмотрим потенциал использования интеллектуальных детективов (на примере романа С. Фрея «Безмолвный партнер» (2003)) в качестве учебных текстов на занятиях по домашнему чтению для студентов третьего курса факультета МЭО. Для этого необходимо проследить, насколько данное произведение соответствует вышеизложенным требованиям.

Стивен Фрей пришел в литературу из мира большого бизнеса и финансов. Вдохновленный романом Дж. Гришма «Фирма», Фрей посчитал возможным написать о тех сферах деятельности, в которых сам добился успеха: слияния и поглощения, многомиллионные сделки, корпоративные финансы. Первый же роман Фрея «Афера» (1995) – увлекательный детектив о попытке разрушить денежную систему США – принес писателю большой успех. Сюжет большинства последующих произведений Фрея, включая выбранный нами роман «Безмолвный партнер», неизменно вращается вокруг финансовых систем высокого уровня и большой политики, а ловко закрученная детективная интрига держит читателя в напряжении до последней страницы.

РЕЗУЛЬТАТЫ

Рассмотрим, в какой степени роман Стивена Фрея выполняет функции учебного текста. Детектив рассчитан на широкую читательскую аудиторию, то есть призван увлечь людей разного возраста, рода занятий и интересов, поэтому написан живым, эмоционально-окрашенным языком, что играет большую роль в процессе обучения. «Безмолвный партнер» вышел в свет в 2003 году, и само действие романа разворачивается в начале XXI века, поэтому современный и доступный стиль изложения не вызывает трудностей у студентов. В то же время, являясь ярким примером так называемой

«производственной» прозы [2], роман содержит обширный пласт профессиональной лексики из области экономики и финансов. Обсуждение квазиреальных деловых ситуаций, с которыми выпускники МГИМО могут столкнуться в будущей работе, позволяет студентам активно использовать новую лексику в речи. Несомненно, вышеуказанное говорит в пользу использования данного произведения как учебного текста, способного выполнять обучающую функцию в полном объеме.

С точки зрения информационной функции, обращение к роману Стивена Фрея также представляется весьма перспективным. Его произведения не только дают исчерпывающее представление о мире большого бизнеса и профессиональной деятельности финансистов, но и наполнены богатой культурно-исторической информацией. Читая роман, студенты факультета международных экономических отношений знакомятся с тематикой, которая, безусловно, вызывает интерес будущих экономистов и бизнесменов. Обсуждение и анализ контента с точки зрения специализации студентов ведут к интеграции их иноязычных коммуникативных и профессиональных компетенций. Таким образом, и в информационном плане, можно утверждать, что детектив Фрея является удачным выбором.

Обсуждая учебную литературу, методисты указывают на то, что одной из важных ее функций является развивающая. Читая художественное произведение, студент должен развиваться не только в интеллектуальном, но и психологическом плане. Поэтому детективная литература до сих пор часто воспринимается в большей степени как развлекательная, нежели как учебная. На наш взгляд, это не совсем справедливо, ведь детектив, как правило, наполнен мелкими деталями и загадками, которые требуют постоянного внимания, активной работы памяти и логического мышления. Данное утверждение в полной мере относится к роману Фрея, в котором читатель должен держать в голове множество нюансов и сюжетных линий, для того чтобы следить за ходом повествования.

И, наконец, последняя функция, которую детектив реализует в полной мере, – это воспитательная. В финале детективного произведения, как правило, торжествует интеллектуальная, социальная, юридическая или моральная норма. Это идеальный жанр для проблемного обучения, так как позволяет обсудить вопросы самого разного характера. В нашем случае студентам предстоит порассуждать на темы: Может ли бизнес быть этическим? Какова истинная цель аферы с поглощением компании? Допустимо ли идти на сделку с совестью ради спасения собственной семьи? Все эти вопросы звучат актуально и злободневно, и позволяют проводить параллели с сегодняшними событиями и процессами.

Следует обозначить еще несколько доводов в пользу романа Фрея в качестве учебного текста. Во-первых, актуальность. Как было сказано выше, «Безмолвный партнер» – это современное произведение с понятной для студентов-экономистов проблематикой и увлекательной интригой, поэтому можно ожидать, что оно способно пробудить интерес аудитории и стимулировать чтение. Помимо этого, этические и моральные вопросы, которые автор поднимает в романе, вызывают эмоциональную сопричастность читателя. Еще одним ключевым критерием при отборе произведений для занятий по домашнему чтению, которому полностью удовлетворяет роман Фрея, является аутентичность. Крайне важно, чтобы художественный текст был «оригинальным», созданным для носителей языка, а не искусственно адаптированным для чтения учащих-иностранцев. Мы разделяем точку зрения Н.Н.Новиковой, которая считает, что «осознание собственного успеха при чтении аутентичного текста становится дополнительным стимулом для студентов» [4].

Вслед за многими методистами, автор статьи явля-

ется сторонником чтения произведения крупной формы, нежели отдельных текстов. Роман Фрея состоит из глав, каждая из которых имеет свою фабулу, что идеально подходит для занятий по домашнему чтению. При этом работа над романом позволяет студентам создать «поле чтения», включающее все аспекты текста [7]. В пользу объемного произведения говорит и возможность «пропустить через сознание учащегося значительное количество языковых комбинаций», что способствует их запоминанию [5, с. 288].

ВЫВОДЫ

Подводя итог, можно с уверенностью сказать, что роман Стивен Фрея «Безмолвный партнер» выполняет основные функции учебного текста и удовлетворяет вышеуказанным критериям отбора художественного произведения для занятий по домашнему чтению со студентами факультета международных экономических отношений. Чтение романа в сочетании с комплексом соответствующих методических материалов предоставляет уникальную возможность формировать компетенции, значимые для профессиональной деятельности экономистов-международников.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Клычникова, З. И. Психологические особенности обучения чтению на иностранном языке. М. Просвещение, 1983. 206 с.
2. Фадеев В.М. Домашнее чтение в старших классах, его организация и способы контроля // ИЯШ. 1979. №6. С. 30-37
3. Селиванов Н.А. Литературно-страноведческий подход к отбору текстов для домашнего чтения // ИЯШ. 1991. №1. С. 60-64
4. Новикова Н.Н. Преподавание домашнего чтения в неязыковом вузе (проблемы и стратегии) // Интернет журнал «Мир науки». 2017. Том 5. № 6. (<https://mir-nauki.com/PDF/17PDMN617.pdf> (доступ свободный)).
5. Гринева М.В. Роль домашнего чтения в профессиональной языковой подготовке экономистов-международников // Вестник МГИМО-Университета. 2013. № 5. С. 286-291.
6. Гринева М.В. Профессионально-ориентированный курс домашнего чтения в свете реализации предметно-языкового интегрированного обучения // Человеческий капитал. 2014. №9(69). С. 94-98
7. Замятин Н. Ф. Вас невозможно научить иностранному языку. (<https://profilib.com/chtenie/21791/nikolay-zamyatkin-vas-nevozmozhno-nauchitinostrannomu-yazyku.php>).

Статья поступила в редакцию 12.10.2019

Статья принята к публикации 27.02.2020

УДК 378: 37.02

DOI: 10.26140/anip-2020-0901-0037

ОПЫТ АКТИВИЗАЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ РЕФЛЕКСИИ БУДУЩЕГО ВРАЧА МЕТОДАМИ ЭВРИСТИЧЕСКОГО ОБУЧЕНИЯ

© 2020

SPIN-код: 8379-9940

AuthorID: 661568

Корнилова Ольга Анатольевна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и психологии с курсом профессионального обучения

Красноярский государственный медицинский университет им. профессора В.Ф. Войно-Ясенецкого (660022, Россия, Красноярск, ул. Партизана Железняка, д. 1, e-mail: kornilovaoa@yandex.ru)

Аннотация. В статье отражен опыт активизации профессиональной рефлексии будущего врача методами эвристического обучения. Обоснована важность активизации профессиональной рефлексии в медицинском образовании. В работе представлен анализ методов активизации профессиональной рефлексии на учебных занятиях. Описана методика организации и проведения исследования с помощью методов образного и символического видения. Методика представлена в виде графической модели «Профессионального герба» для изображения отдельных образов восприятия учебно-профессиональной деятельности будущими врачами с ориентацией на перспективу. Пространство графической модели определено секторами, отражающими представления будущих специалистов о себе: «Я как врач», «Мои пациенты», «Я глазами пациентов» и «Моя профессиональная мечта». В результате выявлены проблемы, препятствующие активизации профессиональной рефлексии будущих врачей. Проанализированы образы восприятия студентами своей будущей профессиональной деятельности. Получены ответы на вопросы, способствующие переосмыслению будущими врачами учебно-профессиональных знаний, действий, ценностей и целей.

Ключевые слова: профессиональная рефлексия, активизация, формирование, эвристические методы, эвристическое обучение, эвристики, будущий специалист, профессиональная подготовка будущего врача.

EXPERIENCE OF ACTIVATION OF PROFESSIONAL REFLECTION OF A FUTURE DOCTOR BY THE METHODS OF HEURISTIC EDUCATION

© 2020

Kornilova Olga Anatolyevna, candidate of pedagogical sciences, associate Professor of pedagogy and psychology с course of professional training

V.F. Voino-Yasensky Krasnoyarsk State Medical University (660022, Russia, Krasnoyarsk, Partizana Zheleznyaka St., 1, e-mail: kornilovaoa@yandex.ru)

Abstract. The article reflects the experience of enhancing professional reflection of a future doctor using heuristic training methods. The importance of enhancing professional reflection in medical education is substantiated. The paper presents an analysis of the methods of enhancing professional reflection in training sessions. The technique of organizing and conducting research using the methods of figurative and symbolic vision is described. Future doctors with a future orientation present the technique in the form of a graphic model of the “Professional coat of arms” for depicting individual images of perception of educational and professional activities. The space of the graphic model is defined by sectors reflecting the future specialists’ ideas about themselves: “I as a doctor”, “My patients”, “I am through the eyes of patients” and “My professional dream”. As a result, problems were identified that hinder the activation of professional reflection of future doctors. The students’ perceptions of their future professional activities are analyzed. Answers are received to questions that help future doctors to rethink educational and professional knowledge, actions, values and goals.

Keywords: professional reflection, activation, formation, heuristic methods, heuristic training, heuristics, future specialist, professional training of the future doctor.

Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами. В системе профессиональной подготовки будущих врачей важным является их готовность к развертыванию профессиональной рефлексии. Для профессии системы «человек-человек» (врача, социального работника, педагога, психолога) профессиональная рефлексия является условием существования специалиста в профессии, координатором и направляющей его деятельности. Обеспечивает осознанное отношение к делу, способствует расширению опыта и формированию адекватного образа себя как профессионала, что является особо важным при работе в сфере здравоохранения [1]. Способность к осуществлению профессиональной рефлексии будущими врачами в ФГОС ВО по направлению подготовки 31.05.01 «Лечебное дело» задано контекстно: как способность анализировать и синтезировать (ОК-1), действовать в нестандартных ситуациях (ОК-4), как готовность саморазвиваться, самореализовываться и самообучаться в профессии (ОК-5) [2]. Важность исследования, формирования и активизации профессиональной рефлексии в процессе медицинского образования подчеркивается в работах ученых М.Н. Аверина [3], А.В. Воронина [3], В.А. Винокура [4], Д.А. Изуткина [5], О.В. Минаковой [6], О.Н. Климова [7], Н.А. Русина [7], С.М. Косенко [7] и других.

Уровень сформированности профессиональной рефлексии у будущего специалиста является основой лич-

ностно-профессионального потенциала, позволяющего определять индивидуальный способ применения полученного материала в профессиональной деятельности, осознание себя как субъекта профессиональной деятельности, осознание целей и способов существования в профессии (А.В. Карпов, И.Н. Семенов, Н.Л. Слугина [8], О.В. Слугин [8], О.В. Минакова, Е.Н. Мажар [9], Т.А. Егоренко [10] и другие).

В нашем исследовании, основываясь на понимании профессиональной рефлексии учеными Б. З. Вульфым, В. Н. Харькиным [11], определяем ее как «процесс соотношения себя, возможностей своего «Я» с тем, чего требует избранная профессия, в том числе с существующими о ней представлениями». Следует отметить, что представления о профессии не статичны, они развиваются. А профессиональная рефлексия помогает уточнить границ между знанием и незнанием, сформулировать результаты деятельности, переосмыслить цели, взять из опыта ценное, тем самым меняя отношение к себе и к своей профессиональной деятельности.

Одним из направлений повышения эффективности подготовки будущих врачей в вузе является поиск методов, с помощью которых возможно активизировать профессиональную рефлексии будущих врачей. Активизация представляет собой качественную характеристику деятельности, проявляющуюся в усилении активности, переходе от наблюдения к делу, от теории к практике [12, 13]. Активизация предполагает актив-

ное включение будущих специалистов в осуществление профессиональной рефлексии на учебных занятиях. Рефлексируемыми объектами профессиональной рефлексии может быть все, что содержится в опыте учебно-профессиональной деятельности будущего врача: знания, чувства, переживания, отношения, ценности, цели, действия и многое другое (А. И. Акимов, С. А. Акимов, В. Н. Белкина, Н. М. Бортко, И. И. Ревякина, И. Г. Овсянникова, В. С. Мельников и другие).

В работах ученых активизация профессиональной рефлексии осуществляется за счет:

- Кросс-технологий, предполагающих использование всех сенсорных возможностей человека, обратной связи, рефлексивных процессов и другого [7];

- Создание ситуаций «востребованности», которые могут помочь будущим специалистам в наращивании позитивной сферы Я-концепции [14];

- Метода портфолио, способствующего формированию умения целеполагания, планирования и организации учебной деятельности, осуществления рефлексии достижений [15];

- Эвристической игры-дискуссии [16];

- «Рефлексики» и «тренингов по развитию профессионального самопознания и рефлепрактики», учебные курсы и практикумы по психологии рефлексии самосознания, осмысление и преобразование личностно-профессионального опыта обучающихся [4] и другие;

- Создания программы развития профессиональной рефлексии [17].

Активизация профессиональной рефлексии, в том числе и профессиональной, происходит по мере необходимости преодоления учебно-профессиональных противоречий. В будущей профессиональной деятельности рефлексия необходима, когда стереотипы опыта оказываются недостаточными, и субъект попадает в проблемно-конфликтную ситуацию, требующую нестандартного, творческого решения. Соответственно, в условиях учебно-профессиональной деятельности такая ситуация может быть спроектирована и продумана с помощью методов эвристического обучения. Поскольку единицей эвристического обучения выступает «ситуация актуального активизирующего незнания (А. В. Хуторской), проблема (затруднение). Ее целью является рождение будущими специалистами личного образовательного результата (образов, идей, смыслов, схем и другого) в ходе специально организованной деятельности [18]. Процесс переосмысления выражается в изменении отношения к самому себе, возможностям собственного «Я», а также к своим учебно-профессиональным знаниям, ценностям, операциям и целям. Эвристические методы являются средствами активизации профессиональной рефлексии будущего врача.

Активизация профессиональной рефлексии будущих врачей с использованием эвристических методов основывается на следующих принципах: 1) осознание потребности в практических знаниях; 2) отказ от линейного мышления, от алгоритмических моделей решения профессиональных проблем; 3) понимание и принятие того, что каждый профессиональный случай уникален, и стандартного решения не существует; 4) междисциплинарность решения ситуаций, привлечение искусства, интуиции, креативности практической мудрости для рассмотрения проблем; 5) восприятие опыта как потенциала для создания нового профессионального знания через рефлексивную практику.

Цель исследования: активизация профессиональной рефлексии будущих врачей методами эвристического обучения (символического и образного видения). Сущность методов заключается в выражении образов, идей, отыскании или построении смыслов между предметами. С помощью данных методов будущие специалисты смогут осознать и переосмыслить «Я-образ» врача [19], а также учебно-профессиональные знания, ценности, операции и цели. Образы профессионально-

го самосознания не всегда возможно выразить словами, обычно это некая внутренняя картина, содержащая зрительные, телесные и звуковые образы, чувства, отдельные фразы. Графические методы позволяют проецировать учебно-профессиональную реальность, и по-своему интерпретировать ее. Следует отметить, что полученные результаты в значительной мере отражают настроение, состояние, отношение внутреннего мира «художника» к будущей профессиональной деятельности. Заключенные в изображении «лично-профессиональные смыслы», переживания могут быть отрефлексированы как самим будущим врачом, так и преподавателем, который поможет понять содержание и символику творчества студентов.

Материалы и методы: В исследовании принимали участие студенты 2 курса лечебного факультета КрасГМУ в количестве 72 человек в возрасте от 19 до 23 лет. «Ситуация актуального активизирующего незнания» (затруднение) создавалась с помощью эвристических методов символического и образного видения. Для реализации задач исследования использовались методы анализа научной литературы, обобщения педагогического опыта в области активизации профессиональной рефлексии, использования методов наблюдения, опроса, психолого-педагогического анализа.

Будущим врачам необходимо было изобразить «Профессиональный герб», осознавая и переосмысливая, имеющийся учебно-профессиональный опыт в освоении профессии. Инструкция была следующая: перед вами четыре сектора, составляющие основные элементы учебно-профессиональной деятельности будущих врачей, представленных в таблице 1. Они представляют собой удобную графическую модель для изображения отдельных образов восприятия учебно-профессиональной деятельности будущими врачами с ориентацией на перспективу, в соответствии с собственной индивидуальностью.

Таблица 1 - Графическая модель «Профессиональный герб»

Я как врач (А) <i>(то, что известно мне о себе)</i>		Мои пациенты (С) <i>(то, что известно мне, и видно другим)</i>	
Какой профессиональной информацией владею? Что знаю?	Какой профессиональной информацией не достаёт (что не знаю)? О чём хотел бы узнать?	Что ценю в процессе овладения профессией? Что ценно в профессии?	Какие профессиональные ценности не имеют смысла (не ценны)?
Я как врач, глазами пациентов (В) <i>(то, что не известно мне о самом себе)</i>		Моя профессиональная мечта (D) <i>(то, что известно мне, но не известно другим)</i>	
Какие профессиональными действиями владею? Что умею?	Какие профессиональные действия выполнять не умею? Чему хотел бы научиться?	Чего достиг?	Каких целей хотел бы достичь в профессии?

В данном исследовании будущим врачам предлагалось заполнить с помощью образов и символов секторы герба, и ответить на предлагаемые вопросы. Работа с данной методикой предполагает активизацию профессиональной рефлексии будущих врачей. Пространство графической модели описывает и определяет то, насколько человек может соотноситься с будущей профессиональной деятельностью, имеющиеся у него знания, операции, ценности, цели. Насколько будущий специалист осознает себя врачом и открыт к самосознанию и профессиональной рефлексии. Научно доказано, что определяющую роль в формировании образа играют потребности, интересы и, в целом, психическая организация человека [20].

Сектор А «Я как врач» предполагает изображение с помощью образов и символов себя как будущего специалиста. Профессиональная рефлексия направлена на осмысление Я-образа и имеющихся учебно-профессиональных знаний (в форме вопросов). Выражается в осознании уже имеющегося Я-образа врача, или построении этого образа.

Сектор В «Я как врач, глазами пациентов», предполагает изображение «Я-образа» с позиции пациента, того, кто обращается за помощью. Сектор наполнен «слепыми пятнами» в отношении себя во взаимодействии с пациентами, поэтому создает проблемы и сложности в отображении образа. Связан с умением будущего врача

выделять, анализировать и соотносить с ситуацией будущего свои учебно-профессиональные действия, операции (в форме вопросов).

Сектор С «Мои пациенты» предполагает изображение с помощью образов и символов пациентов, способствует осознанию будущим врачом социально-психологического образа больного: «Кем является для меня данный пациент в коммуникативном пространстве?» Связан с умением будущего врача выделять, анализировать и соотносить с ситуацией будущего свои учебно-профессиональные ценности (в форме вопросов).

Сектор D «Моя профессиональная мечта» позволяет изобразить идеи, фантазии, мечты, которые ощущаются самим будущим специалистом как нечто неосознаваемое в отношении своего профессионального будущего, но ощущаемые им. Сложившиеся представления возможно перейдут в цель будущей профессиональной деятельности. Связан с умением будущего врача выделять, анализировать и соотносить с ситуацией будущего свои учебно-профессиональные цели (в форме вопросов).

Результаты. Используя номинальную шкалу, была произведена классификация рисунков по секторам А, В, С, D. Группировка образов осуществлялась по критериям «Образ врача», «Образ пациента», «Образ пациента и врача», «Символ медицинский», «Символ не медицинский», «Образ отсутствует» относя их к одному из пяти. Интерпретация каждого из критериев осуществлялась следующим образом.

Изображение будущим специалистом «Образа врача» в виде конкретной фигуры, основана на сложившихся представлениях о себе как о будущем специалисте. Позиция ясная, сформировано представление о себе как субъекте профессиональной деятельности в будущем. Представление «Образа пациента» в виде конкретной фигуры основана на сложившихся представлениях о больных. Позиция четкая, будущий врач имеет наглядное, живое представление о пациентах. В случае, если имеется сознательное изображение взаимодействия врача и пациента, это подчеркивает значимость отношений между врачом и пациентом, которые являются основой медицины, платформой, на основе которой строится процесс лечения.

Изображение рисунков с помощью символов (медицинских и не медицинских) показывает недостаточно полное и ясное представление о себе как о будущем специалисте, поскольку выражает смысл в виде некой идеи, знака в обобщенной, неразвернутой форме. Так же, символ медицинский подчеркивает взаимосвязь прорисованной идеи, знака с врачебной помощью пациентам в борьбе с определенными нарушениями в человеческом организме. Символ не медицинский указывает на отсутствие связи с врачебной деятельностью.

Таблица 2 - Результаты изображения отдельных образов восприятия учебно-профессиональной деятельности будущими врачами

Показатель	Сектор А	Сектор В	Сектор С	Сектор D
Образ врача конкретизирован, отражена будущая специализация	57,53%	49,31%	-	30,67%
Образ пациента конкретизирован, определена возрастная группа	-	10,96%	52,05%	-
Образ представлен в виде взаимодействия врача и пациента	-	-	12,33%	16,00%
Символ медицинский, обобщенно подчеркивающий отношение к профессии врача	30,14%	17,81%	17,81%	44,00%
Символ не относящийся к медицине, не связан с деятельностью врача	12,33%	21,92%	16,44%	8%
Образ отсутствует	-	-	1,37%	1,33%

Обсуждение результатов. Результаты исследования по активизации профессиональной рефлексии будущих врачей показывают, что «Образ врача» Сектор А сформирован у 57,53% будущих специалистов и представлен в виде фигуры мужчины или женщины-врача, имеющих атрибуты профессиональной деятельности: фонендоскоп, термометр, шприц, скальпель, книги, сумку врача, таблетки или градусник. Обычно это доброжелательный и улыбающийся доктор, профессионал своего дела, располагающий к себе пациентов. Студентами использованы образы: супермена, героя, ангела и мудреца. Следует

отметить, что врач-ангел, врач-мудрец, имеет божественную принадлежность, и выражает готовность спасти от болезни любого пациента. Однако у 30,14% будущих врачей представления о себе как о враче является не полным, обобщенным, не ясным. Связь с будущей профессиональной деятельностью отражают следующие символы: сердце, стойка с пробирками, микроскоп, скальпель, таблетка, мозг, змея и чаша, кардиограмма, аист, приносящий ребенка, фонендоскоп, аптечка. В 12,33% рисунков задание выполнено с помощью не медицинских символов, что говорит о не сформированности представлений о себе как субъекте профессиональной деятельности: улыбка в виде «смайла», цветы, солнышко, звезда со шлейфом, знак «класс!» или рукопожатие.

На вопросы: «Какой профессиональной информацией владею? Что знаю?» наиболее популярными ответами были: анатомию (28,52%); базовые предметы (8,28%); уход за пациентами (в т. ч. тяжелобольными) (8,28%); гистологией (8,28%); биологией (7,36%); физиологией (6,44%); ставить уколы (3,68%); оказывать первую помощь (3,68%) и другие.

Соотнося полученные знания с тем, что требует будущая профессия, на вопрос: «Какой профессиональной информации не достаёт? Чего не знаю?» будущие врачи ответили: многих знаний, еще учиться и учиться (20,83%); теории и практики (15,28%); углубленных (узких) знаний по областям (9,72%); клинических дисциплин (8,33%); анатомии (8,33%); опыта работы с пациентами, их родственниками (8,33%); знаний о конкретных болезнях и профессиональных навыках (8,33); физиологии (6,94); никакой (4,17) и другое.

Сектор В «Я как врач, глазами пациентов», 49,31% студентов справились с заданием и изобразили «Я-образ врача» с позиции пациента. Обычно это врача-женщина с книгами за столом или в окружении пациентов, на шее медаль с надписью «№1», начитанная, эрудированная. Мужчина-врач изображен в образе главного хирурга или «доктора Айболита», в окружении благодарных пациентов, ожидающих приема в длинной очереди. Пациенты такого врача обожествляют, и говорят о нем, что он герой. Однако, в 50,69% изображений образ отсутствует, студенты рисовали только образ пациента, либо показывали взаимосвязь с помощью медицинских и немедицинских символов: колобок или котёнок в шапочке врача, с подписью маленький, милый врач, который пока мало что знает. Так же студентами были использованы образы: супермена, «бетмена», дикого варвара со скальпелем в руках, шприца с иглой, скорой помощи или закрытого кабинета с табличкой ФИО врача и очереди из пациентов.

На вопросы: «Какими профессиональными действиями владею? Что умею?» наиболее популярными ответами были следующие: уход за пациентами (в т. ч. тяжелобольными) (17,5%); выполнять обязанности санитара (млад. мед. персонала) (9,52%); ставить уколы в/м, в/в (8,73%); измерять давление (7,94%); общаться на этическом уровне с пациентом (7,14%); оказывать первую помощь (7,14%); мыть и убирать (5,56%); не указали ничего (4,76%); проводить элементарные манипуляции (3,17%) и другое.

Соотнося полученные профессиональные действия с тем, что требует профессия, с существующими о ней представлениями на перспективу, на вопрос: «Какие профессиональные действия выполнять не умею? Чему хотел бы научиться?», будущие врачи дали следующие ответы: делать операции (15,58%); лечить человека, облегчать болезнь (неизлечимую) (15,58%); многому чему, всему (11,69%); ставить безошибочно диагнозы (10,39%); ничего не указали (10,39%); выполнять сложные манипуляции (7,79%); лучше понимать людей (5,19%); профессиональным навыкам (5,19%); принимать роды (3,89%) и другое.

Сектор С «Мои пациенты» 52,05% образ пациента

детально прорисован, определена возрастная группа. Довольно часто пациентов изображают на операционном столе или с капельницей, обычно это либо семейная пара, мечтающая о ребенке, либо человек среднего возраста или пожилой. Пациенты лежат в кровати, кричат и просят о помощи. В результате лечения пациент получает помощь, выздоравливает, становится довольным и радостным, приносит благодарность врачу. 12,33% образ представлен в виде взаимодействия врача и пациента в кабинете за столом на осмотре или при сопровождении пациента. 35,62% использован символ, обобщенно подчеркивающий отношение к профессии врача: череп и таблетки, органы и лица пациентов, солнце дающее надежду излечится и выжить, диагностическая аппаратура и оборудование.

На вопросы: «Что ценно в процессе овладения профессией? Что ценно в профессии?» наиболее популярными ответами были следующие: помощь другим (31,31%); профессионализм, компетентность и опыт (11,11%); знания (9,09%); престиж, статус, актуальность профессии (9,09%); ответственность (6,06%), уважение (5,05%); благородство профессии (4,04%); трудоемкость, сложность (4,04%); высокий уровень образования (4,04%), любовь к людям (4,04%), благодарность учеников и пациентов (4,04%) и другое.

Соотнося профессиональные ценности с тем, что требует профессия, с существующими о ней представлениями на перспективу, на вопрос: «Какие профессиональные ценности не имеют смысла (не ценны)?» будущие врачи дали следующие ответы: зарплата (20,24%); затруднились ответить (19,05%); социальный статус, возраст, раса, национальность пациента (13,10%); где работать (страна, город, больница) (9,52%); самобичевание при неудачах (4,76%); отношения с коллегами (4,76%); слезы и разочарование пациентов (3,57%); «играть» роль врача (3,57%) и другое.

Сектор D «Моя профессиональная мечта» Только в 30,67% работ отражена будущая специализация, профессиональная рефлексия развернута на перспективу. Популярностью в выборе будущей специализации пользуется хирургия, кардиохирургия и нейрохирургия, достаточно часто указывают акушера-гинеколога, некоторые стремятся стать министром, главврачом или руководителем, а также кардиологом, рентгенологом, диагностом, судебным мед. работником, анестезиологом или преподавателем. 60% рисунков это всего лишь медицинский символ, обобщенно подчеркивающий отношение к профессии врача. 9,33 % работ присутствует изображение, не связанное с будущей профессиональной деятельностью, либо образ отсутствует совсем.

На вопрос: «Чего достиг?» студенты ответили: поступил в КрасГМУ (ВУЗ) (32,24%); считают, что ничего не достигли (11,44%); сдали хорошо ЕГЭ (9,36%); закончили 1 курс, без долгов (8,32%); учатся ответственно, хорошо (6,24%); стараются познавать профессию мечты (5,2%); освоили базовые знания, умения и навыки (5,2%) и другое.

Соотнося профессиональные цели с тем, что требует профессия, с существующими о ней представлениями на перспективу, на вопрос: «Чего хотел бы достичь?» будущие врачи дали следующие ответы: стать врачом, профессионалом (22,47%); получить еще больше энциклопедических знаний (13,48%); закончить ВУЗ (12,36%); стать лучшим хирургом (9,00%); любви, благодарности и уважения пациентов (6,74%); добиться высоких результатов (6,74%); ничего не хотел (4,50%); поступить в ординатуру (3,37%); стать зав. отделением (3,37%) и другие.

В результате анализа изображений студентов были выявлены ряд проблем в активизации профессиональной рефлексии, к ним относятся: сложность в формировании и отображении «Образа врача» в виде рисунка; формальное исполнение задания; обобщенное, «расплывчатое», не полное представление о будущей профессиональной

деятельности и пациентах; «идеалистическое» представление о профессиональной деятельности и пациентах; не могут определиться с будущей специализацией, считая, что «на старших курсах станет понятно».

Выводы. Таким образом, в процессе исследования создана «ситуация актуального активизирующего незнания» (затруднение) с помощью эвристических методов символического и образного видения с целью активизации профессиональной рефлексии будущих врачей. Студенты с помощью образов и символов изобразили графическую модель «Профессионального герба», представив его в виде четырех секторов, составляющие основные элементы учебно-профессиональной деятельности будущих врачей. Осуществлена активизация профессиональной рефлексии на учебных занятиях с помощью мягких, импровизационных методов, направленных на пробуждение профессиональной рефлексии и стимулирование взгляда на себя со стороны. Методы эвристического обучения способствовали тому, что будущие специалисты осмысливали и переживали происходящее с ними, для развития и построения своей дальнейшей учебно-профессиональной деятельности. Профессиональная рефлексия позволила студентам поразмышлять не о самой работе, а о себе в работе.

На основе результатов проведенного исследования, можно утверждать об активизации профессиональной рефлексии будущих врачей. Активизация профессиональной рефлексии «... в сущности, не что иное, как умение человеческими критериями «просветить» собственное профессиональное бытие» (Б. З. Вульф, В. Н. Харьков). Сколько будущих специалистов – столько и вариантов рефлексии на осмысление отношения к себе в профессии, возможностям профессионального «Я», а также к своим учебно-профессиональным знаниям, ценностям, операциям и целям.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Юкарева Ю. В. Становление профессиональной рефлексии у педагогов ДОУ/ Ю.В. Юкарева // Материалы IX Международной научно-практической конференции молодых ученых. - Екатеринбург: УГПУ, 2018. - С. 190-197.
2. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению подготовки: 31.05.01 «Лечебное дело» (утвержден приказом Министерства образования и науки РФ от 9 февраля 2016 г. N 95). - URL: <http://fgosvo.ru/310501> (дата обращения 04.10.2019).
3. Аверин М.Н. Структура общепрофессиональных умений педагога: рефлексивный компонент/ М.Н. Аверин, А.В. Воронин// Ярославский педагогический вестник. - 2013. - №2 Том II (Психолого-педагогические науки). - С. 113-119.
4. Винокур В.А. Развитие саморефлексии и профессиональной компетентности врачей и психологов в процессе балтийской супервизии /В.А. Винокур // Клиническая и медицинская психология: исследования, обучение, практика: электрон. науч. журн. - 2016. - N 3 (13) [Электронный ресурс]. - URL: <http://medpsy.ru/climp> (дата обращения: 21.10.2019).
5. Изуткин Д.А. Образы больных в рефлексиях врача / Д.А. Изуткин// Медицинский альманах. - 2016. - №5(45) - С. 35-37.
6. Минакова О.В. Формирование аналитико-рефлексивной компетентности в процессе профессионально-личностного становления будущего врача [Электронный ресурс]/ О.В. Минакова. - URL: www.isutmb.ru (дата обращения: 19.11.2019).
7. Климова О.Н., Русина Н.А., Косенко С.М. Проявление качеств личности, значимых для профессионализации врача на разных этапах его становления // Медицинская психология в России: электрон. науч. журн. - 2015. - N 3(32). - С. 9 [Электронный ресурс]. - URL: <http://trjg.ru> (дата обращения: 15.11.2019).
8. Слугина Н.Л. Проблема развития профессиональной рефлексии во время обучения в вузе (на примере студентов направления «Менеджмент») / Н.Л. Слугина, О.В. Слугин // Мир науки, культуры, образования. - 2013. - №2 (39). - С. 74-76
9. Мажар Е.Н. Рефлексивные механизмы в подготовке студентов к межкультурному взаимодействию / Е. Н. Мажар // Педагогическое образование: вызовы XXI века: материалы VII Междунар. науч.-практ. конф., посвящ. памяти акад. В. А. Сластёнина. - Воронеж: Издательский дом ВГУ, 2016. - С. 155-157.
10. Егоренко Т.А. Рефлексия как компонент профессионального становления будущего психолога образования на этапе обучения в вузе/ Т.А. Егоренко// Вестник Тверского государственного университета. Серия: Педагогика и психология. - 2019. -№1 (46). - С. 196-201.
11. Вульф В.З. Педагогика рефлексии/ Б.З. Вульф, В.Н. Харьков. - М.: ИЧП «Издательский магистр», 1995. - 112с.
12. Канаева Н. А. Образ профессии как фактор формирования профессиональной идентичности/ Н.А. Канаева // Вестник Череповецкого

государственного университета. - 2011. - №3. - Т.2. - С. 105-109.

13. Сосновская И.В. Активизация механизма рефлексии школьников в процессе анализа художественного произведения как условие понимания смыслов/ И.В. Сосновская, Е.Р. Ситникова // Ученые записки ЗабГУ. Педагогика школы. - 2017. - Том 12. - №2. - С.141-146.

14. Гончарова Н.В. Влияние профессиональной рефлексии на развитие личностной сферы студента - будущего педагога/ Н.В. Гончарова// Проблемы современного педагогического образования. - 2019. - № 63-1. - С. 441-444.

15. Сучкова Л.А. Формирование портфолио студента как современная оценочная технология/ Л.А. Сучкова, И.Ю. Платонова// Сборник научных трудов научно-практической конференции с международным участием «Социокультурные проблемы развития образования в условиях проектного управления» / под ред. И.В. Абакумовой [и др.]. - Ростов-на-Дону, 2018. - С. 305-320.

16. Корнилова О.А. Эвристическая игра-дискуссия как метод проектного обучения студентов высших учебных заведений / О.А. Корнилова // Alma-mater (Вестник высшей школы). - 2019. - № 2. - С. 67-70.

17. Бехоева А.А. Проектирование программы развития профессионально-педагогической рефлексии будущих учителей на основе рефлексивно-деятельностного подхода/ А.А. Бехоева// Национальный психологический журнал. - 2017. - № 1 (25). - С. 56-63.

18. Корнилова О. А. Эвристическое обучение как фактор формирования профессиональной рефлексии будущего специалиста социальной работы: монография/ О. А. Корнилова, В. В. Игнатова. - Красноярск: СибГТУ, 2014. - 231с.

19. Миронова Т. Л. Структура будущего Я-образа у врача-хирурга как субъекта профессиональной деятельности/ Т.Л. Миронова// Вестник бурятского госуниверситета. - 2010. - №5. - С. 70-80.

20. Лебедева Л. Д. Проективное рисование в психологической диагностике и арт-терапии/ Л.Д. Лебедева// Материалы VIII Всероссийской недели психологии образования [Электронный ресурс]. URL: <http://tochkapsy.ru/archives/2250> (дата обращения 12.10.2019)

Статья поступила в редакцию 24.11.2019

Статья принята к публикации 27.02.2020

УДК 37.013
DOI: 10.26140/anip-2020-0901-0038

ПРЕОДОЛЕНИЕ ВЛИЯНИЯ МАССОВОЙ КУЛЬТУРЫ НА ТРАДИЦИОННУЮ КУЛЬТУРУ

© 2020
SPIN: 9646-4855

Корякина Анжелика Анатольевна, кандидат философских наук,
доцент-исследователь ИЗФиР

*Северо-Восточный федеральный университет им. М.К. Аммосова
(677000, Россия, Якутск, ул. Белинского, 58, e-mail: koryakina1@gmail.com)*

Аннотация. Интенсификация мировых процессов остро поставила проблему сохранения традиционной этнической культуры. Сохранение культурного наследия в условиях массового общества – это важнейшая проблема современности. В связи с этим актуализируется вопрос влияния массовой культуры на традиционную культуру этноса и его преодоления. В статье на основе литературного обзора проанализированы понятия «массовая культура» и «этническая культура». Выявлено, что этническая культура многокомпонентна и включает в себя как традиционные компоненты, так и признаки массовой культуры, тем самым всё более превращаясь в культуру современную, несущую в себе признаки массовой культуры. Традиционная культура сегодня вступила на новый уровень своего развития, связанный с процессом массовизации и глобализации, являя собой синтез и противостояние двух способов бытия: традиционного и современного, массового. В статье раскрыты последствия воздействия массовой культуры на традиционную культуру: аккультурация и маргинализация. Автором разработаны условия преодоления влияния массовой культуры на традиционную культуру: путь диалога западной и восточной культур, создание новой интегральной идеалистической социокультурной суперсистемы через гуманизацию образования и традиционную духовную культуру.

Ключевые слова: массовая культура; этническая культура; традиционная культура; маргинальность; образование

OVERCOMING OF MASS CULTURE INFLUENCE ON TRADITIONAL CULTURE

© 2020

Koriakina Anzhelina Anatolievna, Candidate of Philosophy,
Associate Professor and Researcher, IFPRS

*M.K. Ammosov North-Eastern Federal University
(677000, Russia, Yakutsk, Belinsky st., 58, e-mail: koryakina1@gmail.com)*

Abstract. The intensification of world processes has acutely raised the problem of preserving traditional ethnic culture. Preservation of cultural heritage in a mass society is the most important problem of our time. In this regard, the question of influence of mass culture on the culture of an ethnos and its overcoming is actualized. In the article, on the basis of the literature review, the concepts of “mass culture” and “ethnic culture” are analyzed. It is revealed that ethnic culture is multi-component and includes both traditional components and signs of mass culture, thereby becoming more and more a modern culture that carries the signs of mass culture. Today, traditional culture has entered a new level of development associated with the process of massization and globalization, which is a synthesis and opposition of two ways of being: traditional and modern, mass. The consequences of the impact of mass culture on the traditional culture - acculturation and marginalization - are revealed. Conditions for overcoming the influence of mass culture on the culture of an ethnos - the dialogue between western and eastern cultures, the creation of a new integral idealistic sociocultural super system through the humanization of education and traditional spiritual culture - are developed by the author.

Keywords: mass culture; ethnic culture; traditional culture; marginality; education

Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами.

XXI век являет собой ключевой, переломный момент во всех сферах жизнедеятельности человека. В частности, в развитии человеческой истории и культуры действительно произошли глубокие принципиальные изменения.

Интенсификация мировых процессов поставила еще более остро проблему трансляции традиционной этнической культуры [1]. Наиважнейшая задача сегодня - это сохранение культурного наследия в условиях современного массового общества, которые могут стать причиной утраты человечеством этнической культуры [2; 3].

В работе исследуется, в чем заключаются основания и проявления этого кризиса, и определяется, каким образом его возможно преодолеть.

В данной работе мы стремимся активизировать внимание к данной проблеме.

Анализ последних исследований и публикаций, в которых рассматривались аспекты этой проблемы и на которых основывается автор; выделение неразрешенных ранее частей общей проблемы.

Массовая культура оценивалась и оценивается исследователями противоречиво. Ее исследователи представляют, как форму культуры индустриального общества с развитой системой массовой коммуникации [4]. Иногда массовая культура определяется, как новый феномен в культурологическом пространстве; явление информа-

ционного общества, его интеграции и потенциала [5; 6]. Данное явление доступно и понятно каждому человеку благодаря простоте образов, своей ориентацией на развлечение [7].

Исследователи изучают методологию, историю массовой культуры [8], представляя массовую культуру в неоднозначном ключе, нередко как псевдокультуру, упрощенную и стереотипную систему представлений о ней [9; 10].

Современные зарубежные работы в области массовой культуры характеризуются методологической размытостью и фрагментарностью. Зарубежные исследования массовой культуры акцентируют свое внимание на отдельных ее проявлениях, прежде всего, на повседневном уровне. Однако у англо-американской школы культурных исследований имеется очень важное методологическое отличие - ее междисциплинарная открытость, а именно ее связь с политологией.

Необходимо заметить, что современные исследователи употребляют термин не «массовая культура», а «популярная культура», не разделяя формы современной массовой культуры и исторические формы популярной культуры [11; 12; 13;].

Ученые обращают особое внимание на исследование массовой культуры и средств массовой коммуникации [14; 15].

Таким образом, в рамках данного исследования, под массовой культурой понимается доминирующая на дан-

ный момент культуры, которая искусственно создает стереотипные представления об образе жизни, стиле поведения, отношениях между людьми.

Исследования этнических аспектов современного культурного процесса, например, посвящены изучению особенностей этнических культур и их взаимодействию [16]. Исследователи понимают этническую культуру в первую очередь как базовую антропологическую потребность, как этнокультурную идентичность [17-20], национальное самосознание и общность духовной жизни [21], совокупность материальных и духовных ценностей, созданных этносом [22, 23], неизбежно подвергающихся трансформации в современном обществе [24].

Анализ литературы показывает, что вопросы функционирования массовой культуры в контексте традиционной культуры недостаточно разработаны, что и продиктовало необходимость данного исследования.

Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов.

Известно, что одним из последствий проникновения инородных элементов, явлений массовой культуры в традиционную этническую культуру является аккумуляция и маргинализация.

Культура понимается маргиналами как комплекс потребностей, а не как система ценностей. Очевидно, что именно массовая культура формирует такие социально пассивные личности с низким уровнем интеллектуальных, духовных и моральных потребностей.

Каков выход из данной ситуации? Каким образом сохранить свою традиционную культуру и свое "Я"? Ответ мы находим в произведениях П. Сорокина, написанных им еще в XX веке и сохраняющих свою актуальность и сегодня.

П. Сорокин представляет мировую историю как процесс чередования трех социокультурных суперсистем: идеациональной, идеалистической и чувственной.

В идеациональной социокультурной суперсистеме материальным ценностям отводится второстепенное значение. Духовные ценности в ней возвышаются. В чувственной же социокультурной суперсистеме материальной стороне жизни отводится важнейшее место. В классификации социокультурных суперсистем идеалистической (интегральной) суперсистеме принадлежит особое место. Идеалистическая система - это синтез идеациональной и чувственной систем. В идеалистической этике ценятся духовные качества и наиболее благородные чувственные ценности [25].

Таким образом, стратегия поиска реального пути выхода из кризиса - это создание новой интегральной идеалистической социокультурной суперсистемы с гармонично сбалансированными идеациональным и чувственными компонентами.

Также Сорокин анализирует постепенный процесс смещение прогресса человечества с Запада на Восток. Ученый утверждает, что будущее принадлежит гармоничному соединению элементов великих культур Запада и Востока, а не лидерству какой-то одной из культур [21].

В связи с этим, необходимо наполнение массовой культуры социально значимыми сюжетами, более возвышенными идеями и образами через ее идейную трансформацию. Полагаем, что образование и традиционная духовная культура должны сыграть решающую роль в позитивной трансформации массовой культуры.

Известно, что сфере духовной жизни противопоставлены стандартизация, гомогенность, унификация и т.д. Справедливо подчеркивается опасность для общества смены идентичности в процессе массовизации и глобализации, влекущей за собой деструкцию, рассогласование, утрату ценностей, а также конструирование искусственной идентичности.

Одним из последствий глобализации является распространение стандартов упрощенной массовой культу-

ры, удовлетворяющей первичные запросы, потребности обывателя. Такая культура не имеет духовной, творческой силы, зато она способствует унификации, стандартизации всего и вся, вытесняя на периферию духовные ценности личности.

И в сфере образования четко обозначилась тенденция к его дегуманизации, формализации. В результате существенно изменилось ценностно-смысловое содержание образования. Его сущность фактически сведена к подготовке узких специалистов. Образовательный процесс все более отрывается от творчества, культуры, воспитания. Его смыслом становится не совершенствование человека как такового, а его отдельных качеств, способностей, компетенций.

Такое узкое понимание образования подлежит преодолению через его гуманизацию. Истинный смысл образования заключается в раскрытии нравственных качеств и таланта человека, в развитии его личностного начала.

Целью образования следует признать развитие и саморазвитие человека в процессе овладения знаниями, культурой, а также творческий поиск истины, ценностное отношение к миру. Это предполагает широкое общекультурное развитие личности. Необходимо культивирование, возвращение таких черт былой интеллигентности, как совесть, идейность, сила духа, творчество, патриотизм.

Интеллигентность как духовное качество личности должно стать целью всех обучающих, культурных стратегий и программ. Интеллигентность как форма бытия духовности может успешно противостоять негативным проявлениям глобализации, массовизации, в том числе и в сфере образования. Поэтому возрождение интеллигентности должно стать одной из главных задач российского образования.

Чтобы личность состоялась, необходимо духовно-нравственные ценности становления и развития человека положить в основу привития ему знаний. Только гуманизация образования, ценностные мотивы и ориентиры человека как личности способны остановить духовно-нравственную катастрофу во взаимоотношениях человека с обществом.

Также необходимо использовать принципы модернизации стран Востока, касаемые традиционной духовной культуры: традиционная культура обладает истинными ценностями, из которых можно взять все самое лучшее; традиционная культура общепризнана и не противоречит современной жизни; она имеет набор образов национальной культурной самоидентификации и играет большую роль в современной жизни; в традиционной культуре есть некоторые устаревшие вещи и понятия, бывшие ранее прогрессивными, к которым надо относиться с уважением.

Выводы исследования.

Исходя из вышеизложенного, резюмируем настоящее исследование следующим:

- Этническая культура современного общества многокомпонентна. Сохраняя в себе традиционные компоненты, в то же время всё более превращается в современную, неся в себе признаки массовой культуры..

- Последствия воздействия массовой культуры на культуру этноса – аккумуляция, маргинализация. Преодоление - путь диалога западной и восточной культур, создание новой интегральной идеалистической социокультурной суперсистемы через гуманизацию образования и традиционную духовную культуру.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Панфилова Ю.С. Семья как институт сохранения и трансляции ценностей традиционной этнической культуры//Социально-гуманитарные знания, 2017, 11, 324-331.
2. Xu Y. & Hamamura T. Folk beliefs of cultural changes in China// Front. Psychol., 2014, 5. doi:10.3389/fpsyg.2014.01066/abstract
3. Zeng R. & Greenfield P. M. Cultural evolution over the last 40 years in China: using the Google Ngram Viewer to study implications of social and political change for cultural values//Int. J. Psychol., 2015, 50, 47-55. doi:10.1002/ijop.12125
4. Арефьев М. А. & Давыденкова А. Г. Массовая культура как до-

минантная культура глобализирующегося общества//Труды СПбГИК, 2015, 190-196.

5. Ермишина, Н.Д. Массовая культура как фактор интеграции современного общества//Современные тенденции развития науки и технологий, 2015, 7 (4), 131-133.

6. Кожаринова А. Р. Анализ потенциала современной массовой культуры//Научные труды Московского гуманитарного университета, 2014, 10, 31-43

7. Шитова Л.А. Средства массовой коммуникации в массовой культуре//Путь науки, 2015, 11 (21), 199-200.

8. Злотникова, Т. С. & Киященко, Л. П. Диалог о методологии социокультурного исследования массовой культуры в России//Ярославский педагогический вестник, 2015, 3, 211–219.

9. Sheverdin K. Mass Culture: Its Pernicious Influence on Spiritual and Cultural Advance of the Modern Society//Handel wewnetrznu, 2014, 5(352), 232-239.

10. Tsvetkova, N. & Antonova, I. American cinema in France and the USSR: Constructing two models of cultural influence in open and closed societies// Journal of Cold War Studies, 2015, 17(4).

11. Dorzweiler N. Popular culture in (and out of) American political science: A concise critical history//History of the Human Sciences, 2017, 30(1), 138–159.

12. Press-Barnathan G. "Thinking About the Role of Popular Culture in International Conflicts"//International Studies Review, 2017, 19(2), 166-184, <https://doi.org/10.1093/isr/viw030>.

13. Siuda, P. In pursuit of pop culture. Reception of pop culture in the People's Republic of Poland as opposition to the political system – Example of the science fiction fandom//European Journal of Cultural Studies, 2014, 17(2), 187-208. doi: 10.1177/1367549413508100.

14. Kocova D. From Mass Media and Culture to Mass Society// Balkan Social Science Review, 2018, 12, 59-71

15. Zhen L. Relationship between Mass Media and Mass Culture: Frankfurt School and Cultural Studies School//Canadian Social Science, 2016, 12 (1), 23-28

16. Kane, M. & Jacobs, R. Beliefs about safety and religious and cultural diversity//Journal of Social Service Research, 2015, 41(5), 622-641. <http://dx.doi.org/10.1080/01488376.2015.1057356>.

17. Герасимова И.А. & Гусенкова С.С. Формирование этнической культуры молодежи как социально-культурная проблема//Культура и образование, 2017, 2 (25), 85-92.

18. Кадырова С.Ш. Этническая идентичность младших школьников в контексте современной культурной модели // Балтийский гуманитарный журнал. 2016. Т. 5. № 4 (17). С. 232-235.

19. Масенцова Т.А. Развитие этнокультурной компетентности дошкольников в условиях единого образовательного пространства // Карельский научный журнал. 2017. Т. 6. № 1 (18). С. 16-20.

20. Карипбаев Б.И. Проблемные аспекты педагогического формирования этнокультурной идентичности и этнической консолидации в образовательных форматах современного мира // Балтийский гуманитарный журнал. 2018. Т. 7. № 2 (23). С. 255-258.

21. Зыкин А.В. & Туфанов А.О. К вопросу о формировании понятий национальная и этническая культура и особенностях их контента// Известия Санкт-Петербургского государственного аграрного университета, 2015, 38, 344-349

22. Кишнякин Е.В. Трансляция этнической культуры мордвы в современных условиях//Современные научные исследования и разработки, 2016, 7 (7), 421-424.

23. Ломоносова Н.В. Анализ зарубежного опыта формирования этнокультурных представлений в картине мира ребенка-дошкольника // Балтийский гуманитарный журнал. 2018. Т. 7. № 2 (23). С. 285-288.

24. Рязанов А.В. Особенности этнических и национальных культур в современном мире: аспекты трансформаций//Актуальные проблемы гуманитарных и социально-экономических наук, 2017, 11(5), 94-97.

25. Сорокин П.А. Социальная и культурная динамика. Москва: Академический проект, 2017.

Статья поступила в редакцию 20.10.2019

Статья принята к публикации 27.02.2020

УДК 378.14

DOI: 10.26140/anip-2020-0901-0039

МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ ЦЕННОСТНО-СМЫСЛОВОГО ОТНОШЕНИЯ К ВОЕННОЙ СЛУЖБЕ КУРСАНТОВ РОСГВАРДИИ ПРИ ВЗАИМОДЕЙСТВИИ С ВETERАНСКИМИ ОРГАНИЗАЦИЯМИ

© 2020

AuthorID: 951321

SPIN: 2238-2507

ORCID: 0000-0002-1087-5068

Кузнецов Роман Александрович, адъюнкт адъюнктуры
очного и заочного обучения

*Пермский военный институт войск национальной гвардии Российской Федерации
(614112, Россия, Пермь, ул. Гайвинская 58а, 1, e-mail: roman84sar@mail.ru)*

Аннотация. Статья посвящена проблеме формирования ценностно-смыслового отношения к военной службе будущих офицеров Росгвардии при взаимодействии с ветеранскими организациями. В ней рассматривается разработанная автором структурно-функциональная модель формирования ценностно-смыслового отношения к военной службе курсантов Росгвардии при взаимодействии с ветеранскими организациями, позволяющая повысить уровень сформированности ценностно-смыслового отношения к военной службе будущих офицеров-гвардейцев. Представлено обоснование необходимости разработки и внедрения данной модели в образовательный процесс военного вуза Росгвардии. Подчеркивается исключительная роль ветеранов и ветеранских организаций в формировании ценностно-смыслового отношения военнослужащих к профессиональной деятельности. Автором особое внимание уделяется раскрытию видового разнообразия и классификации психолого-педагогических моделей, процесса моделирования, а так же педагогических условий, обеспечивающих эффективную реализацию процесса формирования ценностно-смыслового отношения курсантов Росгвардии к военной службе.

Ключевые слова: модель, процесс моделирования, структурно-функциональная модель, курсант Росгвардии, будущий офицер.

MODEL OF FORMATION OF READINESS OF SPECIALISTS OF INFORMATION TECHNOLOGIES TO ORGANIZATIONAL AND MANAGERIAL ACTIVITY

© 2020

Kuznetsov Roman Aleksandrovich, associate professor
of full-time and part-time studies

*Perm Military Institute of National Guard Troops of the Russian Federation
(614112, Russia, Perm, Gaivinskaya str., 58a, e-mail: roman84sar@mail.ru)*

Abstract. The article is devoted to the problem of the formation of a value-semantic attitude to the military service of future officers of the Rosguard in cooperation with veteran organizations. It examines the structural and functional model developed by the author for the formation of a value-semantic attitude to the military service of cadets of the Russian Guard during interaction with veteran organizations, which allows to increase the level of formation of the value-semantic attitude to the military service of future guards officers. The rationale for the development and implementation of this model in the educational process of a military university of the Russian Guard is presented. The exclusive role of veterans and veteran organizations in the formation of the value-semantic attitude of military personnel to professional activities is emphasized. The author pays special attention to the disclosure of species diversity and the classification of psychological and pedagogical models, the modeling process, as well as pedagogical conditions that ensure the effective implementation of the process of forming the value-semantic attitude of cadets of the Russian Guard towards military service.

Keywords: model, modeling process, structural-functional model, cadet of the Russian Guard, future officer.

ВВЕДЕНИЕ

На современном этапе развития высшего военного образования воспитание и обучение курсантов, а так же сотрудников Росгвардии в соответствии с лучшими воинскими традициями и обычаями, в частности традициями офицерского корпуса, является одним из преобладающих принципов воспитания офицеров России. Военно-профессиональные традиции и обычаи, а так же нормы поведения будущих офицеров военных вузов не противоречат нормам социальной морали, самим интересам воинской службы. В то же время, множество основополагающих принципов, сопряженных с ценностными установками курсантов и их командиров, не осваиваются будущими офицерами в процессе обучения и воспитания. Вместе с тем, в ценностно-смысловом отношении к военной службе будущих офицеров Росгвардии воплощается единство и сплоченность не только отдельного военнослужащего, а всей военной корпорации. Поэтому одним из приоритетных направлений в образовательном процессе ВООВО Росгвардии является разработка ключевых критериев ценностно-смыслового отношения будущих офицеров к военной службе, а также организация всесторонней подготовки руководящего состава, способного организовать процесс воспитания, исходя из воинских обычаев, традиций, складывающегося исторического опыта.

МЕТОДОЛОГИЯ

Проблема формирования ценностно-смыслового от-

ношения курсантов Росгвардии к военной службе в системе высококвалифицированных кадров для войск правопорядка связана со следующими обстоятельствами:

– отсутствием специализированных программ и методических пособий, направленных на формирование ценностно-смыслового отношения курсантов-гвардейцев к военной службе;

– низким уровнем сформированности ценностно-смыслового отношения к военной службе будущих офицеров Росгвардии.

Данные обстоятельства обусловлены противоречиями, имеющими место в современной системе российского высшего военного образования:

– между требованиями, предъявляемыми обществом к личности офицера Росгвардии, имеющего сформированное ценностно-смысловое отношение к военной службе и недостаточным применением воспитательного потенциала ветеранских и других общественных организаций в развитии этого качества у подчиненных;

– между провозглашением ценностей военной службы и личностными взглядами и убеждениями молодых людей, слабой разработанностью педагогических конструкций их развития у современной молодежи, в частности у курсантов Росгвардии;

– между усложнением условий функционирования военных образовательных организаций высшего образования Росгвардии в российском обществе и сравнительно медленным введением актуальных методов, форм ра-

боты по формированию ценностно-смыслового отношения будущих офицеров Росгвардии к военной службе.

В целях развития и формирования ценностно-смыслового отношения к военной службе будущего офицера Росгвардии, дальнейшей его успешной карьеры, необходимо разработать модель формирования данного отношения, внедренную в образовательный процесс вуза Росгвардии, определить необходимые педагогические условия, способные повысить эффективность ее функционирования.

Проблема современного моделирования рассматривается в научных трудах С.И. Архангельского, В.К. Белошапко, Б.С. Гершунского, Ю.А. Конаржевского, Т.И. Шамовой, Е.В. Яковлева и др. В.Г. Афанасьев к основным преимуществам процесса моделирования относит то, «что процесс моделирования позволяет исследовать различные системы, ещё не существующие в реальности, системы, которые ещё должны быть созданы» [1, с. 41]. Исследователи считают, что процесс моделирования играет основополагающую роль в организации разноплановой деятельности человека; все ее виды удобно дифференцировать по направлению основных потоков информации, циркулирующих между субъектом и окружающей его действительностью [5].

В настоящее время в науке понятие «модель» используется по отношению к разным сферам гуманитарных и естественных наук, к различным знаниям и представлениям об окружающем мире. Г.А. Лисьев считает, что конечную цель любого вида деятельности с современных позиций можно трактовать в виде модели ожидаемого состояния, к которому должна привести деятельность [4]. В.А. Штофф рассматривает модель как мысленно представляемую систему, которая дает новую информацию об исследуемом объекте [7, с. 48].

Изучение сущностных характеристик и функций процесса моделирования приводит к необходимости обращения к их видовому разнообразию [8-13]. На современном этапе развития науки учеными модели классифицируются по различным признакам и показателям. Отечественные ученые Ф.И. Перегудов и Ф.П. Тарасенко систематизировали модели по разным методам передачи и представления информации.

Учеными в психолого-педагогической науке классификация моделей производится также по состоянию моделируемого объекта. В.Д. Шадриков и В.А. Штофф подразделяют модели на статические и динамические. Статические модели определяют состояние реального объекта. К ним относятся различные структурные модели. Динамические модели показывают отличия между состояниями оригинального объекта исследования. К ним относятся функциональные модели систем, описывающие функции [6; 7].

Е.В. Яковлев и Н.О. Яковлева для более углубленного изучения психолого-педагогических явлений исследуют следующие виды моделей: структурно-функциональные, организационные, образовательные, процессные, компетентностные, математические [14]. Для решения задач нашего исследования, связанных с формированием ценностно-смыслового отношения будущих офицеров-гвардейцев к военной службе наиболее приемлемой является структурно-функциональная модель, которая включает: системное применение эффективных образовательных средств; разделение самого процесса на взаимосвязанные компоненты; пошаговую координацию действий по их выполнению.

Формирование ценностей, смыслов воинской службы осуществляется на протяжении всей служебно-боевой деятельности военнослужащего, но особенно значимым и сензитивным периодом к постижению духовного опыта является образовательный процесс в военном институте. Понимание и принятие курсантом-гвардейцем ценностей военной службы, обретение смыслов армейской жизни предоставляет ему возможность ощутить собственную причастность не только к военной службе,

но и к значимым процессам служебно-боевой деятельности. Формирование ценностно-смыслового отношения к военной службе способствует индивидуальному осмыслению курсантом Росгвардии идей и мыслей в отношении личных целей, мотивов, поступков и предопределяет содержание и качество его воинской службы, взаимоотношений как с обществом, так и со всем армейским коллективом.

Одна из гипотетических посылок нашего исследования связана с утверждением, что формирование ценностно-смыслового отношения к военной службе курсантов Росгвардии станет более эффективным при взаимодействии с членами ветеранских организаций, поскольку они в процессе общения с молодым поколением берут на себя наиболее интенсивное содействие в формировании социально-значимых, культурно-исторических и других благ. Показав незаурядное трудолюбие, выдержку, инициативу востребованные российским социумом, они в первую очередь, получают одобрение и необходимую поддержку и помощь от правительства, специальных и социально-общественных организаций [2].

Проводя занятия с курсантами, адъютантами, профессорско-преподавательским составом, члены ветеранских и общественных организаций акцентируют внимание на необходимости получения необходимых профессиональных навыков и знаний; формируют потребность в образцовом выполнении воинского долга, воспитывают не только у себя, но и подчиненных ответственность за порученное дело, развивают решительность и инициативу, формируют образ победителя.

Ключевым для понимания образа Победителя является сформированное ценностно-смысловое отношение участников Великой Отечественной войны, войн и вооруженных конфликтов 20-21 века, включающее в себя: ценностно-смысловые установки (долг, честь, ответственность, самоотверженность), морально-политические убеждения (представления о справедливом характере военных действий, о целях войны, уверенности в правоте и силе нашей армии, руководстве страны), личностно-психологические установки (чувство взаимовыручки и войскового товарищества, стремление к преодолению тягот и лишений воинской службы) [3].

Эффективной формой патриотического воспитания являются уроки мужества, проводимые членами ветеранских организаций в военных институтах. Прямое общение ветеранов с будущим офицерским корпусом России, их истории о самоотверженности, трудолюбии, преданности своему делу, Отечеству их самих и боевых товарищей эффективно действуют на курсантов, заставляя их задуматься о жизненных ценностях, смыслах которые очень значимы для формирования офицера, патриота своей страны.

Учитывая высокий воспитательный потенциал ветеранских организаций, их влияние на повышение уровня профессиональной подготовки курсантов, нами разработана структурно-функциональная модель их применения в формировании ценностно-смыслового отношения к военной службе, которая представлена на рисунке 1.

РЕЗУЛЬТАТЫ

Структурно-функциональная модель формирования ценностно-смыслового отношения к военной службе курсантов Росгвардии при взаимодействии с ветеранскими организациями характеризуется полнотой и целостностью, так как ее структурные элементы взаимосвязаны, определяют итоговый результат; прагматичностью, потому что представленная модель представляет средство организации действий, направленных на формирование у курсантов-гвардейцев ценностно-смыслового отношения к военной службе; открытостью, поскольку данная модель является частью системы военно-профессиональной подготовки будущих офицеров Росгвардии.

Авторская модель структурно состоит из пяти взаимосвязанных блоков: методологического, целевого, содержательного, операционно-деятельностного, кон-

трольно-оценочного, соответствующих компонентам реализуемого процесса.

Базис структурно-функциональной модели составляет *методологический блок*, основывающийся на системно-структурном, аксиологическом, личностно-ориентированном подходах. Реализация каждого из обозначенных подходов осуществляется в соответствии с общепедагогическими принципами.

Целевой блок модели включает обозначение предвосхищаемых результатов постановку цели и задачи по ее достижению. Целью моделируемого процесса является формирование у будущих офицеров-гвардейцев ценностно-смыслового отношения к военной службе при взаимодействии с ветеранскими организациями. Достижение заявленной цели предполагает решение следующих исследовательских задач: формировать знания будущих офицеров Росгвардии о ценностях воинской службы на примере деятельности ветеранских организаций и объединений; способствовать проявлению у курсантов-гвардейцев потребностей, интереса, общественно-значимых мотивов, ценностей воинской службы; содействовать становлению у будущих офицеров способов отражения усвоенных ценностей в собственной практической деятельности и деятельности в составе ветеранских организаций, формировать умения курсантов рефлексировать свое поведение в соответствии с усвоенными ценностями. Представленный блок выполняет ориентационную функцию.

Содержательный блок разрабатываемой модели определен описательной функцией и включает модули, отражающие содержание для усвоения гвардейцами ценностей и смыслов военной службы при взаимодействии с ветеранскими организациями.

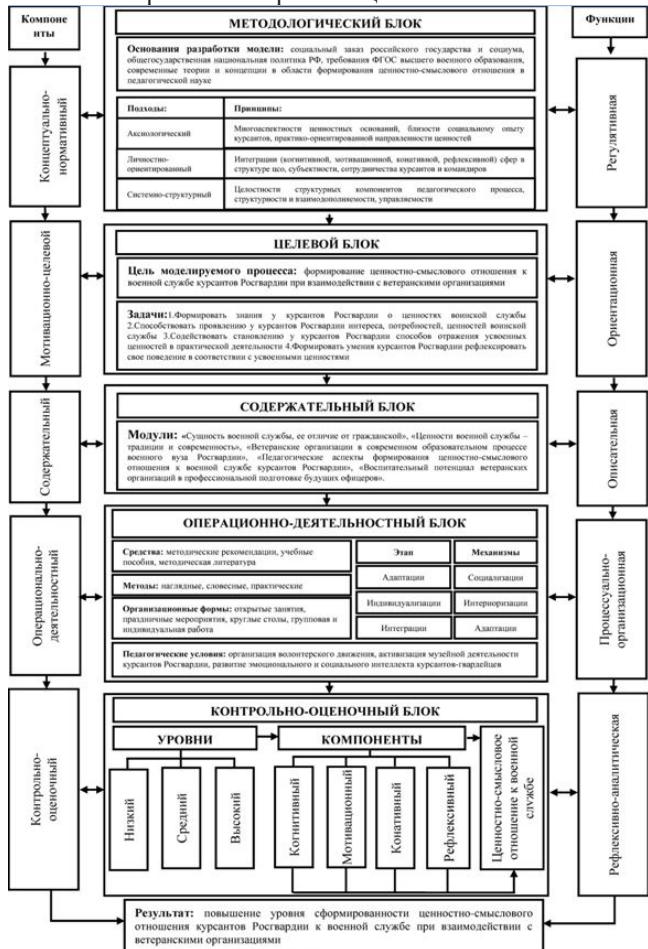


Рисунок 1 - Структурно-функциональная модель формирования ценностно-смыслового отношения к военной службе курсантов Росгвардии при взаимодействии с ветеранскими организациями

Операционно-деятельностный блок структурно-функциональной модели выполняет процессуально-организационную функцию и реализуется посредством: методических рекомендаций, учебных пособий, методической литературы; использования наглядных, словесных, практических методов и организационных форм. Использование этих форм осуществляется будущими офицерами Росгвардии в соответствии с определенными механизмами, обозначенными на этапе адаптации, этапе индивидуализации, этапе интериоризации, при внедрении следующих педагогических условий: активизация музейной деятельности курсантов Росгвардии, организация волонтерского движения будущими офицерами-гвардейцами, развитие эмоционального и социального интеллекта курсантов.

Музей Пермского военного института Росгвардии является идеальной базой воспитания будущего офицера и патриота на лучших армейских и национально-культурных традициях военного вуза. На постоянной основе курсанты-гвардейцы проводят экскурсии для учащихся школ, лицеев, кадетских корпусов, классов юнармейцев, офицеров, курсантов, выпускников прошлых лет и служащих военного института, организаций и учреждений города Перми и Пермского края. Музей показывает историческое значение и роль Войск правопорядка на всех этапах своего развития и самого института в укреплении обороноспособности России, является формой военно-патриотического воспитания военнослужащих всех категорий и молодого поколения с целью привития им любви к профессии военного авиатора и привлечения молодых людей для поступления в военный институт Росгвардии. Будущие офицеры гвардии России в музейной деятельности внедряют достижения новейших информационных технологий, используют современные средства пропаганды ценностей военно-исторического опыта, показывают ратные подвиги выпускников военного института, чтобы отразить истоки патриотизма и верности Отечеству, обеспечивают преемственность поколений в передаче военно-исторического наследия.

Организация волонтерского движения осуществляется будущими офицерами в неслужебное время. Курсанты посещают членов семей ветеранов, оказывают посильную помощь в улучшении жилищно-бытовых условий. Руководство военного института проводит званные ужины в честь памятных дат и военных праздников. Личное общение с членами ветеранских организаций, оказание помощи и забота о ветеранах оказывает огромное влияние на будущих офицеров, их личное отношение к людям непростой судьбы, тем самым формирует уважение к старшему поколению; а рассказы о войне, боевых действиях и военных подвигах ветеранов формируют у будущих офицеров ценности к военной службе, гордость за вклад старшего поколения в обороноспособность Отечества.

Развитие эмоционального и социального интеллекта будущих офицеров Росгвардии определяется способностью курсанта уметь анализировать, прогнозировать и оценивать ситуации с точки зрения социокультурных приемлемых нормативов поведения. Данное педагогическое условие в большей степени оказывает влияние на рефлексию курсантов-гвардейцев. Оно призвано нацелить будущих офицеров на проведение анализа своего жизненного опыта, содержания служебно-боевой и повседневной деятельности, планирования предстоящей военной службы.

Контрольно-оценочный блок авторской модели реализует рефлексивно-аналитическую функцию, включает диагностику и анализ результатов реализации предыдущих блоков модели, которые показывают степень сформированности ценностно-смыслового отношения к военной службе курсантов Росгвардии при взаимодействии с ветеранскими организациями.

ВЫВОДЫ

Таким образом, авторская модель формирования

ценностно-смыслового отношения к военной службе курсантов Росгвардии при взаимодействии с ветеранскими организациями представляется в форме целостной, динамичной системы, включающей в себя нормативные и концептуальные основания, цель, содержание, средства, методы, организационные формы и итоговый результат. Особое внимание в ней уделено определению педагогических условий, обеспечивающих успешное функционирование всех компонентов образовательного процесса подготовки высококвалифицированных офицерских кадров военными институтами Росгвардии.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Афанасьев, В.Г. Системность и общество [Текст] : монография / В.Г. Афанасьев. – М. : Политиздат, 1980. – 368 с.
2. Кузнецов, Р.А. Изучение воспитательного потенциала ветеранских организаций в формировании ценностно – смыслового отношения у курсантов к военной службе [Текст] / Р.А. Кузнецов // Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота: психолого – педагогические науки. –2018. – № 2. (44) – С. 248–252.
3. Кузнецов, Р.А. Воспитательный потенциал ветеранских организаций в подготовке курсантов военных институтов войск национальной гвардии России [Текст] / Р.А. Кузнецов // Актуальные вопросы гуманитарных и социально-экономических наук. Сборник трудов международной научно-практической конференции. В 2-х частях. Пермь, 2018. С. 331-336.
4. Лисьев, Г.А. Проблема подготовки будущих учителей к педагогическому мониторингу [Текст] : монография / Г.А. Лисьев, Л.И. Савва. – Магнитогорск : МаГУ, 2000. – 109 с.
5. Перегудов, Ф.И. Введение в системный анализ [Текст] : учеб. пос. для вузов / Ф.И. Перегудов, Ф.П. Тарасенко. – М. : Высшая школа, 1989. – 367 с.
6. Шадриков, В.Д. Проблемы системогенеза профессиональной деятельности [Текст] / В.Д. Шадриков. – М.: Наука, 1982. – 184 с.
7. Штоф, В.А. Моделирование и философия [Текст] / В.А. Штоф. – М., 1966. – 278 с.
8. Богданова А.В. Возможности моделирования в диагностике качества образования на основе мультиагентных связей // Балтийский гуманитарный журнал. 2015. № 1 (10). С. 109-113.
9. Сергеева С.В., Воскресенко О.А. Организация научно-педагогического исследования на основе педагогического эксперимента // XXI век: итоги прошлого и проблемы настоящего плюс. 2015. Т. 1. № 6 (28). С. 151-156.
10. Желнина Е.В. Методологические принципы социально-управленческого моделирования в сфере инновационной активности // Балтийский гуманитарный журнал. 2015. № 2 (11). С. 138-142.
11. Зайцева О.Ю., Михайлова И.В. Педагогическое моделирование формирования поликультурной компетентности будущего педагога // Балтийский гуманитарный журнал. 2016. Т. 5. № 1 (14). С. 110-114.
12. Камалеева А.Р., Грузкова С.Ю. Теоретическое обоснование процесса когнитивного моделирования педагогических ситуаций // Самарский научный вестник. 2018. Т. 7. № 2 (23). С. 245-247.
13. Ахметжанова Г.В., Довгий М.А. Совершенствование правовой культуры педагога на основе метода теоретического моделирования // Балтийский гуманитарный журнал. 2017. Т. 6. № 2 (19). С. 118-122.
14. Яковлев, Е.В. Педагогическое исследование: содержание и представление результатов [Текст] : монография / Е.В. Яковлев, Н.О. Яковлева. – Челябинск : Изд-во РБИУ, 2010. – 317 с.

Статья поступила в редакцию 13.11.2019

Статья принята к публикации 27.02.2020

УДК 378.147

DOI: 10.26140/anip-2020-0901-0040

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПРОБЛЕМНЫХ СИТУАЦИЙ ПРИ ОБУЧЕНИИ АСТРОНОМИИ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ВУЗЕ

© 2020

AuthorID: 361913

SPIN: 1504-7307

Куренщиков Александр Владимирович, кандидат технических наук,
доцент кафедры физики и методики обучения физике

*Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева
(430007, Россия, Саранск, улица Студенческая, дом 11а, e-mail: akur@inbox.ru)*

Аннотация. Практика показывает, что у подавляющего большинства выпускников общеобразовательных школ качество знаний по астрономии крайне низкое, а у определенной части их сложились искаженные представления о ряде астрономических явлений и понятий. Из этого следует, что уровень преподавания астрономии в средней школе сейчас оставляет желать лучшего. Выход из сложившейся ситуации автору статьи видится в повышении эффективности обучения астрономии в педагогическом вузе, для того чтобы в школы пришли действительно знающие астрономию молодые учителя. Повысить эффективность процесса обучения астрономии предполагается путем применения проблемного подхода к изложению учебного материала. В статье обсуждаются особенности использования проблемного обучения астрономии в педагогическом вузе, предлагаются способы его осуществления при изложении некоторых тем курса. В частности знакомство обучающихся с результатами астрономических наблюдений, которые привели в истории науки к постановке научной проблемы. Создание проблемных ситуаций на основе столкновения различных, зачастую взаимно противоположных, астрономических концепций; на основе борьбы идей в современной астрономии на примере нобелевских лауреатов. Показано, что проблемные ситуации можно создавать на основе межпредметных связей, используя знания по физике и математике применительно к астрономии; использовать проблемные ситуации, созданные на основе трудов великих ученых прошлого. В статье приводится пример схемы построения проблемной лекции на тему «Происхождение Луны», также рассмотрен пример применения средств наглядности при изложении проблемной лекции «Двойные звезды».

Ключевые слова: образование, астрономия, обучение, проблема, проблемный подход, лекция, наблюдение, эксперимент, концепция, идея, замысел, межпредметные связи, астрофизика, история науки, происхождение Луны.

USE OF PROBLEM SITUATIONS IN TEACHING ASTRONOMY AT A PEDAGOGICAL UNIVERSITY

© 2020

Kurenshchikov Alexander Vladimirovich, candidate of technical sciences, associate professor,
department of physics and methods of teaching physics,

*Mordovian State Pedagogical Institute named after M.E. Evseviev
(430007, Russia, Saransk, Studencheskaya street, 11a, e-mail: akur@inbox.ru)*

Abstract. Practice shows that the vast majority of secondary school graduates have an extremely low quality of knowledge in astronomy, and some of them have distorted ideas about a number of astronomical phenomena and concepts. That evidences that nowadays the level of teaching astronomy in secondary school leaves much to be desired. The author of the article sees a way out of this situation in increasing the efficiency of teaching astronomy at pedagogical universities, so that the good-educated young astronomy teachers could be employed at schools. It is supposed to apply a problematic approach to the presentation of educational material. The article discusses the peculiarities of using the problem-based teaching of astronomy at a pedagogical university, and suggests methods for its implementation when presenting some topics of the course. One of these methods is introducing the results of astronomical observations, which have led to the formulation of a scientific problem in the history of science. The problematic situations are created on the basis of a collision of various, often mutually opposing, astronomical concepts, for example, the struggle of ideas of Nobel laureates in modern astronomy. The author demonstrates that the problematic situations can be created, for example, on the basis of interdisciplinary connections using knowledge of physics and mathematics in the context of astronomy and on the basis of the works of great scientists of the past. The article exemplifies a scheme for the building a problem lecture on the topic "The Origin of the Moon". The author also gives an example of using the visual aids in presenting the problem lecture "Double Stars".

Keywords: education, astronomy, training, problem, problematic approach, lecture, observation, experiment, concept, idea, design, intersubject communications, astrophysics, history of science, the origin of the Moon.

Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами. В настоящее время доказано положительное влияние проблемного обучения не только на интеллектуальное развитие обучающихся, но и на мотивацию учения. Вопрос об эффективности проблемного обучения нашел широкое освещение в психолого-педагогической и методической литературе. Во многих работах высказывается мысль о том, что показателем эффективности проблемного обучения является качество знаний, в других работах отмечается, что проблемное обучение наиболее эффективно способствует развитию познавательной самостоятельности учащихся [1]. Таким образом, разработка многих аспектов проблемного обучения по-прежнему находится на повестке дня и работа в данном направлении по-прежнему актуальна.

На современном этапе высшая школа взяла направление на активное внедрение проблемного обучения, которое, активизируя познавательную деятельность, способствует повышению качества подготовки специ-

алистов. Утверждение метода проблемного обучения связано с тем обстоятельством, что в настоящее время предъявляются более серьезные требования ко всей системе образования. Теперь уже главной задачей преподавания считается не простое усвоение студентами определенной суммы знаний, а формирование способностей к научному творчеству, самостоятельному решению проблем, выдвигаемых жизнью.

Анализ последних исследований и публикаций, в которых рассматривались аспекты проблемы. Основная идея проблемного обучения, теоретически разработанного в трудах В. Оконь [2], А. М. Магюшкина [3], Т. В. Кудрявцева [4], М. И. Махмутова [5], состоит в том, что знания не передаются обучающемуся в готовом виде, а приобретаются им самостоятельно в процессе деятельности в условиях проблемной ситуации, т.е. основной акцент в этом типе обучения делается на усиление роли самого субъекта обучения, повышение его активности в познании. Главная функция проблемного обучения – развитие творческих потенций личности [6, 7].

Применительно к вузу метод проблемного обучения разрабатывается в трудах Т. А. Ильиной [8], В. М. Вергасова [9], М. Г. Гарунова и В. В. Пустовит [10], И. Д. Ремезовского [11], А. А. Вербицкого и др. [12]. Его плодотворность не вызывает сейчас сомнений, идет лишь поиск практических путей осуществления [13–16].

Обоснование актуальности исследования. Содержание и структура курса астрономии позволяют широко применять на практике проблемный подход к изложению учебного материала, используя для этого приемы, приведенные в статье Т. А. Ильиной [8]. Однако процесс познания в астрономии имеет ряд особенностей, обуславливающих некоторую специфику использования этих приемов и создания проблемных ситуаций, которая и рассмотрена в настоящей статье.

Формирование целей статьи. Опыт работы автора в педагогическом вузе показывает, что у подавляющего большинства обучающихся, поступивших на первый курс, качество знаний по астрономии крайне низкое. Повысить эффективность процесса обучения астрономии предполагается путем применения проблемного подхода к изложению учебного материала. *Постановка задания.* Рассмотреть особенности и возможности использования проблемного обучения астрономии в педагогическом вузе, предложить способы его осуществления при изложении некоторых тем курса.

Результаты. Основой и источником астрономических знаний, критерием истинности научных гипотез являются наблюдения, сущность которых сводится к приему электромагнитного излучения от небесных объектов. Таким образом, по методу исследования астрономии отличается от других естественных наук, в частности от физики – науки экспериментальной. Поэтому, если в физике одним из самых распространенных способов создания проблемной ситуации является демонстрация опыта, то в астрономии применимость этого способа ограничена. Зато на первый план выдвигается использование учебных и жизненных ситуаций, возникающих в ходе астрономических наблюдений. Уже на первых занятиях студентам дается задание по наблюдению за вращением небесной сферы, за перемещением Луны, Солнца, планет относительно звезд. В дальнейшем, при изложении основ сферической астрономии, эти наблюдения следует использовать для создания проблемных ситуаций на основе противоречия между видимым движением (вращение небесной сферы, перемещение Солнца по эклиптике и планет среди звезд) и действительным движением (вращение Земли вокруг своей оси, движение Земли и планет вокруг Солнца).

Интересным является и еще один способ создания проблемной ситуации – знакомство обучающихся с результатами астрономических наблюдений, которые сначала не могли найти объяснения и привели в истории науки к постановке научной проблемы. В качестве примера можно рассмотреть рентгеновские источники излучения. Почему некоторые небесные объекты оказались столь яркими в рентгеновской области? Ведь обычные звезды, нагретые до температуры в несколько десятков тысяч градусов, имеют очень малую рентгеновскую светимость. Следовательно, рентгеновские звезды светят не за счет термоядерных реакций. Необходимо было искать совершенно новый источник энергии. Эта научная проблема была решена отождествлением рентгеновских источников с тесными двойными системами, одним из компонентов которых является нейтронная звезда, и открытием дисковой аккреции на нейтронную звезду как источника излучения этих звезд.

Одним из наиболее эффективных приемов создания проблемной ситуации на лекции является демонстрация столкновения различных, зачастую взаимно противоположных, астрономических концепций. Так, в представлении о природе аэролитов столкнулись две одинаково древние концепции: в основе замысла одной

лежало предположение об их земном или атмосферном происхождении, в основе замысла другой была идея их космического, небесного происхождения. На базе руководящей идеи второй, правильной, концепции была создана теоретическая модель метеорного вещества как существенного элемента Солнечной системы. Основу концепции определили Эрнст Хладни в своей работе о Палласовом железе, Доминик Араго в своих работах по астрономии (наиболее известна «Общепонятная астрономия»), Генрих Ольберс в своих работах по изучению комет и астероидов. Эта концепция определяется идеями о заполненности космического пространства веществом в виде частиц и обломков разного размера, которые, двигаясь по своим орбитам, сталкиваются друг с другом, и иногда падают на поверхность Земли. Изучив эти упавшие обломки – метеориты, человек может понять условия существования космического вещества, закономерности его эволюции, получить новое знание о Солнечной системе и о Космосе в целом.

Борьбу идей в современной астрономии наиболее ярко можно показать на примере недавних нобелевских лауреатов по физике. Современная астрономия из науки, основанной на наблюдениях, т.е. описательной, преобразилась в науку поиска причин явлений и вышла на передний край поиска истины вместе с физикой. Теперь вместо изучения положений и движения светил на небесной сфере основой астрономии стало изучение физических процессов протекающих в Космосе. Таким образом «астрофизика» стала фактически синонимом астрономии. Не случайно в последние двадцать лет Нобелевская премия по физике не однократно присуждалась астрофизикам: 2002 год, Риккардо Джаккони за исследования в области астрофизики рентгеновских лучей; 2006 год, Джордж Ф. Смут и Джон С. Мэйзер за открытие анизотропии реликтового излучения; 2011 год, Сол Перлмуттер, Брайан Шмидт и Адам Рис за открытие ускоренного расширения Вселенной (открытие темной энергии); 2017 год, Райнер Вайс, Кип Торн и Барри Бэрриш за открытие гравитационных волн; 2019 год, Мишель Майор, Дидье Келоз за открытие экзопланеты на орбите вокруг солнцеподобной звезды и Джеймс Пиблз за теоретические открытия физической космологии.

Важную роль в преподавании астрономии играют межпредметные связи, поскольку эта дисциплина является обычно завершающей физико-математическое образование и читается на старших курсах, когда студенты имеют достаточную подготовку по физике и математике. Межпредметные связи, отражают диалектическую взаимосвязь между различными явлениями, которая познается с разных сторон естественными науками [17]. Тесные связи между физикой и астрономией проявляются на уровне фундаментальных закономерностей, единых методов исследования, в интерпретации таких взаимодополняющих понятий, как светимость, энергия, плазма и др., в подходе к решению научных задач. На протяжении всей истории науки прослеживается влияние астрономии на развитие математики. Например, именно практическая необходимость в определении точных видимых положений светил, а затем и в объяснении их движений заставила Ньютона разработать основы дифференциального и интегрального исчисления.

В связи с этим, проблемные ситуации можно создавать на основе межпредметных связей, используя знания по физике и математике применительно к астрономии. Примеров подобного типа проблемных ситуаций можно привести очень много. Наиболее яркие из них: применение законов излучения абсолютно черного тела к определению поверхностной температуры звезды; расчет периода пульсации цефеид с помощью формулы Гюйгенса для периода колебания математического маятника; нахождение по спектрам небесных тел химического состава звездных атмосфер, использование закона Менделеева-Клапейрона для оценки температуры в

центре звезды, применение законов термодинамики для объяснения свойств черных дыр и т.д. Как правило, этот тип проблемных ситуаций всегда вызывает большой интерес у обучающихся.

Основой для создания проблемных ситуаций могут стать и отрывки из трудов ученых, процитированные во время изучения нового материала. Например, в начале лекции о планетах земной группы можно привести следующее высказывание выдающегося русского астронома Г. А. Тихова, основавшего в 50-х годах прошлого века новую отрасль науки – астроботанику: «Зная физические и химические свойства планет Солнечной системы и познакомившись с приспособляемостью организмов к условиям среды, мы можем с уверенностью говорить о существовании на Марсе или Венере микроорганизмов... Есть основание предполагать, что микроорганизмы существуют и на планетах-гигантах» [18]. Далее следует задать вопрос «Как изменились сейчас, после посадки на поверхность Марса и Венеры космических станций, представления об этих планетах? Подтвердились ли предположения ученого?»

Разделы курса астрономии, связанные с историей науки предоставляют особенно благоприятные возможности для проблемного обучения, так как «глубоко понять и осмыслить достигнутое современной наукой вне того противоречивого пути, который к нему привел, невозможно» [19]. Задача преподавателя не только сообщить студентам конкретную информацию, но и рассказать о том, какая борьба мнений шла вокруг тех или иных проблем, показать сложный и трудный путь познания истины, продемонстрировав сам процесс научного мышления.

Богатейший исторический материал для этого дают темы «Системы мира», «Астероиды, кометы, метеоры и метеориты», «Двойные звезды», «Строение Галактики», «Космология. Происхождение Вселенной» и др. Рассмотрим пример схемы построения проблемной лекции на тему «Происхождение Луны».

1. Исходные данные. История изучения Луны. Детали поверхности Луны, физические условия на Луне, химический состав грунта Луны.

2. Постановка проблемы. Каково действительное происхождение Луны?

3. Общее направление поиска решения. Разрешение двух вопросов: 1) вопрос дефицита железа на Луне, поскольку он играл решающую роль при обсуждении происхождения Луны. 2) вопрос сверхобедненности Луны летучими элементами (Li, Na, K, Rb, Cs, Bi, Tl).

4. Разбивка проблемы на подпроблемы. Решение проблемы может идти по двум путям.

Гипотеза А. Гипотеза мегаймпакта (предложена в 1975 г.). Луна образовалась в результате катастрофического столкновения с Землей крупного космического тела (ударника), размером с планету Марс. Авторы гипотезы американские ученые А. Камерон и В. Уорд и одновременно В. Хартман и Д. Дэвис. В результате удара огромная масса земной материи и частично материала ударника расплавилась и была выброшена на околоземную орбиту. Этот материал быстро аккумулялировался в компактное тело, которое стало Луной.

Гипотеза Б. Формирование Земли и Луны из общего пылевого диска как у двойной системы (предложена в 1995 г.). Автор гипотезы академик ГЕОХИ РАН Э. М. Галимов. Луна сформировалась не вследствие катастрофического удара, а как двойная система одновременно с Землей в результате фрагментации облака пылевых частиц. Обеднение железом, как и другими летучими элементами произошло в результате испарения [20].

5. Проверка гипотезы А. При испарении происходит явление, называемое фракционированием изотопов. При испарении легкий изотоп опережает тяжелый, поэтому остаточное вещество должно обогатиться тяжелым изотопом того элемента, который был утрачен. Однако никакого сдвига изотопного состава, то есть каких-либо

следов изотопного фракционирования летучих элементов в лунном веществе не обнаружено.

6. Анализ результатов проверки гипотезы А. Гипотеза неверна. Американский ученый Р. Клейтон показал экспериментально, что при наблюдаемой потере калия Луной отношение $^{41}\text{K}/^{39}\text{K}$ должно было бы измениться в ней на 60 %, но сдвига изотопного состава нет.

7. Проверка гипотезы Б. В случае формирования Луны из пылевого диска существует как прямой, так и обратный переход молекул между паром и расплавом, возникает так называемый термодинамический изотопный эффект. При повышенных температурах он может быть пренебрежимо мал. Идея закрытой системы вполне соответствует процессу, протекающему в облаке частиц. Испаряющиеся частицы окружены своим паром, и облако в целом находится в условиях закрытой системы.

8. Анализ результатов проверки гипотезы Б. Гипотеза Б может объяснить дефицит железа и сверхобедненность Луны летучими элементами.

9. Выводы. По видимому Луна сформировалась одновременно с Землей из общего пылевого диска.

Наглядность является одним из средств, позволяющих эффективно осуществлять проблемный подход к изложению многих тем курса. Применение наглядных средств для постановки проблемы привлекает внимание студентов к изучаемой теме, возбуждает познавательный интерес, помогая, таким образом, созданию атмосферы творческого поиска, необходимой при решении проблемы. Для демонстрации иллюстративного материала особенно эффективно применение проектора и экрана или интерактивной доски, которые позволяют органично вписать их в ход лекции. Например, при изложении темы «Двойные звезды». На экране последовательно демонстрируются изображения двойных звезд: α Козерога и α Гончих Псов, Сириус А и В, схема физической двойной системы с обозначением полостей Роша и точек Лагранжа. Дается объяснение различия между оптическими двойными и физическими двойными звездами. Затем демонстрируется изображение кривой блеска β Персея – Алголя. Далее происходит совместное обсуждение преподавателя и обучающихся о возможных причинах такого вида кривой блеска. В результате обсуждения строится вероятная схема расположения и движения компонентов Алголь А и Алголь В. Для подтверждения верности полученного результата демонстрируется анимация движения Алголь В вокруг Алголь А, составленная по снимкам интерферометра CHARA. Далее перед учащимися ставится вопрос «От каких характеристик компонентов системы зависит параметр орбиты компонента В?». Подобная постановка проблемы позволяет лучше усвоить фотометрический метод астрофизики, что позволяет в дальнейшем перейти к спектроскопическому методу при объяснении материала по спектрально-двойным звездам.

Выводы исследования. Таким образом, ряд вопросов курса астрономии, в которых раскрываются причинно-следственные связи явлений, определяется область применения физических законов, выясняются условия протекания физических процессов, целесообразно изучать в проблемном плане, используя для этого богатый исторический материал. При рациональном сочетании информационного и проблемного изложений стимулируется познавательная активность обучающихся и достигается повышение качества обучения астрономии в вузе.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Абушкин, Х. Х. Методика проблемного обучения физике : учебное пособие для вузов / Х. Х. Абушкин. – 2-е изд., испр. и доп. – Москва : Издательство Юрайт, 2019. – 178 с.
2. Оконь, В. Основы проблемного обучения / В. Оконь. – М.: Просвещение, 1968. – 208 с.
3. Матюшкин, А. М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении. – М.: Педагогика, 1972. – 208 с.
4. Кудрявцев, Т. В. Система проблемного обучения // Проблемное и программированное обучение / Под ред. Т. В. Кудрявцева и А. М. Матюшкина. – М.: Изд-во Советская Россия, 1973. – 223 с.
5. Махмутов, М. И. Проблемное обучение: основные вопросы те-

- ории / М. И. Махмутов. – М.: Педагогика, 1975. – 367 с.
6. Архангельский, С. И. Учебный процесс в высшей школе, его закономерные основы и методы / С. И. Архангельский. – М.: Высшая школа, 1980. – 368 с.
7. Лернер, И. Я. Главная функция проблемного обучения / И. Я. Лернер // Вестник высшей школы. – 1976. – № 7. – С. 16-21.
8. Ильина, Т. А. Что такое современная лекция? Как ей придать проблемный характер? // Вестник высшей школы. – 1984. – № 9. – С. 43.
9. Вергасов, В. М. Проблемное обучение в высшей школе / В. М. Вергасов. – Киев: Вища школа, 1977. – 94 с.
10. Гарунов, М. Г. Проблемное обучение и возможности его применения в вузе / М. Г. Гарунов, В. В. Пустовит. М.: Отд. науч. информации НИИ ВШ, 1977. – 56 с.
11. Ремезовский, И. Д. Применение проблемного чтения лекций в вузе / И. Д. Ремезовский. – К.: Вища школа. Изд-во при Киев. гос. ун-те, 1982. – 30 с.
12. Вербицкий, А. А. Проблемная лекция важное средство повышения качества и эффективного учебного процесса: обзорная лекция / А. А. Вербицкий, М. Г. Гарунов, К. А. Михальский. – М.: НИИ проблем высшей школы. Вып. 4. – 1982. – 44 с.
13. Абушкин, Х. Х. Проблемное обучение физике в педагогическом вузе: Учебное пособие / Х. Х. Абушкин // Мордов. гос. пед. ин-т. – Саранск, 2012. – 180 с.
14. Абушкин, Х. Х. Актуальные вопросы теории и технологии проблемного обучения / Х. Х. Абушкин // Современные проблемы физики и методики обучения физике; Мордов. гос. пед. ин-т. – Саранск, 2014. – С. 63-95.
15. Абушкин, Х. Х. Подготовка учителя физики к организации проблемного обучения / Х. Х. Абушкин // XIII Международная научно-методическая конференция «Физическое образование: проблемы и перспективы»: матер. XIII Междунар. науч.-методич. конф. – Москва, 3 – 6 марта 2014 г. – С. 112-115.
16. Исследования физических явлений и технологий обучения физике: монография / Х. Х. Абушкин, А. Н. Большакова, А. Х. Биккиняева [и др.]; под общ. ред. Х. Х. Абушкина; Мордов. гос. пед. ин-т. – Саранск, 2018. – 158 с.
17. Суконкина, Н. А. Межпредметные связи и их дидактические возможности / Н. А. Суконкина, А. В. Куренчиков // Современные проблемы физики и методики обучения физике в общеобразовательной и высшей школе: сборник научных трудов / редкол.: Х. Х. Абушкин, Н. Н. Хвастунов; Мордов. гос. пед. ин-т. – Вып. 3. – Саранск, 2018. – С. 60-65.
18. Тихов, Г. А. Астробиология / Г. А. Тихов. – М.: Молодая Гвардия, 1953. – 68 с.
19. Ефименко, В. Ф. Принцип историзма в проблемном обучении / В. Ф. Ефименко, О. В. Плотникова // Вестник высшей школы. – 1985. – № 3. – С. 32-33.
20. Галимов, Э. М. Происхождение Луны. Российская концепция против «американской» / Э. М. Галимов // Земля и Вселенная [Электронный ресурс]: Интернет-журнал. – 2005. – № 6. Режим доступа: <http://ziv.telescopes.ru/rubric/astronomy/index.html?pub=9> (Дата обращения 25.11.2019 г.).

Работа выполнена в рамках гранта Мордовского государственного педагогического института имени М. Е. Евсевьева на проведение научно-исследовательских работ по теме «Разработка учебно-методического обеспечения дисциплины «Астрономия» направления подготовки «Педагогическое образование» профиля «Физика. Информатика»

Статья поступила в редакцию 29.11.2019

Статья принята к публикации 27.02.2020

УДК 376.684

DOI: 10.26140/anip-2020-0901-0041

ОСОБЕННОСТИ УЧЕБНО-ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ С ДЕТЬМИ-МИГРАНТАМИ

© 2020

AuthorID: 660992

SPIN: 6845-3813

ORCID: 0000-0003-2081-8005

Иохвидов Владимир Вячеславович, кандидат педагогических наук, доцент

AuthorID: 840381

SPIN: 8778-3716

Ляхов Александр Васильевич, кандидат педагогических наук,
доцент кафедры, доцент

AuthorID: 346662

SPIN: 7094-9861

Козлова Надежда Алексеевна, кандидат исторических наук, доцент

*Ставропольский государственный педагогический институт, филиал в г. Ессентуки
(357601, Россия, Ставропольский край, Ессентуки, ул. Долина Роз, 7, e-mail: nadin240680@rambler.ru)*

Аннотация. В статье рассматриваются вопросы мультикультурного взаимодействия подрастающего поколения в российском обществе в условиях современного общего образования в России, показывается подход к вопросам поликультурного образования в среде младшего школьного возраста, особенности педагогической адаптации детей-мигрантов в учебно-воспитательной структуре общеобразовательной школы. В материалах уделяется внимание обеспечению характерных условий для развития у взрослеющего ребенка стремления к духовно-нравственному росту с учетом культурного многообразия российского общества, показываются основные направления к такому воспитанию младших школьников в условиях усиления культурного многообразия общества. Вопросы глобализации, информатизации, интеграции России в мировое культурное и образовательное пространство, рост заинтересованности этнических сообществ РФ к своим традициям и обычаям требуют от педагогов, школьников, их родителей постоянного совершенствования условий для приобщения детей культурам народов страны и ближайшего зарубежья. В материалах находят отражение аспекты взаимодействия детей и взрослых, принадлежащих к разным этническим и конфессиональным группам, опирающиеся в своих действиях на различные культурные и социальные ценности. Существует потребность в научном понимании вопроса, теоретическом осмыслении воспитательных действий учителей, родителей, взаимодействия школы и семьи в духовно-нравственном воспитании младших школьников в поликультурной образовательной среде.

FEATURES OF EDUCATIONAL WORK IN PRIMARY SCHOOL WITH MIGRANT CHILDREN

© 2020

Iohvidov Vladimir Vyachislavovich, candidate of pedagogical sciences, professor

Lyakhov Aleksandr Vasilievich, candidate of pedagogical sciences, professor

Kozlova Nadezhda Alekseevna, candidate of historical sciences, professor

Stavropol State Pedagogical Institute, branch in Essentuki

(357605, Russia, Essentuki, street Dolina roz, 7, e-mail: nadin240680@rambler.ru)

Abstract. The article discusses the issues of multicultural interaction of the younger generation in Russian society in the conditions of modern general education in Russia, shows a theoretical approach to the issues of multicultural education in the environment of primary school age, especially the pedagogical adaptation of migrant children in the educational structure of secondary school. The materials focus on providing the characteristic conditions for the development of a maturing child's desire for spiritual and moral growth, taking into account the cultural diversity of Russian society, showing the main directions for such upbringing of younger schoolchildren in the context of increasing cultural diversity of society. The issues of globalization, informatization, integration of Russia into the world cultural and educational space, the growing interest of ethnic communities of the Russian Federation to their traditions and customs require teachers and schoolchildren and their parents to constantly improve the conditions for introducing children to the cultures of the peoples of the country and the near abroad. The materials reflect aspects of the interaction of children and adults belonging to different ethnic and religious groups, based in their actions on different cultural and social values. There is a need for a scientific understanding of the issue, a theoretical understanding of the educational activities of teachers, parents, and school and family interaction in the spiritual and moral education of younger schoolchildren in a multicultural educational environment.

Keywords: Multicultural society, multicultural education, geopolitical socio-pedagogical situation, world information network and IT-technologies, ethnoscience, population, Islam, religious education, mental and spiritual state of the social environment, interfaith work, adaptation, educational institution, security, humane attitude.

ВВЕДЕНИЕ

Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами. Современная школа является сосредоточением подрастающего поколения, которое принадлежит к различным этническим, расовым, конфессиональным группам, социальным слоям, говорящим на различных языках, ориентирующимся на непохожие социальные ценности и нормы поведения.

Ведя работу по проблеме нашего исследования, в некоторых источниках говорится о взаимодействии школы и семьи в духовно-нравственном воспитании учащихся младших классов и детей-мигрантов в условиях увеличения национального многообразия России и мира. В этом контексте особое значение приобретает поиск

средств и методов оказания родителям систематической квалифицированной помощи в социальном становлении детей, которые бы учитывали поликультурный фактор в нравственном становлении личности растущего человека и его будущей жизни.

Однако, несмотря на основательную разработанность темы в российском педагогическом знании работ, посвященных вопросам духовно-нравственного воспитания детей-мигрантов и взаимодействия школы и семьи, проблема совместной деятельности педагогов и родителей в этом направлении воспитания младших школьников в образовательной среде не получила системного обоснования в педагогической науке [1-21]. Технологии формирования у учителей и родителей готовности к взаимодействию в духовно-нравственном воспитании младших

школьников, детей-мигрантов с учетом поликультурного фактора можно разделить на три типа: технологии педагогического сопровождения, технологии совместной деятельности, дистанционные технологии. Основным педагогическим направлением данной работы выступают: технология совместной проектной деятельности, совместный анализ проблемной ситуации, интерактивный диалог, педагогическое сопровождение в ролевой игре, в коллективном творческом деле, в воспитательной деятельности в условиях семьи, дистанционные технологии самообразования и консультирования взрослых.

МЕТОДОЛОГИЯ

Формирование целей статьи. Реализация целей и идей поликультурного образования в педагогическом процессе школ города Эссентуки осуществляется посредством приобщения обучающихся к этнической культуре в рамках вариативного (национально-регионального) компонента образовательных стандартов, обучение и воспитание с опорой на этнические и общероссийские традиции, идеи этнопедагогики.

РЕЗУЛЬТАТЫ

Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов. Российская Федерация является сосредоточением нескольких религий: христианской, мусульманской, буддийской и иудейской. Современная социокультурная ситуация подвержена влиянию глобальных перемен в экономике, обществе, культуре, бытовой сфере жизни людей.

Население страны выступает носителями общекультурных ценностей того или иного народа. Единая человеческая общность складывается на протяжении многих столетий совместного проживания, породив общие культурные ценности страны, в которой люди живут, работают, отдыхают.

Давно уже жители России превратились в бiculturalные личности. Некоторые национальностями утратили свою идентичность, стали урбанизированными с традициями и обычаями, рожденные новым временем. К ним можно отнести русский и еврейский народы.

Большой интерес как с теоретического, так и практического плана представляет разработанный критериально-диагностический инструментальный выявления уровня готовности взрослых к решению задач воспитания детей в условиях полиэтничного и поликонфессионального государства.

Остановимся на некоторых из них более подробно:

- когнитивный уровень предполагает педагогически адаптированные знания педагогов и родителей о задачах и основных направлениях содержания взаимодействия с учетом поликультурного фактора, их представлений о базовых национальных ценностях РФ, о способах взаимодействия в воспитании детей в условиях поликультурного российского государства, о функциях поликультурной образовательной среды в воспитании, адаптированных представлений и знаний о технологиях и условиях взаимодействия людей с учетом социокультурной ситуации развития детей;

- мотивационно-ценностный подчеркивает осознание участниками коммуникации значимости согласования культурных запросов семьи и базовых национальных ценностей РФ обучения и воспитания обучающихся в поликультурном российском обществе, уровня мотивации на достижение высоких результатов, в способности к успешной жизнедеятельности в многокультурном мире, заинтересованности педагогов и родителей детей-мигрантов в согласовании способов воспитания детей в педагогическом процессе и в семье в контексте требований ФГОС НОО к личностным результатам обучающихся в условиях культурного многообразия российского общества;

- коммуникативно-деятельностный представлен в развитии умений педагогов и родителей проектировать и осуществлять совместную деятельность в поликультур-

турной образовательной среде, овладения способами реализации задач и основных направлений содержания воспитания детей на основе согласования семейных и базовых национальных ценностей страны, в готовности использовать в решении задач воспитания детей интерактивных технологий, позволяющих осознавать культурное многообразие российского общества как источник будущей успешной личной и профессиональной жизни детей, способности к рефлексии результатов совместных действий в этом аспекте воспитания в поликультурной образовательной среде.

Следует отметить готовность педагогов и родителей к совместной деятельности в сфере воспитания детей-мигрантов в поликультурной образовательной среде в рамках когнитивного, мотивационно-ценностного, коммуникативно-деятельностного критериев, которые позволяют установить эффективность реализации структурно-функциональной модели взаимодействия школы и семьи в воспитании младших школьников в образовательной среде на целевом, содержательном, технологическом, оценочно-результативном уровне, определить педагогические условия, которые обеспечивают формирование у родителей педагогических компетенций в рамках требований ФГОС, предусматривающих осознание учащимися своей этнической и национальной принадлежности [1].

Мультикультурное воспитание, становление взрослых детей-мигрантов требует от учительского сообщества адекватного ответа на образовательные, культурные вызовы современного социума. Интеграция молодежи в поликультурное пространство страны способствует расширению возможностей в сфере обучения и воспитания.

В нашей стране реализуют четыре основных религии мира, но доминирующую составную часть поликультурного воспитания занимает православие. Третья часть населения страны исповедует ислам, который сегодня складывается из элементов первобытных религий, иудаизма, христианства, зороастризма и до 1280 года являлся составной частью христианства. Его идеология отражает объективно реальную действительность под определенным углом зрения, представляя социальную жизнь, идеи, помыслы и деятельность людей в ложном или истинном свете.

Философская доктрина ислама не делит знание на религиозное и материалистическое. Дуализм веры лежит в основе уверенности личности в том, что она в состоянии познать одновременно и веру, и объективно реальную действительность. Данное понимание социального мира формирует систему идей и взглядов: политических, правовых, философских, педагогических [2].

Следует сказать о том, что философия исламского образования объединяет само знание, способы преподавания и изучения. Знание приобретает в процессе последовательного постижения истины вещей. Логика преобразования мира, порядок его создания ведет к познанию роли Бога в социальной жизни человека и показывает его влияние на быт, жизненный уклад общества. Цель воспитания личности определяется идеей единения раба и наместника Бога в едином лице. Верующим вменяется в обязанность всячески поддерживать современное развитие общества, реализовывать активную жизненную позицию на благо государства, общества, семьи. Эта идея может быть реализована посредством джихада. Великий джихад направлен на духовно-нравственное совершенствование личности, помощь ближним, а простой джихад направлен на промышленное развитие своей страны, научные открытия, укрепление образовательных процессов, добрососедских взаимоотношений среди человеческого сообщества [3, 56-61].

В основе социального воспитания лежит религиозная идея укрепления тела, ума и духа, познания духовных, нравственных, социальных понятий и представлений, развитие интеллектуальных способностей, физических

сил, творческие возможности человека. Учащиеся тщательно и систематически познают природу, жизнь социума, человека.

Духовное воспитание подразумевает появление добродетельного и праведного человека, познающего себя, поведенческие реакции окружающих людей, подразумевает правильное понимание экономических, политических, социальных явлений. Эмпирическое и рациональное знание приобретает посредством восприятия объективно реального мира.

Гуманамное отношение к миру, добродетельность, праведность, идея не навредить ближнему выступают главным достоинством личности, ведущую ее к божественному откровению посредством реализации активного образа жизни [4].

Экономический, политический, социальный, педагогический процессы в Российской Федерации опираются на единство людей, живущих на единой территории, а межнациональные и полирелигиозные взаимоотношения выступают как исторически сложившаяся данность. Культура, сознание этих людей взаимосвязаны на протяжении многовекового совместного труда, военных катаклизмов. В такой среде формируется гармоничное единство мыслей, убеждений, представлений, постепенно зарождается новые единые культурные тенденции России.

В современных социально-экономических условиях российской правительство ориентирует систему начального образования на подготовку креативных, современно образованных предприимчивых граждан, подрастающего поколения, обладающих высокой нравственной культурой, чувствующих ответственность за судьбу страны. Дети-мигранты должны воспитываться людьми полезными обществу, способными сотрудничать в любых социальных ситуациях, принимать ответственные решения, обладать мобильностью, динамизмом, конструктивностью мышления и действий на пользу стране.

В целях реализации поликультурного образования детей-мигрантов в современных условиях Российской Федерации можно выделить следующие направления межнациональной, межконфессиональной работы: адаптационный период и его законодательное обеспечение, реализация государственной политики по поддержке национального многообразия в школе, критерии воспитательной работы с данной категорией детей, обновление содержания школьного обучения с учётом мультикультурного общества, индивидуализация, в процессе которой ребенок-мигрант вынужден смириться с иной трактовкой общественного поведения, построения взаимоотношений в новых для него социальных условиях, где он прилагает –максимальные усилия своей персонализации, утверждения своей индивидуальности, интеграционный период реализация идей этого образования в педагогическом процессе, изменение школьной среды

Полиэтнический, многоязычный, поликонфессиональный состав населения вносит социальную дифференциацию в обществе и школе, которая свойственна регионам с компактным проживанием российских этносов. В республиках имеются титульные и не титульные этносы. У многих народов наблюдается опережающий прирост населения среди нерусских граждан РФ, многократно увеличивается численность мигрантов в школе из числа жителей бывших советских республик, растет количество обучающихся с ограниченными возможностями здоровья, что требует внедрения принципов гуманного отношения, стрессоустойчивости, безопасности при работе с такой категорией школьников [5].

Учебные учреждения вынуждены адаптироваться к различным уровням развития обучаемых, уделять достаточное внимание проблемам детей-мигрантов и их гендерным аспектам, особенностям образа жизни обучающихся с ограниченными возможностями, вопросам социального неравенства. Для детей одаренных требуется создание элитарных и привилегированных образовательных учреждений.

Законодательное обеспечение данного направления педагогической работы осуществляется в реализации общечеловеческих ценностей, единства федерального, регионального образовательного пространства, защиты и развития национальных, региональных культурных особенностей, обычаев и традиций.

Реализация государственной политики по поддержке культурного многообразия в школе, принципов гуманизации и демократизации, взаимопонимания между социальными группами, обеспечение учащимся права на свободный выбор идентичности. Участие общественных педагогических организаций в решении проблем, связанных с подготовкой учащихся к продуктивной жизнедеятельности в многонациональном мире [6].

Изменение школьной среды под влиянием национального многообразия в России направлено на создание в школах атмосферы взаимопонимания и сотрудничества между учащимися, представляющие различные этнические группы, на борьбу с негативными националистическими стереотипами в классном, школьном коллективе, отражение такого разнообразия в оформлении школы, укрепление межличностных контактов учащихся в процессе проведения национально-культурных праздников, знакомства с деятельностью этнических и религиозных организаций [7, 144].

На базе МБОУ СОШ №10 г. Эссентуки, нами было проведено экспериментальное исследование, в которое входило проведение занятий (в учебное и внеучебное время), которые строились на местном (региональном) материале, это:

- информационная беседа («Наш регион СКФО»);
- текстовые задачи (работа в группах);
- создание совместного проекта (принимают участие обучающиеся вместе с родителями;
- интегрированные уроки (окружающий мир).

Наибольший интерес у обучающихся и их родителей привлек «совместный проект», что позволило сплотить классный коллектив.

ВЫВОДЫ

Выводы исследования. Реализация поликультурного образования в регионах (Северо-Кавказский федеральный округ (СКФО)) с приоритетным исламским взглядом на объективно реальный мир направлена на обновление содержания школьного образования с учётом межнациональной коммуникации в обществе, включение положений, характеризующих значимость многообразия традиций и обычаев для личности в образовательные стандарты, отражение в учебных программах и учебниках многонационального характера общества.

Включение в образовательные стандарты, программы базовых национальных ценностей для духовно-нравственной консолидации общества, нацеленность содержания образования и педагогических технологий на развитие у школьников этнической и надэтнической (российской) идентичности на основе диалога культур.

Мы пришли к выводу, что они более результативным и большим воспитательным потенциалом явилось применение «совместного проекта», в ходе выполнения которого у обучающихся происходит формирование не только познавательной, но и нравственно-волевой мотивации деятельности, активизируются так называемые высшие нравственные позиции саморегуляции, потребность в самовыражении, самоутверждении, самореализации. Результатами деятельности на уроке и во внеучебное время явилось повышение мотивации к изучению предметов, качество знаний повысилось, произошло прочное овладение предметными и метапредметными умениями и навыками, навыками научно-исследовательской и творческой деятельности. Обучение и воспитание на традициях народов, населяющих регион СКФО, послужило не только формированию национального самосознания и духовных ценностей обучающихся и их родителей, но и самое главное, понимание и уважение культур других народов.

Проведенное нами исследование («совместный проект») будет эффективно для педагогов начальной школы в организации учебной и внеучебной деятельности обучающихся.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Гасанов З.Т. Национальные отношения и воспитание культуры межнационального общения // Педагогика. - 1996. - № 6. - С. 51.
2. Гаязов А.С. Формирование гражданина: Теория, практика, проблемы: монография. - Челябинск: Изд-во ЧГПУ «Факел», 1995. - 239 с.
3. Харисов Л.А. Ислам: воспитание и образование [О воспитательном потенциале ислама] // Педагогика. - 2001. - №8. - С. 56-61.
4. Леонтьев Н.К. Собрание сочинений. - Т. 6. Восток, Россия и славянство. - М.: Изд. В.М. Саблина, 2002. - 359 с.
5. Маликова В.А. Парадоксы межнационального общения: Опыт этносоцио-логического исследования в Азербайджане. М.: Ин-т соц.-полит. исслед. РАН; Ин-т социологии РАН, 2002. - 188 с.
6. Гасанов З.Т. Воспитание культуры межнационального общения: методология, теория, практика. - Махачкала: Эпоха, 2000. - 338 с.
7. Герциунский Б.С. Гражданское общество в России: Проблемы становления и развития. - М.: Пед. общество России, 2001. - 459 с.
8. Асипова Н.А. Общение школьников в многонациональной среде // Советская педагогика. - 1991. - № 12. - С. 21-23.
9. Афанасьев В.Г. О целостных системах // Вопросы философии. - 1980. - № 6. - С. 62-78.
10. Ахияров К.Ш. Психолого-педагогические науки и Российская Академия образования. - Уфа: РИОРУНМЦМО РБ, 2010. - 18 с.
11. Ахроров Ю.А. Педагогические основы подготовки будущих учителей к формированию культуры межнационального общения учащихся: автореф. дис... докт. пед. наук: 13.00.01. - Ташкент, 1993. - 398 с.
12. Бабанский Ю.К. Оптимизация процесса обучения. - М.: Педагогика, 1977. - 257 с.
13. Бабейко Ф.С. Общение народов и социальный прогресс. Вопросы теории и методологии. - Кишинев: Штиинца, 2003. - 131 с.
14. Баграмов Э.А. О противоречиях в сфере межнациональных отношений и пути их решения // Политическое образование. - 1989. - № 12. - С. 47-57.
15. Гасанов З.Т. Педагогика межнационального общения: учеб. пособие для студентов вузов, обучающихся по пед. направлениям. — М.: Мысль, 1999. - 289 с.
16. Глинский Б.А. Моделирование как метод научного исследования гносеологический анализ. - М.: Изд-во МГУ, 1965. - 248 с.
17. Давидович В.Е. Сущность культуры. - Ростов н/Д.: Изд-во Ростовского университета, 1979. - 264 с.
18. Данилов М.А. Процесс обучения в советской школе / М.А. Данилов. - М.: Изд-во, 2009. - С. 402.
19. Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики. - М.: Изд-во МГУ, 2001. - 584 с.
20. Ломов Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. - М.: Изд-во, 1984. - 254 с.
21. Малахов В.А. Культура и человеческая целостность. - Киев: Наукова думка, 2004. - 119 с.

Статья поступила в редакцию 27.11.2019

Статья принята к публикации 27.02.2020

УДК 37013.8

DOI: 10.26140/anip-2020-0901-0042

**ВХОЖДЕНИЕ ТЕОЛОГИИ В МИР НАУКИ И ОБРАЗОВАНИЯ:
ЗА И ПРОТИВ**

© 2020

SPIN: 9134-1861

ResearcherID: V-5351-2018

ORCID: 0000-0003-3093-2602

Грязнова Елена Владимировна, доктор философских наук, профессор,
заведующий кафедры философии и теологии

AuthorID: 736254

SPIN: 9502-6593

ResearcherID: V-1952-2018

ORCID: 0000-0002-7273-1852

Мальцева Светлана Михайловна, кандидат философских наук,
доцент кафедры философии и теологии

Жигульский Евгений Викторович, магистрант кафедры
философии и теологии

Нестеров Сергей Александрович, магистрант кафедры
философии и теологии

*Нижегородский государственный педагогический университет им. К. Минина
(603005, Россия, Нижний Новгород, улица Ульянова, 1, e-mail: magistrant18@yandex.ru)*

Аннотация. Статус теологии по отношению к науке до сих пор не определен, хотя дискуссии на эту тему ведутся достаточно давно. Однако с недавних пор в нашей стране она вошла в список научных специальностей со своим уникальным шифром 26.00.01. То есть необходимо готовить специалистов по этому направлению и защищать диссертации. В данной работе еще раз предпринимается попытка провести сравнительный анализ между наукой, философией, религиоведением и богословием, а также определить круг научных задач, которые невозможно полностью исследовать без теологического подхода. Современная наука разделила мир на две составляющие – дух и материю. Но она не отрицает попыток найти третье, связующее звено. Возможно, это должен быть Бог. С помощью системного подхода и сравнительно-сопоставительного анализа авторы пытаются понять особенности теологии как науки, определяя ее специфику как феномена культуры. Многие проблемы современности требуют теологического аспекта при поисках вариантов решения. Например, совершенно разные ответы дадут философия, психология и теология на одни и те же вопросы – вопросы об искусственном оплодотворении, клонировании, половом воспитании, эвтаназии и т.д. Разными будут и определения категорий дух, душа, духовность и др. В заключение авторы приходят к выводу о принципиальной возможности вхождения теологии в мир науки, однако это потребует серьезных исследований, посвященных ее самоопределению как особого вида научного знания.

Ключевые слова: теология, наука, религиоведение, образование, мировоззрение, научная дисциплина, религия, Бог, богословие, православная педагогика, православная психология, христианство, культура, философия.

**THEOLOGY'S ENTRY INTO THE WORLD OF SCIENCE
AND EDUCATION: PROS AND CONS**

© 2020

Gryaznova Elena Vladimirovna, doctor of philosophy, Professor,
head. Department of Philosophy and Theology

Maltceva Svetlana Michailovna, Candidate of Philosophy, Associate Professor
of the Department of Philosophy and Theology

Zhigulsky Evgeny Viktorovich, master's student of the Department
Philosophy and theology

Nesterov Sergey Alexandrovich, master's student of the Department
Philosophy and theology

*Minin Nizhny Novgorod State Pedagogical University
(603005, Russia, Nizhny Novgorod, Ulyanov St., 1, e-mail: magistrant18@yandex.ru)*

Abstract. The status of theology in relation to science has not yet been determined, although discussions on this topic have been going on for a long time. However, recently in our country it entered the list of scientific specialties with its unique cipher 26.00.01. That is, it is necessary to train specialists in this area and defend dissertations. This paper once again attempts to make a comparative analysis between science, philosophy, religious studies and theology, as well as to determine the range of scientific problems that can not be fully investigated without a theological approach. Modern science has divided the world into two components – spirit and matter. But she does not deny trying to find a third, connecting link. Maybe it should be God. With the help of a systematic approach and comparative analysis, the authors try to understand the peculiarities of theology as a science, defining its specificity as a cultural phenomenon. Many problems of our time require a theological aspect in the search for solutions. For example, very different answers will give philosophy, psychology and theology on the same questions – questions about artificial insemination, cloning, sex education, euthanasia, etc. will be Different and definitions of categories of spirit, soul, spirituality etc. In conclusion, the authors come to the conclusion on possibility of joining of theology in the world of science, however, this will require serious research on its self-determination as a special kind of scientific knowledge.

Keywords: theology, science, religious studies, education, worldview, scientific discipline, religion, God, theology, Orthodox pedagogy, Orthodox psychology, Christianity, culture, philosophy.

ВВЕДЕНИЕ

Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами. Сегодня актуальным и дискуссионным вопросом является вопрос о присвоении теологии статуса научного знания. Теология

как научная специальность вызывает много сомнений среди ученых в нашей стране [1, 2].

Действительно, существует проблема непонимания того, для чего она нужна в современном обществе, какое место должна занимать в системе научного знания, ка-

ковы ее функции и задачи в развитии науки и т.д.

Одной из причин подобной проблемы является историческая ситуация, которая существовала в нашей стране в двадцатом веке, не позволившая теологии самоопределиваться в системе научного знания: «... русская богословская наука, переживавшая расцвет в XIX — начале XX века, после 1917 года была парализована», — отмечает Филарет, митр. Минский и Слуцкий [3, с. 89].

Как следствие сегодня теология в нашей стране возрождается, преодолевая все сложности и трудности данного процесса. Чтобы понять особенности теологии как науки, необходимо определить ее специфику как феномена культуры.

МЕТОДОЛОГИЯ

Формирование целей статьи. Рассмотреть особенности теологии как культурного феномена в контексте ее сопоставления с традиционными гуманитарными научными специальностями.

Используемые в исследовании методы, методики и технологии. Авторы опираются на диалектико-метафизический принцип познания, а также используют элементы системного подхода и сравнительно-сопоставительного анализа.

Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов. Наиболее очевидным отличительным признаком теологии по сравнению с другими формами мировоззрения можно считать ее воцерковленность. Определяя место богословия в культуре, С. Аверинцев отмечает: «Богословие есть в той степени богословие, в какой оно обращается к Церкви и исходит из того, что при всяческом разномыслии самого имени Господа нашего достаточно, чтобы существенным образом людей объединить» [4].

Автор отмечает и одну из основных задач богословия — задача объединения людей, что сегодня является одной из актуальнейших проблем современного общества. Однако может ли подобная задача являться научной? Скорее всего, у науки как таковой несколько иные цели. Она может объединить людей внутри научного сообщества. Другой вопрос если речь идет именно о том, что теологическая наука способная усилить эту функцию, приобщая к научному сообществу еще и круг верующих, возможно, еще и создавая новое научное сообщество — верующих ученых. Такой подход в определении задач теологии как науки можно видеть в современных научных публикациях: «Вот эта задача теологии, слова об имени Божиим, способного стать основным объединяющим моментом в разномыслии мира, и есть определяющая задача, исследованию которой и могут быть посвящены совместные образовательно-эпистемологические проекты теологии и современной науки», — пишет С.А. Колесников [2, с. 80].

С данным положением сложно не согласиться. Действительно, вне церкви теология теряет смысл своего существования. Но вопрос о ее научности все же остается открытым. Если придерживаться критериев научного знания, которые сегодня признаны и применяются для самоопределения научных дисциплин и направлений, то у теологии как науки должен быть свой предмет изучения. Можно допустить, что теология — это гуманитарная наука. Тогда человек должен стать элементом ее предметного поля. По сути, такое предположение вполне логично, т.к. теология, будучи словом о Боге, предполагает присутствие того, на кого направлено это слово. Но такого понимания предметного поля теологии явно недостаточно. Теологическое знание охватывает и социальные отношения, взаимодействие социальных институтов и т.д., т.е. сферу реальных практических исследований общественной системы. В паспорте научной специальности теологии читаем: «Важной областью предметного поля специальности «Теология» является изучение истории и современного состояния отношения религиозной организации к другим конфессиональным

учениям и организациям, а также к государству и обществу» [5].

Шифр, присвоенный теологии в реестре научных специальностей, уникальней: 26.00.01. Тем не менее, теология базируется на нескольких отраслях науки: на философии, филологии, истории, искусствоведении, культурологии, педагогике. Создается впечатление, что теология «собрала» все проблемы, связанные с изучением религии другими науками и объединила их в своем предметном поле.

Возможно, она имеет свою специфику изучения проблем данных отраслей — исследование их как особого вида реальности. Более того, в данных исследованиях формируется и специфический способ познания, особая его методология [6]. Теология как наука изучает духовный опыт человечества. Однако в отличие от чисто гуманитарного или социального знания, она не отрывает его от Бога. И здесь теология как наука сталкивается с достаточно серьезной методологической проблемой. С одной стороны, она не должна заниматься доказательством существования Бога, т.к. она признает тайну Его существования. С другой стороны, теология разрабатывает методологию исследования проявления Бога в бытии. Если сравнивать ее с научным знанием, то здесь пути теологии и науки расходятся. Наука ищет доказательства всего существующего, выявляет законы его существования и проявления. Но речь идет о материальном мире. Естественные, гуманитарные, технические и общественные науки исследуют и доказывают существование абиотического, биотического и социального уровней универсума. Им интересны творения природы и человека — мир естественного и искусственного. Однако в поле зрения науки не попадает третье — мир Бога. Не секрет, что философия посвящает себя поиску ответов на основной философский вопрос, что же лежит в основе мира? Она создает различные концепции ответов на него, среди которых Бог как начало и основа всего существующего занимает даже сегодня особое место. Философия, так же как и теология, сталкивается с методологической проблемой, как только начинает исследовать бытие Божие [7-9].

Собственно и наукой она признается в рамках исследования материального мира. Как только речь заходит о проблеме идеального, духа, то и философия приближается в большей степени к виду мировоззрения, нежели к науке.

Современная наука разделила мир на две составляющие — дух и материю. Но она не отрицает попыток найти третье, связующее звено. Даже физика как яркий представитель естественно научного знания не в силах объяснить столь категоричное деление мира. Да, она с научных позиций исследует природные явления, но не может объяснить многие из них, которые сама же и открыла. У нее как ни в какой другой науке очень много допущений [10-12].

Однако это не мешает ей, как и философии считаться наукой. В свое время П. Флоренский писал: «Если мир познаваемый надтреснут, и мы не можем на деле уничтожить трещин его, то не должны и прикрывать их. Если разум познающий раздроблен, если он — не монолитный кусок, если он самому себе противоречит, — мы опять-таки не должны делать вида, что этого нет. Бессильное усилие человеческого рассудка примирить противоречия, вялую попытку напрячься давно пора отразить бодрым признанием противоречивости. Там, на небе — единая Истина; у нас — множество истин, осколков Истины, не конгруэнтных друг с другом» [13, с. 148].

В научных публикациях достаточно часто излагаются мнения о невозможности признания теологии наукой: «... теология не является научной дисциплиной, и придание ей статуса науки носит некий искусственный характер, ибо обусловлено не внутренним развитием теологического учения, а некоторыми внешними, так ска-

затя, приводящими факторами. Более того, наделение теологии статусом науки, по существу, больше вредит, чем помогает самой теологии» [14, с.118].

Автор акцентирует внимание на том факте, что наука и религия - совершенно разные виды мировоззрения, разные способы познания мира. Действительно, наука – это номологическое познание мира. В ее рамках человек открывает законы бытия. Причем, научное знание предполагает развитие, смену одной парадигмы другой. В религиозном мировоззрении подобное невозможно. Теологии не свойственно и доказательство собственного предмета изучения – Бога.

Если попытаться определить какие законы может исследовать и открывать теология, то мы окажемся в рамках религиоведения, т.е. научной дисциплины. Это становится очевидным, при обращении к паспорту научной специальности теологии. Так, в качестве основных направлений исследования теологии указываются: «основы вероучения и религиозных обрядов, исторические формы и практическая деятельность религиозной организации, ее религиозное служение, религиозное культурное наследие в различных контекстах» [5]. Несмотря на то, что теология и религиоведение имеют общий предмет исследования – религию, они подходят к ней с различной методологией: религиоведение пытается исследовать ее отвлеченно как факт культуры, а теология разъяснить учение конкретной конфессии, опираясь на действующие в ней догматы [15-17].

Выводы исследования. Таким образом, думается, что вхождение теологии в мир науки возможно, не только по тому, что этот процесс уже происходит, но и потому, что на стыке богословия и науки возможно и сохранение традиционных общечеловеческих ценностей, включая и некоторые религиозные, и преодоление некоторых негативных последствий научно-технического прогресса. В любом случае именно потребность в теологе-ученом, на наш взгляд, вызвала данную проблематику и ее обсуждение [18-21]. Принципы включения религии в образование требуют дальнейшего изучения.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Гаспаров И.Г. Теология и естественное знание о боге//Труды кафедры богословия Санкт-Петербургской Духовной Академии. 2019. №1(3). С. 44-57.
2. Колесников С.А. Современная теология и современная наука: перспективы сотрудничества // Христианские чтения. 2018. №5. С. 76-83.
3. Филарет, митр. Минский и Слуцкий. Оценка состояния и перспектив развития современного православного богословия //Журнал Московской патриархии. 2000. №4. С.82-96.
4. Аверинцев С. Богословие в контексте культуры [Электронный ресурс] URL: http://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Literat/aver/bg_kult.php. (Дата обращения: 30.11.19).
5. Теология // Сайт ВАК: паспорта научных специальностей [Электронный ресурс]. URL: <http://arhvak.minobrnauki.gov.ru/316> (Дата обращения: 30.11.19).
6. Морозова И.Н. Культурологический ресурс религиозной традиции как культурное взаимодействие дискурсов религиозной философии, богословия, философии религии и философии культуры (о когнитивных возможностях и действительности) // Вестник Челябинской государственной академии культуры и искусств. 2012. № 1 (29). С. 84-89.
7. Мальцева С.М., Гончарук А.Г., Тяпкина В.Б. Духовность как предмет теологии и философии // Современные исследования социальных проблем. 2019. Т. 11. № 1-3. С. 103-107.
8. Грязнова Е.В., Гончарук А.Г. Теология как научная специальность магистратуры: проблемы и перспективы их решения // Вестник Мининского университета. 2019. Т. 7, №3. С. 1. DOI: 10.26795/2307-1281-2019-7-3-1.
9. Грязнова Е.В. Методы познания и категории философии науки//NB: Педагогика и просвещение. 2014. № 3. С. 49-68.
10. Хюбнер К. Истина мифа : пер. с нем. М., 1996. 448 с.
11. Минеева А.А. От «Критики научного разума» к «истине мифа»: субъект, объект, интерсубъективность в концепции Курта Хюбнера // Общество: философия, история, культура. 2011. № 3-4. С. 56-59.
12. Мальцева С.М., Воронкова А.А., Бушуева А.А. Формирование научного мировоззрения студентов в процессе преподавания социогуманитарных дисциплин // Современные исследования социальных проблем. 2019. Т. 11. № 2-2. С. 121-125.
13. Флоренский П., свящ. Столп и утверждение Истины. Опыт православной теодицеи в двенадцати письмах. М.: Академический Проект, 2012. 904 с.
14. Элякян Е. С. Теология в земных реалиях//Вестник

Ленинградского государственного университета им. А.С. Пушкина. 2016. № 1. С. 118 - 129.

15. Мирошникова Е.М. Религиозное образование в современной России: проблема дефиниции и тенденции развития // Научные ведомости Белгородского государственного университета. Серия: Философия. Социология. Право. 2017. №24(273). С. 95-102.

16. Грязнова Е.В., Мальцева С.М., Бушуева А.А. Проблемы теологии как научной специальности в вузе // Современные исследования социальных проблем. 2019. Т. 11. № 4-3. С. 66-70.

17. Прилуцкий А. М. Религиоведение и теология: проблемы границы (к вопросу об интеграции теологии в систему высшего образования современной России) // Интеграция образования. 2006. №2(43). С.96-102.

18. Грязнова Е.В., Мальцева С.М., Азолова Ю.В., Ларинина Т.В. Современные трактовки понятия «воспитание»: семья, патриотизм и социализация // Карельский научный журнал. 2018. Т. 7. № 4 (25). С. 30-32.

19. Козырев Ф.Н. Неконфессиональное религиозное образование в зарубежной школе: Авто-реф. ... дисс... докт. пед. н. СПб., 2006. 20 с.

20. Демидов Г.В. Светскость и религия: трансформация понятия «религиозное образование» в современном мире // Вестник РГГУ. Серия «Философия. Социология. Искусствоведение». 2016. №4(6). С. 43-60.

21. Мьякина Е.В. Диагностика качества образования в вузе // Вестник Мининского университета. 2019. Т. 7. № 3 (28). С. 4.

Статья поступила в редакцию 29.11.2019

Статья принята к публикации 27.02.2020

УДК 37 (091)
DOI: 10.26140/anip-2020-0901-0043КЛАССИЧЕСКАЯ РУССКАЯ ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ МЫСЛЬ В ЖУРНАЛЕ
«АЗЕРБАЙДЖАНСКАЯ ШКОЛА»

© 2020

Мамедова Эльнара Наджаф, доктор философии по педагогике, диссертант по программе доктора наук, преподаватель кафедры дошкольной педагогики
Азербайджанский государственный педагогический университет
(1000, Баку, Азербайджан, ул. Кероглу Рагимова, 13, e-mail: elnare_mammadova@yahoo.com)

Аннотация. В статье рассматривается влияние классической русской педагогической мысли на творческий стиль азербайджанских ученых. Изучено последовательное продвижение классической русской педагогической мысли в журнале «Азербайджанская школа». Анализированы лучшие статьи авторов о русских педагогах, напечатанные в указанном журнале. Выявлена ведущая роль данного журнала в формировании педагогической мысли в Азербайджане, в частности, относительно обучения и воспитания детей, выявления педагогических закономерностей в процессе обучения. Анализировано влияние на формирование русской педагогической мысли западноевропейских классиков педагогической мысли. Показаны направления взаимодействия русских и азербайджанских педагогов по передаче накопленного опыта.

Ключевые слова: классическая русская педагогика, педагогическое наследие, педагогические идеи, азербайджанская педагогическая пресса.

CLASSIC RUSSIAN PEDAGOGICAL THOUGHT IN THE MAGAZINE
“AZERBAIJAN SCHOOL”

© 2020

Mamedova Elnara Najaf, Ph.D. in Education, Ph.D. thesis, teacher
of the Department of Preschool Pedagogy
Azerbaijan State Pedagogical University
(1000, Baku, Azerbaijan, Keroglu Ragimov str., 13, e-mail: elnare_mammadova@yahoo.com)

Abstract. The article considers the influence of classical Russian pedagogical thought on the creative style of Azerbaijani scientists. The consistent promotion of classical Russian pedagogical thought in the journal “Azerbaijan School” was studied. The best articles of the authors about Russian teachers published in this journal are analyzed. The leading role of this journal in the formation of pedagogical thought in Azerbaijan, in particular, regarding the education and upbringing of children, the identification of pedagogical patterns in the learning process, is revealed. The influence on the formation of Russian pedagogical thought of Western European classics of pedagogical thought is analyzed. The directions of interaction between Russian and Azerbaijani teachers on the transfer of accumulated experience are shown.

Keywords: classical Russian pedagogy, pedagogical heritage, pedagogical ideas, Azerbaijani pedagogical press.

Введение. Журнал «Азербайджанская школа», который считается центром педагогического мышления в Азербайджане, уделяет особое внимание продвижению идей передового российского педагогического мышления, в том числе основателя современной российской педагогической школы К.Д. Ушинского, основателя русской педагогической школы А.С. Макаренко. Здесь публиковались статьи о взглядах известных педагогов С.Т. Шацкого и В. А. Сухомлинского на образование, а также педагогические идеи русских революционеров-демократов Н. Белинского, А. Герцена, Н. Чернышевского, Н. Добролюбова. Рассматривалось богатое педагогическое наследие Д. Писарева, П. Лесгафта и др. В целом в журнале «Азербайджанская школа» было опубликовано много ценных статей подобного рода. Придерживаясь заложенных в этом направлении традиций, журнал за эти годы неоднократно обращался к наследию российских классических педагогов, предоставляя вниманию читателю необходимую информацию.

Основные периоды публикаций российского педагогического наследия. Следует отметить, что вплоть до 20-х годов прошлого века здесь уже печатались отдельные небольшие статьи таких корифеев педагогической науки, как Я.А. Коменский, Ж.Ж. Руссо, И.Г. Песталоцци, К.Д. Ушинский. В дальнейшем на страницах этого журнала также, систематически и последовательно, приводилась о них подобная информация. Подобных статей в указанном журнале публиковалось достаточно много. Это материалы о П.П. Блонском, С.Т. Шацком, А.П. Пинкевиче, М.М. Пистроне, В.Х. Шульгине, Н.К. Крупской, А.Б. Луначарском, и др. Здесь, наряду с теоретико-педагогическими статьями российских педагогов, также публиковались и их исследования по европейской педагогической мысли. Они в 20-30-х годах XX века были переведены на азербайджанский язык и опубликованы в различных средствах массовой информации, в том числе в журнале «Азербайджанская школа».

Журнал проделал большую работу по распростра-

нению русской классической педагогической идеи в Азербайджане, в том числе публиковал статьи о российско-азербайджанских педагогических отношениях, вел последовательную работу по раскрытию богатого наследия выдающихся русских педагогов, изучению истории школы и педагогики. В статье под названием «Из истории азербайджано-российских педагогических отношений» [8] перечисляются заслуги азербайджанских педагогов-классиков в распространении русских классических педагогических идей в XIX и XX веках. Приводятся примеры. Отмечается, что писатель-демократ Дж. Мамедгулузаде знакомился с работами русских просветителей в годы своей учебы в Горькийской семинарии. В статье отмечается, что «очевидно позитивное влияние выдающегося российского просветителя К.Д. Ушинского на демократическую педагогическую мысль Азербайджана. В азербайджанской прессе того периода была дана высокая оценка книги «Родной язык» Ушинского. Известно, что в то время азербайджанские учителя решительно протестовали против изъятия учебников Ушинского из народных школ». Азербайджанская классика, пропагандируя передовую российскую педагогическую мысль, связывает ее с прогрессивным развитием азербайджанских школ и педагогической мысли: «в педагогической мысли Азербайджана невозможно, прежде всего, не видеть влияние Ушинского [8, с.65-69].

Читатели «Азербайджанской школы» познакомились с прогрессивными российскими педагогическими идеями через произведения А. Сеидова, М. Мехтизаде, М. Мурадханова, А. Аббасзаде, В.К. Комаровского, А. Закузаде, А. Гаджиева и других. На страницах журнала опубликовали интересные статьи акад. Ю.К. Бабанский, Е.И. Монозон, Д.Б. Эльконин, П.М. Якобсон, А.В. Петровский и другие. Некоторые статьи по русской педагогической мысли, опубликованные в журнале «Советская педагогика», в переводе также читали и азербайджанские читатели «Азербайджанской школы». Подчеркивалась связь мировой педагогической мысли с

русской классической педагогической мыслью.

М. Мехтизаде в своей статье проанализировал идеи Дж. Локка, К.А. Гельвеция, Д. Дидро о роли воспитания, отмечая их высказывания о том, что «воспитание может все», «человека формирует воспитание», «что мы являемся продуктом воспитания», комментируя различные теории о роли воспитания в истории педагогики. При этом он ссылался также на русское классическое педагогическое наследие. В частности, он писал, что «великие русские мыслители XIX века Н. Белинский, Н. Чернышевский, А. Добролюбов и другие полагали, что образование играет решающую роль в человеческом обществе. Они утверждали, что от надлежащего образования зависит не только отдельные лица, но и все государство и даже общество в целом. В статье приводятся слова Белинского: «Жизнь, смерть и спасение связано со средой, а гибель зависит от воспитания. Воспитанием является либо благодетельный Сократ, либо испорченный Нерон» [9].

В журнале «Азербайджанская школа» педагогическое наследие азербайджанских ученых было представлено в сравнении с классической русской педагогической идеей, и делались соответствующие выводы. В журнале публиковались статьи азербайджанских ученых М. Мехтизаде, А. Сеидова, М. Мурадханова по русской классической педагогике. Благодаря этому, русское классическое педагогическое наследие широко пропагандировалось.

Помимо ценных статей по истории школы и образования, журнал печатал произведения известных российских педагогов Н.К. Крупской, А.Б. Луначарского, С.Т. Шацкого, а также В.А. Сухомлинского, который души не чаял в детях.

А. Сеидов являлся первым кандидатом педагогических наук в Азербайджане и первым доктором педагогических наук Азербайджана и Закавказья. Он высоко ценил русскую классическую педагогику и писал ценные статьи об Ушинском, Герцене, Добролюбове, Писареве, Толстом, Макаренко. Он высоко ценил наследие русских прогрессивных педагогов, о чем много писал в своих статьях и других исследованиях. Статья «Великий русский просветитель К.Д. Ушинский» занимает особое место в статьях А. Сеидова о выдающихся русских просветителях. Статья о педагогических взглядах Л.Н. Толстого отличается как объемом, так и емкостью содержания. Свою статью он начинает со следующих слов: «Л.Н. Толстой – великий писатель, философ, мыслитель и создатель оригинальной системы педагогических идей, видный деятель общественного просвещения» [10, с. 18]. Он обратил особое внимание на критику буржуазной педагогики Толстым, который, в отличие от тех, кто высоко ценил немецкую педагогику в Европе, критиковал некоторые ее стороны. Он не мирился с тем, что учителя не творчески подходили к обучению. Вместе с тем он высоко ценил педагогические идеи французских писателей и Песталоцци в этом направлении. В статье также показано, что одним из направлений педагогических идей Толстого в области образования является его видение цели и основных направлений педагогической науки. Он был сторонником передовых идей в педагогике.

Проф. А. Сеидов постоянно подчеркивал необходимость распространения русских классических педагогических идей в Азербайджане, особенно педагогических идей Ушинского. Он отмечал, что его работы оказали глубокое влияние на всех учителей, включая азербайджанских педагогов. Г.Б. Зардаби, Р.Б. Эфендиев, Ф.Б. Кочарли, Дж. Мамедгулузаде, А. Шаиг основывали свои теоретические идеи на педагогической теории Ушинского. Его имя было дорого всем азербайджанцам, как и всему человечеству.

Статья А. Сеидова «Макаренко – новатор-просветитель» – одна из лучших статей, опубликованных в журнале [4]. В статье Макаренко характеризуется как «учи-

тель, мыслитель, общественный деятель». Среди трудящихся масс он был известен как самый талантливый и искусный педагог, «педагог-новатор». Автор подробно рассказывает о его воспитательной работе, о его огромном педагогическом трудолюбии и таланте, «когда, по его собственным словам, прекрасное будущее зарождается в плотном тумане старого света». Первой задачей Макаренко в системе образования было создание крепкого и сознательного коллектива. Автор статьи также напоминает слова великого просветителя: «Человек не может жить в мире, если он не видит что-то радостное в будущем. Истинный двигатель человеческой жизни – это радость завтрашнего дня» [4, с.18].

По словам Макаренко, наказание на ребенка должно быть наложено мало и там, где очень сильный коллектив. Он также считал, что поощрение и оценка в системе воспитания играют особую роль. По его мнению, поощрение должна быть таким же маленьким, как наказание, и каждый раз должен обеспечиваться его образовательный эффект.

Автор приходит к выводу, что «нет той области, которую Макаренко не коснулся бы в нашей образовательной работе. Нужно понимать Макаренко и изучать его прогрессивные идеи. Способность творчески, глубоко и правильно определять ценность своих мыслей и идей, несомненно, является важной предпосылкой для повышения качества обучения в наших школах» [4, с.19].

Автор вновь возвращается к идеям Л. Толстого, и, как и в предыдущих статьях, отмечает, что Толстой был хорошо знаком с произведениями Д. Ушинского, Н. Чернышевского, Н. Добролюбова и Н. Пирогова. Блестящие педагогические идеи, выдвинутые классическими русскими педагогами, выдвигают по значимости российскую педагогическую идею на первое место в мире.

Толстой был против старой зубрежки. Интересны и представления Толстого о семейном воспитании. Он был горячим сторонником его. В статье подчеркивается следующее: «Толстой говорил, что дети должны быть мотивированы любить труд. Пусть дети выбрасывают мусор, приносят воду, чистят обувь, накрывают стол, знакомятся со слесарным, плотничьим делом и заранее осваивают эти занятия, чтобы не быть в жизни неумельцами». Толстой также выступал за художественное воспитание детей» [10, с.14].

А. Сеидов особо акцентировал теорию обучения Толстого. Он проявил свое отношение к характеру учебного процесса в работе Толстого под названием «Педагогические заметки и материалы». Известно, что Толстой работал над методикой подготовки упражнений при обучении русскому языку и арифметике в «Азбуке» и «Новом алфавите». Азбука Толстого относится к числу инноваций в педагогической науке. Он считал свой учебник памятником себе. Его книга «Новый алфавит» была опубликована 27 раз. Сеидов завершает свою статью на позитивной ноте: «Толстой считал, что время, которое он провел в школе по воспитанию и обучению детей, было самым счастливым временем в его жизни». Затем рекомендовал тщательно изучать и использовать ценные аспекты учения Толстого [10, с.13].

Статья А. Сеидова «Великий русский просветитель К.Д. Ушинский» - не первая его статья об Ушинском. В 1939 году азербайджанский педагог опубликовал много ценных статей в журналах «Помощь учителю» [12; 13]. Общественное мнение об этих статьях было положительным. В номере за 1939 год (№ 2-3), наряду со статьей А.Сеидова, были опубликованы статьи проф. Б.Б.Комаровского «Теория обучения К.Д. Ушинского», А.Закузаде «Ушинский о процессе внимания», статья А. Б. Багрина «К.Д. Ушинский о родном языке», А.Д. Карабаглы - «Влияние К.Д. Ушинского на развитие преподавания родного языка в Азербайджане», статья Дж. Джабраилбеги об исследованиях природы К.Д. Ушинским, статья А. Гасанова «Мысли К.Д. Ушинского

об учении о грамотности» [13].

Кроме того, после статьи «Педагогическое наследие К.Д. Ушинского» следовали статьи «Об обучении и воспитании (отрывки)» и «Родной язык является основным предметом в начальной школе». 12 крылатых выражений великого просветителя под заголовком «Не будем забывать заветы К.Д. Ушинского» также были включены в этот сборник.

В статье А. Сеидова «Великий русский просветитель К.Д. Ушинский» анализируются в системе образования Ушинского вопросы народности, как основной и ведущей идеи, а также родного языка. Гуманизм играл важную роль в этих идеях. Также было сказано, что Ушинский считал важной большую воспитательную роль личности учителя.

В статье говорилось, что ведущие российские ученые и педагоги ставили Ушинского в один ряд с великим ученым из народа Ломоносовым, народным полководцем Суворовым и народным поэтом Пушкиным, поскольку Ушинский был действительно великим педагогом.

Также было отмечено, что учебники, которые составили Рашидбек Эфендиев, Фиридунбек Кочарли, Абдулла Шаиг и другие, были основаны на идеях К.Д. Ушинского.

А. Сеидов закончил свою статью словами: «Педагогические идеи великого русского просветителя К.Д. Ушинского тщательно изучаются азербайджанскими учителями, и они должны в этом отношении сделать гораздо больше» [8].

Видный мыслитель и выдающийся просветитель В.К. Белинский оказал значительное влияние на развитие российской передовой педагогической мысли. Его педагогическая теория является неотъемлемой частью русского революционно-демократического педагогического движения 40–60-х годов XIX века. А. Сеидов в своей статье [16] признает его мыслителем, неравнодушным к лучшим образцам мировой педагогической мысли, заложившим основы отечественной педагогики.

По мнению автора, педагогические проблемы являются неотъемлемой частью творчества Белинского. Белинский, который был заинтересован в педагогике как пионер своего времени, выдвинул идею просвещения России в своей первой большой работе «Литературная мечта». По его мнению, русские люди с понимающим умом должны стремиться к образованию и грамотности в любой момент. Он считал, что образование и обучение – это служение людям. По мнению Белинского, воспитание человечности должно стать идеей всей образовательной деятельности. В статье приводятся слова Белинского: «Воспитание – великое дело: им решается участь человека. Молодые поколения суть гости настоящего времени и хозяева будущего, которое есть их настоящее, получаемое ими как наследство от старейших поколений. Как зародыш будущего, которое должно сделаться настоящим, каждое из них есть новая идея, готовая сменить старую идею. Это и есть условие хода и процесса человечества. Но новое, чтоб быть действительным, должно исторически развиться из старого, - и в этом законе заключается важность воспитания, и им же обуславливается важность тех людей, которые берут на себя священную обязанность быть воспитателями детей» [14, с.262].

Очередная статья А. Сеидова [15] посвящена богато педагогическому наследию А. Герцена. Автор жалеет, что в дореволюционной прессе было опубликовано всего две статьи о Герцене. Герцен продолжил позитивную традицию Радищева в воспитании. Он подверг критике системы образования в Западной Европе, в частности, в Англии, Франции, Германии, и других странах. Он не соглашался в некоторых моментах с теорией воспитания Песталоцци и Руссо. Так, он резко критиковал теорию Руссо о «свободном и естественном воспитании». Он был против классического образования, которое носило схоластический характер и было далеко

от реальной жизни. Он был против и узкого образования, которое было далеко от жизни. Он призывал детей изучать природу в своих произведениях «Опыт бесед с молодыми людьми», «Разговоры с детьми», «Письма об изучении природы».

По его словам, детям нельзя давать готовые знания. Они должны развивать свои исследовательские навыки. По словам Герцена, дети должны интересоваться научными вопросами. Работы Герцена «Былое и думы» и «Кто виноват» говорят о большом уважении к учителю, о взаимоотношениях ученика и учителя. Герцен, который выступал против физического наказания, был вместе с тем решительным сторонником дисциплины. Он выступал за воспитание в ребенке независимости.

Автор завершает статью следующим образом: «Педагогические идеи Герцена во многих отношениях не потеряли своего значения и сегодня» [15].

Н. Кязымов в своей статье «Основы определения педагогических закономерностей» [17], обратился к русской классической педагогике для рассмотрения особенностей педагогических закономерностей. Наряду с именами Я.А. Коменского, И.Г. Песталоцци, Ж.Ж. Руссо, Р. Оуэна, он также назвал российских педагогов К.Д. Ушинского и А.С. Макаренко.

В своих исследованиях Н. Кязымов ссылался на дискуссию по изучению педагогических закономерностей на страницах журнала «Советская педагогика» в 1946 году. В этих дискуссиях участвовали выдающиеся советские педагоги М. Н. Скаткин, В. Я. Струминский, И. К. Огородников, П. Н. Груздев, а также А. Д. Алферов, Н. Н. Петухов, В. Е. Гмурман и другие.

В статье рассматриваются следующие идеи А.С. Макаренко в данной области: «Мы встречаем педагогические закономерности наследия А.С. Макаренко и их выражение в виде законов. Например, Макаренко определил следующее: «Застой в развитии коллектива и индивидов – это отставание, как коллектива, так и индивидов». Эта закономерность была подробно исследована А.С. Макаренко, сформулирована в виде закона и определена как «закон движения коллектива» [17].

А. Сеидов в своей статье о жизни и педагогической деятельности Н.И. Пирогова [18] пишет о жизни Пирогова, как выдающегося педагога и воспитателя, напоминает о его высокой оценке учителя. Пирогов всегда подчеркивал, что учитель не должен быть удовлетворен своими педагогическими навыками и знаниями, он также должен стремиться влиять на детей своим образцовым поведением и обращением с ними. Автор статьи также отмечает, что ошибки Пирогова, которые он иногда допускал, порой критиковались Добролюбовым. Последний был против Пирогова. Педагоги не соглашались с этим и пытались изменить его точку зрения. Автор пишет следующее: «подводя итог педагогической деятельности Пирогова, мы должны сказать, что, несмотря на некоторую ограниченность своих взглядов, он немало сделал в области педагогики» [18].

Выводы. Педагогическая мысль Азербайджана переживает свой новый период развития. Азербайджанские педагоги всегда с благодарностью подчеркивали, что на развитие педагогической мысли в Азербайджане оказало значительное влияние классическая восточная и русская педагогическая наука, что подготовило почву для ее вхождения в мировую педагогическую мысль.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Ушинский К.Д. Избранные педагогические сочинения в 2-х т. М.: 1954. – 539 с.
2. Мехтизаде М.М. Просвещение и педагогическая мысль в Азербайджане // Антология азербайджанской педагогической мысли. М.: 1989, с. 448-451.
3. Ушинский К.Д. Избранные педагогические сочинения. Баку: Азернешр, 1953.
4. Сеидов А. А.С. Макаренко – новатор-педагог. // Азербайджанская школа, 1949, №2, с. 17-19.
5. Мурадханов М. Детский коллектив в педагогической системе Макаренко. // В помощь учителю, 1940, №№ 11-12.
6. Ахмедов Г. А.С. Макаренко и Азербайджан // Азербайджанская

школа, 1968, №3, с. 3-59.

7. Рустамов Ф. *Азербайджанское педагогиковедение*. Баку: Наука и образование, 2016.

8. Исмаилов Дж. *Из истории азербайджано-российских педагогических отношений* // *Азербайджанская школа*, 1976, № 6, с. 18-29

9. Мехтизаде М. *О роли воспитания* // *Азербайджанская школа*, 1947, № 3

10. Сеидов А. *Педагогические взгляды Льва Николаевича Толстого* // *Азербайджанская школа*, 1955, № 3, с.12-16

11. Сеидов А. *Великий русский просветитель К.Д. Ушинский* // *Азербайджанская школа*, 1946, № 2-3

12. Сеидов А. *Педагогические взгляды Ушинского* // *Помощь учителю*, 1939, № 5-6

13. Сеидов А. *Дидактические взгляды Ушинского* // *Помощь учителю*, 1939, № 7-8

14. Белинский В.Г. *О воспитании детей*. // *Хрестоматия по истории педагогики* – М.: 1971.- С.261-272.

15. Сеидов А. *Педагогические взгляды А. Герцена* // *Азербайджанская школа*, 1955, № 7

16. Сеидов А. *Педагогические взгляды В.К. Беллинского* // *«Азербайджанская школа»*, 1948, №2

17. Кязымов Н. *Основы определения педагогических закономерностей* // *«Азербайджанская школа»*, 1977, № 9

18. Сеидов А. *О жизни и педагогической деятельности Н.И. Пирогова* // *«Азербайджанская школа»*, 1954, №5

Статья поступила в редакцию 12.11.2019

Статья принята к публикации 27.02.2020

УДК 37.012

DOI: 10.26140/anip-2020-0901-0044

ВЛИЯНИЕ ИНТЕРНЕТА НА ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАЦИОННОЙ СРЕДЫ СОВРЕМЕННОЙ МОЛОДЕЖИ

© 2020

AuthorID: 378770

SPIN: 5885-5485

ORCID: 0000-0001-6144-3559

Мартышенко Сергей Николаевич, кандидат технических наук,
профессор кафедры «Математики и моделирования»

*Владивостокский государственный университет экономики и сервиса
(690014, Россия, Владивосток, улица Гоголя, 41 e-mail: sergey.martishenko@vvsu.ru)*

Аннотация. Для современной молодежи глобальная информационно-коммуникативная среда является элементом повседневной жизни. В этой среде молодежь поставлена в рамки самостоятельного оперативного принятия решений об уровне доверия к информации и к тем, кто ее создает, а также о возможности включения в различные неформальные группы по интересам. Интернет предоставляет для молодежи не только новые возможности, но и несет новые угрозы. Интернет в современном мире становится важным фактором влияния на систему ценностей молодежи. Работа посвящена развитию методологии исследования предпочтений и особенностей поведения молодежи в среде интернет. В ней представлены результаты обработки данных интернет-опроса молодежи Приморского края. Представлена оценка активности молодых людей в среде интернет. В работе исследовались конкретные формы коммуникативной активности российской молодежи в глобальном информационно-коммуникативном пространстве. Рассмотрена активность современной молодежи по использованию интернет как инструмента образования. Делается вывод о необходимости системного развития в сети специального контента, ориентированного на молодежь. Молодежь не всегда способна ориентироваться в потоках информации и избегать негативного влияния. Без активной работы со стороны государства противостоять распространению нежелательного контента в информационном интернет-пространстве невозможно.

Ключевые слова: информатизация общества, современная молодежь, интернет, влияние интернет, интернет-коммуникации, интернет-среда, социальные сети, межличностное взаимодействие, интернет-зависимость, анкетный опрос.

THE INFLUENCE OF THE INTERNET ON THE FORMATION OF THE COMMUNICATION ENVIRONMENT OF MODERN YOUTH

© 2020

Martyschenko Sergey Nikolaevich, candidate of technical sciences, professor
of chair «Mathematics and Modeling»

*Vladivostok State University of Economics and Service
(690014, Russia, Vladivostok, Gogol Street, 14, e-mail: sergey.martishenko@vvsu.ru)*

Abstract. For today's youth, the global information and communication environment is an element of everyday life. In this environment, young people are placed in the framework of independent operational decision-making on the level of trust in information and those who create it, as well as on the possibility of inclusion in various informal interest groups. The Internet provides not only new opportunities for young people, but also carries new threats. The Internet in the modern world is becoming an important factor in influencing the value system of youth. The work is devoted to the development of a methodology for studying the preferences and characteristics of youth behavior in the Internet. It presents the results of processing data from an online survey of youth of the Primorsky Territory. An assessment of the activity of young people on the Internet is presented. The work explored specific forms of communicative activity of Russian youth in the global information and communication space. The activity of modern youth in using the Internet as an educational tool is considered. The conclusion is drawn about the need for systematic development in the network of special content focused on youth. Young people are not always able to navigate information flows and avoid negative influences. Without active work on the part of the state, it is impossible to resist the spread of inappropriate content in the Internet information space.

Keywords: society informatization, modern youth, the Internet, the influence of the Internet, Internet communications, the Internet environment, social networks, interpersonal interaction, Internet addiction, questionnaire.

Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами. Вступление человечества в информационную эпоху привело к существенному возрастанию роли информационной среды в жизнедеятельности людей. Информационно-коммуникативные среды стали выступать посредниками во всех сферах профессиональной и повседневной жизни человека.

В настоящее время в России насчитывается 109,5 млн интернет-пользователей. По количеству пользователей страна занимает восьмое место в мире. Проникновение интернета в молодежную среду (16-29 лет) достигает в настоящее время предельных значений (99%). Основной тенденцией последних лет является рост мобильного интернета. На начало 2019 года доля пользователей интернета на мобильных устройствах достигла 61%, или 73 млн человек.

Для современной молодежи глобальная информационно-коммуникативная среда является элементом повседневной жизни. Молодежь не только активно общается в интернете, но и осваивает многочисленные

сервисы, она активнее, чем остальные интернет-пользователи, быстрее осваивает различные средства сетевой коммуникации. Образ жизни современной российской молодежи в большой степени складывается под влиянием не реального, а виртуального мира. Через глобальные сети сегодня в молодежный социум транслируются образцы поведения, стиль жизни, стандарты жизненного успеха и средства его достижения. Наблюдается резкий рост значения глобальной социальной сети как инструмента воспитания. В тоже время традиционные воспитательные функции важнейших социальных институтов, таких как семья и образования ослабляют свое влияние на процессы социализации и формирования активной и общественно-полезной личности среди молодых людей.

В новой информационно-коммуникативной среде молодежь поставлена в рамки самостоятельного оперативного принятия решений об уровне доверия к информации и к тем, кто ее создает, о возможности включения в различные неформальные группы по интересам. Развитие глобальной сети привело к появлению нового феномена, заключающегося в том, что современное мо-

лодое поколение начало самостоятельно формировать собственную информационную среду.

Влияние интернета как средства массовой коммуникации на молодежь России исследовано фрагментарно и еще системно не осмыслено. Президент России Владимир Путин поручил правительству регулярно проводить исследования в интернете по поводу потребительских предпочтений и особенностей поведения молодежной аудитории [1]. Это еще раз подтверждает то, что научные исследования этой проблемы на теоретическом, методологическом и прикладном уровнях весьма актуальны.

Анализ последних исследований и публикаций, в которых рассматривались аспекты этой проблемы и на которых обосновывается автор; выделение неразрешенных ранее частей общей проблемы.

Проблема влияния интернета на формирование коммуникационной среды современной молодежи весьма многоплановая проблема. Поэтому в последние годы появилось множество публикаций, в которых рассматриваются различные аспекты этой проблемы.

Новые способы коммуникации, реализуемые молодежью в связи цифровизацией повседневной жизни, рассматриваются в работах [2-4]. Роль неформальной коммуникации в жизни студенческой молодежи обсуждается в работах [5-7]. Влияние интернета на выбор партнера и создание семьи исследуется в работе [8].

Будущее страны в большой степени зависит от системы формирования ценностных ориентиров современной молодежи [9]. В работах [10-13] исследуется проблема влияния сетей интернета на социализацию и воспитание молодежи.

В настоящее время невозможно переоценить роль интернета в образовании молодежи. Исследованию процессов коммуникации в современном образовании посредством интернет посвящены работы [14-16].

Интернет предоставляет для молодежи не только новые возможности, но и несет новые угрозы. Вместе с неоспоримым преимуществом интернета, таким, как быстрый доступ к информации, дистанционное обучение и многое другое, при активном использовании виртуальных средств массовой коммуникации в молодежной среде наблюдаются различные формы девиантного поведения, а также социально-психологическая деформация личности. Растет количество молодых пользователей интернета, у которых наблюдаются определенная потеря связи с реальным миром, информационные перегрузки, технострессы. Поэтому в последние годы появилось значительное количество публикаций, в которых обсуждается проблема сетевой интернет-зависимости молодых людей [17-19]. Эта проблема активно обсуждается авторами различных стран [20-22]. Негативные последствия посещения отдельных информационных контентов для социального самочувствия и психического здоровья обсуждаются в работе [23].

Негативные категории встречаются в сети чаще позитивных, этот процесс продолжает развиваться в опасном направлении. По мнению экспертов аналитического центра «Лаборатория Касперского», Россия лидирует по числу обращений молодых пользователей к нежелательному контенту [24]. Ситуацию усугубляет отсутствие должного государственного регулирования процессов, происходящих в информационной сфере. Для снижения рисков от бесконтрольного развития виртуальных сетей требуются неотлагательные меры со стороны государства. Роль государства в налаживании коммуникаций властных структур с молодежью рассматривается в работах [25-27].

Интернет как средство массовой информации представляет наибольший спектр возможностей и методов манипулирования информацией [28-34]. Этот инструмент активно используется для ведения информационных войн в интернете. Из-за неустойчивости мировоззренческих ценностей молодежь является основным

объектом воздействия в ходе информационных войн. Обзор инструментов, используемых в информационных войнах и методов их противодействия, представлен в работе [35].

Формирование целей статьи (постановка задания).

Целью настоящего исследования является изучение предпочтений и особенностей поведения молодежи в среде интернет на примере анкетного опроса молодых людей г. Владивостока.

Основными задачами исследования в рамках поставленной цели являются следующие:

- проанализировать специфику использования молодежью глобальной информационно-коммуникативной среды интернет в России;
- развитие методологии исследования предпочтений и особенностей поведения молодежи в среде интернет;
- оценка активности молодых людей в среде интернет;
- исследовать конкретные формы коммуникативной активности российской молодежи в глобальном информационно-коммуникативном пространстве;
- исследовать информационно-коммуникативную среду интернет как инструмент образования современной молодежи.

Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов.

Для исследования процесса формирования коммуникационной среды современной молодежи были использованы данные интернет-опроса молодых людей г. Владивостока. В опросе приняли участие 400 респондентов. При обработке анкетных данных использовался ряд специализированных технологий обработки данных [36].

Для оценки влияния интернет был использован вопрос анкеты: «Как вы считаете, насколько сильно информационная среда интернет влияет на мнение людей в настоящий момент?». Подавляющее большинство сходится во мнении высокого уровня воздействия интернета на мнение людей. Более 80% респондентов выбрали ответы «сильно влияет» и «очень сильно влияет». Только 4% респондентов считает, что интернет «влияет незначительно».

Активность молодых людей в интернет оценивалась по среднему времени работы в интернет в день и времени общения в социальных сетях. Молодые люди в среднем достаточно много времени уделяют работе в интернет (табл. 1). Только 15% молодых людей тратят ежедневно на интернет 1 час и менее. Около четверти респондентов затрачивают на работу в интернете до 3-х часов. Более 3-х часов затрачивают более половины молодых людей. Почти четверть молодых людей тратят ежедневно на интернет свыше 5-ти часов. Большую часть времени работы в интернете молодые люди затрачивают на общение в социальных сетях. Необходимо отметить, что для общения в интернете молодые люди чаще всего используют смартфоны и другие мобильные устройства. Для поиска информации используются поисковые системы. Наиболее популярными поисковыми системами является Google (73%) и Yandex (25%). На остальные поисковые системы приходится менее 3%.

Таблица 1 – Оценка затрат времени работы в интернет в день и времени общения в социальных сетях

Вопросы анкеты	Около 0,5 часа	Около 1 часа	От 1 часа до 3-х часов	От 3-х часов до 4-х часов	От 4-х часов до 5-ти часов	Свыше 5-ти часов
Сколько времени в день в среднем вы тратите на работу в интернете?	7%	11%	24%	19%	15%	23%
Сколько времени в день в среднем вы тратите на социальные сети?	6%	16%	33%	19%	11%	15%

Смартфоны все-таки не вытеснили полностью работу в интернет посредством компьютера. В домашних условиях компьютер все-таки удобнее. Увлеченность компьютерным интернетом оценивалась с помощью вопроса: «Часто ли Вы, приходя домой, сразу включаете

компьютер и выходите в Интернет без объективной причины?». Частоты выбора вариантов предложенных ответов распределились следующим образом:

- всегда – 15%;
- часто – 35%;
- редко – 38%;
- никогда – 12%.

Ответы подтверждают гипотезу о высокой важности компьютера в жизни молодых людей. Половина респондентов приходя домой, сразу включает компьютер и выходит в Интернет без объективной причины. Эта привычка является составляющей образа жизни молодежи.

Многие молодые люди в тоже время осознают, что увлечение виртуальным общением затягивает их и не приносит пользы. В своих ответах на вопрос: «Считаете ли вы время, проведенное в сетях – потерянным временем?» молодые люди дали следующие ответы:

- да – 10%;
- скорее да, чем нет – 42%;
- скорее нет, чем да – 22%;
- нет – 26%.

То есть, половина опрошенных согласны с утверждением, что время, проведенное в сетях, можно часто считать потерянным временем.

Интернет предоставляет широкие возможности для пользователей. Для оценки использования его возможностей в анкету был включен следующий вопрос: «Выберите три функции социальных сетей, которые вам наиболее интересны». Около 90% больше всего используют интернет для общения (рис. 1). Достаточно много респондентов (41%) выделили функцию «Размещение фотографий и изображений». Эта функция также является формой общения. Для обмена фотографиями и видео чаще всего используется система WhatsApp. В качестве важнейших функций была выделена также функция «Обмен файлами различных типов, форматов» (указали 50% респондентов). Функцию «Поиск информации по заданным параметрам» указали 38% респондентов.



Рисунок 1 – Частотный ряд распределения ответов по использованию функций интернет (составлено автором)

Для определения наиболее популярных в молодежной среде блогеров в анкету был включен вопрос: «Есть ли у вас блогеры, сайты, которых вы посещаете регулярно? Если есть, укажите автора или сайт». Это вопрос в открытой форме. На этот вопрос дали ответ 47% респондентов. Дали отрицательный ответ 45%. Уклонились от ответа 7% респондентов. Анализ ответов дал неожиданный результат. В списке блогеров оказалось только 30% повторяющихся. Причем частота повторений как правило не превышала 3-4 повторения. При таком большом списке оказалось весьма затруднительно выделить какие-то группы или типы сайтов блогеров. Поэтому в дальнейшем предполагается исследовать эту тему с помощью ряда структурированных вопросов.

Молодые люди поддерживают контакты с определенными единомышленниками в сети. Поэтому в ан-

кетном опросе исследовался круг контактов (друзей). Количество контактов оценивалось с помощью вопроса: «Как вы оцениваете количество человек в списке Ваших друзей?». До 50 контактов в сети указывали 55% респондентов (рис. 2). Очень высокую активность в сети проявляют около четверти молодых людей (100 и более человек в списке друзей).

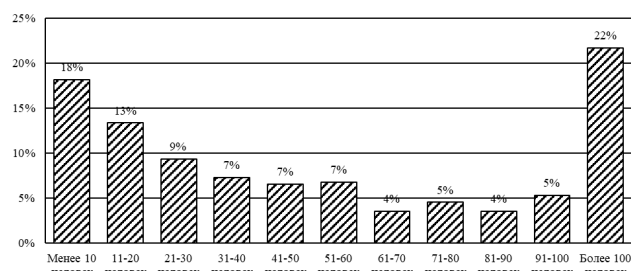


Рисунок 2 – Частотный ряд распределения поддерживаемых контактов в социальной сети (составлено автором)

Достаточно часто молодые люди находят в сети новых друзей. Многие после знакомства в сети переходят к личному общению. Расширение круга знакомых для личного общения оценивалось на основании вопроса: «Знакомились ли Вы когда-нибудь через Интернет с последующим личным общением?». В результате была получена следующая структура ответов на данный вопрос:

- Да, и не раз – 51%;
- Да, было один раз – 26%;
- Нет, но хотел(а) бы – 6%;
- Нет, и не собираюсь – 17%.

То есть опрос показал, что знакомство в сети с последующим общением лично для современной молодежи является нормой.

Иногда знакомство в сети перерастает в более близкие отношения и, в конечном итоге, приводит к созданию семьи. Отношение к возможности поиска пары в интернете оценивалось на основании вопроса: «Рассматриваете ли вы для себя возможность создать семью с помощью интернета?». Статистика ответов на данный вопрос такова:

- Да – 4%;
- Скорее да, чем нет – 16%;
- Скорее нет, чем да – 31%;
- Нет – 49%.

Анализ ответов на данный вопрос свидетельствует о том, что большинство людей не имеют определенных планов найти в интернете себе пару для создания семьи.

Особый интерес представляет исследование посещения молодыми людьми интернет с образовательной целью. Вузы и другие образовательные учреждения все больше размещают методических материалов в сети. С переходом к цифровой экономике этот процесс будет только развиваться. Для оценки активности молодых людей в сети интернет с образовательной целью в анкету был включен блок из четырех вопросов.

Первый вопрос: «Как часто вы осуществляете поиск информации с учебными целями?». Частотный ряд ответов на данный вопрос:

- несколько раз в неделю – 38%;
- практически ежедневно – 53%;
- достаточно редко – 8%;
- никогда – 1%.

Подавляющее большинство активно использует интернет для поиска информации с учебными целями.

Второй вопрос: «Как часто вам удается найти информацию, необходимую для изучения учебных дисциплин в вузе?». Частотный ряд ответов на данный вопрос:

- Практически всегда нахожу то, что мне нужно – 63%;
- Редко не могу найти нужную мне информацию в необходимом объеме – 15%;

– Часто не могу найти нужную мне информацию в необходимом объеме – 22%.

В большинстве случаев учащаяся молодежь может найти в интернет необходимую информацию для изучения учебных дисциплин.

Третий вопрос: «Используете ли вы в учебной деятельности информацию на интернет-форумах?». Частотный ряд ответов на данный вопрос:

- Редко – 47%;
- Не использую – 23%;
- Часто – 30%.

Многие вопросы, касающиеся обучения, обсуждаются на специальных интернет-форумах, на которых можно получить консультации специалистов в различных областях. Многие студенты недооценивают возможность консультаций на интернет-форумах.

Четвертый вопрос: «Как вы оцениваете свои возможности по поиску научной информации по публикациям на сайте научной электронной библиотеки eLIBRARY.RU?». Частотный ряд ответов на данный вопрос:

- Не пользуюсь и не вижу необходимости – 42%;
- Не пользуюсь, но очень хотел бы научиться – 24%;
- Имею небольшие навыки – 30%;
- Владею в совершенстве – 5%.

Наука развивается очень высокими темпами и последние достижения не успевают попадать в учебную литературу. При изучении учебных дисциплин целесообразно ознакомиться с последними научными публикациями в данной научной области. Наиболее полно российские публикации представлены в научной электронной библиотеке eLIBRARY.RU. Значительное количество студентов не умеют эффективно работать с научными публикациями электронных библиотек.

В эпоху цифровизации постоянно расширяется спектр государственных услуг, оказываемых в сети интернет. Активность молодых людей по использованию электронных государственных услуг исследовалась с помощью вопроса анкеты: «Как часто Вы обращаетесь за государственными услугами в Интернет?». Структура ответов на данный вопрос:

- Не пользуюсь – 25%;
- Обращался всего один раз – 17%;
- Один раз в год – 11%;
- 2-3 раза в год – 27%;
- Один раз в месяц – 16%;
- Практически каждую неделю – 3%;
- Чаше чем один раз в неделю – 1%.

Можно сделать вывод, что молодые люди не очень активно пользуются государственными услугами в интернете. По всей видимости, необходимо расширять спектр государственных услуг, ориентированных на молодежь.

Выводы исследования и перспективы дальнейших изысканий данного направления. Необходимо отметить, что молодые люди кроме интернета могут часто использовать компьютер и для других целей (выполнение учебных заданий, компьютерные игры и многое другое). То есть, с большой степенью уверенности, можно сказать, что не менее 30% молодых людей превышают предельные ежедневные нормы работы на компьютере.

Результаты исследования подтверждают высокую степень воздействия интернет-среды на российскую молодежную аудиторию. В условиях цифровизации молодым людям необходимо научиться эффективно распределять время на работу в интернете.

Для снижения отрицательного воздействия интернет на молодежь необходимо расширять системные исследования поведения молодых людей в интернете. С учетом полученных знаний необходимо развивать в сети контент, ориентированный на молодежь, иначе эту нишу будут заполнять враждебные нашей стране силы.

Проведенные исследования дают основу для дальнейшего изучения проблем социальной активности молодежной аудитории в глобальной информационно-

коммуникативной среде. В дальнейших исследованиях предполагается исследовать динамику развития процесса.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Президент поручил правительству изучить поведение молодежи в интернете [Электронный ресурс] <https://www.pravda.ru/news/politics/1439439-putin/> (дата обращения: 23.10.2019)
2. Каминская Т.Л. Молодежь в цифровой медиасреде: виды и способы коммуникации // Мир лингвистики и коммуникации: электронный научный журнал. 2018. № 52. С. 41-50.
3. Бродовская Е.В., Домбровская А.Ю., Пырма Р.В., Азаров А.А., Карзубов Д.Н. Молодежь России в цифровом пространстве: основания дифференциации стратегий интернет-поведения // Среднерусский вестник общественных наук. 2019. Т. 14. № 1. С. 37-58.
4. Новикова Н.Л. Массовая коммуникация и современная молодежь // Регионоведение. 2012. № 4 (81). С. 217-218.
5. Красова Е.Ю., Мартынова А.Э. Неформальная коммуникация и студенческая молодежь // Вестник Воронежского государственного университета. Серия: История. Политология. Социология. 2015. № 4. С. 19-26.
6. Дякул О.Ю., Феценко Н.В. Влияние интернета на современную молодежь // Научно-техническое и экономическое сотрудничество стран АТР в XXI веке. 2017. Т. 1. С. 263-266.
7. Джулай Д.В., Пакина В.В., Бондарев С.И. Анализ влияния интернета на современную молодежь // Известия Института систем управления СГЭУ. 2015. № 2 (12). С. 51-54.
8. Климучко Е.И. Исследование отношения студенческой молодежи к интернет-коммуникации // Научные труды Республиканского института высшей школы. 2019. № 19-3. С. 158-165.
9. Фролова Е.В. Образовательная среда вуза как фактор формирования профессиональных ценностных ориентаций студентов // Балтийский гуманитарный журнал. 2018. Т. 7. № 4 (25). С. 327-330.
10. Краснокутский Д.Н. Молодежь и социальные сети интернет: теоретико-прикладной анализ // Общество и право. 2017. № 1 (59). С. 196-199.
11. Бойко Н.Л. Молодежь эпохи интернет на пороге взрослой жизни: социологический анализ // Социологический альманах. 2014. № 5. С. 358-366.
12. Федорова Р.М. Влияние социальных сетей на молодежь // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2017. № Т6. С. 300-301.
13. Мартышенко С.Н. Исследование процессов формирования духовно-нравственных ценностей студентов вузов // Современное образование. 2018. № 4. С. 119-130.
14. Кислова М.А., Семериков С.А., Екатерина И. Развитие мобильной учебной среды как проблема теории и методики использования информационно-коммуникационных технологий в образовании // Информационные технологии и средства обучения. 2014. Т. 42. № 4. С. 1-19.
15. Симонова М.М. Проблемы и перспективы коммуникации в современном образовании // Проблемы современного образования. 2019. № 1. С. 9-16.
16. Макарова Т.А. Использование ресурсов сети интернет в решении проблемы содержания образования в высшей школе: анализ эмпирических данных // Отечественная и зарубежная педагогика. 2016. № 2 (29). С. 48-59.
17. Абрадова Е.С., Кисловская Е.В. Молодежь в социальных сетях // Власть. 2018. Т. 26. № 3. С. 150-153.
18. Шаповалова И.С. Влияние интернет-коммуникаций на поведение и интеллектуальное развитие молодежи // Социологические исследования. 2015. № 4 (372). С. 148-151.
19. Карпова Д.Н. Интернет-коммуникация: новые вызовы для молодежи // Вестник МГИМО Университета. 2013. № 5 (32). С. 208-212.
20. Fu, J. (2018). Chinese youth performing identities and navigating belonging online. *Journal of Youth Studies*. Т. 21. № 2. 129-143.
21. Kulikova, T. I. et al. (2018). Internet Communication as a Factor of Psychological Challenges among Student Youth. *European Journal of Contemporary Education*. Т. 7. № 3. 521-530.
22. Griffiths, M. D. et al. (2016). The evolution of Internet addiction: A global perspective. *Addictive Behaviors*. Т. 53. 193-195.
23. Чванова М.С., Анурьева М.С., Киселева И.А. Влияние интернета на социализацию молодежи // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2017. Т. 22. № 5 (169). С. 23-36.
24. Хвьяля-олинтер Н.А. Интернет-фактор в ценностном развитии молодежи в России // *Alma mater* (Вестник высшей школы). 2016. № 5. С. 104-109.
25. Мартышенко Н.С. Повышение уровня политической активности как важнейший элемент молодежной политики региона // Национальные интересы: приоритеты и безопасность. 2016. Т. 12. № 2 (335). С. 139-150.
26. Ушамирский А.Э. Власть и молодежь: проблема реновации коммуникаций // Вестник ВИЭПП. 2018. № 1. С. 136-140.
27. Бучкова А.И. Специфика влияния интернета на политическую социализацию молодежи в современной России // Национальная безопасность / nota bene. 2012. № 4 (21). С. 132-141.
28. Байков Д.М. Педагогические условия формирования готовности сотрудников органов внутренних дел к противодействию информационным угрозам в сети интернет // Балтийский гуманитарный журнал. 2017. Т. 6. № 3 (20). С. 129-131.
29. Яковлева Е.Л., Григорьева Н.С., Григорьева О.В. Манипулирование информацией как одно из проявлений оппорту-

нистического поведения // Карельский научный журнал. 2016. Т. 5. № 1 (14). С. 56-60.

30. Слесарев Ю.В., Лосяков А.В. Проблемы защиты конфиденциальной информации в сети интернет: правовой аспект // Балтийский гуманитарный журнал. 2018. Т. 7. № 1 (22). С. 383-385.

31. Жарина О.А., Инюточкина А.Д. Реализация стратегии манипулирования в политическом дискурсе английских сми: лексический уровень // Балтийский гуманитарный журнал. 2018. Т. 7. № 4 (25). С. 55-58.

32. Старицына О.А. Клиповое мышление как условие успешности информационных войн // Азимут научных исследований: экономика и управление. 2018. Т. 7. № 1 (22). С. 335-339.

33. Фомин М.С. Концептуализация педагогических знаний как средство противоборства в информационной войне // Балтийский гуманитарный журнал. 2019. Т. 8. № 1 (26). С. 297-303.

34. Евплова Е.В., Тюнин А.И., Демчура С.С., Якупов В.Р., Апухтин А.С. Новая философия войны: экономические войны // Азимут научных исследований: экономика и управление. 2018. Т. 7. № 4 (25). С. 369-371.

35. Агамиров К.В., Григорьева М.А. Информационные войны: причины, механизм и предупреждение // Человеческий капитал. 2017. № 1 (97). С. 61-65.

36. Мартышенко С.Н., Мартышенко Н.С. Современные методы обработки маркетинговой информации: Монография: Издательство ВГУЭС, 2014. – 148 с.

Статья поступила в редакцию 23.10.2019

Статья принята к публикации 27.02.2020

УДК 371.333

DOI: 10.26140/anip-2020-0901-0018

ПРОБЛЕМА МОТИВАЦИИ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

© 2020

Мохова Оксана Леонидовна, кандидат педагогических наук, доцент
Соколовская Мария Александровна, старший преподаватель
Башеров Олег Игоревич, старший преподаватель Московского
государственного университета пищевых производств

*Московский финансово-промышленный университет «Синергия»
(125190, Россия, Москва, Ленинградский проспект, 80, л. Г, e-mail: olegbasherov@list.ru)*

Аннотация. Статья посвящена изучению приоритетных барьеров, препятствующих формированию, развитию и активизации мотивации студентов в обучении иностранному языку в высшей школе. Автором обозначена актуальность, практическая значимость исследования, определена цель и методология исследования. Проводится краткий литературный и терминологический анализ института мотивации, выделяется авторское определение понятия «мотивация в обучении к иностранному языку». Выдвигается гипотеза о том, что максимально успешная активизация механизма мотивации студентов может быть обеспечена средствами фокусирования на «нижней ступени» этого механизма – интереса, то есть является начальным этапом формулирования, построения мотива индивида к той или иной деятельности. Активированный интерес позволит «запустить» механизм стимула (вторая ступень), далее цели обучения (третья ступень), идеала (результат, к которому обучающийся будет стремиться, четвертая ступень) и конечного результата. Следовательно, качество обучения будет повышаться. Исходя из представленного перечня структурных составляющих данной психолого-педагогической категории (познавательный, мотивационный, эмоциональный и волевой компоненты интереса), разработаны и научно-методически обоснованы рекомендации по снижению барьеров, препятствующих формированию, развитию и активизации мотивации студентов в обучении иностранному языку в высшей школе.

Ключевые слова: мотивация, иностранный язык, познавательный интерес, учебно-познавательная деятельность метод преподавания, методическая компетентность, языковая компетентность, языковая культура, образовательный процесс, обучение в сотрудничестве.

THE PROBLEM OF MOTIVATION IN TEACHING A FOREIGN LANGUAGE

© 2020

Mohova Oxana Leonidovna, candidate of pedagogical sciences, associate professor
Sokolovskaya Maria Alexandrovna, senior teacher
Basherov Oleg Igorevich, senior teacher Moscow State University of Food Production
Moscow Financial and Industrial University "Synergy"

(125190, Russia, Moscow, Leningrad Prospect, 80, l. G, e-mail: olegbasherov@list.ru)

Abstract. The article is devoted to the study of priority barriers to the formation, development and intensification of motivation of students in the teaching of foreign language in higher school. The author outlined the relevance, practical significance of the study, the purpose and methodology of the study. A brief literary and terminological analysis of the institution of motivation is carried out, the author's definition of the concept of "motivation in learning to foreign languages" is highlighted. The hypothesis that the most successful activation of the mechanism of motivation of students can be provided with means of focusing at "the lower step" of this mechanism - interest is made, that is the initial stage of formulation, creation of motive of the individual to this or that activity. The activated interest will allow to "launch" the stimulus mechanism (second stage), further the learning goals (third stage), the ideal (the result to which the learner will aspire, fourth stage) and the final result. Consequently, the quality of training will be improved. On the basis of the presented list of structural components of this psycho-pedagogical category (cognitive, motivational, emotional and will components of interest), recommendations to reduce barriers to formation, development and intensification of motivation of students in teaching foreign language in higher school have been developed and scientifically justified.

Keywords: motivation, foreign language, cognitive interest, educational and cognitive activity teaching method, methodological competence, linguistic competence, language culture, educational process, learning in cooperation

ВВЕДЕНИЕ

Языковая культура – это неотъемлемая и существенная часть культуры человека как структурной составляющей современного общества. Интеграция экономикополитической и социокультурной жизни ведет к укреплению связей между государствами, и Россия, будучи активным участником данного процесса, все большее внимание стремится уделять качеству высшего лингвистического образования, где «языки должны изучаться в неразрывном единстве с миром и культурой народов, говорящих на этих языках» [1, с. 28]. Однако, по-прежнему актуальной является тенденция недостаточной результативности обучения иностранным языкам в неязыковых ВУЗах нашей страны. По мнению современных ученых, это связано с нехваткой профессионально-ориентированных учебных пособий нового поколения, справочной литературы, отсутствие практики работы с аутентичными материалами [2, с. 40], преобладание пассивных (традиционных) методов преподавания [3], неразработанность системы так называемой «педагогика повышения квалификации» [4, с. 380], что в частности отражается на эффективности подбора и применения инновационных (активных, интегрированных) инструментов обучения и т.п. Перечисленные и иные аспекты, являющиеся

барьерами для достижения высокого качества обучения иностранным языкам, становятся также ключевыми демотивирующими факторами. Мотивация в обучении иностранному языку в высшей школе является одним из важнейших факторов, способный обеспечить активную учебно-познавательную деятельность студентов, как в аудитории, так и в условиях самостоятельного обучения [5, с. 233; 6, с. 11]. Следовательно, проблема ее практического формулирования и реализации в рамках образовательного процесса является не только актуальной, но и практически значимой. Данный тезис подтверждается активной разработкой данной темы как российскими (Н.В. Антонова, О.Х. Бабян, Л.И. Божович, Т.С. Горбунова, О.С. Егорова, О.А. Глушенко, И.А. Зимняя, Н.В. Карева, И.Е. Лобынева, А.А. Реан, Е.В. Русскова, С.Е. Супрунов, Т.А. Чуйко, Ж.Н. Шмелева и пр.), так и зарубежными (Дж. Брунер, Д. Берлайн, Р. Гарднер, К. Ливингстон, И. Лингарт, Д. Макклелланд, М. Рове, Б. Сил, М. Уильямс, М. Фюмадель, Дж. Халонен, Г. Чеберс и др.) исследователями, продолжающейся и по сей день.

МЕТОДОЛОГИЯ

Целью данной статьи является исследование приоритетных барьеров, препятствующих формированию, развитию и активизации мотивации студентов в обучении

иностранным языку в высшей школе. Интерес к данной теме обусловлен многоаспектностью феномена учебной мотивации в контексте структуры и применения его элементов в практической деятельности преподавания в образовательных организациях Российской Федерации. *Методологической основой исследования* стали принципы системного, деятельностного, процессного, структурного, функционального, циклического, диалектического подходов к изучению концепта мотивации в обучении иностранному языку в высшей школе.

РЕЗУЛЬТАТЫ

Термин «мотивация» весьма многогранен в связи с исследованием его в различных областях наук. Так, например, с позиции биологии мотивация – это состояние мозговых структур, побуждающее человека совершать приобретенные опытом действия, направленные на удовлетворение индивидуальных или групповых потребностей (Н.В. Гришанина [7], В.Г. Золотарев [8], И.Д. Котляров [9], А. Маслоу [10] и пр.). В контексте психологии под мотивацией понимается предмет или объект, на который направлена активность, будучи осознаваемой или неосознаваемой (Л.А. Карпенко, А.В. Петровский, М.Г. Ярошевский [11], В.И. Шиялева [12] и пр.). С точки зрения социологии, мотивация представляет собой вербальное поведение, направленное на выбор мотивов (суждений) для объяснения реального трудового поведения (В.В. Адамчук, О.В. Ромашов, М.Е. Сорокина [13] и пр.). Если говорить о кадровом менеджменте, то, например, по мнению О.И. Виханского и А.И. Наумова [14], мотивация представляет собой совокупность внутренних и внешних сил, которые побуждают человека к деятельности, задают границы и формы этой деятельности и придают этой деятельности направленность, ориентированную на достижение определенных целей. С позиции педагогики (С.Л. Волкова [15], Н.Д. Гальскова [16], С.Е. Зайцева [17], Л.В. Сарычева, Т.А. Сырина [18] и пр.), мотивация есть совокупность процессов, регулирующих содержание мышления и поведенческий акт личности, определяющих направление ее функциональных способностей и объясняющих интересность осуществления ее деятельности; мотивация в обучении, включающая мотивы, ценности, цели и интересы индивида, определяет значимость учебно-познавательной деятельности. В целом, под мотивацией в обучении иностранным языкам, с нашей точки зрения, следует понимать педагогический инструмент, посредством которого преподаватель, создавая необходимые условия для удовлетворения индивидуальных и групповых потребностей и, как следствие, целей студентов, сможет обеспечить эффективный и результативный образовательный процесс.

С.Л. Волкова выделяет два типа мотивов, которые определяют учебную деятельность – мотивы достижения и познания. Мотив достижения подчиняется профессиональной направленности в той связи, что во время обучения в высшей школе формируется фундамент будущей трудовой деятельности. Мотив познания является собой базис учебно-познавательной деятельности человека, возникающий в проблемной ситуации и развивается при правильном взаимодействии учащихся и педагога [15]. В.Н. Смирнова и Е.О. Бондаренко предлагают к рассмотрению пять типов мотивов:

- мотивы перспективы, определяющие осознанное приобретение статуса профессионально-подготовленного и образованного специалиста;
- коммуникативные мотивы, связанные со стремлением студента к утверждению в коллективе;
- когнитивные мотивы, связанные с получением положительных эмоций в процессе обучения и подразумевающие интерес к знаниям;
- прагматичные мотивы, лежащие в основе стремления учащегося к получению материальной выгоды в будущей трудовой деятельности;
- мотивы ответственности, связанные с проявлением

ответственности перед представителями референтной группы, мнению которых авторитетно [19].

Однако, с нашей точки зрения, задействование приведенных авторами мотивов – это лишь часть решения проблемы мотивации. Бесспорен тот факт, что отнюдь не у всех студентов имеет место позитивное отношение к учебе в целом, и к изучению иностранных языков, в частности. Данный тезис, в том числе, обосновывается тенденцией отсутствия четкого понимания абитуриентами и студентами своей будущей специализации, т.к., по мнению экспертов, современная система образования не соответствует требованиям рынка труда, и молодые люди получают высшее образование исключительно ради получения диплома, документа, повышающего шансы на трудоустройство в целом [20]. В той связи, что мотив – категория развиваемая, т.е. имеет несколько ступеней своего развития, имеет смысл начать с первой из них – формулирования интереса. А.Э. Назиров пишет: «интерес – конкретная форма проявления потребности, ее более или менее отчетливое осознание. В отличие от потребности как общего свойства всего живого, интерес – непосредственный продукт общественного и личного развития. Именно как осознанная потребность интерес оказывается непосредственной причиной человеческих действий – индивидуальных и групповых. Интерес возникает тогда, когда человек начинает ощущать полезность для себя объекта заинтересованности» [21, с. 23]. Следовательно, формирование у студентов интереса к иностранному языку позволит «запустить» механизм стимула (вторая ступень), далее цели обучения (третья ступень), идеала (результат, к которому обучающийся будет стремиться, четвертая ступень) и конечного результата.

Многие современные исследователи [22; 23; 24] сходятся во мнении о структурных составляющих категории интереса:

- познавательный компонент подразумевает знания о предмете интереса, содержании, способах и результатах деятельности с этим предметом;
- мотивационный компонент подразумевает личностную значимость деятельности с предметом интереса как способа удовлетворения потребностей деятельного субъекта;
- эмоциональный компонент концентрируется на эмоциональных переживаниях, отражающих степень и характер удовлетворенности человека, осуществляемой деятельностью;
- волевой компонент, т.е. волевые усилия, которые проявляются в преодолении препятствий при практической реализации способов деятельности.

Именно посредством задействования одного или нескольких компонентов в условиях практики обучения иностранному языку может способствовать формированию и развитию интереса к нему.

Исходя из вышесказанного, направлениями решения проблемы мотивации в обучении иностранному языку в высшей школе являются следующие:

1. Уход от пассивных инструментов и методов преподавания. П.Д. Рабинович рассматривает интерактивное (активное) обучение как «педагогическое средство, смысл которого заключается во взаимодействии и взаимопонимании субъектов педагогического процесса, – педагога и обучаемых, их ценностных систем, выявлении и активизации межличностных пространств взаимопонимания, актуализации, углубления мотивации самосовершенствования, овладения смыслами предмета взаимодействия» [25, с. 45]. По мнению С.Е. Родионовой и соавт. интерактивные методы «предполагают моделирование жизненных ситуаций, использование ролевых игр, общее решение вопросов на основании анализа обстоятельств и ситуации. <...> Важной является совместная работа, требующая умения сотрудничать в команде, находить выход из неординарных ситуаций» [26, с. 1595]. Т.А. Бороненко, помимо ролевых игр называет

такие методы, как деловые игры, анализ конкретные ситуации, в частности, профессиональных, решение задач, кейсов, метод проектов, портфолио, проблемная лекция, эвристическая беседа, семинары, дискуссии, коллективная мыслительная деятельность и пр., относят к активным методам. К интерактивным авторы предлагают отнести: групповые дискуссии, работа с интерактивным учебным материалом, общение в чате, различные виды интерактивного контроля знаний и пр. [27, с. 234]. С нашей точки зрения, практически все выше названные методы могут подпадать как под категорию активных, так и под категорию интерактивных. Их реализация, обязательно, с учетом индивидуальных интересов студентов будет способствовать задействованию познавательного, мотивационного и эмоционального компонента через механизм включенности студента в «массовый» образовательный процесс, где учитывается его мнение и позиция в отношении изучаемого вопроса

Научным сообществом уже достаточно давно доказана полезность применения интерактивных методов обучения. Так, например, Е.Л. Макарова пишет о таком достоинстве, как возможность проявления творческого базиса личности в связи с тем, что активизируются внутренние ее механизмы [28]. Л.Н. Куликова отмечает высокий уровень взаимно направленной активности субъектов взаимодействия, а также эмоциональное и духовное единение участников образовательного процесса [29]. М.А. Спирина отмечает, что применение интерактивных методов обучения позволяет решать следующие педагогические задачи: «усиление мотивации, активизация интереса в изучении дисциплин, предусмотренные планом, повышение эффективности и оптимальности усвоения учебного материала, приближение и соответствие представляемой учебной информации в сфере будущей практической деятельности, обучение самостоятельности в поиске путей и вариантов решения поставленной перед ними задачи, обучение уважению прав участника взаимоотношений на собственное мнение, формирование жизненных и профессиональных навыков» [30].

2. Актуализация стиля педагогической деятельности. Образовательный процесс должен быть построен в формате сотрудничества, являющий собой базис методической компетенции преподавателя иностранного языка. Как известно, методология обучения в сотрудничестве была разработана еще в прошлом веке такими известными учеными, как Р. Славин, Р. Джонсон, Д. Джонсон и Дж. Аронсон (США). В результате многочисленных, в частности практико-ориентированных исследований, авторы пришли к выводу о том, что приоритетным преимуществом данного метода является именно стимуляция интереса и мотивация студентов к обучению благодаря быстрым темпам решения задач, совершенствования критического мышления, а также возможности практиковать продуктивные и рецептивные навыки в естественной среде. Р. Джонсон и Д. Джонсон указывают на несколько особенностей совместной успешной деятельности обучающихся [31, с. 72]: (1) студенты узнают, что их успех зависит от совместной работы, (2) учитывается индивидуальная работа каждого студента при достижении общих целей, (3) студенты помогают и поддерживают успех друг друга средствами личных взаимодействий, (4) студенты развивают социальные навыки, вместе эффективно работая и сотрудничая, (5) в составе группы студенты имеют возможность повлиять на эффективность совместной работы.

Следует принимать во внимание, что помимо методической, а также, естественно, языковой компетентности преподавателя иностранного языка, важна презентация его личного опыта применения знаний и навыков на практике, участие в видах языковой деятельности (конференции, деловые поездки, аутентичный туристический опыт и пр.). В условиях отсутствия такового, имеет смысл его развитие совместно со студентами.

Интересным вариантом является посещение разговорных клубов (Культурный центр ЗИЛ, «Циферблат» на Кузнецком Мосту, Антикафе Wooden Door, АМС, One Step Forward, IQ Planet, Либертатный лингвистический лекторий, Английский клуб OXBRIDGE и пр.), посещение спектаклей и кинокартин на иностранном языке и пр. Это позволит также задействовать познавательный и эмоциональный компоненты интереса.

3. Организация учебной деятельности в соответствии с уровнем знаний обучающихся. Успех обучения иностранному языку во многом определяется умственной работоспособностью студента, которая зависит от рациональной организации режима обучения. Мотивационный фактор эффективного и результативного обучения заключается в эмоциональном насыщении через новизну, наглядность и занимательность. Следовательно, форма подачи учебного материала должна активизировать познавательные психические процессы. В данном случае, в условиях наличия в учебной группе студентов, знания иностранного языка которых могут различаться, вне зависимости от курса обучения, необходимо идти «от простого к сложному», т.е. строить каждую лекцию ступенчато и подбирать соответствующий материал (например, на начальных курсах целесообразно работать со смоделированными текстами, далее с адаптированными, затем с аутентичными). Это позволит задействовать волевой компонент интереса, т.е. студент, вне зависимости от уровня владения иностранным языком, будет воспринимать материал и по экспоненте формировать и развивать умения, навыки и далее – компетенцию.

В целях оценки эффективности результата обучения иностранному языку студентов по такой схеме, преподавателем должен формулироваться оптимальный контрольный механизм проверки получаемых обучающимися знаний. В разных образовательных организациях осуществляется различный спектр видов контроля, однако традиционными считаются текущий, промежуточный и итоговый контроль. Однако, в той связи, что речь идет о студентах неязыкового ВУЗа, важная роль в контрольно-оценочной деятельности педагога принадлежит еще и предварительному контролю, который традиционно проводится в начале первого семестра на первом курсе. Он дает возможность выявить уровень, качество имеющихся у студентов знаний на момент начала обучения. Основной формой контроля является контрольный срез в виде письменных работ или входное тестирование [32, с. 96].

Текущий контроль знаний в обучении иностранному языку представляет собой проверку усвоения учебного материала по данной дисциплине, как теоретического, так и практического характера, осуществляемая на регулярной основе на протяжении семестра или учебного года в ходе аудиторных занятий. Данный вид контроля дает возможность выявить пробелы в знаниях студентов, недочеты в работе преподавателя, позволяет вносить своевременно необходимые коррективы в учебный процесс. Традиционной формой текущего контроля является опрос (фронтальный, индивидуальный, комбинированный) на практических занятиях, которые служат основным видом работы со студентами. Практические занятия, при этом, обеспечивают более углубленное изучение материала, в процессе которого учащиеся могут осмыслить теоретический материал, у них формируются навыки профессиональной деятельности. Кроме того, текущий контроль знаний проводится в виде письменных контрольных работ, тестов, выполняемых на компьютере (по три контрольные точки в каждом семестре) [32, с. 96], коллоквиумы, доклады, эссе, рефераты и пр. Приведенный перечень отнюдь не исчерпывающий и формируется, преимущественно, самим преподавателем, однако, должен в обязательном порядке фиксироваться в программе дисциплины.

Итоговый контроль знаний в обучении иностранно-

му языку направлен на проверку конечных результатов обучения, а также выявление степени овладения учащимися системой знаний, умений и навыков по данной дисциплине, полученных в процессе ее изучения на протяжении определенного периода (семестра, курса и пр.). Итоговый контроль может осуществляться на семестровых экзаменах, квалификационных испытаниях, государственных экзаменах, защите дипломного проекта или магистерской диссертации. С позиции Т.А. Полевой и С.А. Полевой, цели и функции итогового контроля не будут до конца выполнены, если ограничиваться исключительно проверкой материала, изученного в конкретный период времени. Традиционно, обучение по общеобразовательным программам дисциплин ведется на среднем уровне, позволяющем обобщить и повторить главный материал, дать по нему предметную и научную терминологию на иностранном языке. Однако, авторы склонны полагать, что для более целенаправленной оценки знаний студентов необходимо проводить градуацию материала. Так, например, должен быть выделен обязательный минимум содержания и необходимый уровень его усвоения (обязательный результат обучения), на котором при организации итоговой аттестации будет формироваться минимальный уровень положительного результата аттестации [33, с. 67].

В целом, представленные виды контроля знаний в обучении иностранному языку дают преподавателю возможность выявления состояния актуальных знаний учащихся в начале обучения, быстроту реакции, отслеживание психологического состояния группы, их готовность к восприятию нового материала, а в конце семестра, курса и т.п., соответственно, результаты выходного тестирования позволят оценить эффективность восприятия, пройденного на лекциях и (или) практических занятиях материала.

ВЫВОДЫ

Вопросы, связанные с поиском эффективных и результативных способов и путей повышения мотивации студентов в обучении иностранным языкам, являются актуальными и высоко значимыми, что, в частности, доказывается достаточно большим массивом исследовательской практики, накопленной в последние десятилетия. В рамках настоящей статьи было определено, что мотивация в обучении иностранным языкам – это педагогический инструмент, с помощью которого преподаватель, создавая необходимые условия для удовлетворения индивидуальных и групповых потребностей и, как следствие, целей студентов, сможет обеспечить эффективный и результативный образовательный процесс. Для достижения данной цели, конструкция механизма преподавания должна основываться на концептуализации (апробации концепции) интереса обучающегося к иностранному языку, что впоследствии позволит «запустить» механизм стимула (вторая ступень), далее цели обучения (третья ступень), идеала (результат, к которому обучающийся будет стремиться, четвертая ступень) и конечного результата.

В связи с тем, что интерес является фундаментом механизма формирования и развития мотивации в обучении иностранного языка, актуальным шагом является методическое и методологическое задействование всех его компонентов (познавательный, мотивационный, эмоциональный и волевой). Основываясь на этом, приоритетными направлениями решения проблемы мотивации в обучении иностранному языку в высшей школе являются следующие: актуализация преподавателем активных (интегративных, интегрированных) методов инструментов и методов преподавания (они задействуют познавательный, мотивационный и эмоциональный компоненты), акцентирование на стиле педагогической деятельности (активизируются познавательный и эмоциональный компоненты интереса) и организация учебной деятельности в соответствии с уровнем знаний обучающихся (работает волевой компонент интереса).

Российский психолог и лингвист И.Л. Леонтьев эмпирически доказал, что способности к иностранному языку не имеют практически никакого значения в достижении положительного образовательного результата. С нашей точки зрения, ключевым аспектом, а точнее, катализатором в активизации мотивационного процесса студента неязыкового ВУЗа в обучении иностранному языку является формирование интереса к нему. Интерес является начальным этапом формулирования, построения мотива индивида к той или иной деятельности. Так, «запустив» мотивационный механизм, процессе обучения иностранному языку будет более успешным, эффективным и результативным, следовательно, качество обучения будет повышаться.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Тер-Минасова С. Г. Язык и межкультурная коммуникация. М.: Слово/SLOVO, 2000. – 263 с.
2. Гаврилова О.В. Современные проблемы обучения бакалавров иностранным языкам в неязыковом вузе // Вестник Оренбургского государственного университета. – 2014. - №2 (163). – С. 40-43.
3. Абзалова С.А., Нелюбина Е.А. Интерактивные методы обучения иностранным языкам в неязыковом вузе // Вестник Казанского технологического университета. – 2014. – №10. – С. 257-260.
4. Петропавловская А.В. Формирование информационной компетентности преподавателя ВУЗа в системе повышения квалификации // Педагогический журнал. – 2017. – Т 7. - № 1А, С. 380-390.
5. Смирнова В. Н., Милошаева О. С. Прагматическая эквивалентность как критерий оценки качества учебного перевода. Вестник Челябинского государственного университета. – 2018. - №10 (420). – С. 233-239. – С. 233
6. Смирнова В. Н. Формирование познавательного интереса к иностранному языку в практике обучения студентов инженерно-строительного вуза. – Пенза, 2017. – 120 с.
7. Гришанина Н. В. Основы менеджмента / Н. В. Гришанина Г. С. Лопашина М.: Юнити, 2004. – 425 с.
8. Энциклопедический словарь по экономике / [Ред.-сост. В.Г. Золотарев]. – Минск: Полья, 1997. – 262 с.
9. Котляров И.Д. Математическое моделирование мотивации к труду: автореферат дис. ... к.э.н.: 08.00.13 / Санкт-Петербургский гос. инж.-экон. ун-т. СПб., 2001. – 18 с.
10. Маслоу А. Мотивация и личность – 3-е изд. перераб. и доп. СПб.: Питер, 2013. – 352 с.
11. Психологический лексикон. Энциклопедический словарь в шести томах/ Ред.-сост. Л.А. Карпенко. Под общ. ред. А.В. Петровского. М.: ПЕР СЭ, 2005. – 454 с.
12. Шляева В.Н. Мотивация студентов-заочников в малых городах: необходимость изучения // Вестник Удмуртского университета. Серия «Философия. Психология. Педагогика». – 2007. – №3. – С. 155-162
13. Адамчук В.В. Экономика и социология труда / В.В. Адамчук, О.В. Ромашов, Е.М. Е. Сорокина. М.: Юнити, 2016. – 407 с.
14. Менеджмент: Учебник / Виханский О.С., Наумов А.И., – 6-е изд., перераб. и доп. – М.: Магистр, НИЦ ИНФРА-М, 2019. – 656 с.
15. Волкова С.Л. Проблема развития познавательного интереса студентов к иностранному языку // Вестник ЛГУ им. А.С. Пушкина. – 2010. – №1. – С. 89–99
16. Гальскова Н. Д. Современная методика обучения иностранным языкам. - М.: АРК-ТИ, 2003. – 192 с.
17. Зайцева С. Е. Формирование мотивации изучения иностранного языка у студентов неязыковых специальностей // Научный аспект. – 2013. – №2-1. – С. 104-113.
18. Сарычева Л.В., Сырина Т.А. Интеллектуальная викторина – эффективный метод развития познавательного интереса изучающих иностранный язык // Мир науки. Педагогика и психология. – 2019. – №1 – 8 с.
19. Смирнова В. Н., Бондаренко Е. О. формирование положительной мотивации при изучении иностранного языка в техническом ВУЗе // Международный журнал гуманитарных и естественных наук. – 2019. – №2-1. – С. 160. – С. 16-162.
20. Россия: почему миллионы выпускников работают не по специальности? – 13.03.2018 // Портал «Иносми». – URL: <https://inosmi.ru/politic/20180319/241747028.html>
21. Человек и его потребности: учебник; к использованию в образовательных учреждениях, реализующих образовательные программы высшего профессионального образования по направлению подготовки 100200.62 «Туризм» по дисциплине «Человек и его потребности»: [в 2 т.] / [А. А. Анискин и др.; редкол.: А. Э. Назиров (отв. ред.) и др.]. – СПб.: СПбГУСЭ, 2010. – 291 с.
22. Богданова А. И. Формирование ценностного отношения к толерантности в условиях поликультурной образовательной среды // Фундаментальные исследования. – 2012. – № 9. – С. 337-341.
23. Панкратов А.Н. Мотивационные и регулятивные компоненты психологической системы спортивной деятельности: на материале спортивных единоборств: автореферат дис. ... кандидата психологических наук: 19.00.03 / Панкратов Антон Евгеньевич; [Место защиты: Ярослав. гос. ун-т им. П.Г. Демидова]. - Ярославль, 2015. – 24 с.
24. Степанова, Н.А. Динамика личностного развития младших школьников // Вестник МГОУ. Серия «Психологические науки». – 2010.

– № 2. – С. 89-93.

25. Рабинович П.Д. Практикум по интерактивным технологиям. М.: Лаборатория знаний, 2019. – 96 с.

26. Родионова С. Е. Применение активных и интерактивных методов обучения в реализации основных образовательных программ по гуманитарным направлениям подготовки ВПО (на примере направления «Филология») / С. Е. Родионова, Т. В. Григорьева // Вестник Башкирского университета. – 2012. – № 3 (1). – С. 1594-1599.

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

28. Макарова Е.Л. Использование интерактивных форм обучения для повышения эффективности образовательного процесса // Вестник Таганского технологического института. – URL: <http://www.smtueso.ru/en/items/interactive-forms-of-learning>

29. Куликова Л.Н. Интерактивные методы в образовании: лично-социальные смыслы // Сб. науч. ст. по материалам Международной науч.-практ. конф. / Л.Н. Куликова; сост. Н.Н. Быстрова, Г.И. Пигуль; под ред. Л.Н. Куликовой. - Хабаровск: ХППУ, 2002. – С. 4-23.

30. Спирина М.Л. Использование технологий интерактивного обучения в подготовке бакалавров психолого-педагогического образования // ИСОМ. – 2014. – №4. – С. 151-155.

31. Фахретдинова Г.Н. Технология обучения в сотрудничестве в преподавании иностранных языков в неязыковом вузе // Казанский вестник молодых учёных. 2018. №5 (8). – С. 72-75.

32. Унежева М.К. Обучающе-контролирующие формы проверки знаний иностранных студентов // Международный научно-исследовательский журнал. 2016. – №12-4 (54). – С. 95-99.

33. Полевая Т.А., Полевая С.А. Контроль знаний в системе обучения иностранных учащихся по дополнительным общеобразовательным программам // Вестник Тульского государственного университета. Серия: Современные образовательные технологии в преподавании естественно-научных дисциплин. – 2018. №1 (17). – С. 65-68

Статья поступила в редакцию 20.12.2019

Статья принята к публикации 27.02.2020

УДК 378.147

DOI: 10.26140/anip-2020-0901-0045

ИНДИВИДУАЛИЗАЦИЯ, ДИФФЕРЕНЦИАЦИЯ И ПЕРСОНАЛИЗАЦИЯ ОБУЧЕНИЯ МАТЕМАТИКЕ В ТЕХНИЧЕСКОМ ВУЗЕ

© 2020

AuthorID: 390810

SPIN: 4358-5669

ORCID: 0000-0001-6959-5047

ScopusID: 57204527190

Муханов Сергей Александрович, кандидат педагогических наук,
доцент кафедры «Математика»

Московский политехнический университет

(107023, Россия, Москва, ул. Б.Семёновская, д. 38., e-mail: s_a_mukhanov@mail.ru)

AuthorID: 390811

SPIN: 5683-9489

Муханова Анна Александровна, кандидат педагогических наук, заведующий кафедрой
«Природообустройство и водопользование»

Российский государственный аграрный заочный университет

(143907, Россия, Балашиха, шоссе Энтузиастов, 50, e-mail: aa.mukhanova@mail.ru)

AuthorID: 262921

SPIN: 6301-5188

Архангельский Александр Игоревич, кандидат педагогических наук,
доцент кафедры «Математика»

Московский политехнический университет

(107023, Россия, Москва, ул. Б.Семёновская, д. 38., e-mail: arhang@bk.ru)

Аннотация. В статье рассмотрены вопросы адаптации системы образования к самораскрытию личностных качеств субъекта образовательного процесса в соответствии с последними образовательными стандартами. Рассматриваются возможности проектирования курса высшей математики, дифференцированного по психологическим типам восприятия с использованием средств компьютерных и информационных технологий. В соответствии с выделенными ведущими психологическими типами восприятия делается анализ содержания и необходимых акцентов в проектируемых электронных образовательных ресурсах. В качестве инструмента реализации указанной концепции были рассмотрены возможности технологии Wolfram CDF, которая обладает широкими возможностями для проектирования динамических интерактивных электронных образовательных ресурсов, в том числе, позволяющих использовать файлы данного формата в дифференцированном по психологическим типам восприятия учебном процессе. Рассматриваются вопросы индивидуализации и, в перспективе, персонализации курса высшей математики для чего предлагается использовать смешанную модель обучения с использованием систем дистанционного обучения. Для индивидуализации курса предлагается использовать LMS Moodle. Некоторое внимание уделено рассмотрению концепции массовых открытых онлайн курсов, их достоинств и недостаткам. Сделан вывод о необходимости использования данных курсов не как самостоятельного инструмента обучения, а как элемента в смешанной модели обучения. На основе проведенного анализа рассмотрены различные модели смешанного обучения и возможность их применения при различных формах обучения студентов.

Ключевые слова: смешанное обучение, дистанционное обучение, электронные образовательные ресурсы, moodle, wolfram cdf.

INDIVIDUALIZATION, DIFFERENTIATION AND PERSONALIZATION OF TEACHING MATHEMATICS AT A TECHNICAL UNIVERSITY

© 2020

Mukhanov Sergey Alexandrovich, candidate of pedagogical Sciences,
associate Professor of “Mathematics»

Moscow Polytechnic University

(107023, Russia, Moscow, st. B. Semenovskaya, 38. e-mail: s_a_mukhanov@mail.ru)

Mukhanova Anna Aleksandrovna, candidate of pedagogical Sciences, head CFR
“Environmental management and water use»

Russian State Agrarian Correspondence University

(143907, Russia, Balashikha, shosse Entuziastov, 50, e-mail: aa.mukhanova@mail.ru)

Arkhangelsky Alexandr Igorevich, candidate of pedagogical Sciences,
associate Professor of “Mathematics»

Moscow Polytechnic University

(107023, Russia, Moscow, ul. B. Semenovskaya, 38. e-mail: arhang@bk.ru)

Abstract. The article discusses the education system adaptation of the personal qualities self-disclosure in accordance with the latest educational standards. The possibilities of designing the Course of Higher Mathematics, differentiated with respect to psychological types of perception, that uses computer and information technologies. According to the marked leading psychological types of perception the article analyses the content and key highlights in electronic educational resources that are being designed. The features of the Wolfram CDF Technology are meant as a tool for the implementation of this concept. The technology provides many options to design dynamic interactive online educational resources, including those that allow students to use CDF-files during the educational process differentiated with respect to psychological types of perception. The issues of individualization and, in perspective, personalization of the Course of Higher Mathematics are under review here. In this regard a blended learning model, which implies e-learning systems, is put forward. LMS Moodle is proposed to use for individualization of the course. Some attention is paid to the consideration of the mass open online courses concept, their advantages and disadvantages. It is concluded that it is necessary to use these courses not as an independent learning tool, but as an element in a blended learning model. Based on the analysis, various models of blended learning and the possibility of their application in various forms of student learning are considered.

Keywords: blended learning, e-learning, electronic learning resources, moodle, wolfram cdf.

Введение

В современной педагогике все больше уделяют внимания самораскрытию личности, адаптации образования к ее потребностям. На реализацию указанных потребностей во многом ориентированы последние образовательные стандарты, а также такие инициативы, как, например, CDIO.

При развитии личностного потенциала, на который направлены указанные концепции образования большое внимание уделяется индивидуализации, дифференциации и персонализации образования. Данные понятия следует различать. Индивидуализация предполагает изучение одного и того же материала учащимися, но с учетом их индивидуальных знаний и возможностей, возможна вариация темпа изучения учебного материала. «Реализация индивидуализированного образования будет наиболее успешна, если человеку обеспечить право выбора направлений образования, что в свою очередь влечет за собой введение профильности обучения и создание систем непрерывного образования» [1]. Дифференциация относится к построению самого процесса обучения, адаптированного к предпочтениям обучения разных учащихся. Здесь меняются методы и подходы к обучению, для разных групп учащихся предлагаются различные инструкции. Персонализация предполагает адаптацию к конкретным интересам различных учеников. В среде, которая полностью персонализирована, цели, содержание, а также методы и темп обучения могут варьироваться (поэтому персонализация охватывает дифференциацию и индивидуализацию) [2].

Методология

Успешность познавательной деятельности учащихся имеет прямую связь с ведущими психологическими типами восприятия. Из психологии известно, что познавательный процесс состоит в последовательной реализации нескольких этапов, первым из которых считают этап восприятия объекта.

«Вместе с процессом ощущения восприятие обеспечивает непосредственно чувственную ориентировку в окружающем мире. Благодаря восприятию при опознании осуществляется категоризация предметов, событий, ситуаций. При восприятии возможна трансформация образа с целью приведения его к виду, пригодному для принятия решения. Такие преобразования могут способствовать решению стоящих перед субъектом задач. Таким образом, восприятие – не бездейственное копирование, мгновенного воздействия, а живой, творческий процесс познания» [3].

В психологии выделяют ряд ведущих репрезентативных систем у человека, которые позволяют нам провести дифференциацию учащихся по преобладающему типу репрезентативной системы:

- визуалы (воспринимают мир посредством визуальных образов, картинок; их опыт строится из графических образов);
- аудиалы (ведущий канал восприятия информации слуховой; их опыт строится из звуковых образов);
- кинестетики (воспринимают мир посредством чувств, ощущений, сильно влияние эмоций; особенностью данного типа является то, что они не могут заниматься конструированием своего опыта; люди с преобладанием данного типа восприятия весьма эмоциональны и восприимчивы, могут бурно реагировать на раздражители);
- дискретники (люди с преобладанием данного типа восприятия характеризуются преобладанием логики и внутреннего диалога; полученную информацию они анализируют часто посредством обсуждения («самим собой»)).

Конечно, необходимо сделать оговорку, что указанные репрезентативные системы у конкретного человека носят не исключительный характер, а только преобладающий. Все они в той или иной мере присутствуют у учащихся.

Выделим краткий перечень сенсорных характеристик, имеющих существенное значения для проектирования учебных ресурсов для использования в образовательном процессе:

- Визуальные: форма, цвет, расположение, движение.
- Аудиальные: тембр голоса, громкость, темп.
- Кинестетические: плотность, форма, материал, расположение, движение.
- Дискретические: внутренние связи, логические выводы, доказательство.

Для проектирования и реализации дифференцированного (по ведущему психологическому типу восприятия) подхода к обучению математики, а, в последствии, и перехода к персонализированному обучению, как нам кажется, полезным может стать использование при реализации учебного процесса с использованием информационно-коммуникационной среды. «Информационно-коммуникационная среда стимулирует переход от унифицированного образования к индивидуализированному и персонализированному. Вследствие этого персонализация, персонализация и индивидуализация становятся базисом всего образования» [1].

В исследовании «Каким вам видится образование будущего?», проведенного организацией WISE экспертами отмечено, что «личные или практические умения будут цениться выше, чем академические познания. Так называемые мягкие умения — способность говорить публично, работать в команде, адаптироваться к непредвиденным событиям — становятся все важнее на работе» [4].

Как пишет Р. Джессоп в образовании «будут происходить инновационные процессы посредством дистанционных обучающих систем, подкрепленных телекоммуникациями, видео- и компьютерным оборудованием» [5].

Результаты

На наш взгляд, одним из весьма эффективных инструментов проектирования электронных образовательных ресурсов (ЭОР) может выступать формат CDF, разработанный компанией Wolfram Research. Файлы этого типа представляют собой контейнер знаний с вычислительным движком. Ключевой особенностью данного формата файлов является возможность динамических математических вычислений в реальном времени с использованием большого количества возможностей популярной системы компьютерной математики Wolfram Mathematica, ее встроенных алгоритмов и возможностей обработки узкоспециализированных данных. Все это позволяет реализовать потрясающие возможности интерактивной работы с контентом в реальном времени [6, 7].

Применительно к выделенным нами ранее ведущим психологическим типам восприятия отметим характерные особенности проектирования учебного контента в ЭОР:

- для визуалов: необходимо наличие дополнительно иллюстративного материала, характерные визуальные акценты на ключевых моментах;
- для аудиалов: качественное звуковое сопровождение и звуковые (голосовые) акценты, позволяющие выделить ключевые места в учебном материале;
- для кинестетиков: интерактивные динамические модели или опыты, «овеществление» абстрактных понятий;
- для дискретиков: возможность самостоятельного получения знаний, расстановки акцентов, конструктор рисунков и моделей.

Файлы формата Wolfram CDF создаются в системе компьютерной математики Wolfram Mathematica, необходимо отметить, что для их работы на пользовательском компьютере нет необходимости устанавливать этот дорогостоящий пакет. Для работы требуется только установка бесплатного Wolfram CDF Player. Большим плюсом является также то, что файлы данного формата

легко интегрируются в web-страницы. Начиная с 11 версии Wolfram CDF Player обладает полностью интегрированной поддержкой обработки звука, что позволяет активно использовать его также и для аудиалов.

Как мы видим, использование электронных образовательных ресурсов, построенных с использованием Wolfram CDF, позволяет для каждой из групп учащихся, выделенных нами, предложить наиболее комфортную им форму восприятия учебного материала. Это и визуализация математического материала (графиков математических функций, уравнений и пр.), возможность расстановки звуковых акцентов и даже «озвучивание» математических фактов (например, есть модели синтеза музыки из знаков числа «Пи»), возможность проведения интерактивных опытов с математическими объектами с целью оценки изменения их параметров на поведение всего объекта, возможность самостоятельного поиска, анализа информации на основе поведения модели.

Для индивидуализации курса математики, как нам кажется, следует использовать смешанную модель обучения, которая сочетает в себе преимущества как традиционного, так и дистанционного метода обучения. Как отметил профессор В.А. Стародубцев «Смешанное обучение (blended learning) становится инновационным трендом для средней и высшей школы» [8]. В целом, в современной педагогике присутствует мнение, что «смешанное обучение согласуется с ценностями традиционных высших учебных заведений и обладает доказанным потенциалом для повышения эффективности и результативности значимого учебного опыта» [9].

Зарубежные ученые дают разные определения смешанного обучения, например, как «сочетание технологий и традиционного обучения в классе на основе гибкого подхода к обучению, который учитывает преимущества тренировочных и контролируемых заданий в сети, но также использует другие методы, которые могут улучшить результаты студентов и сэкономить затраты на обучение» [10] или как «сочетание обучения в ходе личного общения (F2F) и программированного обучения (CAL) в едином образовательном пространстве» [11].

Мы предлагаем использовать для целей проектирования смешанного обучения платформу LMS Moodle. Несмотря на то, что данная система представляет собой платформу для организации дистанционного обучения, ее уже достаточно давно используют в качестве инструмента поддержки проведения аудиторных занятий в смешанной модели обучения [12-15 и др.].

Возможности данной LMS в плане организации занятий по математике весьма широки. Возможно размещение теоретического материала в различных форматах, в том числе и с использованием рассмотренного нами ранее формата Wolfram CDF (внедренных в web-страницы), а также использования формул в формате TeX, организация совместной работы студентов, в том числе групповой, организация текущего и итогового контроля в различных форматах, в том числе и тестов, организации отправки студентами типовых расчетов преподавателю с возможностью обратной связи и пр.

Размещение учебного материала в LMS Moodle позволяет учащимся самостоятельно выбирать темп и последовательность изучения материала, при необходимости имеется возможность возврата к ранее изученному материалу. Широкие возможности коммуникации в системе студент-преподаватель также способствуют индивидуализации процесса обучения. При этом, несмотря на то, что весь необходимый образовательный контент находится в системе, проведение традиционных занятий и позволяет реализовать концепцию Blended Learning.

Еще одним актуальным трендом стало использование в процессе обучения MOOK – массовых открытых онлайн курсов, т.е. открытых для всех желающих курсов, размещенных на открытых площадках, например, таких как Coursera (<https://www.coursera.org/>). Каждый

желающий может записаться и пройти обучение по конкретным курсам, которые коррелируют с курсами в ООП вуза. «Использование в ООП быстро обновляемых MOOK, как аффилированных с самим вузом, так и сторонних, позволит образовательным организациям полнее удовлетворять потребности обучающихся в расширении/углублении компетенций в процессе обучения» [8]. Тем не менее, данная концепция, несмотря на ее привлекательность, обладает и весьма существенными недостатками. В частности, весьма обосновано подвергается критике основной элемент MOOK – видеолекция с заданиями и коллегиальное оценивание. Представьте, что «вместо того, чтобы обследовать пациентов, врачи делают 5-7 минутные видеомодули по диагностике различных заболеваний, а группы пациентов будут диагностировать и лечить друг друга» [16]. Таким образом, на наш взгляд, идея использования MOOK в традиционном высшем образовании должна иметь тесную связь с традиционным обучением, чтобы имело место, так называемое смешанное обучение, что позволит устранить наиболее явные недостатки MOOK.

Как показывает практика, в высшей школе могут быть реализованы следующие модели смешанного обучения:

Для очной формы обучения:

- Face-to-Face Driver – трансляция учебного материала от учителя к ученикам на очных занятиях. Ресурсы, размещенные в СДО Moodle используются лишь для закрепления знаний;

- Self-blend – стандартное (очное) изучение учебного материала. Ресурсы и курсы, размещенные с СДО используются, если они вызывают повышенный интерес;

- Online Lab - ученики используют виртуальные лаборатории, в том числе и в формате Wolfram CDF в которых они ставят эксперименты и решают учебные познавательные задачи под руководством преподавателя на аудиторных занятиях в компьютерных классах.

Для очно-заочной формы обучения:

- Rotation model – чередование очного и онлайн-обучения: предполагает первоначальное самостоятельное освоение материала в СДО, с последующим закреплением под руководством преподавателя в очной форме, и наоборот.

Для заочной формы обучения:

- Online Driver – учащиеся осваивают материал удаленно в СДО с использованием всех ее ресурсов. При необходимости организуются очные консультации с преподавателем.

- Flex model – приоритет отдается освоению программы курсы посредством СДО. Преподавателю в данной модели отводится, скорее, роль координатора. Ему необходимо отслеживать сложные для понимания и освоения темы, для того, чтобы потом, на очной встрече, обсудить их в группе или индивидуально.

Совместное использование рассмотренных нами вопросов дифференциации и индивидуализации подводит нас к проектированию персонализированного обучения.

Выводы:

В современных условиях в российском высшем образовании стоит проблема проектирования персонализированных учебных курсов. Мы предлагаем, для обязательного курса математики использовать возможности его дифференциации по ведущим психологическим типам восприятия, для чего, как нам кажется, эффективно будет использовать средства информационных технологий. Для реализации указанных возможностей предлагается использовать технологию Wolfram CDF для проектирования электронных образовательных ресурсов, которые можно эффективно использовать в СДО Moodle, что позволяет также реализовать принцип индивидуализации курса математики.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Козыревская А.В., Усатая Е.Р. Образование в рамках индивидуализации, персонификации и персонализации // Санкт-Петербургский

образовательный вестник. 2018. №6 (22).

2. B. Bray, K. McClaskey (2013). *Personalization vs. differentiation vs. individualization chart (v3)*. Retrieved from: <http://barbarabray.net/2014/01/22/personalization-vs-differentiation-vs-individualization-chart-v3/>

3. Словарь-справочник по возрастной и педагогической психологии. Под редакцией Гамезо М.В. М.: Педагогическое общество России, 2001. – 128 с.

4. *What will school look like in 2030?* Retrieved from: <http://cdn.qf.com.qa/app/media/22210>.

5. Jessop B. (1991) *The welfare state in the transition from Fordism to post-Fordism*, in: Jessop B., Kastendiek H., Nielsen K., Pedersen O. (Eds) *The Politics of Flexibility: Restructuring State and Industry in Britain, Germany and Scandinavia*, pp. 82–105 (Hampshire: Edward Elgar).

6. Власов Д.А. Wolfram-технологии в обучении теории игр теоретико-игровом моделировании социально-экономических ситуаций // Системные технологии. 2018. № 3 (28). С. 13-18.

7. Власов Д.А., Синчуков А.В. Выбор оптимальных производственных стратегий на основе теоретико-игрового моделирования // Конкурентоспособность в глобальном мире: экономика, наука, технология. 2017. № 4-5 (41). С. 70-74.

8. Стародубцев В.А. Персонализированные MOOK в смешанном обучении // Высшее образование в России. 2015. №10. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/personalizirovannyye-mook-v-smeshannom-obuchanii> (дата обращения: 18.06.2019).

9. D.R. Garrison, H. Kanuka *Blended learning: Uncovering its transformative potential in higher education. The Internet and Higher Education*, Vol. 7, Issue 2, 2nd Quarter 2004, Pages 95-105.

10. E. Banados *A blended-learning pedagogical model for teaching and learning EFL successfully through an online interactive multimedia environment. CALICO Journal*. 2006. № 23 (3). P. 533–550.

11. C.J. Bonk, C.R. Graham *Handbook of blended learning: Global Perspectives, local designs*. — San Francisco, CA: Pfeiffer Publishing, 2005.

12. C. Romero, S. Ventura, E. García, *Data mining in course management systems: Moodle case study and tutorial. Computers & Education*, Vol. 51, Issue 1, 2008, Pages 368-384.

13. T. Martin-Blas, A. Serrano-Fernández *The role of new technologies in the learning process: Moodle as a teaching tool in Physics. Computers & Education*, Vol. 52, Issue 1, 2009, Pages 35-44.

14. T. P. Florian, J. P. Zimmerman *Understanding by Design, Moodle, and Blended Learning: A Secondary School Case Study. MERLOT Journal of Online Learning and Teaching* Vol. 11, No. 1, March 2015.

15. A. Lopes, L. Babo, J. Azevedo (2008). *Teaching and Learning Mathematics Using Moodle. INTED2008*.

16. Comer, D. Baker, R., Yuan Wang (2015). *Negativity in Massive Online Open Courses: Impacts on Learning and Teaching, and How Instructional Teams May Be Able to Address It*. URL: <http://www.columbia.edu/~rsb2162/CBW2.pdf>

Статья поступила в редакцию 30.09.2019

Статья принята к публикации 27.02.2020

УДК 378
DOI: 10.26140/anip-2020-0901-0046

ИННОВАЦИОННЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПРОЦЕССЕ ПРЕПОДАВАНИЯ ЭКОНОМИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН

© 2020
AuthorID: 32848394
SPIN: 8528-7613

Шувалова Ольга Валентиновна, кандидат экономических наук,
доцент кафедры «Экономика и финансы»

AuthorID: 776460
SPIN: 5989-9178

Наумова Наталья Александровна, кандидат филологических наук, доцент кафедры
«Философия, история, право и межкультурная коммуникация»

*Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации, Владимирский филиал
(600037, Россия, Владимир, улица Тихонравова, 1, e-mail: natasha_nau@list.ru)*

Аннотация. В статье рассмотрены инновационные образовательные технологии в процессе преподавания экономических дисциплин в высшей школе, важнейшими методологическими основами которых являются не только системный, информационный и деятельностный подходы в рамках традиционных педагогических технологий, но и организация аудиторных и внеаудиторных форм работы на разных этапах пребывания студентов в стенах высшего учебного заведения для последующего самостоятельного решения нестандартных экономических задач в будущей профессиональной деятельности. Такая совокупность обеспечивает необходимый в современных образовательных условиях синергетический эффект и носит инновационный характер. Предложено определение и содержание понятия «компетентностно-ориентированный подход» в образовательном процессе вуза, осуществление которого является методологически более правильным. На основе пятилетнего опыта работы Владимирского филиала Финансового университета при правительстве Российской Федерации (2014-2019 гг.) предложена система внедрения инновационных образовательных технологий и методов обучения студентов бакалавриата в рамках образовательной программы 38.03.01 «Экономика» на всех этапах образовательного процесса. Использование инновационных методов преподавания напрямую связано с применением интернет-технологий в традиционном учебном процессе, развитием электронного обучения (e-learning), обучения с помощью информационных и коммуникационных технологий (ИКТ). Результатом внедрения инновационных методов в преподавании экономических дисциплин стало повышение эффективности усвоения теоретических знаний и формирование у студентов ряда общекультурных, инструментальных и профессиональных компетенций.

Ключевые слова: инновационные образовательные технологии, компетентностно-ориентированный подход, профессиональная подготовка студентов, аудиторные и внеаудиторные формы обучения, профессиональные качества специалиста.

INNOVATIVE TRAINING TECHNOLOGIES IN TEACHING STUDENTS OF ECONOMICS

© 2020

Shuvalova Olga Valentinovna, candidate of economical sciences, associate professor
of the department of «Economics and Finances»

Naumova Natalia Alexandrovna, candidate of philological sciences, associate professor
of the department of «Philosophy, History, Law and International Communication»

*Financial University under the Government of the Russian Federation, Vladimir branch
(600037, Russia, Vladimir, street Tikhonravova, 1, e-mail: natasha_nau@list.ru)*

Abstract. The article is focused on the innovative training technologies in teaching students of economics as those having important methodological principles including not only traditional systematic, information and action-related approaches, but also curricular and extracurricular forms of work in teaching and learning suitable for independent solution of non-standard economic problems in future professional activities. The complex of new technologies, methods and approaches seems highly innovative since it provides important synergetic effect for the present-day teaching. The article considers the notion of competency-based approach in the training process of high school as seemed to be more appropriate and correct in the view of the methodology of teaching, training and learning in higher vocational institutions. The empirical sample research material includes the analysis of teaching methods and techniques having been implemented in the Vladimir branch of Financial University under the Government of the Russian Federation since 2014, and the results of the student survey focused on their satisfaction in acquired skills. The 2014-2019 experience of the university makes it possible to implement the innovative training methods and technologies for students of economics. The use of innovative teaching methods is directly related to the use of Internet technologies in the traditional educational process, the development of e-learning, using information and communication technologies. The impact of innovative methods in teaching of economic disciplines shows the increase in the efficiency of assimilation of theoretical knowledge and the formation of a number of general cultural, instrumental and professional competencies with students.

Keywords: innovative training technologies, competency-based approach, student professional identity, curricular and extracurricular forms of learning, professional features of an expert.

ВВЕДЕНИЕ

Реалии современного общества диктуют новые требования к подготовке специалистов с высшим профессиональным образованием. Прежний, квалификационный подход акцентировал внимание на содержании учебного процесса, тогда как компетентностный в своей основе имеет формирование у студентов определенных знаний, умений и навыков, которые помогут им ориентироваться в динамично меняющейся действительности, анализировать и планировать собственные действия в профессиональной сфере, оперативно и нестандартно

находить управленческие решения.

Компетентностно-ориентированный подход к обучению студентов российских вузов базируется на использовании инновационных образовательных технологий в преподавании микро-, макроэкономики, других базовых и прикладных экономических дисциплин, актуализируя необходимость в применении интерактивных методов обучения, за счет которых стимулируется познавательная деятельность студентов и развивается способность к самостоятельному поиску и переработке информации, закрепляются знания и способы решения нестандартных

экономических задач.

Распространения таких методов является естественным следствием наблюдающегося в настоящее время эффекта обратной связи: обучающая деятельность преподавателя – познавательная деятельность студентов, а также следствием реализации принципа активности личности в обучении и профессиональном самоопределении.

МАТЕРИАЛЫ И МЕТОДЫ

При реализации компетентностно-ориентированного подхода к обучению необходимо выстроить новую модель образовательного процесса, включающую результаты образования, механизм учебного процесса и систему управления им. Подобная задача стоит перед многими исследователями, считающими проблему поиска эффективных путей разработки и внедрения компетентностно-ориентированного подхода актуальной и своевременной.

Обзор зарубежной и отечественной литературы по проблеме компетентностно-ориентированного подхода (А.Л. Андреев, В.А. Болотов, Э.Ф. Зеер, И.А. Зимняя, Т.Е. Исаева, В.В. Краевский, О.Е. Лебедев, П.С. Лернер, Р.П. Мильруд, А.М. Новиков, А.Ю. Петров, С.Б. Срякова, А.В. Тихоненко, Г.С. Трофимова, Ю.В. Фролов, В.Д. Шадриков, Б.Д. Эльконин, С. Belisle, M. Frenz, L. Perez, и др.) свидетельствует о том, что в настоящее время не существует единого понимания и толкования этой педагогической категории, а также общепринятых определений его методов и технологий [1; 2; 3].

Вслед за О.Е. Лебедевым, для целей данной статьи представим компетентностно-ориентированный подход как систему основных принципов, ориентированных на задачи и содержание образования, организацию образовательного процесса и оценку образовательных результатов [4, с. 5]. Спектр данных принципов представлен следующими позициями:

- целью образовательного процесса является способность обучаемых решать проблемные задачи в различных сферах деятельности самостоятельно, опираясь на собственные знания и переданный в ходе обучения социальный опыт;

- дидактически адаптированный социальный опыт становится главным элементом содержания образовательного процесса при решении познавательных и нравственных задач;

- условия формирования опыта самостоятельного принятия познавательных, организационных и нравственных решений являются основой организации образовательного процесса;

- анализ уровня образованности позволяет осуществлять оценку образовательных результатов на всех этапах обучения [5].

Цель представленного исследования заключается в рассмотрении инновационных образовательных технологий, применяемых в процессе преподавания экономических дисциплин, как одного из важнейших способов наполнения содержания образования и передачи дидактически адаптированного социального опыта для последующего самостоятельного решения нестандартных экономических задач в профессиональной деятельности будущего специалиста.

Необходимость аналитического рассмотрения инновационных образовательных технологий в рамках компетентностно-ориентированного подхода обусловлена мировой и общеевропейской тенденциями интеграции образования и глобализацией экономики. Предъявляемые сегодня требования к качеству образования диктуют доказывают необходимость использования нетрадиционных методов обучения. Достижениями студентов в результате применения современных образовательных технологий и методов становятся:

- прочные знания по предмету;
- апробация знаний на практике;
- междисциплинарные связи;

- обработка любой информации;
- информационные технологии;
- работа в малой группе и коллективе.

Продуктивность профессиональной деятельности студентов сегодня напрямую зависит от динамично развивающейся хозяйственной среды и внедрения информационных технологий при освоении новых знаний. Такие условия побуждают студентов получить навыки того, как подстраиваться под изменяющиеся условия среды, анализировать стандартные и нестандартные ситуации, принимать четко спланированные экономические решения. Таким образом, актуальность и перспективность инновационных методов и интерактивных технологий преподавания в целях совершенствования профессиональной подготовки экономистов становится очевидной.

Эмпирический материал исследования основан на анализе инновационных, нестандартных, интерактивных методов преподавания экономических дисциплин, применяемых в процессе обучения во Владимирском филиале Финансового университета при Правительстве Российской Федерации в течение пяти лет (с 2014 по 2019 гг.), и проведении опроса обучающихся на предмет их удовлетворенности в получении дидактически адаптированного социального опыта на разных этапах их пребывания в стенах высшего учебного заведения для последующего самостоятельного решения нестандартных экономических задач в будущей профессиональной деятельности.

РЕЗУЛЬТАТЫ

Результаты проведенного опроса студентов, обучающихся по направлению бакалавриата в рамках образовательной программы 38.03.01 «Экономика» во Владимирском филиале Финансового университета, на предмет их удовлетворенности в получении дидактически адаптированного социального опыта на разных этапах их пребывания в стенах высшего учебного заведения для последующего самостоятельного решения нестандартных экономических задач в будущей профессиональной деятельности показывают, что 96 % студентов отмечают возникновение продуктивной коммуникации при решении учебной проблемы в ситуации неопределенности, побуждающей их к активности, инициативности и рефлексии, а также причастности к образовательному результату.

В рамках различных форм обучения студентов спектр нестандартных методов достаточно широк.

В рамках проведения аудиторных занятий предполагается чтение проблемных лекций, проведение мини-и видео-конференций, брифингов, круглых столов, направленных дискуссий, деловых игр, мозговых штурмов, смоделированных и реальных case-study и др.

Внеаудиторные формы работы включают в себя анализ информационных систем, вебинарные сессии, обратную связь с преподавателем по электронной почте, на личном сайте или в соцсетях.

Личная мотивированность и активное участие студентов в учебном процессе, основной целью которого является получение универсальных знаний, практических навыков и профессиональных компетенций – это то, что характерно для первой группы методов. При этом обязательным условием является тщательное планирование преподавателем интерактивной подачи учебного материала, поскольку для качественного усвоения исследуемых вопросов/проблем в ходе проведения занятия необходим постоянный контроль направлений обсуждения [6; 7].

В современных условиях смещения центра тяжести на самостоятельную работу студентов и «дефицитности» лекционного времени, возрастают требования к качеству и подаче лекционного материала, важность которого безусловна. Рассмотрим более подробно инновационные методы аудиторной и внеаудиторной работы, прошедшие апробацию при подготовке студен-

тов в рамках образовательной программы 38.03.01 «Экономика» в стенах Владимирского филиала Финуниверситета [8].

ОБСУЖДЕНИЕ РЕЗУЛЬТАТОВ

Лекция как организационная форма обучения является особой конструкцией учебного процесса. Вид лекции определяется способом предоставления информации. Возможна следующая классификация лекций: информационная (с объяснительно-иллюстративным материалом), лекция-беседа (с постановкой вопросов для учащихся), проблемная (с раскрытием решения проблемы), лекция-визуализация (представление вербальной информации в наглядную форму) и лекция с запланированными ошибками.

Применение лекции-визуализации связано с реализацией принципов проблемности и наглядности. Данный метод предполагает сопровождение информации с демонстрацией рисунков, структурно-логических схем и диаграмм с помощью мультимедийных технических средств. Основным акцентом в этой лекции служит зрительный образ, включенный в процесс мышления, что компенсирует недостаточную визуализацию учебного процесса и повышает эффективность восприятия, понимания и усвоения информации. Это положительно сказывается на качестве усвоения материала, способствуя достижению профессиональных целей.

При изучении многих экономических дисциплин, восприятию отдельных тем, особенно теоретического характера, объем передаваемой информации очень велик. Метод визуализации позволяет ее систематизировать, концентрировать внимание, выделив наиболее важные информационные элементы. Таким образом, абстрактным понятиям, процессам, явлениям придается конкретный вид, тем самым способствуя лучшему запоминанию и восприятию информации.

Использование данного метода чтения лекции предполагает серьезную предварительную подготовку визуального материала, способного покрыть/охватить содержание лекции, не перегружая ее лишней информацией. Здесь необходимо руководствоваться принципом посильной трудности при чтении сложных для понимания/восприятия тем (в дисциплине Микроэкономика, например, такими сложными темами являются «Теория общественного выбора» или «Факторные рынки и распределение факторных доходов»). Схема, как способ визуализации, широко применяемый на лекционных занятиях, – это универсальный, но достаточно сложный для восприятия элемент. Потому, ее конструирование, наполнение может быть целесообразным на основе рисунка или будучи представленной в упрощенной форме. На рисунке 1 приведены примеры схем, перегруженных информацией и поэтому не способных дать положительного эффекта при изучении темы дисциплины.

Процесс подготовки лекции-визуализации может быть двусторонним, когда студенты являются воспринимающей стороной и когда они сами «создают информацию». В первом случае лектор-преподаватель является «поставщиком знаний». Второй случай значительно интереснее в том плане, что студенты, проявляя самостоятельность в поиске, переработке информации, определении способов ее представления, развивают навыки наглядного моделирования, наращивают свой интеллектуальный и профессиональный потенциал.

Лекция с запланированными ошибками – это еще один метод проведения аудиторных занятий, который требует от преподавателя большой ответственности, компетентности и умения тщательно отбирать материал для ошибок и маскировать их в тексте лекции. При этом можно предложить два уровня

ошибок: первый – на знание терминологии, второй, более сложный, – системные, узловые моменты изучаемой темы/раздела дисциплины.

Достижение дидактических целей преподавателя наблюдаются в том случае, когда студентам удастся не только найти все запланированные в лекции ошибки, но и озвучить правильные определения, а также предложить верные суждения. Именно это является показателем приобретения качественных теоретических знаний, сформированности практических умений ориентироваться в учебных, аналитических и других материалах, оценивать сложившуюся ситуацию.

Классификационный признак	Состав расходов
1	2
Периодичность (срок)	– краткосрочные расходы; – среднесрочные расходы; – долгосрочные расходы
Функциональное назначение	– расходы, которые связаны с удовлетворением текущих жизненных потребностей человека; – расходы капитального характера, к которым можно отнести и расходы на начало осуществления предпринимательской деятельности; – налоги и страховые взносы (уплачиваемые); – расходы социального, медицинского, культурного характера и другие аналогичные расходы; – расходы, связанные с деятельностью на финансовом рынке (вклады, ссуды, страхование, покупка ценных бумаг и т.д.); – накопления и сбережения
По направлениям расходов	– потребление (расходы на оплату обязательных платежей и потребительских услуг, расходы на удовлетворение личных потребностей членов семьи и прочие текущие расходы); – развитие (инвестиции в образование, приобретение недвижимости, культурные мероприятия, развитие коммуникационных связей и т.д., что направлено на развитие домашнего хозяйства и повышение потенциала каждого его члена); – накопление (сбережения для удовлетворения потребностей в будущем и инвестирование финансовых ресурсов в экономику региона, с целью получения в будущем экономических выгод)
По уровню расходов	– личные расходы; – семейные расходы; – расходы домохозяйства
По экономическому признаку	– текущие расходы; – образование; – культура, спорт (хобби); – здоровье; – жилищные условия и др.
По роли в процессе функционирования домохозяйства	– затраты, связанные с содержанием членов группы; – затраты, связанные с развитием домохозяйства (материальное и интеллектуальное развитие)
По возможности планирования	– плановые; – внеплановые расходы (не предвиденные)

Рисунок 1 – Неэффективные элементы визуализации

Освоение экономических дисциплин происходит за счет формирования опытных знаний, умений и навыков в процессе этапа предварительной подготовки и последующего аудиторного обсуждения результатов самостоятельного поиска. Поэтому практические и семинарские занятия должны быть хорошо продуманы и спланированы.

Рассмотрим алгоритм case-study как одного из наиболее эффективных методов проведения практических занятий:

- преподаватель задает универсальную модель поиска информации по определенной теме;
- в ходе самостоятельной подготовки студенты обрабатывают первичный массив информации, диагностируют проблему, выявляют прямые и альтернативные варианты решения;
- подготовленный таким образом case-study тщательно обсуждается в аудитории, стимулируя появление дополнительных решений.

По дисциплине «Микроэкономика» case-study предусматривает два возможных направления работы:

1. Определенный тип проблемы задается с самого начала, и студент осуществляет уже поиск актуальной информации, относящейся к этому типу проблемы. Проблемными могут быть такие микроэкономические блоки как рыночное равновесие, поведение потребителя в условиях рынка, управление затратами и результатами

деятельности компании, факторные рынки и распределение доходов.

2. Изначально перед студентом не ставится конкретная проблема. Преподаватель мотивирует его к сбору информации широкого спектра о возможных потенциальных проблемах рыночного равновесия/неравновесия, финансовой деятельности компании или домохозяйства с последующим обсуждением критических точек и путей выхода из них.

Для case-study характерны следующие разделы:

- информация о рынке или компании, их финансовой деятельности;

- информация о внешних факторах, способных оказывать влияние на экономическую деятельность выбранных объектов;

- собственно проблемная ситуация;

- дополнительные факты и справочная информация;

- вопросы.

В заключение работы с case-study появляется возможное решение проблемной ситуации, при этом готовое решение автором кейса не озвучивается в целях стимулирования альтернативных идей и вариантов решения.

Преподаватель подводит итоги кейса, комментирует и дает рекомендации. В процессе выполнения кейса студенты получают практические навыки решения проблемных ситуаций, закрепляют теоретические знания, полученные в процессе изучения теоретического курса, учатся проводить диагностику поставленной проблемы, обрабатывать и вычленять необходимую информацию, выявлять допущенные логические, аналитические и методические ошибки, предлагать обоснованные решения.

Хотелось бы отметить, что интерактивные методы обучения (деловые игры, страноведческие викторины и шоу, театральные постановки, фонетические конкурсы) являются одной из эффективных форм обучения не только базовых профессионально-ориентированных теоретических дисциплин, но и в процессе реализации коммуникативных задач на иностранном языке с применением теоретических знаний по предметам профессиональной направленности. По мнению многих современных исследователей, культурно-языковая компетенция современной языковой личности реализуется исключительно в режиме диалога или беседы одновременно в двух плоскостях: преподаватель – студент и студент – студент, что и определяет базовое понятие интерактивного обучения.

Так, например, в течение 2014-2019 гг. во Владимирском филиале Финансового университета традиционно проводится проект с применением интерактивных технологий на иностранном языке «My Company – My Business», целью которой было обучение участников специальным методам и средствам ориентирования в нестандартных ситуациях для решения поставленных задач, в основе которых требовалось обоснование выбора открытия своего предприятия, бизнес-плана, финансового состояния, конкурентной стратегии и креативных идей развития бизнеса.

Особой популярностью среди студентов и преподавателей Владимирского филиала Финансового университета пользуется формат направленной дискуссии (учебной, научной, проблемной) как одной из форм аудиторной работы, основанной на подготовленных студентами эссе, рефератах, тезисах. Подготовка побуждает студентов к формированию своей точки зрения, предоставлению аргументов и иллюстрированию личной позиции примерами социального или собственного опыта. Формат направленной дискуссии формирует у студентов навык постановки открытых дискуссионных вопросов.

Преподаватель играет важную роль наставника, куратора, ментора и модератора с целью помочь студентам выявить проблему и направить ход обсуждения так, чтобы студенты естественным образом пришли к разрешению проблемы, ссылаясь на ответы и уточняя идеи

участников дискуссии.

Подобные ситуативные занятия дают студентам возможность приобретать ключевые компетенции, работая самостоятельно и в команде, апробировать разные подходы к решению неординарных задач на практике.

Внеаудиторная работа представлена второй группой методов, включающих использование новых информационных технологий и интернет-ресурсов, обратной связи между студентом и преподавателем для получения и сдачи заданий, а также консультирования по всем возникающим вопросам. Во Владимирском филиале Финансового университета используется широкий спектр интернет-ресурсов: научные, учебно-методические, справочные, статистические, демонстрационные материалы, нормативные документы, электронные периодические издания, университетские электронно-библиотечные системы и образовательные порталы (электронно-библиотечная система Znanium: <http://www.znanium.com>; электронно-библиотечная система издательства «ЮРАЙТ»: <https://www.biblio-online.ru/>; информационно-образовательный портал Финансового университета при Правительстве Российской Федерации: <http://portal.ufrf.ru/>; библиотечно-информационный комплекс Финансового Университета при Правительстве Российской Федерации: <http://library.fa.ru/>; репозиторий Финансового университета при Правительстве Российской Федерации: <http://repository.vzfei.ru/>), корпоративные программные продукты (например, учебная программа для получения практических навыков по ведению основных участков бухгалтерского учета в программе «1С: Бухгалтерия 8»).

Вебинары представляют собой виртуальный вариант лекции или семинара в синхронном режиме, позволяющий студентам активно дискутировать, выражать мнение, спорить, подключая к этому всех участников образовательного процесса в личном и общедоступном режиме обмена сообщениями. Во Владимирском филиале Финансового университета регулярное проведение вебинаров в ходе освоения экономических дисциплин и дисциплин общеобразовательного блока (иностранный язык, в частности) позволяет использовать большое количество инструментов и сервисов сети Интернет, осуществлять многосторонние видео- и аудиоконференции, участвовать в общедоступном просмотре видеоматериалов и презентаций, текстовых чатах, опросах и голосованиях.

Безусловно, аудиторная и внеаудиторная формы интерактивных инновационных методов преподавания связаны между собой. Так, например, подготовка и использование case-study не обходится без консультаций посредством электронной почты и социальных сетей в режиме онлайн, контроля и анализа результатов обсуждения, влияющих на ход моделирования решаемой ситуации.

ВЫВОДЫ

Инновационные методы преподавания тесно связаны со внедрением интернет-технологий и электронного обучения (e-learning) в традиционный учебный процесс – обучение с помощью информационных и коммуникационных технологий (ИКТ) [9-17]. Технологии e-learning позволяют комплексно решать такие проблемы, как подготовка преподавателей и обучающихся, повышение активности их взаимосвязи, разработка учебно-методического обеспечения, оснащение учебного процесса интерактивными учебно-методическими материалами, формирование аудиторных виртуальных комплексов для реализации сетевого учебного процесса по экономическим дисциплинам.

Реализация инновационных методов преподавания возможна при высоком уровне технической оснащенности образовательных учреждений, обеспечении оборудованием и программными продуктами, личной мотивированности преподавателей в освоении и применении данных технологий в учебном процессе.

Таким образом, использование инновационных ме-

тодов в преподавании экономических дисциплин во Владимирском филиале Финуниверситета способствует повышению эффективности усвоения теоретических знаний и формирует у студентов ряд общекультурных, инструментальных и профессиональных компетенций: культуру мышления, умение обобщать и анализировать информацию; способность размышлять над мировоззренческими, социально значимыми проблемами и процессами, происходящими в обществе, а также прогнозировать их возможное развитие в будущем.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Зеер Э.Ф., Павлова А.М., Сыманюк Э.Э. Модернизация профессионального образования: компетентностный подход. М.: МПСИ, 2005. 216 с.
2. Hall G.E., Quinn L.F., Gollnick D.M. *Introduction to teaching. Making a difference in student learning.* SAGE Publications, USA, 2016. 592 p.
3. Onviagbonhia A.R., Kollöffel B., den Brok P. *Educating for Innovation: Students' Perceptions of the Learning Environment and of Their Own Innovation Competence // Learning Environments Research.* 2019. 3. Volume 22. P. 387-407.
4. Лебедев О.Е. Компетентностный подход в образовании // Школьные технологии. 2004. № 5. С. 3–12.
5. Казакова А.Г. Педагогика профессионального образования: монография. М.: Экон-Информ, 2007. 551 с.
6. Miquelon P., Vallerand R.J., Grouzet F.M.E., Cardinal G. *Perfectionism, academic motivation, and psychological adjustment: an integrative model // Personality and social psychology bulletin.* 2005. 7. Volume 31. P. 913-924.
7. Osmani M., Hindi N.M., Weerakkody V. *Developing Employability Skills in Information System Graduates: Traditional vs. Innovative Teaching Methods // International Journal of Information and Communication Technology Education.* 2018. 2. Volume 14. P. 17-29.
8. Малыгин В.Т., Андреева Л.С., Александрова Л.Ю. и др. Гуманитарные науки в экономическом вузе: монография. Ульяновск: Зебра, 2017. 109 с.
9. Снегирева Л.В. Современное состояние проблемы дидактического обеспечения электронного обучения в высшей школе // Балтийский гуманитарный журнал. 2017. Т. 6. № 4 (21). С. 398-401.
10. Ефремкина И.Н. Инновационные методы обучения как средство активизации познавательной деятельности студентов (на примере психологии) // XXI век: итоги прошлого и проблемы настоящего плюс. 2015. Т. 1. № 6 (28). С. 74-80.
11. Ваганова О.И., Гладков А.В., Трутанова А.В. Формирование профессиональных компетенций бакалавров в условиях электронного обучения // Балтийский гуманитарный журнал. 2017. Т. 6. № 2 (19). С. 190-193.
12. Воронина М.А. Онлайн ресурсы ИКТ в реализации ФГОС во по направлению подготовки 44.03.01 педагогическое образование // Самарский научный вестник. 2016. № 1 (14). С. 142-147
13. Снегирева Л.В. Возможности электронного обучения в решении задачи индивидуализации учебного процесса в медицинском вузе // Балтийский гуманитарный журнал. 2016. Т. 5. № 3 (16). С. 190-192.
14. Сундеева Л.А., Осадчикова Е.В. Формирование общекультурных компетенций экономистов технологиями интерактивного обучения // Карельский научный журнал. 2018. Т. 7. № 2 (23). С. 44-47.
15. Гладкова М.Н., Абрамова Н.С., Кутепов М.М. Особенности профессиональной подготовки бакалавров в условиях электронного обучения // Балтийский гуманитарный журнал. 2017. Т. 6. № 2 (19). С. 103-105.
16. Кирдан А.П. Инновационные технологии профессиональной подготовки будущих экономистов в системе непрерывного образования // Хуманитарни Балкански изследвания. 2019. Т. 3. № 2 (4). С. 27-30.
17. Морозова Ю.В. Использование электронного обучающего курса Moodle для контроля качества знаний студентов в процессе обучения иностранному языку // Балтийский гуманитарный журнал. 2019. Т. 8. № 3 (28). С. 96-99.
18. Klinkov G.T. *Technological and profiling education at universities: active methods // American Journal of Pedagogy and Education.* 2014. Т. 4. № 2. С. 7-15

Статья поступила в редакцию 13.11.2019

Статья принята к публикации 27.02.2020

УДК 372.854

DOI: 10.26140/anip-2020-0901-0047

**ОРГАНИЗАЦИЯ ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ ХИМИИ НА ОСНОВЕ
АГРОХИМИЧЕСКИХ ОПЫТОВ КАК ЭЛЕМЕНТА ЭКОЛОГИЧЕСКОГО
ОБРАЗОВАНИЯ УЧАЩИХСЯ**

© 2020

AuthorID: 394182

SPIN: 7904-9734

ORCID: 0000-0002-8754-5411

ScopusID: 56669842700

Нелюбина Елена Георгиевна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры
«Химия, география и методика их преподавания»

AuthorID: 706422

SPIN: 4749-9543

Панфилова Людмила Владимировна, доктор педагогических наук, профессор кафедры
«Химия, география и методика их преподавания»

*Самарский государственный социально-педагогический университет
(443074, Россия, Самара, улица Антоново-Овсеенко, 26, e-mail: panfilova@pgsga.ru)*

Аннотация. Как следствие внедрения в образовательный процесс новых нормативно-правовых документов об образовании, актуальным с методической точки зрения становится разработка методических рекомендаций и осуществление процесса реализации практико-ориентированного и деятельностного подходов в обучении, направленных на экологическое образование учащихся. Нами разработаны методические рекомендации по использованию агрохимических опытов как элемента практико-ориентированного обучения в школе. Особенность разработанных рекомендаций заключается в том, что представленные и подобранные в них агрохимические опыты тесно связаны с учебным материалом, изучаемом в 9 классе школьного курса химии. Данный эксперимент можно выполнять на школьном участке или если школа расположена в сельской местности, то в полевых условиях. Универсальность экспериментов заключается в том, что можно выращивать растения в цветочных горшках на подоконнике в квартире и проводить с ними эксперимент. Например, при изучении темы «Щелочные металлы» следует рекомендовать провести опыты с калийными удобрениями. Методические рекомендации по организации и проведению агрохимических опытов направлены на реализацию не только практико-ориентированного обучения и деятельностного подхода, а также на организацию проектной и научно-исследовательской деятельности по биологии, химии, экологии и основам сельского хозяйства.

Ключевые слова: экологическое образование; деятельностный подход; агрохимический опыт; методика обучения химии; методика обучения экологии.

**ORGANIZATION OF PRACTICE-ORIENTED TRAINING OF CHEMISTRY ON THE BASIS
OF AGROCHEMICAL EXPERIENCES AS A ELEMENT OF ENVIRONMENTAL
EDUCATION OF STUDENTS**

© 2020

Nelyubina Elena Georgievna, candidate of pedagogical sciences, associate professor
of Chair of Chemistry, Geography and Methods of Teaching

Panfilova Lyudmila Vladimirovna, doctor of pedagogical sciences, professor of Chair
of Chemistry, Geography and Methods of Teaching

*Samara State University of Social Sciences and Education
(443074, Russia, Samara, Antonovo-Ovseenko street, 26, e-mail: panfilova@pgsga.ru)*

Abstract. As a consequence of the introduction of new regulatory and legal documents on education in the educational process, the development of methodological recommendations and the implementation of the process of implementing the practice-oriented approaches in teaching aimed at the environmental education of students become relevant from a methodological point of view. We have developed methodological recommendations on the use of agrochemical experiments as an element of practice-oriented learning in the school. The peculiarity of the developed recommendations is that the agrochemical experiments presented and selected in them are closely related to the educational material studied in grade 9 of the school chemistry course. This experiment can be performed in the school district or if the school is located in the countryside, then in the field. The universality of experiments is that one can grow plants in flower pots on a windowsill in an apartment and conduct an experiment with them. For example, when studying the topic «Alkali metals» it should be recommended to conduct experiments with potassium fertilizers. Methodological recommendations for the organization and conduct of agrochemical experiments are aimed at the implementation of not only practice-oriented learning and the detainment approach, but also the organization of design and research activities in biology, chemistry, ecology and the basics of agriculture.

Keywords: environmental education; activity approach; agrochemical experience; chemistry teaching methods; ecology teaching methods.

ВВЕДЕНИЕ

В законе Российской Федерации «Об образовании» изложены принципы государственной политики в области образования:

– формирование адекватной оценки у обучающегося к уровню знаний и умений, в свете познания методологических принципов устройства современной картины мира;

– формирование человека и гражданина, стремящегося к совершенствованию и изучению общества, на основе историко-культурных ценностей и наследства [1].

Глобальная задача, стоящая перед современной дидактикой и методикой, сформировать у учащихся обобщенное и систематизированное представление о разви-

тии и становлении человеческого опыта. Следовательно, из глобальной задачи можно выделить ведущую роль в получении теоретических знаний в процессе обучения учениками, которые должны отражать научные тенденции становления естественных наук. Данные процесс должен привести к тому, что учащиеся будут осваивать достаточно большое количество информации, но на этом процесс обучения не останавливается, а плавно переходит на следующую стадию – применения полученных знаний на практике. Обучаемые в результате освоение общественно-исторической практики человечества, будут нарабатывать определённый опыт, который изменит их личностное отношение к обучению и информации полученной в ходе получения образования, что приве-

дет к изменению приоритетов всей системы образования в стране.

Изменение приоритетов школьного образования, обусловленные переходом к личностно-развивающей парадигме, вызывает необходимость разработки моделей обучения, которые способствуют адаптации личности к реалиям окружающей действительности. Для каждого обучаемого необходимо качественное образование в соответствии с его склонностями и интересами, вооружение учащихся не только суммой знаний, но и формирование у них современного мышления, их познавательных способностей.

Поэтому основной проблемой, положенной в основу своей работы, считаем – не разработанность методических рекомендаций по осуществлению подходов к организации личностно-развивающей парадигмы образования обучающихся в рамках изучения дисциплин естественнонаучного цикла.

МЕТОДОЛОГИЯ

В рамках выдвинутой проблемы нами была сформулирована следующая цель исследования – осуществить подбор и систематизацию агрохимических опытов как одной из формы практико-ориентированного обучения химии, направленного на экологическое образование учащихся.

Перед началом исследования были поставлены следующие задачи: осуществить теоретико-методологическое обоснование работы; подобрать агрохимические опыты по химии; разработать методические рекомендации по использованию агрохимических опытов как одной из формы практико-ориентированного обучения химии, направленного на экологическое образование учащихся.

В ходе проведения исследования использовались такие научно-методические формы работы как анализ, синтез, сравнение, систематизация и т.д.

РЕЗУЛЬТАТ

В настоящее время для подавляющей части учащихся естественнонаучные предметы не несут в себе смыслового ориентира, так как имеют низкий статус востребованности при поступлении во многие образовательные учреждения и ученики отождествляют их с такими понятиями как бесполезные и, не имеющих ничего общего с жизнью. Однако нормативно-правовая база образования РФ и требования общества направлены на то, чтобы у учащихся были сформированы умения применять образовательные результаты в различных жизненных ситуациях. Одним из путей решения данной проблемы является реализация практико-ориентированного обучения, обеспечивающего формирование универсальных учебных действий в процессе предметной подготовки как составляющих фундаментальной грамотности подрастающего поколения. Эффективность обеспечения функциональной химической грамотности учащихся может быть достигнута, если образовательный процесс будет отвечать следующим условиям:

- практико-ориентированный характер конструирования учебной информации;
- деятельностные способы и формы ее освоения;
- обеспечение условий для развития творческих способностей обучающихся [2].

Одним из способов реализации практико-ориентированного обучения на уроках химии является решение практико-ориентированных заданий.

Под практико-ориентированной химической задачей, следует понимать такую задачу, в результате решения которой у учащихся будет формироваться ряд ключевых компетенций, которые позволят ему устанавливать химизм существования объектов живой природы, а также производства и быта, с которыми он будет взаимодействовать в процессе своей дальнейшей практической деятельности. Автором данного определения является О.Д. Кендиван [3].

Решение практико-ориентированных задач происхо-

дит по схеме: понимание – применение – анализ – синтез – оценка.

В методике преподавания естественнонаучных дисциплин принято выделять следующие практико-ориентированные задачи и упражнения: теоретические; экспериментально-теоретические и расчетные.

Теоретические задачи: основа рассмотрения количественных характеристик. Их решение дает возможность учителю развить логическое мышление учащихся, формировать химические понятия, связывать обучение с жизнью.

Экспериментально-теоретические задачи: при их выполнении опытным путем на основе имеющихся теоретических знаний разрешаются практические вопросы. Они могут использоваться как средство контроля.

При их выполнении происходит синтез логических, количественных и экспериментальных операций, приобретает умение решать комплексные задачи.

Мы рекомендуем закреплять знания учащихся полученные на уроках химии, в рамках постановки и проведения агрохимических исследований в домашних условиях или во внеурочное время. Организация такого вида деятельности способствует формированию у учащихся метапредметных универсальных учебных действий, а также формированию экологической ответственности и грамотности.

В процессе практического выполнения опытов учащиеся знакомятся с основами агротехники зерновых, бобовых, кормовых, овощных, плодовоовощных культур, осваивают практические навыки по элементарным анализам растений, таким как определение, по внешним морфологическим признакам недостаток или избыток определённых микро- и макроэлементов в питании растений, выявлять особенности состав и свойства почвы, влияющие на произрастание растений, определять кислотность почв и т.д.

Особенность представленных агрохимических опытов заключается в том, что все описанные и подобранные экспериментальные опыты связаны с учебном материалом, школьного курса химии изучаемом в 9 классе, так же выполнять данный эксперимент можно на школьном участке или если школа расположена в сельской местности, то на поле или в огороде, так же универсальность экспериментов заключается в том, что можно выращивать растения в цветочных горшках на подоконнике в квартире и проводить с ними эксперимент.

Агрохимические опыты рекомендуется проводить последующим направлениям:

- учебные опыты, связанные непосредственно с программным материалом курса химии;
- опыты, имеющие практическое значение для внедрения агрохимических исследований в практику и реализации в сельском хозяйстве;
- опыты, связанные с элементами научно-исследовательской работы в области агрохимии. [4; 5]

Например, при изучении темы «Щелочные металлы» [6] следует рекомендовать провести следующие опыты с калийными удобрениями, которые могут быть представлены и как домашний эксперимент или как одна из форм работы факультатива или внеурочной деятельности.

Опыт 1. *Влияние доз хлористого калия на урожай картофеля* [7]

Вариант 1. Контроль (калий не вносят).

Вариант 2. Хлористый калий 1 ц/га.

Вариант 3. Хлористый калий 2 ц/га.

Вариант 4. Хлористый калий 3 ц/га.

Вариант 5. Хлористый калий 3,5 ц/га.

Фон: органические удобрения – 25–35 т/га, азотные 2–3 ц/га, фосфорные – 3,5–4,0 ц/га.

Опыт 2. *Влияние калийных удобрений на урожай кукурузы.* [8]

Вариант 1. Контроль (калийные удобрения не вносятся).

Вариант 2. Сильвинит 3 ц/га.

Вариант 3. Калийная соль 3 ц/га.
Вариант 4. Хлористый калий 3 ц/га.
Вариант 5. Поташ 3 ц/га.
Вариант 6. Сернокислый калий 3 ц/га. По 2 ц/га вносят перед посевом, 1 ц/га – в виде подкормки
Возможные изменения: а) заменить другим видом удобрения – калийной солью, поташом или сернокислым калием; б) заменить другими культурами: свеклой, морковью, брюквой, кукурузой и др.; в) сократить количество вариантов, сохранив контроль (1), хлористый калий 2 ц/га (3), хлористый калий 3 ц/га (4) три варианта.
Фон: органические удобрения – 30 – 40 т/га, азотные удобрения 2 – 3 ц/га, суперфосфат – 4 – 5 ц/га.
В рамках изучения темы «Металлы побочных подгрупп» [6] можно заложить следующие опыты:
Опыт 1. *Влияние доз молибдена на урожай гороха, бобов, люцерны, клевера, помидоров, цветной и кочанной капусты, сахарной свеклы, салата, шпината, картофеля, брюквы и др.* [9]
Для каждого варианта достаточно взять одну-две культуры.
Вариант 1. Корневое питание.
Контроль (без молибденовых удобрений).
Молибденовокислый аммоний 2 кг/га.
Молибденовокислый аммоний 4 кг/га.
Молибденовокислый аммоний 6 кг/га. Молибдат аммония вносят вместе с минеральными удобрениями.
Фон: органические и минеральные удобрения.
Вариант 2. Намачивание семян.
Все семена делят на 3 группы.
Первую группу семян составляют контрольные семена (семена намочены в воде).
Вторую группу обрабатывают 0,05-процентным раствором $(\text{NH}_4)_2\text{MoO}_4$.
Третью группу обрабатывают 0,1-процентным раствором $(\text{NH}_4)_2\text{MoO}_4$.
Для приготовления растворов берут навеску $(\text{NH}_4)_2\text{MoO}_4$ 0,5 или 1 г и разводят в 1 л воды.
Все три группы семян вымачивают 12–18 ч.
Фон: органические и минеральные удобрения.
Опыт 2. *Культуры те же, что и в опыте 2, но для опыта подбирают одну культуру.* [10]
Вариант 1. Контроль без молибденовых удобрений.
Вариант 2. Опрыскивание семян молибдатом аммония из расчета на 100 кг семян гороха, вики или бобов – 50 г соли на 2 л воды. Семена равномерно увлажняют и перемешивают.
На 10 кг семян клевера или люцерны 100 г удобрения, растворенного в 1 л воды.
Вариант 3. Опудривание семян молибдатом аммония: на 100 кг семян гороха, вики или бобов – 150 г удобрения и 500 г талька (пыли, золы). На 10 г семян клевера или люцерны – 200 г удобрения и 1000 г талька (пыли, золы).
Фон: органические и минеральные удобрения.
Опыт 3. *Влияние молибденизированного суперфосфата на урожай гороха, вики, бобов (для опыта взять одну-две культуры).* [11]
Вариант 1. Контроль (без молибденового удобрения).
Вариант 2. Молибденизированный суперфосфат на 1100 кг семян гороха, вики, бобов готовят молибденизированный суперфосфат (50 кг суперфосфата, 300 г молибдата аммония). Смесь перемешивают с семенами, перед посевом.
Фон: органические и минеральные удобрения.
Опыт 4. *Изучение воздействия кобальта на урожайность различных сельскохозяйственных культур.* [10]
Для каждого варианта берут одну-две культуры: лён, ячмень, репа, рожь, кукуруза, сахарная свекла, фасоль, горчица и др.
Вариант 1. Контроль (без кобальтовых удобрений).
Вариант 2. Сульфат (хлорид) кобальта 1,5 кг/га.
Вариант 3. Сульфат (хлорид) кобальта 2 кг/га.
Вариант 4. Сульфат (хлорид) кобальта 2,5 кг/га.
Вносят вместе с золой или другими минеральными

удобрениями.
Рассмотрим опыты, подобранные нами для реализации на уроках химии или во внеурочное время при изучении темы «Неметаллы» [6].
Опыт 1. *Влияние бора на урожай корнеплодов, овощных культур, картофеля, кукурузы.* [8]
Намачивание семян.
Вариант 1. Контроль (семена намочены в воде).
Вариант 2. Семена намочены в 0,03-процентном растворе борной кислоты.
Вариант 3. Семена намочены в 0,06-процентном растворе борной кислоты.
Вариант 4. Семена намочены в 0,1-процентном растворе борной кислоты.
Для намачивания можно брать семена кукурузы, свеклы, кормовой брюквы, подсолнечника, бобовых и других культур (на 1 л воды 0,3; 0,6; 1 г борной кислоты или буры).
Агротехника культур на контрольных и опытных деланках должна быть одинаковой, с применением органоминеральных смесей.
При постановке данного опыта подбирается одна-две культуры.
Опыт 2. *Влияние борных удобрений на урожай плодово-ягодных культур.* [7]
Корневая подкормка крыжовника и малины.
Вариант 1. Контроль (без подкормки бором).
Вариант 2. Подкормка бурой или борной кислотой 2 кг/га.
Вариант 3. Подкормка бурой или борной кислотой 4 кг/га.
Вариант 4. Подкормка бурой или борной кислотой 6 кг/га.
Фон: минеральные удобрения азот, фосфор и калий. Подкормка проводится вместе с минеральными удобрениями.
Подкормка земляники.
Вариант 1. Контроль (без подкормки бором).
Вариант 2. Корневая подкормка 3 кг/га буры.
Вариант 3. Внекорневая подкормка 0,3-процентным раствором буры (1000 л/га).
Фон: органоминеральная подкормка.
Опыт 4. *Влияние бормагнезиевого удобрения на повышение урожая.* [8]
Для опыта можно взять кукурузу, свеклу, кормовую брюкву, капусту, картофель или другие культуры.
Вариант 1. Контроль (без удобрения).
Вариант 2. Корневое питание 50 кг/га бормагнезия в лунки.
Вариант 3. Внекорневая подкормка: опыливание бормагнезией (50 кг/га).
Вариант 4. Внекорневая подкормка: опрыскивание процентным раствором бормагнезия. Две подкормки (на 10 л воды 250 г удобрения) Из расчета 1000 л/га.
Фон: органические и минеральные удобрения.
Данные опыты выполняют учащиеся 9-го класса по личному желанию. Если эксперимент был проведен на территории школьного участка или в полевых условиях, то осенью следует провести экскурсию с учащимися уже 10-го класса и с учащимися 9-го класса. [12–15]
Необходимо собрать клубни, корнеплоды, растения и снопики с опытных и контрольных деланок для демонстрации на уроках и занятиях кружка, факультатива, при защите научно-исследовательских работ и т.д. Для упрощения работы достаточно выполнить один опыт с калийными удобрениями, показывающий роль калийных удобрений в повышении – урожая.
Выполнив данное задание, ученики смогут оформить готовый проект или научно-исследовательскую работу, в которой отразят не просто изучение теоретического материала, но и его практическую реализацию. На пример, у себя на балконе вырастят огурцы или томаты, сформулировав обоснованные выводы о необходимости внесения удобрений в почву для подкормки растений,

устанавливают необходимые нормы на внесение удобрений в почву. В дальнейшем учащиеся могут провести химический анализ выращенных культур и урожая, для установления соответствия их санитарно-эпидемиологическим нормам, принятым на территории Российской Федерации.

ВЫВОДЫ

По итогам проведённой работы можно сформулировать следующие выводы, цель, поставленная в начале исследования достигнута, результаты полученные в ходе исследования могут быть тиражированы на территории российской Федерации в образовательных учреждениях, занимающихся подготовкой и обучением подрастающего поколения на разных этапах. Однако необходимо отметить, что в данном направлении требуется дальнейшее проведение педагогического эксперимента, направленного на выявление уровня сформированности у обучаемых экологических понятий и выявления влияния агрохимических опытов на данный процесс.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Федеральный закон Российской Федерации от 29 декабря 2012 г. N273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» // *Российская газета*: 31 декабря 2012 г. Федеральный выпуск №5976.
2. *In-University quality management system of education based on the competence approach* / E.G. Nelyubina, L.G. Safina, L.V. Panfilova et al. // *International Review of Management and Marketing. Socio-Economic and Humanity-Philosophical Problems of Modern Sciences*. 2016. Vol. 6, No 1S. P. 165-171.
3. Нелюбина Е.Г. Система уроков по теме «Азот и его соединения» // *Химия в школе*. 2015. № 6. С. 26-30.
4. Быканова О.В. Агрохимические опыты как методологическая основа организации учебно-исследовательской деятельности учащихся // *Globularia: межвузовский сборник научно-исследовательских работ студентов*. Вып. 3 / отв. ред. А.А. Семенов. Самара: СГСПУ, 2016. С. 135-138.
5. Быканова О.В. Основы методики использования агрохимических опытов как средства развития мотивации учащихся к изучению химии // *Сборник научных статей Всероссийской научно-практической конференции учителей химии и преподавателей вузов*, г. Пенза, 9 декабря 2015 г. / под общ. ред. Н.В. Волковой. Пенза: Изд-во ПГУ, 2015. С. 73-76.
6. Габриелян О.С., Яшукова А.В. *Химия. 8–9 классы: Методическое пособие*. М.: Дрофа, 2010.
7. *Агрохимия*. 2-е изд., перераб. и доп. / Б.А. Ягодин, П.М. Смирнов, А.В. Петербургский и др.; под ред. Б.А. Ягодина. М.: Агропромиздат, 1989.
8. *Практикум по агрохимии* / Б.А. Ягодин, И.П. Дерюгин, Ю.П. Жуков и др.; под ред. Б.А. Ягодина. М.: Агропромиздат, 1987.
9. Ягодин Б.А., Жуков Ю.П., Кобзаренко В.И. *Агрохимия* / Под ред. Б.А. Ягодина. М.: Мир, 2003.
10. Гулякин И.В. *Система применения удобрений*. Изд. 2-е, перераб. и доп. М., Колос, 1977.
11. Дерюгин И.П., Кулюкин А.Н. *Питание и удобрение овощных и плодовых культур*. 2-е изд. М.: Изд-во МСХА, 1998.
12. Нелюбина Е.Г., Панфилова Л.В., Симонова Т.И., Костылева И.Б. *Эколого-химические проблемы окружающей среды: учебно-методическое пособие*. Самара: Изд-во СГПУ, 2003. 88 с.
13. Нелюбина Е.Г., Панфилова Л.В., Симонова Т.И. *Химический аспект экологических проблем окружающей среды: учебно-методическое пособие*. Самара: Изд-во СГПУ, 2004. 293 с.
14. Нелюбина Е.Г. *Конструирование как комплекс методов экологических исследований* // *Экологический марафон XXI века: сборник материалов II международного дистанционного конкурса*. 31 января – 7 февраля 2015 года, г. Самара. Самара: Изд-во ООО «Инсома-пресс», ПГСГА, 2015. С. 325-328.
15. Пичугина Г.В. *Повторяем химию на примерах из повседневной жизни: Сб. заданий для старшеклассников и абитуриентов с ответами и решениями*. М.: АКРИ, 1999. 136 с.

Статья поступила в редакцию 11.10.2019

Статья принята к публикации 27.02.2020

УДК 372.881.1

DOI: 10.26140/anip-2020-0901-0048

К ВОПРОСУ ОБ ОРГАНИЗАЦИИ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ АБИТУРИЕНТОВ В СИСТЕМЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

© 2020

AuthorID: 460645

SPIN: 5525-4512

Федотова Елена Леонидовна, доктор педагогических наук, профессор,
заведующий кафедрой педагогики, Педагогического института

AuthorID: 625972

SPIN: 2492-8337

Никитина Елена Александровна, кандидат педагогических наук,
доцент кафедры педагогики, Педагогического института
Иркутский государственный университет
(664003, Россия, Иркутск, улица Карла Маркса, 1, e-mail: helen168@ya.ru)

Аннотация. Актуальность представления системы довузовской подготовки определяется тем, что существующая система является той организованной средой, в которой проявляются реальные мотивы и интересы школьников, их установки на получение той или иной профессии. Поэтому обращаясь к строению и функционированию этой системы, целесообразно раскрыть особенности применения установленных закономерностей в образовательном процессе вуза. Предлагаем обратить внимание на следующие особенности организации довузовской подготовки и профориентационной работы в современной российской системе образования: добровольность участия; свободный выбор содержания, форм и видов деятельности; возможность работы на основе вариативных программ с учетом индивидуальных интересов, способностей, уровня развития обучающихся; возможность организации неформального образовательного процесса, где приоритет отдается, прежде всего, передаче опыта творчества; непрерывность образовательного процесса, так как он переходит последовательно из одной стадии в другую; нестандартный подход к оценке результатов деятельности школьников; динамичная ориентация образовательного процесса на профессию. В основу процесса довузовской подготовки и профориентационной работы положен ряд таких характеристик как: гибкость и динамичность, что означает быстрое перестраивание ее в соответствии с изменяющимися потребностями общества и личности; параллельность, которая предполагает одновременное обучение учащихся в системе основного и дополнительного образования; преемственность; открытость — здесь могут обучаться без предварительного отбора не только выпускники образовательных организаций, но и другие группы и категории обучающихся. В статье представлен опыт работы по развитию мотивации школьников на получение педагогической специальности. Представлен ряд проектов, направленных на организацию довузовской подготовки и профессиональную ориентацию, реализуемых в течение последнего десятилетия на базе Педагогического института Иркутского государственного университета. Промежуточные итоги реализации этих проектов, основанных на интеграции образовательных и социальных ресурсов, позволяют говорить об эффективности данного направления работы.

Ключевые слова: довузовская подготовка, профориентационная работа, абитуриент, сотрудничество, внутренняя мотивация, профессиональный выбор, образование, психолого-педагогическая поддержка, система высшего образования, непрерывное образование, открытое образовательное пространство.

TO THE QUESTION OF THE PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL SUPPORT ORGANIZATION MATRICULANTS IN THE HIGHER EDUCATION SYSTEM

© 2020

Fedotova Elena Leonidovna, doctor of pedagogical sciences, professor,
head of pedagogy department

Nikitina Elena Aleksandrovna, candidate of pedagogical sciences,
associate professor of Pedagogy

Irkutsk State University
(6664003, Russia, Irkutsk, street Karl Marks, 1, e-mail: helen168@ya.ru)

Abstract. The relevance of presenting the system of pre-university training is determined by the fact that the existing system is that organized environment in which real motives and interests of schoolchildren are manifested, their attitudes toward obtaining a particular profession. Therefore, referring to the structure and functioning of this system, it is advisable to disclose the features of the application of established patterns in the educational process of the university. We suggest that you pay attention to the following features of the pre-university training and career guidance organization in the modern Russian education system: voluntary participation; free choice of content, forms and activities; the ability to work on the basis of variable programs taking into consideration individual interests, abilities, level of students development; the organizing an informal educational process possibility, where priority is given, first of all, to the transfer of creative experience; the continuity of the educational process, as it moves sequentially from one stage to another; non-standard approach to assessing the students' performance; dynamic orientation of the educational process to the profession. The basis of the process of pre-university training and career guidance is a number of such characteristics as: flexibility and dynamism, it means rapid restructuring in accordance with the changing needs of society and the individual; parallelism, which involves the simultaneous training of students in the system of primary and secondary education; continuity; openness - not only graduates of educational organizations, but also other groups and categories of students can study here without prior selection. The article presents the experience of developing the motivation of students to receive a pedagogical specialty. A number of projects aimed at organizing pre-university training and vocational guidance implemented over the past decade at the Pedagogical Institute of Irkutsk State University are presented. The intermediate results of the implementation of these projects, based on the integration of educational and social resources, allow us to talk about the effectiveness of this area of the work.

Keywords: pre-university training, career guidance, matriculant, cooperation, internal motivation, professional choice, education, psychological and pedagogical support, higher education system, continuing education, open educational space.

ВВЕДЕНИЕ

Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами.

Благополучие региона в первую очередь зависит от уровня образования населения. Во многих выступлениях Президент Российской Федерации В.В. Путин

подчеркивает, что в основе социального благополучия лежит развитие человеческого капитала. Механизмом развития последнего с древнейших времен является система образования. Инновационный, наукоемкий, век высоких технологий и конкурентоспособных, профессионально и социально мобильных специалистов требует пересмотра подходов к организации системы довузовской подготовки и профориентационной работы. В течение последнего десятилетия на базе Педагогического института Иркутского государственного университета активно реализуется ряд проектов, направленных на организацию довузовской подготовки и профессиональную ориентацию по педагогическим направлениям подготовки. Промежуточные итоги реализации этих проектов, основанных на интеграции образовательных и социальных ресурсов, позволяют говорить об эффективности данного направления работы.

Анализ последних исследований и публикаций, в которых рассматривались аспекты этой проблемы и на которых основывается автор; выделение нерешенных ранее частей общей проблемы Вопросы профессиональной ориентации привлекают внимание ученых начиная с 20х годов прошлого столетия. Не смотря на наличие столь богатой истории, данный вопрос не утрачивает своей актуальности. О необходимости организации системы довузовской подготовки, как о базовом звене непрерывного образования, говорит Н.А. Каргопольцева [1]. Довузовское образование как системообразующий компонент непрерывного образования в своих исследованиях рассматривает Ю.В. Гришина [2]. О том, что довузовская подготовка выступает необходимым этапом профессиональной подготовки специалиста пишут М.А. Абрамова и О.Л. Кошеутова. [3]. И.А. Фирсова под профессиональной ориентацией понимает «сложный процесс, который направлен на развитие компетентности учеников при выборе карьеры, а именно на способность анализировать информацию о выборе карьеры, возможность получить теоретически и практически знания и навыки, в результате чего повысить шансы правильно определить свой трудовой путь» [4, с. 5]. Судя по публикациям за последние годы, в России интерес научных работников к этой проблеме только возрастает [5-11]. Идет активная теоретическая разработка различных аспектов организации довузовской подготовки, но по данным социологических исследований только 30 % молодых людей осуществляют свой профессиональный выбор осознанно. Для абитуриентов поступление в университет связано скорее не с желанием войти в определенную профессиональную сферу, а со стремлением получить диплом и приобрести соответствующий социальный статус.

МЕТОДОЛОГИЯ

Формирование целей статьи. Проведенное нами в 2019 г. анкетирование выпускников образовательных организаций Иркутской области показало, что 20 % опрошенных школьников при выборе профессии ориентируются на полученные результаты ЕГЭ и выбор направления подготовки делают, исходя из возможности получения образования на бесплатной основе, не задумываясь о возможности дальнейшей самореализации в данном направлении. 15 % опрошенных учеников 10-х -11-х классов при выборе будущей специальности ориентируются на советы родителей. 60 % школьников среди основных мотивов выбора будущей профессиональной сферы указали влияние СМИ, в том числе информационных ресурсов социальных сетей (Вконтакте, Инстаграм). Таким образом, можно констатировать, что современный выпускник при выборе своего профессионального будущего опирается по большей мере на внешние обстоятельства, следуя «модным» тенденциям, и ориентируется скорее на конъюнктуру рынка труда, при этом не всегда следуя внутренней мотивации и собственным профессиональным предпочтениям. Ни школа, будучи основным социальным институтом, обе-

спечивающим подготовку школьника к профессиональному и личностному самоопределению, ни родители в силу ряда субъективных и, иногда, объективных причин не способны решить без помощи вузов этой проблемы. Социологические исследования показывают, что внешние мотивы при определении будущей специальности ведут к тому, что студенты оказываются не готовы к освоению профильных дисциплин учебного плана и, как следствие, выпускники вуза имеют низкую мотивацию к осуществлению профессиональной деятельности в данной отрасли.

Постановка задания. В данных условиях возрастает значение деятельности высшей школы по профессиональной ориентации молодежи. Необходимо перенаправить усилия на планомерную работу по организации психолого-педагогического сопровождения школьника с этапа довузовской подготовки до «закрепления» молодого специалиста в образовательной организации.

Используемые в исследовании методы, методики и технологии. Для решения поставленных задач был применен комплекс взаимообогащающих друг друга теоретических и эмпирических методов, в частности, анализ научной литературы, соотнесенной с изучаемым вопросом. Среди эмпирических методов были использованы: включенное наблюдение, тестирование, анкетирование, беседа, анализ деятельности абитуриентов и, впоследствии, студентов вуза, прошедших через организованную систему довузовской подготовки и профориентационной работы; экспериментальная деятельность по организации в педагогическом вузе специальной работы по созданию условий профессионального самоопределения и профориентации на педагогические специальности; метод статистической обработки экспериментальных данных

РЕЗУЛЬТАТЫ

Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов.

В процессе довузовской подготовки и профориентационной работы с обучающимися школ и профессиональных образовательных организаций Иркутской области наиболее важной задачей, по нашему мнению, является помощь абитуриентам в глубоком осознании социальной значимости будущей профессии. Необходимо создать специальные педагогические условия для дальнейшего интеллектуального развития и профессиональной ориентации, повышения конкурентоспособности и мотивации будущих студентов к получению педагогического образования в университете. Поэтому работа ведется в трех направлениях: «Родители», «Обучающиеся», «Учителя». Для каждой категории предусмотрена определенная система работы.

Так, по направлению «Родители» профориентационная работа носит информационный, консультационный характер. Преподаватели университета рассказывают родителям абитуриентов о национальных проектах в сфере образования, общаются об особенностях поступления на педагогические специальности университета, о правилах приема, о нюансах организации педагогического процесса в рамках направления подготовки 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки), о возможностях построения карьеры в системе образования, о контрактно-целевом обучении и т.п.

Для учителей образовательных организаций на постоянной бесплатной основе проводятся семинары, тренинги и творческие мастерские. Данные мероприятия ведутся как по вопросам предметной подготовки, например, «Геометрический семинар», «Современный русский язык», «История», так и по различным аспектам психолого-педагогического сопровождения образовательного процесса, проблемам выявления и сопровождения одаренных детей и талантливой молодежи в образовательной организации. Проводятся различные конкурсы профессионального мастерства:

Конкурс учителей обществознания, Лучший учитель иностранного языка, Конкурс на лучшую разработку воспитательного мероприятия профориентационной направленности.

По направлению «Обучающиеся» довузовская подготовка и профориентационная работа носят разносторонний характер. В систему работы положены три основных вектора: интеллектуальный, социально-культурный и профессиональный.

Так, в рамках интеллектуального направления проводятся различные олимпиады, конкурсы, научно-практические конференции, а также предметные школы.

Организация образовательного процесса в данных школах направлена на повышение конкурентоспособности абитуриента. Дополнительные занятия с преподавателями университета не только способствуют улучшению результата по ЕГЭ, но играют ведущую роль в стимулировании школьника к самостоятельному изучению и более детальной проработке определенных аспектов различных дисциплин.

Соответственно, выпускник готов к сознательному освоению основной профессиональной образовательной программы на другом, более высоком, уровне. Проведенный нами статистический анализ результатов промежуточной аттестации студентов, прошедших через предложенную нами систему довузовской подготовки и профориентационной работы, говорит, что эти ребята имеют более высокий средний балл. Организованное анкетирование показывает, что обучающиеся имеют более высокую мотивацию к получению педагогического образования.

Интервьюирование преподавателей, работающих с данной категорией обучающихся, демонстрирует глубокую заинтересованность этих студентов в научно-исследовательской деятельности и более тщательную подготовку к лекционным и семинарско-практическим занятиям.

Резюмируя, следует отметить, что работа в основном была направлена на развитие системы, позволяющей обеспечить непрерывность и преемственность довузовского и высшего образования с возможностью решения проблемы выбора специальности в соответствии с внутренними мотивами.

Развитие данной системы заключается в организации различных форм сотрудничества родителей, обучающихся и учителей. Это позволяет обосновать актуальность поставленной задачи создания целостной системы довузовской подготовки и профессиональной ориентации на педагогические направления подготовки как компонента региональной системы непрерывного образования.

Сравнение полученных результатов с результатами в других исследованиях. Эффективность организации и проведения разнонаправленной профориентационной работы, не ограничивающейся рекламной кампанией вуза, подтверждается рядом современных исследований. Так, результаты проведенного анкетирования старшеклассников школ г. Бузулука Оренбургской области констатируют необходимость психолого-педагогической поддержки и методического сопровождения в процессе довузовской подготовки [12]. О необходимости пересмотра организации и наполнения новым содержанием довузовской подготовки и профориентационной работы свидетельствуют результаты исследований, проведенных на базе Тамбовского государственного университета им. Г.Р. Державина [13]. Поэтому мы считаем, что выбранная стратегия осуществления процесса довузовской подготовки и профессиональной ориентации является целесообразной и при обеспечении реализации соответствующих педагогических условий, эффективной.

ВЫВОДЫ

Выводы исследования. Маркетинговый анализ в области формирования и развития довузовской подго-

товки и профессиональной ориентации в университете доказал, что избранная тактика формирования контингента абитуриентов является продуктивной и позволяет достичь желаемого результата.

Перспективы дальнейших изысканий в данном направлении. Научный поиск будет продолжен, так как осознанный выбор профессионального основания является не только основой успешности в освоении основной профессиональной образовательной программы педагогического профиля, но и в дальнейшей будет способствовать успешной реализации выпускника вуза в педагогической профессии.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Каргапольцева, Н.А. Формирование инновационной образовательной среды взаимодействия общего, дополнительного и профессионального образования в пространстве университетского округа // Университетский комплекс как региональный центр образования, науки и культуры: материалы Всероссийской научно-методической конференции; Оренб. гос. ун-т. – Оренбург, 2014. – С. 3745–3749.
2. Гришина Ю.В. Специфика довузовского компонента непрерывного образования: опыт определения и реализации // Непрерывное образование: XXI век. 2017. № 1 (17). С. 41–51.
3. Абрамова М. А., Кошеутова О. Л. Довузовская подготовка как компонент непрерывной системы образования // Вестник НВГУ. 2016. №1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/dovuzovskaya-podgotovka-kak-komponent-nepreryvnoy-sistemy-obrazovaniya> (дата обращения: 16.11.2019).
4. Фирсова И.А. Профориентационная работа в системе развития образования: опыт работы финансового университета // Управленческие науки в современном мире. 2015. Т. 2. № 1. С. 4–7.
5. Федотова Е.Л., Никитина Е.А. Некоторые аспекты организации системы довузовской подготовки и профориентационной работы в Иркутском государственном университете // Балтийский гуманитарный журнал. 2019. Т. 8. № 2 (27). С. 110–112.
6. Казначеева С.Н., Быстрова Н.В., Уракова Е.А., Шарыгина Е.Н. Профориентационная деятельность вуза в условиях модернизации системы образования // Карельский научный журнал. 2019. Т. 8. № 2 (27). С. 31–34.
7. Кононов А.Ю. Организационно-методические основы организации и проведения профориентационных экскурсий // Балтийский гуманитарный журнал. 2019. Т. 8. № 4 (29). С. 91–93.
8. Николаева Э.Ф., Ковалева М.А. Роль профориентационных игр в решении задач профессионального самоопределения подростков // Гуманитарии Балкански изследвания. 2019. Т. 3. № 1 (3). С. 40–42.
9. Бекоева М.И. Основные направления профориентационной деятельности в современной общеобразовательной школе // Балтийский гуманитарный журнал. 2016. Т. 5. № 4 (17). С. 159–162.
10. Пичугина Г.А., Сидоренко А.В. Организация профориентационной работы на уроках химии // Научен вектор на Балканите. 2019. Т. 3. № 2 (4). С. 62–64.
11. Цагарева Е.Ф. Профориентационная работа в процессе преподавания биологии // Балтийский гуманитарный журнал. 2018. Т. 7. № 3 (24). С. 317–319.
12. 5Олиндер М.В. Возможности довузовской подготовки в профориентационной работе со старшеклассником // Мир науки. Педагогика и психология, 2019 №2, <https://mir-nauki.com/PDF/35PDMN219.pdf> (доступ свободный).
13. Прохоров А.В. Детский университет как инструмент ранней профориентации // Вестник Тамбовского университета. Серия: Общественные науки. 2018. №13. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/detskiy-universitet-kak-instrument-ranney-proforientatsii> (дата обращения: 18.11.2019).

Статья поступила в редакцию 24.11.2019

Статья принята к публикации 27.02.2020

УДК 378

DOI: 10.26140/anip-2020-0901-0049

**К ВОПРОСУ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ АНТРОПОЛИНГВИСТИЧЕСКОЙ МЕТОДИКИ
В ФОРМИРОВАНИИ УНИВЕРСАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ
СТУДЕНТА В ТЕХНИЧЕСКОМ ВУЗЕ**

© 2020

AuthorID: 636992

SPIN: 8316-0385

ORCID: 0000-0002-4435-9328

ScopusID: 57210416929

Одинокая Мария Александровна, кандидат педагогических наук,
доцент Высшей школы лингводидактики и перевода

AuthorID: 882265

SPIN: 3697-2512

ORCID: 0000-0001-5198-815X

ScopusID: 57210417833

Шередкина Оксана Анатольевна, старший преподаватель
кафедры иностранных языков

*Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого
(195251, Россия, Санкт-Петербург, Политехническая ул., 29, e-mail: oksanasher@yandex.ru)*

Аннотация. Данная статья посвящена формированию ряда универсальных компетенций у студентов технических специальностей высших учебных заведений (на примере Санкт-Петербургского университета Петра Великого) в процессе обучения иностранному языку на профессионально-ориентированном уровне. Востребованность выпускника университета в профессиональной и социальной сферах определяется уровнем развития его универсальных компетенций, формирование которых является основным направлением обучения в высшем учебном заведении на государственном уровне. Обучение иностранному языку студентов технических специальностей сопряжено с терминосистемами по специальностям, которые они изучают. В антропологической методике термин определяется как понятие, включающее ряд специальных признаков предмета, характерный для научного типа мышления человека. Уровень развития когнитивных способностей человека определяет статус лексического материала в тот или иной исторический период. Воспроизведение студентами процесса формирования термина от представления древнего человека через прототермин к научному понятию позволяет восстановить целостную семантическую картину отдельной лексемы. Ознакомление студентов с семантической структурой лексемы производится на основе антропологических карт, в которых представлены значения лексемы в хронологическом порядке и типы ассоциативных связей. Сопоставление лексикографического материала со знаниями об эволюции человеческого сознания и определенными экстралингвистическими факторами (определяющими особенности менталитетов) позволяет установить связь между термином как конечной стадией развития лексемы и базовым представлением, зарегистрированным в древнеанглийском языке. Практика чтения антропологических карт реализуется в способности студента лучше ориентироваться в языковом материале и в полной мере осознавать вариативность мирового сообщества.

Ключевые слова: универсальные компетенции, техническая специальность, антропологическая методика, антропологическая карта, терминосистема, прототермин.

**TO THE QUESTION OF THE USE OF ANTHROPOLOGICAL METHODOLOGY
IN THE FORMATION OF UNIVERSAL COMPETENCE
OF THE STUDENT IN TECHNICAL UNIVERSITY**

© 2020

Odinokaya Maria Aleksandrovna, candidate of pedagogical sciences, associate professor
of the High School of Linguistics and Translation
Sheredkina Oksana Anatolievna, senior teacher of the department
of Foreign Languages

*Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University
(195251, Russia, St. Petersburg, Polytechnicheskaya street, 29, e-mail: oksanasher@yandex.ru)*

Abstract. This article is devoted to the formation of the number of universal competencies among students of technical specialties of higher educational institutions (using the example of Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University) in the process of learning a foreign language at the professionally oriented level. The demand of a university graduate in the professional and social spheres is determined by the level of the development of his universal competences, the formation of which is the main focus of education in higher education at the state level. Teaching a foreign language to students of technical specialties is associated with terminological systems in the specialties they are studying. In the anthropological method, the term is defined as the concept that includes a number of special features of the subject, that is the characteristic of the scientific type of human thinking. The level of the development of human cognitive abilities determines the status of the lexical material in the given historical period. The reproduction by students of the process of forming a term from the representation of an ancient person through a proto-term to a scientific concept allows one to restore the complete semantic picture of the separate lexeme. The acquaintance of students with the semantic structure of the lexeme is made on the basis of anthropological maps, in which both the chronological meanings of the lexeme and types of associative links are represented. The comparison of lexicographic material with the knowledge of the human consciousness evolution and certain extralinguistic factors (defining the characteristics of mentalities) allows to establish the connection between the term as the final stage of lexeme development and the basic representation registered in the Old English. The practice of reading anthropological maps is realized in the ability of the student to navigate the language material better and to understand fully the variability of the global community.

Keywords: universal competence, technical speciality, anthropological method, Anthropological map, term system, prototerm.

ВВЕДЕНИЕ

В настоящее время, в связи с происходящими преоб-

разованиями, что связано в первую очередь с влиянием

глобализации на многие отрасли экономики, в системе

российского высшего образования, внедрение компетентностного подхода в нормативную составляющую российского высшего образования сопряжено с формированием ряда универсальных компетенций у студентов российских вузов [1-3], в частности, в федеральном государственном автономном образовательном учреждении высшего образования «Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого» в процессе обучения иностранному языку на профессионально-ориентированном уровне.

Универсальные компетенции лежат в основе профессиональных, закладывают фундамент для дальнейшего личностного и профессионального развития выпускника российского вуза в любой профессиональной сфере. Последние исследования в области методики преподавания иностранного языка в высшей школе больше ориентированы на формирование универсальных компетенций [4-7]. Универсальные компетенции являются интегрированными образовательными результатами, которыми должны овладеть выпускники российского вуза в ходе освоения профессиональных программ высшего образования для успешного осуществления будущей деятельности. Универсальные компетенции разработаны с максимальным отличием от бывших общекультурных компетенций, хотя системное и критическое мышление базируется, в том числе, на философских знаниях и на способности анализировать этапы и закономерности исторического развития общества, дополнительно российский выпускник должен осуществлять поиск, критический анализ и синтез учебной информации.

Как преподавателей иностранного языка нас интересует потенциал нашего предмета в формировании универсальных компетенций. Анализ нормативных документов по высшему образованию, многочисленных научных публикаций российских и зарубежных исследователей по проблеме универсальных компетенций, изучение состояния практики высшего образования, обобщение опыта деятельности ряда российских вузов, позволил выявить недостаточность разработанности их теоретико-методологических основ [8-11].

МЕТОДОЛОГИЯ

В соответствии с требованиями, изложенными в Положении о разработке и утверждении образовательных стандартов высшего образования СПбГУ и внесении в них изменений от 26.12.2016, программа бакалавриата предполагает формирование языковых и речевых компетенций в рамках обучения студентов английскому языку [12]. Процесс формирования данных иноязычных компетенций происходит в рамках непрерывного образования и, тем самым, носит преемственный характер [13], так как в основе профессионально-ориентированного уровня владения иностранным языком (English for Specific Purposes (ESP)) лежит базовая подготовка на уровне General English.

Согласно антрополингвистической методике, разработанной на рубеже веков, подобная преемственность реализуется и в семантике языка [14]. В антрополингвистической методике лексический материал интерпретируется как продукт мыслительной деятельности человека, т.е. способности воспринимать объективную действительность в контексте систем знаний, обусловленных определенными факторами [15]. Причинами, определяющими конечный продукт мышления человека, т.е. понятие, характеризующее объект (денотат), являются экстралингвистические факторы, как социальная, экономическая, историческая обстановки, географическая локализация субъекта действия. Именно они определяют психофизиологические способности человека воспринимать и интерпретировать объективную действительность. Мышление человека носит эволюционирующий характер от наивного типа, присущего древнему человеку, до научного, детерминированного расцветом научной мысли. В процессе когнитивной обработки предметов объективной действительности в разные истори-

ческие эпохи, соответствующие определенным типам мышления человека, формируются представления бытового уровня, прототермины эпохи Средневековья и понятия или термины.

Единство денотатов реализуется как в пределах синонимических рядов и тематических групп, так и конкретных лексем. Внутрилексемная связь денотатов базируется на ассоциативных связях, продуцируемых мышлением человека. При этом формирование каждого нового понятия происходит на базе уже имеющегося представления посредством семантических переносов различного типа, к примеру, специализации значения, метонимического переноса на основании определенного признака предмета, функционального переноса при условии идентичности функциональной значимости предметов и т.п. Осознание взаимосвязи понятий и умение их интерпретировать позволяет сформировать универсальную компетенцию «Системное и критическое мышление» (УК-1), а способность толковать понятия в контексте социокультурных реалий реализует компетенцию «Межкультурное взаимодействие» (УК-5). Умение работать с языковым материалом и самостоятельно оценивать имеющиеся данные формирует компетенцию «Самоорганизация и саморазвитие» (УК-6).

Применение антрополингвистической методики в процессе формирования универсальных компетенций студентов производится на лексическом материале в рамках дисциплины «Иностранный язык: Профессионально-ориентированный курс». Выбор второй ступени обучения английскому языку обусловлен знакомством студентов на этом этапе с терминологическими системами технических специальностей, что позволяет выявить все стадии формирования термина и восстановить полную семантическую картину мира. Для формирования навыков работы с лексикой по данной методике на начальном этапе студентам предлагается ознакомиться с антрополингвистическими картами лексем, разработанными заранее, и прочитать их. В антрополингвистической карте представлены все значения лексемы в диахроническом аспекте, восстановлены и идентифицированы ассоциативные связи, обеспечивающие семантическое единство лексической единицы [16]. Впоследствии студенты смогут реализовывать сформированный навык, анализируя данные лексикографических статей без воспроизведения антрополингвистических карт лексем.

РЕЗУЛЬТАТЫ

В рамках данной статьи мы рассмотрим антрополингвистическую карту лексемы GLASS (рисунок 1), составленную на основе лексикографических данных английского толкового словаря Oxford English Dictionary [17]. Выбор предмета исследования обусловлен тем фактом, что данная лексема впервые была зарегистрирована в Англосаксонский период и активно используется на современном этапе. Антрополингвистический анализ понятий, зафиксированных на протяжении всей истории становления английского языка, позволяет реконструировать как процесс развития человеческого сознания в целом, так и английского менталитета в частности. В связи с тем, что лексема glass является полисемантической единицей, насчитывающей более 35 значений, из антрополингвистической карты были исключены определения, не влияющие на общую семантическую картину. Таким образом, анализ лексемы glass производился на базе 23 ключевых значений.

Основанием для формирования многозначной лексической единицы glass является понятие *a substance, in its ordinary forms transparent, lustrous, hard, and brittle / обычно прозрачный, блестящий, твердый, но хрупкий материал*, лексикографически зафиксированное в 888 г. Редкость естественного стекла как продукта вулканической активности нивелировало его значимость для древнего человека, что реализовалось в закреплении в словнике лексемы в значении *искусственное стекло посред-*

ством описания процесса производства и состава данного материала как *produced by fusing sand (silica) with soda or potash (or both), usually with the addition of one or more other ingredients...* / произведенный путем плавления песка и соды или поташа (или обоих компонентов), обычно с добавлением других составляющих... Соответственно, в процессе формирования универсальных компетенций студента понятие *glass (1)* / искусственное стекло является ключевым, т.е. входящим в каждое последующее значение лексемы одной или более семами.

На протяжении трех столетий лексема оставалась однозначной и только в начале 13 в. в словарь человека входит новое понятие *glass (4a¹) a glass vessel or receptacle, 1225 г.* / стеклянный сосуд. Данные лексикографического источника не исключают наличия стеклянных предметов в англосаксонском обиходе, т.к. стеклянная посуда активно ввозилась на Британские острова римлянами, но подтверждают тот факт, что данные сосуды не были широко распространены. Лимитированное количество этих емкостей на территории Великобритании в период Римского правления обусловлено двумя причинами: существованием всего лишь одного центра стеклянного производства и нехваткой исходных материалов для производства нового стекла, поэтому все произведенные на островах стеклянные предметы выполнены из импортированных осколков [18].

Для словарика древнего человека характерны лексемы с секретическими понятиями, которые называли группы предметов, объединенных функциональным признаком. Так, отличные по форме и материалу предметы обозначались словом *VAT* в значении *a vessel / любой сосуд* вплоть до середины 14 в. Нивелирование признака «материал» позволяет предположить, что более позднее понятие «стеклянный сосуд» могло определяться синкретическим представлением. Выделение значения *glass (4a¹)* на основе метонимического переноса типа *material* → *предмет (сосуд)* является естественным процессом усложняющейся бытовой жизни человека, который положил начало дальнейшему становлению лексема *glass* как многозначной лексической единицы в рамках данной тематики. Именно представление *glass (4a¹)* способствовало формированию понятию *a drinking-vessel made of glass, 1392-3 гг.* / стеклянный сосуд для питья посредством сужения понятия на основании специального функционального признака. Постепенный процесс специализации данного понятия опосредован тем, что сосуды для питья, изготовленные из стекла, применяются все чаще, хотя и остаются предметами обихода знати.

Ассоциации метонимического типа являются определяющими в рамках развития лексемы *glass* в значении *сосуд*, что является признаком стереотипного мышления. Так, семантический перенос по смежности типа *сосуд* → *содержимое* реализовался в лексеме трижды в понятиях *the contents of the vessel, 1596 г.* / содержимое сосуда и *the liquor contained, 1627 г.* / спиртной напиток, *содержащийся в сосуде для питья*, последнее из которых послужило основанием для метонимического переноса типа *содержимое* → *состояние человека*. Понятие *glass (5³) drink / запой*, является отражением пагубного пристрастия всех англичан от бедняков до членов королевской семьи к выпивке, как результата расцвета в начале 8 в. пивной индустрии.

Актуальность метонимического переноса проявляется в большом количестве трансформаций данного вида в период с 15 по 18 вв. В основе всех семантических модификаций данного типа лежит исторически базовое понятие «искусственное стекло», реализованное в ранне зафиксированной трансформации типа *material* → *предмет*. Так, результатом ассоциации различных предметов на основании смежного признака было значение *glass (8a)* как *a glass mirror, a looking-glass / зеркало*, являющееся отражением в языке реального исторического события: изобретения технологии производства зеркала на основе стекла и свинца. Позднее аналогичное

сопоставление привело к формированию *glass (7) as a pane of glass, esp. the window of a coach, etc.; the plate of glass covering a picture; a glazed frame or case, 1439 г.* / листовое стекло, в особенности оконное или стекло для оформления картины, стеклянная рама или короб, в основе чего лежит развитие (хоть и не совершенное) стеклотехнической индустрии в Англии. Сформированные значения являются протерминами, т.е. представлениями, называемыми предметами специальными областей деятельности не имеющих научно-теоретической основы [19, 20]. Для протерминов характерен переход в повседневный словарь.

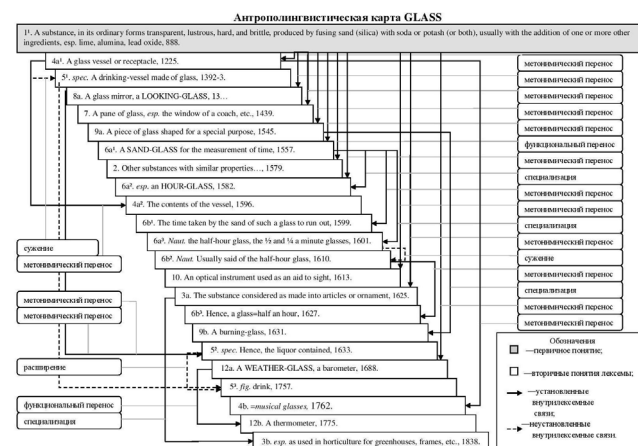


Рисунок 1 - Антрополилингвистическая карта GLASS

Исходя из лексикографических данных понятия лексемы *glass* подверглись ранней терминологизации, т.е. до официального периода становления научного типа мышления в начале 18 в., что связано с особенностями сфер деятельности, в которых термины использовались. Так, формирование терминосистемы «Судоходство» определяется ранним становлением морского дела в Британии и других странах Европы, исследовавших в мир за пределами европейского континента. Основанием для введения лексемы *glass* в специальный словарь мореплавателей связан с изобретением песочных часов. Первые упоминания их использования датируются 14 в., однако специальное понятие *glass 6a¹* как *a sand-glass for the measurement of time / песочные часы для измерения времени* вошло в английский словарь лишь в 1557 г. Это связано с тем, что вплоть до 15 в. данный тип часов был широко распространен только в Италии. Знакомство Англии с этой диковинкой произошло достаточно рано (известен факт о покупке 16 песочных часов одним из служащих короля Эдварда III в 1345 г.), но ассоциативное сопоставление на основе материала произошло позже. В рамках данного понятия произошли два типа семантических переносов как сужение до *glass (6a²)* и двухэтапная специализация понятия.

Осознание надежности изобретения при использовании его в открытом море в отличие от водяных часов способствовало активному их применению. Так, в начале 17 в. термин *glass (6a³)* объединял группу функционально дифференцируемых склянок: получасовые склянки применяли для измерения времени вахты, а тридцатисекундные – для измерения скорости движения судов и т.п. В течение последующего десятилетия произошла конкретизация понятия до значения *glass (6b²)* как *usually said of the half-hour glass / преимущественно получасовая склянка*. По аналогии развивалась «Оптика», но общедоступность многих предметов данной сферы деятельности привела к нейтрализации понятий, впоследствии вошедших в повседневный словарь англичан.

Терминологизация как естественный процесс специализации понятий посредством выявления конкретных признаков предметов продолжилась вплоть до 19 в. Лексема *glass* вошла в терминосистему «Сельское хо-

зайство», «Музыка», «Медицина» и др.

ВЫВОДЫ

Антропологический анализ лексики, в рамках которого производится анализ формирования представлений, протерминов и, в конечном счете, терминов на синкретическом и диахроническом уровнях, позволяет выявить особенности семантики, коррелирующие с эволюцией человеческого мышления. Экстралингвистические факторы являются движущей силой данного прогресса. Многозначность лексем предопределена ассоциативными связями между значениями, представленными в антропологических картах. Знание особенностей развития сознания человека и его когнитивных способностей и умение их сопоставлять с фактическим языковым материалом позволяет формировать у студента навыки поиска, критического анализа и синтеза информации. Способность ориентироваться в социокультурных реалиях, обусловленных историческими событиями, позволяет студенту воспринимать межкультурные особенности общества. Перенос уже имеющихся знаний на новые способствует самоорганизации студента, возможности выявить скрытые языковые тенденции.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Bekoeva M.I., Ambalova S.A., Takhokhov B.A. *Universal humanitarian competencies as a basis for developing professional competence of a modern teacher / Универсальные гуманитарные компетенции как основа профессиональной компетентности современного педагога // Novosibirsk State Pedagogical University Bulletin. 2018. Т. 8(6). С. 59-72.*
2. Шехмирова А.М., Грибина Л.В. *Универсальные компетенции как системный образовательный результат совместной деятельности педагогического коллектива вуза: методологический аспект // Современные исследования социальных проблем. 2018. 9 (1-2). С. 230-235.*
3. Одарич И.Н. *Формирование универсальных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций студентов бакалавриата по направлению подготовки строительство // Балтийский гуманитарный журнал. 2018. Т. 7. № 1 (22). С. 276-278.*
4. Almazova N, Barinova D., Ipatov O. *Forming of information culture with tools of electronic didactic materials // Ann. DAAAM Proc. Int. DAAAM Symp. 2018. Vol. 29. P.0587-0593*
5. Baranova T., Almazova N, Khalyapina L. *Development of students' polycultural and ethnocultural competences in the system of language education as a demand of globalizing world. // Adv. Intell. Syst. Comput. 2019. 907. P.145-156.*
6. Bylieva D, Lobatyuk V, Safonova A, Rubtsova A *2019 Correlation between the Practical Aspect of the Course and the E-Learning Progress // Education Science. 2019. Vol. 9. № 3(167).*
7. Krepkina T., Odinkaya M., Sheredekina O., Bernavskaya M. *The Culture of Professional Self-Realization as a Fundamental Factor of Students' Internet Communication in the Modern Educational Environment of Higher Education // Education Science. 2019. Vol. 9. № 3(187).*
8. Karavaeva E.V. *Qualifications of higher education and professional qualifications: Harmonization with efforts. Higher Education in Russia. 2017. (12). P. 5-12.*
9. Prokhorov V.A. *Professional standard and federal state educational standard for undergraduate programs // Высшее образование в России. 2018. 27 (1), P. 31-36.*
10. Ibragimov G.I., Ibragimova E.M. *Competence assessment: Challenges and solutions // Higher Education in Russia. 2016. (1). P. 43-52.*
11. Бахмузин Р.Н., Баулин О.А., Мазитов Р.М., Шайхутдинова Н.А. *Трансформация системы подготовки специалистов в условиях перехода на ФГОС 3++ // Высшее образование в России. 2019. (5) С.104-110.*
12. ПОЛОЖЕНИЕ о разработке и утверждении образовательных стандартов высшего образования СПбПУ и внесении в них изменений от 26.12.2016 г. https://www.spbstu.ru/upload/dmo/provision_educational_standards_SPbPU.pdf
13. Видулина О.В. *Контроль уровня сформированности иноязычной коммуникативной компетенции в системе непрерывного образования: на примере обучения студентов юридических факультетов // Непрерывное образование: XXI век // Научный электронный журнал. 2014. Выпуск 2(6). С. 1-14.*
14. Гринев-Гринева С.В., Сорокина Э.А., Скоток Т.Г. *Основы антропологистики (к лексическим основаниям эволюции мышления человека): учеб. пос. – М.: Компания Спутник+. 2005. 113 с.*
15. Гринев-Гринева С.В., Сорокина Э.А. *Перспективные направления развития терминологических исследований // Вестник Московского государственного университета. Серия: Лингвистика. 2018. №5. С.18-28.*
16. Одинокая М.А., Шередкина О.А. *Когнитивность в современном образовании (на материале химической терминологии) // Современный ученый. – Белгород, 2017. Т.1. № 1. С.97-101.*
17. *The Oxford English Dictionary (OED): A New English Dictionary on Historical Principles: in 20 vol. / Prepared by J.A. Simpson and E.S.C. Weiner. – Oxford: Clarendon Press. 1989. Vol.6. P. 557–559.*
18. Foster H. E., Jackson C. M. *The composition of late Romano-*

British colourless vessel glass: glass production and consumption//JAS. 2010. Vol. 37. P. 3068-3080.

19. Гринёв С.В., Лейчик В.М. *К истории отечественного терминоведения. Научно-техническая информация. 1999. №7. Серия 1. С. 1-13.*

20. Шматко И.В. *От прототермина к современному названию: история формирования лексемы пчела в украинской терминосистеме человечества. Вестник Челябинского государственного университета. 2013. №31 (322). С. 171-173.*

Статья поступила в редакцию 27.10.2019

Статья принята к публикации 27.02.2020

УДК 372.881.1

DOI: 10.26140/anip-2020-0901-0050

**ОЦЕНКА ЭФФЕКТИВНОСТИ ПРОГРАММЫ ПОДГОТОВКИ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ,
РАЗРАБОТАННОЙ В СООТВЕТСТВИИ С ФГОС ВО 3++, ДЛЯ СТУДЕНТОВ
ИНЖЕНЕРНЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ**

© 2020

AuthorID: 495584

SPIN: 5269-9025

Патяева Наталья Викторовна, кандидат педагогических наук, доцент,
заведующий кафедрой иностранных языков

AuthorID: 658250

SPIN: 2988-8653

Михайлова Екатерина Борисовна, кандидат педагогических наук,
доцент кафедры иностранных языков

*Нижегородский государственный архитектурно-строительный университет
(603950, Россия, Нижний Новгород, ул. Ильинская, д.65, e-mail: emikh2004@rambler.ru)*

Аннотация. В статье описывается педагогический эксперимент по оценке эффективности программы подготовки по иностранному языку, разработанной авторами в соответствии с ФГОС ВО 3++. Данная программа, направленная на формирование профессионально-иноязычной компетенции студентов неязыковых вузов, основана на комплексном подходе к формированию лингвистических и универсальных компетенций будущих инженеров, который предполагает использование совокупности технологий обучения иностранному языку: предметно-языкового интегрированного обучения (CLIL), смешанного обучения (Blended learning), занятий по программе дополнительного образования «Переводчик в сфере профессиональной коммуникации». Эффективность разработанного курса обучения оценивалась в соответствии с индикаторами достижений универсальных компетенций, на основе которых были составлены вопросы, используемые для самооценки и экспертной оценки студентов преподавателями. Для проведения педагогического эксперимента были определены две группы студентов, обучавшихся по программе бакалавриата: студенты 1 курса, (то есть находившиеся в начале программы обучения иностранному языку) и студенты, уже завершившие обучение по дисциплине «Иностранный язык». Авторами проанализированы и описаны результаты педагогического эксперимента и подтверждена эффективность программы по формированию профессионально-иноязычной компетенции студентов неязыковых вузов, разработанной в соответствии с ФГОС ВО 3++.

Ключевые слова: федеральные государственные образовательные стандарты (ФГОС ВО 3++), студенты инженерных специальностей, иностранный язык, универсальные компетенции, индикаторами достижений универсальных компетенций, профессионально-иноязычная компетенция.

**EVALUATION OF THE EFFICIENCY OF THE FOREIGN LANGUAGE TRAINING PROGRAM
DEVELOPED IN ACCORDANCE WITH FEDERAL STATE EDUCATIONAL STANDARDS
OF HIGHER EDUCATION 3++, FOR STUDENTS OF ENGINEERING SPECIALTIES**

© 2020

Patyaeva Natalya Victorovna, candidate of pedagogical sciences, associate professor,
head of the department of foreign languages

Mikhailova Ekaterina Borisovna, candidate of pedagogical sciences, associate professor
of the department of foreign languages

*Nizhny Novgorod State University of Architecture and Civil Engineering
(603950, Russia, Nizhny Novgorod, street Ilinskaya, 65, e-mail: emikh2004@rambler.ru)*

Abstract. The article describes pedagogical experiment aimed to assess the effectiveness of training programme in a foreign language, developed in accordance with Federal state educational standards of higher education 3++, for students of engineering specialities. This program is aimed at the formation of professional foreign language competence of students of non-linguistic universities. It is based on the complex approach to the development of linguistic and universal competencies of future engineers, which involves the use of a set of technologies for teaching a foreign language: content and language integrated learning (CLIL), blended learning, classes in the programme of additional education "Interpreter in the field of professional communication". The effectiveness of the developed training course was evaluated in accordance with indicators of achievement of universal competencies, on the basis of which the questions used for self-assessment and expert assessment of students by teachers were compiled. To conduct a pedagogical experiment, two groups of students who studied for the Bachelor's degree were identified: 1st year students, (that is, at the beginning of the foreign language teaching programme) and students who have already completed their studies of the discipline "Foreign Language". The authors analyzed and described the results of the pedagogical experiment that confirmed the effectiveness of the programme for the formation of professional foreign language competence of students of non-linguistic universities, developed in accordance with federal state educational standards of higher education 3++.

Keywords: federal state educational standards of higher education 3++, engineering students, foreign language, universal competences, indicators of the achievement of universal competencies, professional foreign language competence.

ВВЕДЕНИЕ

В связи с актуализацией ФГОС ВО 3++ перед вузами встала задача разработки и приведения в соответствие с новыми федеральными государственными образовательными стандартами целого комплекса учебной документации, в том числе рабочих программ по дисциплинам. В предыдущих статьях [1, 2, 3] мы рассказали о работе, которая была начата нами по проектированию курса иностранного языка в неязыковом вузе и разработке рабочей программы по дисциплине «Иностранный язык». В связи с этим мы обсудили комплексный подход к формированию лингвистических и универсальных

компетенций будущих инженеров в соответствии с требованиями ФГОС ВО 3++ и с запросами рынка труда. Нами были сформулированы и подробно описаны уровни профессионально-иноязычной компетенции студентов неязыковых вузов, а также средства контроля сформированности соответствующих умений и навыков.

В данной статье речь пойдет о результатах педагогического эксперимента, проведенного со студентами инженерных специальностей, с целью определения эффективности разработанной нами программы. Основой данной программы по формированию профессионально-иноязычной компетенции студентов неязыковых ву-

зов является использование совокупности технологий обучения иностранному языку:

- предметно-языкового интегрированного обучения (CLIL), в котором с помощью учебных проблем, проблемных ситуаций и задач выстраивается сюжетная канва усваиваемой профессиональной деятельности, что повышает мотивацию к изучению иностранного языка и позволяет сформировать лингвистические и коммуникативные компетенции в профессиональном контексте;
- смешанного формата обучения, позволяющего интенсифицировать языковую подготовку студентов за счет разумного сочетания аудиторных занятий с электронными формами учебной деятельности;
- занятий по программе дополнительного образования «Переводчик в сфере профессиональной коммуникации», дающей возможность компенсировать сокращение часов, выделяемых на аудиторную работу по учебному плану [4, 5, 6].

МЕТОДОЛОГИЯ

Руководствуясь федеральными государственными образовательными стандартами высшего образования (ФГОС ВО) 3++ [7], мы ставим своей целью сформировать следующие универсальные компетенции (УК):

УК-1. Способен осуществлять поиск, критический анализ информации, применять системный подход для решения поставленных задач.

УК-3. Способен осуществлять социальное взаимодействие и реализовывать свою роль в команде.

УК-4. Способен осуществлять деловую коммуникацию в устной и письменной формах на государственном языке Российской Федерации и иностранном(ых) языке(ах).

УК-6. Способен управлять своим временем, выстраивать и реализовывать траекторию саморазвития на основе принципов образования в течение всей жизни.

Мы предположили, что в результате формирования профессионально-иноязычной компетенции студентов инженерных специальностей в соответствии с разработанной нами программой должен произойти рост уровня сформированности, который мы можем отследить по индикаторам достижения компетенций. Изучив индикаторы достижения универсальных компетенций, мы сформулировали вопросы для анкетирования студентов и для экспертной оценки.

Для проведения педагогического эксперимента нами были определены две группы студентов, обучавшихся по программе бакалавриата: студенты 1 курса, (то есть находившиеся в начале программы обучения иностранному языку) и студенты, уже завершившие обучение по дисциплине «Иностранный язык», обе группы насчитывали по 30 человек.

В ходе эксперимента использовались следующие методы диагностики: наблюдение, анкетирование, самооценка, экспертная оценка, изучение продуктов деятельности студентов (презентация, аннотация, доклад).

Для выявления уровня сформированности профессионально-иноязычной компетентности по индикаторам достижения компетенций нами использовались анкеты, в которых студентам предлагалось оценить по пятибалльной шкале:

1) умение грамотно, логично, аргументированно формулировать собственное мнение на английском языке (соответствует УК-1);

2) умение работать в команде, используя стратегии сотрудничества для достижения поставленной цели (соответствует УК-3);

3) умение представить (презентовать) результаты командной работы на английском языке (соответствует УК-3 и УК-4);

4) способность вести беседу на профессиональные темы на иностранном языке с соблюдением речевых норм, высказывать свою точку зрения (соответствует УК-4);

5) умение использовать информационные и комму-

никационные технологии при поиске необходимой информации для решения коммуникативных задач на английском языке (соответствует УК-4);

6) умение четко и логично выражать свои мысли при написании отчета или делового письма на английском языке (соответствует УК-4);

7) способность работать с текстами профессиональной направленности на английском языке, обобщать факты, оценивать важность информации (соответствует УК-4);

8) способность самостоятельно ставить цели в процессе профессионального развития и эффективно управлять своим временем при достижении намеченных целей (соответствует УК-6).

РЕЗУЛЬТАТЫ

Нами выводился средний балл по каждому показателю, результаты анкетирования представлены в таблице 1. Ниже приводится анализ результатов эксперимента.

Занятия по программе дополнительного образования «Переводчик» предоставили студентам возможность дополнительной практики в развитии речевых навыков, что отразилось в повышении показателей индикаторов «умение грамотно, логично, аргументированно формулировать собственное мнение на английском языке» (2,27 и 3,43 балла соответственно) и «способность вести беседу на профессиональные темы на иностранном языке с соблюдением речевых норм, высказывать свою точку зрения» (1,8 и 3,86 балла соответственно).

Мы видим, что высокие баллы в обеих группах получило «умение работать в команде, используя стратегии сотрудничества для достижения поставленной цели» (3,83 и 4,17 балла соответственно), что объясняется многолетним формированием этого умения на предыдущих этапах обучения (дошкольный и школьный этапы).

Достаточно высокие баллы за «умение использовать информационные и коммуникационные технологии при поиске необходимой информации для решения коммуникативных задач на английском языке» (3,4 и 3,57 балла соответственно) объясняются широким распространением данных технологий в современной жизни [8].

Таблица 1 – Самооценка студентами уровня сформированности профессионально-иноязычной компетентности по индикаторам достижения компетенций

Индикаторы достижения компетенций	М н	М з
умение грамотно, логично, аргументированно формулировать собственное мнение на английском языке	2,27	3,43
умение работать в команде, используя стратегии сотрудничества для достижения поставленной цели	3,83	4,17
умение представить (презентовать) результаты командной работы на английском языке	2,6	3,4
способность вести беседу на профессиональные темы на иностранном языке с соблюдением речевых норм, высказывать свою точку зрения	1,8	3,86
умение использовать информационные и коммуникационные технологии при поиске необходимой информации для решения коммуникативных задач на английском языке	3,4	3,57
умение четко и логично выражать свои мысли при написании отчета или делового письма на английском языке	2,33	3,7
способность работать с текстами профессиональной направленности на английском языке, обобщать факты, оценивать важность информации	2,5	3,5
способность самостоятельно ставить цели в процессе профессионального развития и эффективно управлять своим временем при достижении намеченных целей	2,13	3,67

Примечание: М – коэффициент, соответствующий среднему значению оценки (в баллах по 5-балльной шкале, где 1 – минимальное значение оценки, 5 – максимальное). н – студенты 1 курса, обучающиеся по программе

бакалавриата. 3 – студенты, завершившие обучение по дисциплине «Иностранный язык».

Мы наблюдаем значительный рост в «умении четко и логично выражать свои мысли при написании отчета или делового письма на английском языке» (2,33 и 3,7 балла соответственно), а также в «умении представить (презентовать) результаты командной работы на английском языке» (2,6 и 3,4 балла соответственно). Программа, разработанная нами, предполагает достаточное количество письменных заданий, направленных на развитие данных навыков, например, эссе, доклад на научную конференцию, письмо деловым партнерам.

Использование технологии предметно-языкового интегрированного обучения, в котором профессионально-значимый контекст делает изучение языка более целенаправленным и интересным, побуждало студентов «самостоятельно ставить цели в процессе профессионального развития и эффективно управлять своим временем при достижении намеченных целей» (2,13 и 3,67 балла соответственно), а также способствовало развитию навыков «работать с текстами профессиональной направленности на английском языке, обобщать факты, оценивать важность информации» (2,5 и 3,5 балла соответственно).

Экспертная оценка студентов преподавателями осуществлялась по следующим критериям:

1. Демонстрирует интерес к изучению иностранного языка и использует предоставляемые возможности для приобретения новых знаний и навыков (соответствует УК-6).

2. Способен работать с текстами профессиональной направленности, обобщать факты, оценивать важность информации (соответствует УК-4).

3. Способен вести беседу на профессиональные темы на иностранном языке с соблюдением речевых норм, высказывать свою точку зрения (соответствует УК-4).

Был подсчитан средний балл по индикаторам, результаты, представленные в таблице 2, подтвердили выводы, сделанные нами при анализе самооценки студентов.

Таблица 2 – Экспертная оценка уровня сформированности профессионально-иноязычной компетентности студентов по индикаторам достижения компетенций

Индикаторы достижения компетенций	М н	М з
Демонстрирует интерес к изучению иностранного языка и использует предоставляемые возможности для приобретения новых знаний и навыков	2,96	4,34
Способен работать с текстами профессиональной направленности, обобщать факты, оценивать важность информации	3,25	4,37
Способен вести беседу на профессиональные темы на иностранном языке с соблюдением речевых норм, высказывать свою точку зрения	3,16	4,28

Примечание: М – коэффициент, соответствующий среднему значению оценки (в баллах по 5-балльной шкале, где 1 – минимальное значение оценки, 5 – максимальное), н – студенты 1 курса, обучающиеся по программе бакалавриата, з – студенты, завершившие обучение по дисциплине «Иностранный язык».

Итоговая экспертная оценка уровня сформированности профессионально-иноязычной компетентности студентов определялась по 5-балльной шкале: высокому уровню соответствовал балл от 4,5 до 5,0; достаточному – от 3,5 до 4,4 баллов; требующему улучшений – от 2,5 до 3,4 баллов и недостаточному – менее 2,4 балла. Она показала, что у студента, достигшего *высокого уровня*, компетенции проявляются практически во всех ситуациях, количество отклонений минимально, они нейтрализуются самостоятельно. У студента, находящегося на *достаточном уровне*, развитие умений и навыков, связанных с компетенциями, соответствуют основным требованиям, однако им могут быть необходимы небольшие доработки. Иногда возникают ошибки, но студент способен самостоятельно их устранить при

указании на них со стороны преподавателя. У студента, находящегося на *требующем улучшений уровне*, компетенции соответствуют начальным требованиям, но их проявление не систематическое, требуются значительные доработки. Студент испытывает затруднения при исправлении ошибок, ему требуется помощь преподавателя. *Недостаточный уровень* сформированности профессионально-иноязычной компетентности у студента означает, что компетенция отсутствует или нуждается в существенном развитии. Вероятно, студенту потребуется повторно пройти курс профессиональной иноязычной подготовки и обучение потребует значительных усилий [9].

ВЫВОДЫ

По результатам экспертной оценки нами был сделан вывод о процентном соотношении участников эксперимента. Среди студентов, находившихся в начале программы обучения иностранному языку, 3% продемонстрировали недостаточный уровень сформированности профессионально-иноязычной компетентности, 60% – требующий улучшений, 27% – достаточный и 10% – высокий. В группе студентов, завершивших обучение по дисциплине «Иностранный язык», мы зафиксировали, что 50% достигли высокого уровня сформированности профессионально-иноязычной компетентности и 50% – достаточного.

Таким образом, результаты экспериментального исследования подтвердили эффективность программы по формированию профессионально-иноязычной компетенции студентов неязыковых вузов, разработанной в соответствии с ФГОС ВО 3+.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Патяева Н.В., Михайлова Е.Б. Совершенствование профессионально-иноязычной подготовки студентов в условиях модернизации инженерного бакалавриата // Приволжский научный журнал. 2015. №3 (35). С. 252 – 256.
2. Патяева Н.В., Михайлова Е.Б. Обучение иностранному языку студентов технического вуза в условиях реформы высшего профессионального образования // Гуманизация образования. 2016. №2. С. 13-18.
3. Патяева Н.В., Михайлова Е.Б. Проектирование курса иностранных языков в неязыковом вузе в соответствии с ФГОС ВО 3+ // Гуманизация образования. 2018. №5. С. 94-102.
4. Патяева Н.В., Михайлова Е.Б. Оптимизация курса иностранного языка для студентов неязыковых специальностей в условиях реализации ФГОС ВО 3 и 3+. Гуманизация образования. Сочи, №1, 2017. С. 14-18.
5. Коваленко О.В., Михайлова Е.Б. Целесообразность подготовки студентов к сертификационным экзаменам в рамках программы «Переводчик в сфере профессиональной коммуникации» // Труды научного конгресса «17-й Международный научно-промышленный форум «Великие реки 2015». 2016. Т. 2. С. 327-329.
6. Патяева Н.В., Интегрированное предметно-языковое обучение в неязыковом вузе // Труды научного конгресса «16-й Международный научно-промышленный форум «Великие реки 2014». 2014. Т.2. С. 270-272.
7. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 08.03.01 Строительство: утв. 31.05.2017 № 481 / Мин-во образования и науки Рос. Федерации. М, 2017. 31 с.
8. Патяева Н.В., Михайлова Е.Б. Онлайн формат обучения при подготовке студентов по иностранному языку // Труды научного конгресса междуна. науч.-пром. форума «Великие реки-2018». 2018. Т.2. С. 264-266.
9. Кручинина, Г.А., Патяева Н.В. Формирование профессионально-иноязычной компетентности студентов инженерно-строительных специальностей в контекстном обучении: монография. Н.Новгород: ННГАСУ, 2008. 196 с.

Статья поступила в редакцию 17.10.2019
Статья принята к публикации 27.02.2020

УДК 378: 811.161.1'37+811.581
DOI: 10.26140/anip-2020-0901-0051

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ НА ПРАКТИЧЕСКИХ ЗАНЯТИЯХ С ИНОСТРАННЫМИ СТУДЕНТАМИ СТОМАТОЛОГИЧЕСКОГО ФАКУЛЬТЕТА

© 2020
AuthorID: 780102
SPIN: 6350-4476

Петрова Наталья Эдуардовна, кандидат педагогических наук,
доцент кафедры русского языка и культуры речи
Курский государственный медицинский университет
(305041, Россия, Курск, ул. Карла Маркса, д. 3, e-mail: na_tali68@mail.ru)

Аннотация. В статье даётся методическое описание системы работы с иностранными студентами стоматологического факультета над формированием и развитием профессиональной компетенции. В основу занятия положен материал профессионального характера, начиная с лексики, которая для облегчения понимания даётся с английским переводом, затем следуют модели научного стиля речи (НСР), которые позволяют сформировать синтаксические навыки, обеспечивающие формулирование учебно-научной информации в соответствии с её стилистической отнесённостью. Система лексико-грамматических заданий позволяет подготовить студента к восприятию и пониманию новой информации, связанной со стоматологией. К тому моменту, когда учащиеся должны перейти к изучающему чтению текста, они успевают выполнить достаточное количество упражнений и закрепить лексико-грамматический материал, который встретится им в тексте и, следовательно, снимет основные трудности при его понимании. Усвоение теоретического материала, изложенного в тексте для чтения весьма важно при подготовке студентов-иностранцев, поэтому для закрепления информации, изложенной в тексте, предлагается система вопросов и послетекстовые задания, основная задача которых заключается в подготовке учащихся к созданию репродуктивной, а затем продуктивной монологической речи профессионального характера.

Ключевые слова: международное образование, профессиональная компетенция, стоматология, модели научного стиля речи, методическое описание, медицинская терминология.

FORMATION OF PROFESSIONAL COMPETENCE AT PRACTICAL LESSONS WITH FOREIGN STUDENTS OF THE DENTAL FACULTY

© 2020

Petrova Natalia Eduardovna, candidate of pedagogical sciences, assistant professor
of the department of «Russian Language and Speech Culture»
Kursk State Medical University

(305041, Russia, Kursk, Karl Marx Street 3, e-mail: na_tali68@mail.ru)

Abstract. The article provides a methodological description of the system of work with foreign students of the dental faculty on the formation and development of professional competence. The lesson is based on material of a professional nature, starting with vocabulary, which is given with English translation to facilitate understanding, then models of scientific style of speech (NDS) follow, which allow you to generate syntactic skills that provide the formulation of educational and scientific information in accordance with its stylistic relevance. The system of lexical and grammatical tasks allows you to prepare the student for the perception and understanding of new information related to dentistry. By the time students have to move on to studying reading the text, they manage to complete a sufficient number of exercises and consolidate the lexical and grammatical material that they will encounter in the text and, therefore, will remove the main difficulties in understanding it. The assimilation of the theoretical material presented in the reading text is very important in preparing foreign students, therefore, to consolidate the information presented in the text, a system of questions and post-text tasks are proposed, the main task of which is to prepare students for the creation of reproductive and then productive monologic speech of professional character.

Keywords: international education, professional competence, dentistry, models of scientific style of speech, methodological description, medical terminology.

ВВЕДЕНИЕ

Важная особенность современного международного образования – академическая мобильность как студентов, так и преподавателей. Наиболее востребованным на международном рынке образовательных услуг является медицинское образование [1-9]. Безусловно, лечебный факультет является наиболее востребованным, так как открывает перед студентами широкие возможности срочного выбора специализации. На втором месте по популярности стоит стоматологический факультет, так как проблемы с зубами связаны не только со здоровьем человека, но и его внешним видом, поэтому их решению всегда уделяется много внимания. Кроме того, стоматологические дефекты негативно отражаются на дикции и артикуляции. При всех этих условиях методических исследований и разработок по стоматологии крайне мало, не говоря уже о комплексных учебниках по этому профилю. Если они и есть, то в основном изданы в вузовских типографиях и предназначены для внутривузовского использования. На основании изложенного можно говорить об актуальности нижеследующего исследования.

МЕТОДОЛОГИЯ

Целью данной работы является создание методического описания урока по теме «Зубы. Роль зубов в жизнедеятельности организма». Для осуществления названной цели необходимо решение ряда задач: отбор лек-

сического и грамматического материала, аутентичных текстов учебного характера, разработка системы учебно-тренировочных заданий и составление системы вопросов к текстам. Для успешного выполнения программы были использованы следующие научные методы: анализ программных материалов, как-то: Федерального государственного образовательного стандарта высшего образования (ФГОС ВО) по специальности 31.05.03 Стоматология, рабочего учебного плана (РУП) по заявленной специальности, рабочей программы (РП) по дисциплине «Русский язык как иностранный» (РКИ), метод выборки лексического и текстового материала, анализ и систематизация заданий по всем видам речевой деятельности [10-13].

РЕЗУЛЬТАТЫ

Цели такого занятия могут быть сформулированы следующим образом: приобретение студентами знаний в области лексики и грамматики изучаемого языка на базовом уровне, то есть в объёме, необходимом для получения профессиональной информации из зарубежных источников, то есть русскоязычных текстовых материалов; формирование и развитие практических навыков владения студентами-иностранцами русским языком в профессиональной и социально-бытовой сферах общения; овладение различными формами, видами устной и письменной коммуникации в профессиональной дея-

тельности [14-22].

В соответствии с классической структурой урока, работа начинается с фонетической разминки, которая на усмотрение преподавателя может начинаться с артикуляционной гимнастики или отработки произношения новой лексики терминологического характера [23-34].

I. Работа над фонетико-интонационными навыками начинается с отработки фонетико-артикуляционных упражнений.

1.1. *Слушайте и повторяйте лексику по теме урока (Таблица № 1). Расставьте ударение над каждым словом.*

Таблица 1 – Словарь темы

<p>позволять, разрешать скапливаться вызывать способствовать поступать, входить (о пище) механическая обработка различная степень твёрдости слизистая оболочка желудочно-кишечный тракт (ЖКТ) нарушение правильности речи западение щёк чувство неполноценности (неуверенности) в себе продукты распада (тканей) пережёвывать измельчать смешивать со слюной глотать – проглотить резать – разрезать разрывать – разорвать перемальвать перетирать разрушать (ся) обнажаться шататься выпадать передние молочные коренные (постоянные) острые клыки плоская поверхность маленькие бугорки чувствительная часть (зуба) специальная твердеющая паста</p>	<p>to allow to accumulate to cause to enable to come (into) mechanical treatment different degree of hardness mucous membrane gastro intestinal tract disturbance of speech correctness fall back of cheeks interiority tissue wastes to chew = to masticate to reduce to fragments to mix. w. saliva to swallow to cut to tear to pieces to mill to grind to destroy (demolish) to uncover to shake to fall out, to come out frontal milk molar acute canine teeth flat surface small prominences (anat.) sensitive part hardening paste</p>
--	---

1.2. *Читайте слова и словосочетания по теме урока. Следите за правильной постановкой ударений.*

1.3. *Перепишите и выучите словарь темы урока.*

1.4. *Прочитайте, запишите и выучите модели научного стиля речи (Таблица № 2):*

Таблица 2 – Модели научного стиля речи (НСР)

<p>что (кто) обеспечивает что (кого) (чем) кто употребляет (использует) что что приводит к чему что создает (формирует) (здесь) что что вызывает что что появляется (вырастает) когда что состоит из чего что защищает что от чего что расположено где что проходит где что чувствует что что закрывают чем что заменяет что</p>	<p>what provides who by what who uses what what leads to what what forms what what causes what what grows up when what consists of what what protects what from what what is located where what takes place where what feels what what is covered by what what substitutes what</p>
--	---

II. Предтекстовая работа состоит из заданий, которые вводят эти модели НСР и словарь темы в речевую практику. Кроме того, здесь происходит отработка грамматических навыков студентов на основе изученной лексики.

2.1. *Проспрягайте следующие глаголы «по цепочке».*

Пережёвывать, смешивать, глотать, резать, перемальвать.

2.2. Назовите существительные, от которых образованы следующие прилагательные.

Молочный, передний, коренной, холодный, зубной, чувствительный

2.3. *Образуйте форму множественного числа от следующих существительных.*

Продукт, пища, зуб, рот, ткань, проблема, человек, звук, лицо, травма, чувство, реакция, болезнь, потеря, речь.

2.4. *Запишите антонимы к следующим словам. Выучите их.*

Твёрдый, передний, маленький, легко, плотный, горячий, новый, постоянный.

2.5. *Поставьте существительные в правильной падежной форме, образуйте 1) словосочетания; 2) предложения.*

1) степень (твёрдость); раздражение (слизистая оболочка); развитие (заболевание); отсутствие (зубы); произношение (звуки); красота (речь); здоровье (человек); приводить к (развитие) заболеваний; приводить к (травма).

2) У 3-летнего ребёнка 20 маленьких молочных (зубы). 2) Зубы помогают нам есть твёрдую (пища). 3) Зубы – это кость, покрытая твёрдой, белой (оболочка, эмаль). 4) Эмаль защищает зуб от (холод, тепло, удары). 5) Зуб плотно держится в (десна) с помощью (корни). 6) Зубы надо чистить 2 раза в день специальной (щётка) и зубной (паста). 7) У взрослых 32 постоянных (зубы).

2.6. *Подберите к существительным подходящие по смыслу прилагательные, данные ниже в справочном материале.*

1) обработка 2) оболочка 3) такт 4) произношение 5) травма 6) ткани 7) токсины 8) реакция 9) Проблема.

Справочный материал: социальный, околозубной, психологический, общий, правильный, стоматологический, нечёткий, желудочно-кишечный, слизистый, различный, механический, микробный, аллергический, социальный, достаточный

2.7. *Соотнесите модели НСР с данными ниже фразами, которые построены по этим моделям.*

1. Зубы обеспечивают механическую обработку пищи. 2. Недостаточно пережёванная пища приводит к развитию заболеваний желудочно-кишечного тракта. 3. Отсутствие зубов приводит к нечёткому произношению отдельных звуков. 4. Заболевания зубов вызывают нарушения общего состояния здоровья человека. 5. Продукты распада тканей при заболеваниях зубов могут вызывать интоксикацию организма. 6. Обнажённая пульпа зуба чувствует горячее и холодное

2.8. *Назовите модели, для которых вы не нашли соответствующей фразы.*

III. Притекстовая работа

3.1. *Составьте предложения из следующего набора слов:*

1) жизнедеятельности играют, важную роль, в, организм, зубы.

2) механическую, обеспечивают, они, обработку, пищи.

3) формирования, для, важны, зубы, звуков, правильного.

4) конфигурацию, зубы лица, создают, правильную.

5) здоровья, зубов, общего, вызывают, нарушения, заболевания, состояния

3.2. *Ответьте на следующие вопросы*

1) Когда у ребёнка появляются зубы?

2) Как называются первые зубы и постоянные?

3) Сколько зубов у взрослого человека?

4) Сколько раз нужно чистить зубы?

5) Чем нужно чистить зубы?

6) Назовите основные функции зубов.

7) Какую зубную пасту вы предпочитаете? Почему?

IV. Потекстовая, или работа с текстом направлена на формирование и развитие различных видов чтения, таких, например, как изучающее, просмотровое, просмотрово-поисковое.

4.1. Прочитайте текст

РОЛЬ ЗУБОВ В ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОРГАНИЗМА

Зубы играют важную роль в жизнедеятельности организма. У малыша передние зубы появляются через 5 -

8 месяцев после рождения. Это – молочные зубы. Потом им на смену вырастают коренные (постоянные) зубы. Во время еды пища пережёвывается и измельчается зубами. Маленькие кусочки смешиваются со слюной, и их легко проглотить.

У 2 - 3 летнего ребёнка 20 маленьких молочных зубов. Под каждым из них в десне живёт зародыш другого зуба. Он растёт и, когда приходит время, выталкивает молочный зуб. Тот шатается и выпадает. На его месте вырастает коренной (постоянный) зуб. Между 6 – 7 годами все молочные зубы выпадают, их заменяют коренные. У взрослых 32 постоянных зуба.

У каждого из наших зубов своя собственная роль. Резцы режут пищу ребром. Острые клыки разрывают её. Коренные зубы с плоской поверхностью и маленькими бугорками мелко перемалывают, перетирают твёрдую пищу.

Зубы – это очень плотная кость, покрытая твёрдой белой оболочкой – эмалью. Эмаль защищает зуб от холода, тепла и ударов. Под эмалью зуб состоит из менее плотного вещества, которое называется дентин. Ещё глубже, под дентином, расположена чувствительная часть зуба – пульпа, в которой проходят сосуды и нервы. Зуб плотно держится в десне с помощью корней, которые уходят глубоко в десну. Если эмаль зуба разрушается, то пульпа обнажается, зуб начинает чувствовать горячее, холодное и болеть. Зубной врач закрывает дырку в дентине и эмали специальной твердеющей пастой – ставит пломбу. Чтобы зубы не разрушались, их надо чистить два раза в день специальной щёткой и зубной пастой.

Зубы обеспечивают механическую обработку пищи, позволяя человеку употреблять продукты различной степени твёрдости. Пища, поступающая в желудок без достаточной механической обработки, вызывает раздражение слизистой оболочки, что может привести к развитию заболеваний желудочно-кишечного тракта.

Не менее важны зубы для правильного формирования звуков. Отсутствие зубов приводит к нечёткому произношению отдельных звуков, искажению слов, нарушению правильности и красоты речи.

Зубы создают правильную конфигурацию лица. Отсутствие даже нескольких зубов меняет овал лица, вызывая западение щёк и губ, выдвигание подбородка вперёд. Полная потеря зубов приводит к психологической травме, появлению чувства неполноценности и неуверенности в себе.

Нередко заболевания зубов и околозубных тканей вызывают нарушения общего состояния здоровья человека. Продукты распада тканей и микробные токсины, скапливающиеся в полости рта при заболеваниях зубов, могут вызывать интоксикацию организма и способствовать появлению аллергических реакций. Недаром в народе говорят, что через рот сто болезней входит.

Следовательно, потеря зубов – не только стоматологическая и общемедицинская, но и социальная проблема.

4.2. *Ответьте на вопросы по содержанию прочитанного текста.*

1. Когда у человека появляются молочные зубы?
2. Сколько их бывает у ребёнка?
3. Как происходит замена молочных зубов на постоянные?
4. Сколько постоянных зубов у взрослого человека?
5. Какова роль резцов, клыков и коренных зубов?
6. Из каких тканей состоит зуб?
7. Что происходит, если эмаль зуба разрушается?
8. Что нужно делать, чтобы зубы не разрушались?
9. Почему пищу нужно тщательно пережёвывать?
10. Какие ещё функции выполняют зубы?

4.3. *Прочитайте текст по абзацам, разделите его на части. Составьте простой план.*

V. *Послетекстовая работа предполагает систематизацию лексико-грамматических знаний с опорой на про-*

читанный текст.

- 5.1. Закончите данные фразы письменно.
У малыша передние зубы появляются ...
Первые зубы называются ...
У каждого из наших зубов ...
Зубы надо чистить 2 раза в день ...
Зубы – это очень плотная кость ...
Корни зуба уходят ...
Зубы создают ...
Зубы позволяют человеку употреблять продукты ...
Не менее важны зубы для ...
Полная потеря зубов приводит к ...
Через рот ...

5.2. *В прочитанном тексте найдите и выпишите предложения, построенные по моделям научного стиля (Таблица №2).*

5.3. *Перескажите содержание текста по цепочке, опираясь на план и грамматические конструкции.*

5.4. *Опираясь на информацию текста, расскажите:*

- а) о строении зуба;
- б) о функциях зубов;
- в) о роли зубов;
- г) о смене зубов при росте человека.

5.5. *Ситуационная задача. Вы пациент. Поговорите с лечащим врачом о ...*

- а) чувствительности зуба к горячему и холодному;
- б) о гигиене ротовой полости.

VI. Самостоятельная работа предполагает обобщение и систематизацию знаний, умений и навыков, полученных на занятии.

6.1. Составьте мини-лекцию о роли зубов в жизнедеятельности человека. Предъявите её группе. Будьте готовы ответить на вопросы аудитории.

6.2. Подготовьте вопросы по теме: «Роль зубов в жизнедеятельности организма». Задайте их лектору.

ВЫВОДЫ

Таким образом, профессиональная подготовка иностранных студентов-стоматологов к практике в российских лечебных заведениях предполагает формирование и развитие профессиональных компетенций на основе русского языка [17-26]. Для этого необходимо очень серьёзно подойти к созданию учебно-методического обеспечения студентов стоматологического профиля, поскольку немногочисленные научные публикации не позволяют закрыть данную проблему. Соответственно, методические разработки, аналогичные данной, найдут не только своего читателя в лице педагога, но и студентов, для которых они создаются. Более того, эта тема далеко не исчерпана, и представляется нам перспективным направлением в методике РКИ.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Ковынева И.А. *Интеграционные процессы в педагогике и лингвистике*/ И.А. Ковынева, О.И. Охотников, Н.Э. Петрова // *Историческая и социально-образовательная мысль*. Том 7 № 5 часть 2. URL: <http://www.ist-edu.ru/index.php/hist/article/view/1715> 2015. С. 229-233.
2. Ковынёва И.А., Петрова Н.Э. *Междисциплинарная интеграция русского языка и профильных дисциплин в медицинском вузе при обучении иностранных студентов языку специальности (из опыта преподавания)*. Современные проблемы науки и образования. 2015. №1; URL: <http://www.science-education.ru/121-18541>
3. Знаменская С.В. *Формирование профессиональной коммуникации у будущих врачей на основе междисциплинарной интеграции* // *Современные траектории образовательного процесса в медицинском вузе: Материалы I Международной научно-практической конференции / С.В. Знаменская, Ф.Т. Мальных, И.А. Знаменская*. 2016. С. 66-70.
4. Дмитриева Д.Д. *Лингвострановедческий аспект в системе обучения русскому языку как иностранному (на примере кафедры русского языка и культуры речи КГМУ)* // *Балтийский гуманитарный журнал*. 2019. Т. 8. № 3 (28). С. 46-48.
5. Петрова Н.Э. *Интеграционные процессы в медицинском вузе при обучении иностранных студентов* // *Проблемы интеграции образовательных систем России и Беларуси в гуманитарном хронотопе постсоветского пространства сборник научных статей / Ответственный редактор Е.И. Боев; Юго-Западный государственный университет*. 2015. С.120-126.
6. Мерзлякова Е.В. *Особенности семантизации эмотивной лексики в процессе обучения русскому языку как иностранному* // *Балтийский гуманитарный журнал*. 2019. Т. 8. № 2 (27). С. 73-76.

7. Девдариани Н.В. Междисциплинарные связи и новые технологии в практике преподавания русского языка как иностранного в медицинском вузе // *Региональный вестник*. 2019. № 7 (22). С. 23-24.
8. Рубцова Е.В., Девдариани Н.В. Коммуникативный аспект в методике преподавания русского языка как иностранного // *Балтийский гуманитарный журнал*. 2019. Т. 8. № 2 (27). С. 87-91.
9. Рубцова Е.В., Девдариани Н.В. Диалог как продуктивная форма изучения русского языка как иностранного // *Балтийский гуманитарный журнал*. 2019. Т. 8. № 3 (28). С. 126-128.
10. Государственный стандарт по русскому языку. Второй уровень владения иностранным языком в учебно-профессиональной сфере. Для учащихся естественно-научного, медико-биологического и инженерно-технического профилей. – М., РУДН, 2003.
11. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки (специальности) «Стоматология» (квалификация (степень) специалист). – М., 2016.
12. Государственный образовательный стандарт по русскому как иностранному. Первый уровень. Общее владение / Н.П. Андрияшина, Г.А. Битехтина, А.С. Иванова. СПб., 1999.
13. Программа по русскому языку для иностранных граждан. Первый сертификационный уровень. Общее владение / Н.П. Андрияшина, Г.А. Битехтина, Т.Е. Владимирова. СПб., 2002.
14. Петрова Н.Э. Методические подходы к решению проблемы формирования профессиональной компетенции иностранных студентов в медицинском вузе // *Вестник университета дружбы народов. Русский и иностранные языки и методика их преподавания*. 2016. № 1. С. 29-36.
15. Петрова Н.Э. Введение в специальность студентов медицинских вузов на занятиях по русскому языку как иностранному // *Балтийский гуманитарный журнал*. 2019. Т. 8. № 4 (29). С. 133-136.
16. Скляр Е.С. К вопросу о профессионально-ориентированных пособиях по русскому языку для иностранных учащихся // *Карельский научный журнал*. 2018. Т. 7. № 4 (25). С. 39-41
17. Козловцева Н.А. Особенности и перспективы создания онлайн курса по русскому языку как иностранному в неязыковом вузе // *Балтийский гуманитарный журнал*. 2019. Т. 8. № 3 (28). С. 72-75.
18. Мельникова Т.Н. О профессионально-ориентированном обучении русскому языку как иностранному в медицинских вузах России и Беларуси // *Актуальные проблемы довузовской подготовки: материалы III международной науч.-метод. конф.* / Т.Н. Мельникова, Е.И. Гринкевич, И.А. Ковынева, Н.Э. Петрова / Под.ред. А.Р. Аветисова. Минск: БГМУ, 2019. С. 178-182.
19. Кудхир Х.М. Коммуникативные барьеры у иракских студентов, изучающих русский язык как иностранный // *Балтийский гуманитарный журнал*. 2019. Т. 8. № 3 (28). С. 171-173.
20. Рубцова Е.В. Профессионально-ориентированные ситуационные задачи как часть рабочей программы в высшем профессиональном образовании // *Региональный вестник*. 2019. № 11 (26). С. 16-17
21. Рубцова Е.В. Формирование коммуникативной и социокультурной компетенций с помощью мультимедийных пособий при обучении русскому языку как иностранному // *Балтийский гуманитарный журнал*. 2018. Т. 7. № 3 (24). С. 288-292.
22. Девдариани Н.В. Профессионально-ориентированные учебные пособия, формирующие речевую компетентность при изучении дисциплины «Языковая подготовка к клинической практике» // *Региональный вестник*. 2019. № 10 (26). С. 15-16.
23. Шахова Е. М. Специальная (медицинская) лексика на уроках РКИ // Е. М. Шахова. *Материалы 3-й Международной научной конференции «Лингвистические чтения памяти профессора О.М. Соколова»*. Олег Михайлович Соколов (к 85-летию со дня рождения), 16-17 февраля 2012 года. – Саки: Изд-во ЧП «Предприятие Феникс», 2012. – С. 286-290.
24. Шахова Е. М. О проблеме введения специальной терминологии в процесс обучения иностранных студентов-медиков // *Материалы международной научно-практической конференции «Язык как инструмент познания и зеркало эпохи»* (26-28 мая 2008г.). – Симферополь, КГМУ, Универсум.– 2008. – С. 137-140.
25. Ковынева И.А., Петрова Н.Э. Языковая подготовка иностранных студентов-медиков к клинической практике: работа с аудиовизуальными средствами // *Балтийский гуманитарный журнал*. 2019. Т. 8. № 1 (26). С. 245-248.
26. Ковынева И.А. Аудиовизуальные средства в процессе языковой подготовки иностранных студентов-медиков // *Беларусь - Индия - Россия: сотрудничество в области преподавания русского языка как иностранного: Материалы интернет-конференции / И.А.. Ковынева, Н.Э. Петрова, Т.Н. Мельникова*. Минск, 2019. С. 87-93.
27. Дмитриева Д.Д. Виды упражнений для обучения иностранных студентов аудированию русской речи (на начальном этапе обучения) // *Балтийский гуманитарный журнал*. 2019. Т. 8. № 4 (29). С. 56-58.
28. Дмитриева Д.Д. Моделирование процесса организации проектной деятельности иностранных студентов при обучении русскому языку // *Балтийский гуманитарный журнал*. 2019. Т. 8. № 3 (28). С. 43-45.
29. Дмитриева Д.Д. К вопросу о повышении эффективности обучения общению на русском языке иностранных студентов на основе индивидуализации (на примере коммуникативно-направленного пособия по рки для студентов-медиков) // *Балтийский гуманитарный журнал*. 2019. Т. 8. № 3 (28). С. 49-51.
30. Самчик Н.Н. Языковая и речевая подготовка к клинической практике иностранных студентов в процессе обучения русскому языку // *Региональный вестник*. 2019. № 10 (26). С. 16-18.
31. Итinson К.С., Чиркова В.М. К вопросу об эффективности использования электронных ресурсов в процессе обучения иностранных студентов в медицинском вузе // *Балтийский гуманитарный журнал*. 2019. Т. 8. № 1 (26). С. 233-236.
32. Мельникова Т.Н. Особенности профессионально-ориентированного обучения русскому языку как иностранному в медицинских вузах России и Беларуси // *Русский язык в поликультурном мире: Сб. науч. ст. III Международной симпозиум*. В 2-х т. / Т.Н. Мельникова, Е.И. Гринкевич, И.А. Ковынева, Н.Э. Петрова / отв. ред. Е.Я. Титаренко. Симферополь, 2019. С. 121-128.
33. Горяинова Г.Н., Литвинова Е.С. Влияние инновационных технологий организации учебного процесса на повышение качества знаний иностранных студентов // *Балтийский гуманитарный журнал*. 2019. Т. 8. № 3 (28). С. 37-39.
34. Петрова Н.Э. Обучение иностранных студентов-медиков деонтологическим основам будущей профессии // *Карельский научный журнал*. 2019. Т. 8. № 3 (28). С. 50-53.

Статья поступила в редакцию 14.11.2019
Статья принята к публикации 27.02.2020

УДК 379.821

DOI: 10.26140/anip-2020-0901-0052

НА ПУТИ К НОВОЙ МОДЕЛИ ОРГАНИЗАЦИИ ШКОЛЬНЫХ КАНИКУЛ

© 2020

SPIN-код: 2329-4111

AuthorID: 409524

Платонова Раиса Ивановна, доктор педагогических наук, профессор кафедры
машинovedения Автодорожного факультета

*Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова
(677013, Россия, Якутск, улица Белинского, 58, e-mail: platonova_raisa@mail.ru)*

Иванова Яна Николаевна, аспирант кафедры педагогики и психологии
*Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет
(614990, Россия, Пермь, ул. Сибирская, 24, e-mail: sb_fin@mail.ru)*

Михина Галина Борисовна, кандидат педагогических наук, доцент
Департамента психологии и образования

*Дальневосточный федеральный университет
(690091, Россия, Владивосток, ул. Суханова, 8, e-mail: mikhinagb@mail.ru)*

Аннотация. Статья посвящена изучению сущности содержания школьных каникул, проблем их организации в условиях модернизации среднего общего образования. Внедрение ЕГЭ, ОГЭ, ВПР изменило цель организации и содержание школьных каникул, зачастую многие родители и образовательные организации каникулы используют как дополнительное время для усиленных занятий по учебным предметам. Авторы на основе обзора научно-исследовательских работ по данной проблеме выявили две полярные позиции родителей по организации каникул: - создание условий для творческих занятий в учреждениях дополнительного образования и отдыха - как развивающего пространства, направленного на личностный рост и самоутверждение ребенка; - время для дополнительных занятий, получения консультаций для компенсации пробелов в школьных знаниях. В статье раскрываются новые модели организации режима обучения и графика школьных каникул, которые изменяют стратегию ожидания родителей от организованного отдыха детей. Так как за неделю ребенок не может усвоить учебные материалы, образовательным организациям при планировании занятий и мероприятий с учетом выбранного школами модели графика каникул, необходимо придерживаться разных стратегий заказчиков и расширить пакет дополнительных образовательных программ и отдыха с ориентацией на развитие метапредметных компетенций, Soft (гибких) skills или конкретных узкоспециальных, Hard (жестких) навыков. В век цифровых технологий популярность образовательного отдыха в период каникул (отпуска) среди школьников и взрослых придает новый оттенок в философии каникул, которые проходят в сложном взаимодействии виртуального и реального измерения, VR – виртуальной реальности и AR - дополненной реальности. Тотально оцифрованный мир, окруженный большими данными, насыщенный «умными» домами и городами, дронами, роботами, «интернетом вещей», портативными устройствами и имплантатами, расширяет возможности для развития творческих способностей каждого ребенка на основе свободного выбора по интересам.

Ключевые слова: школьные каникулы, дополнительное образование, отдых и оздоровление, образовательные результаты, образовательный отдых, досуг детей, модульная система организации школьных каникул, метапредметных компетенций, Soft Skills, Hard Skills.

ON THE WAY TO THE NEW MODEL OF SCHOOL VACATION ORGANIZATION

© 2020

Platonova Raisa Ivanovna, doctor of pedagogical sciences, professor
of the Department of Engineering of the Faculty of Road

*Northeast Federal University named after M.K. Ammosov
(677013, Russia, Yakutsk, Belinsky street, 58, e-mail: platonova_raisa@mail.ru)*

Ivanova Yana Nikolaevna, graduate student of the Department of pedagogy and psychology
Perm State University for the Humanities and Education

(614990, Russia, Perm, Sibirskaya Street, 24, e-mail: sb_fin@mail.ru)

Mihina Galina Borisovna, candidate of Pedagogical Sciences, associate professor
of the Department of Psychology and Education

*Far Eastern Federal University
(690091, Russia, Vladivostok, Sukhanova Street, 8, e-mail: mikhinagb@mail.ru)*

Abstract. The article is devoted to the study of the nature of the content of school holidays, the problems of their organization in the modernization of secondary general education. The introduction of the Unified State Exam, Unified State Examination, and VLR has changed the purpose of organizing and content of school holidays, often many parents and educational organizations use the holidays as extra time for intensive classes in academic subjects. The authors, based on a review of scientific research on this issue, identified two polar positions of parents in organizing vacations: - creating conditions for creative activities in institutions of additional education and recreation - as a developing space aimed at personal growth and self-affirmation of the child; - time for additional classes, consultations to compensate for gaps in school knowledge. The article reveals new models for organizing the learning regime and the school vacation schedule, which will change the strategy for parents' expectations of an organized holiday for children. Since a child cannot learn teaching materials in a week, educational organizations, when planning classes and activities, taking into account the vacation schedule model chosen by schools, it is necessary to adhere to different strategies of customers and expand the package of additional educational programs and leisure with a focus on the development of meta-subject competencies, Soft (flexible) skills or specific highly specialized, Hard (hard) skills. In the digital age, the popularity of educational leisure during the holidays among schoolchildren and adults gives a new dimension to the philosophy of vacations, which take place in the complex interaction of the virtual and real dimensions, VR - virtual reality and AR - augmented reality. A totally digitized world surrounded by big data, saturated with "smart" houses and cities, drones, robots, the "Internet of things", portable devices and implants, expands the possibilities for developing each child's creative abilities based on free choice of interests.

Keywords: school holidays, additional education, recreation and rehabilitation, educational results, educational holidays, children's leisure, a modular system for organizing school holidays, meta-subject competencies, Soft Skills, Hard Skills

Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами. Модер-

низация образования, активное внедрение инновационных технологий в процесс обучения и современные тенденции развития школ и школьного образования происходят в соответствии с требованиями международных стандартов, конкуренции в глобальном мире, в котором определяющим фактором социально-экономического развития общества и страны выступает человеческий капитал. Школа, школьное образование – ключевое ядро образовательной системы. Именно качество школьного образования является показателем уровня развития экономического, культурного, социального и политического состояния государства. Школа является единственным социальным институтом для многих стран, который связан со становлением человека, с этапами взросления растущей личности, предопределяет его самостоятельное будущее. Сегодня всеобщее гарантированное бесплатное общее образование предоставляется многими развитыми национальными системами образования. Международные стандарты общего образования и современные педагогические практики сфокусированы на формировании универсальных компетенций учащихся 21 века, умение применения базовых знаний и навыков на практике, сбалансированное развитие когнитивных навыков, социального опыта и эмоционального интеллекта детей. Возрастающая глобальная конкуренция в образовании, гонка за высокими образовательными результатами выпускников школ согласно требованиям различных конкурсов и олимпиад, университетов и международных стандартов является естественным явлением в условиях мировой глобализации. Как показывает практика, средствами достижения лучших результатов в образовании детей достигаются увеличение учебных часов, консультаций, замена уроков парами, репетиторство, формальные каникулы и т.д. В планировании и организации учебного процесса каникулы часто стали рассматриваться как дополнительное время для усиленных занятий по учебным предметам, подготовки к сдаче ВПР, ОГЭ и ЕГЭ и поступлению в профессиональные учебные заведения: «каникулы часто оборачиваются сменой одного норматива (постоянного, школьного) другим (временным, еще и интенсивным «лагерным»). Вместо расписания уроков - план-сетка в лагере. Вместо школьного устава - кодекс какому-нибудь «города счастливых жителей», придуманный воспитателями» [1]. В связи с этим возникает необходимость изучения сущности и содержания школьных каникул как важного звена современного педагогического процесса, поиска эффективных форматов и технологий организации каникулярных мероприятий, отвечающих потребностям и ожиданиям детей.

Согласно ст. 34 Федерального Закона 273-ФЗ «Об образовании в РФ» каникулы являются академическими правами всех обучающихся и определяются как «плановые перерывы при получении образования для отдыха и иных социальных целей в соответствии с законодательством и календарным учебным графиком» [2]. В Федеральном законе «Об основных гарантиях прав ребенка в РФ» от 21.12.2004 г. № 170-ФЗ раскрывается содержание отдыха и оздоровления детей как «совокупность мероприятий, обеспечивающих развитие творческого потенциала детей, охрану и укрепление их здоровья, профилактику заболеваний у детей, занятие их физической культурой, спортом и туризмом, формирование у детей навыков здорового образа жизни, соблюдение ими режима питания и жизнедеятельности в благоприятной окружающей среде при выполнении санитарно-гигиенических и санитарно-эпидемиологических требований» [3].

Школьные каникулы – одна из самых часто обсуждаемых родителями, детьми и общественностью тема. По итогам опроса населения сформировались два противоположных подхода к организации школьных каникул:

- «доминирование рекреации, минимальное включение детей в учебно-воспитательную деятельность,

предоставление им свободы в выборе видов отдыха» [4];
- «достижение школьниками за каникулы высоких образовательных результатов, расширение и углубление знаний детей в интересной для них предметной области за рамками школьной программы» [4, С. 107] .

Как показывают результаты опроса, у населения появилась потребность в организации образовательного отдыха как нового вида образовательных услуг на рынке. Образовательный отдых можно считать относительно новым явлением в современной социокультурной среде. Противоречие объективных и субъективных факторов, влияющих на подход к отдыху детей в каникулярное время, усиливает дискуссионный характер его сущности и содержания – прагматика или романтика, личные интересы или социальная миссия, ценности общества? Кроме этих вопросов в связи с внедрением семестровой и триместровой форм организации современной образовательной системы в последнее время обсуждается не только содержательная сторона каникул, но и организационная, например, график их проведения.

В нашей статье мы попытаемся ответить на эти вопросы на основе анализа научных исследований зарубежных и российских специалистов.

Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов. Понятие «каникулы» происходит от названия одной из звезд созвездия Большой Пес, которая появлялась именно в жаркие дни. В конце 19 века данное понятие означало праздное время в учебных заведениях в жаркий летний период. В словаре В.И. Даля «каникулами» называлось время «когда нет дела, когда нечего работать». В 20 веке понятие «каникулы» приобретает немного иное значение: время отдыха детей и студентов, когда нет учебных занятий. В Большом энциклопедическом словаре «каникулы» означают период наиболее жарких дней в году; - перерывы в занятиях в учебных заведениях в течение учебного года; перерыв в работе парламента. В Федеральном Законе «Об образовании в Российской Федерации» (п. 11 ч. 1 ст. 34) «каникулы — это плановые перерывы при получении образования для отдыха и иных социальных целей в соответствии с законодательством об образовании и календарным учебным графиком» [2]. В соответствии с законом в период школьных каникул организуется отдых и оздоровление детей. Поэтому изначально понятия «каникулы» и «отдых» являются тесно взаимосвязанными и юридически закрепленными. Школьные каникулы прочно вошли в график учебного процесса образовательных организаций, в период которых организуются условия для отдыха детей со сменой ведущего вида деятельности, форм и сферы неформального общения, мотива должностного – на мотив интереса, повседневной среды на более благоприятную природную и социальную, традиционных методик обучения на креативные, игровые, творческие, нестандартные технологии. Специфика школьных каникул заключается в «заинтересованном участии ребенка в деятельности, предполагающего ее незавершенность, что и побуждает каждого участника к выбору, самостоятельному решению и творческим действиям; «созданию продукта» - каждый ребенок должен участвовать в создании общественно значимого продукта деятельности; «правило свободы» - каждый ребенок или подросток не чувствует себя ущемленным, если нет препятствий для осуществления интересной для него продуктивной деятельности» [5]. Известный педагог – новатор С.А.Шмаков, впервые разработавший педагогические основы досуга детей, теорию игры как феномена культуры, выделил основные законы педагогики детского отдыха [6] (см.таблицу 1).

О.С.Газман – известный ученый – педагог, романтик - реформатор, автор уникальной концепции отдыха детей, базирующейся на идеях педагогики свободы, педагогики поддержки, индивидуализации воспитания, о предназначении детского отдыха писал следующее:

«компенсировать недостающее, недополученное школьниками в учебное время» [7]. Предлагал два подхода в организации отдыха детей: 1) «Отдых – дача – период насыщения прелестями лета: ребенок едет в лагерь, ему хочется расслабиться. 2) Сборовский путь, предполагающий высокую динамику и плотность дел в короткий отрезок времени, взрыв, нравственный сдвиг в сознании ребят, активную их позицию. Но система взрыва исключает систему отдыха (слишком высоки накал дел и, следовательно, напряжение)» [7].

Таблица 1 - Законы детского отдыха по С.А.Шмакову

Законы педагогики детского отдыха
- закон сочетания продуктивности и непродуктивности
- закон интереса
- закон творческой энергии
- закон диалектического соотношения времени, пространства и содержания досуга
- закон «зеркальности» и универсальности досуга

Глубинный смысл детского отдыха как части культуры «предоставить возможность ребенку творить, созидать, почувствовать себя субъектом культуры» [8]. Организованные каникулы имеют мощный потенциал в позитивном влиянии на детей и ребенка: «изменение позиции, стереотипов, реализация активности детей, динамика и интенсивность общения, жизнерадостная, бодрящая эмоционально-психологическая атмосфера, сообщество детей и взрослых по интересам» [9]. Но на практике часто «рассматривается как продолжение, дополнение школы ... в чуть более свободном, но все равно строгом режиме и регламенте» [8]. К сожалению, в гонке за высокими образовательными результатами школьников, показателей системы общего среднего образования миссия детского отдыха в период школьных каникул как стимула «к изменению ценностей, смыслов, приоритетов личности, самосовершенствованию, активному участию в культурном прогрессе» нивелируется [10].

Зарубежными исследователями признается эффективность организованного отдыха в повышении образовательных результатов детей в период каникул [11,12], но большой разрыв в финансовом положении и социальном статусе семей, неблагоприятная обстановка в семье, низкий уровень образования родителей школьные каникулы детей превращает «в напряженный и бедный период изоляции, скуки и бездействия» [13]. А для семей с низким доходом отдых детей во время каникул вызывает проблемы из-за финансовых трудностей - некачественное питание, ухудшение состояния здоровья и отрыв ребенка из безопасной социокультурной среды без оздоровительных, образовательных мероприятий [14]. Имеются исследования, доказывающие увеличение разрыва в образовательных результатах между детьми, которые посещали летние школы и не посещали, отмечается выраженное снижение обученности детей с ограниченными возможностями здоровья и детей, для которых основной язык обучения в школе и центре отдыха является неродным [15,16].

В своей работе автор И.Г.Доценко поднимает вопрос о необходимости пересмотра педагогических условий для организованного отдыха детей в условиях временного детского коллектива. «Если принимать во внимание социально-педагогические цели каникулярного оздоровительного лагеря и его воспитательные возможности, мы неминуемо откажемся и от «плана-сетки». Детям не нужно одно на всех дело в каждый из дней смены. Задача педагогов - помочь реализоваться каждому ребенку, а не искать варианты увлечь всех подготовкой к очередному мероприятию. И тогда в лагере будет хорошо всем - и тем, кто любит... как в доме Элронда из сказки Дж.Р.Толкиена» [1]. Ввиду устоявшихся традиционных систем организации педагогического процесса в каникулярный период в детских центрах отдыха, имеющих многолетний передовой опыт практики, наверное,

невозможно полностью отменить репетиции к общим мероприятиям, план-сетку, общепринятые (характерные), почти узаконенные речевки, маршрутки, отрядные огоньки, сборы, линейки, коллективные дела и др. Автор справедливо отмечает, что важно предоставить каждому ребенку возможность широкого выбора вида деятельности в этой педагогически организованной территории. Конечно, в связи с происходящими изменениями ценностно-смысловых ориентаций в образовании растущей личности педагогика каникул нуждается в переосмыслении концептуальных основ, разработке новых моделей центров и лагерей детского отдыха и оздоровления, эффективных образовательных технологий, отличающихся от школьных.

Расширение диапазона образовательных программ на базе СПО, введение ОГЭ по окончании 9 класса позволили в последние годы почти 50% выпускникам 9-х классов поступать и получать общее образование в системе среднего профессионального образования. Поступление в СПО подростка автоматически меняет его учебный режим дня: переход в традиционную систему обучения с 2-мя семестрами и с 2 каникулами как у обычных студентов. На наш взгляд, весьма актуальным является исследование качества учебной успеваемости, умственной работоспособности и состояния здоровья детей, обучающихся на базе 9 класса в СПО с учетом изменения графика учебного процесса образовательных организаций, как влияют школьные каникулы и график учебного процесса на эти показатели. В основном научные исследования связаны с физическим развитием ребенка в период школьных каникул [17].

Предоставление каждому ребенку организованных школьных каникул, направленных на развитие универсальных компетенций, доступность полноценного отдыха с оздоровительно-профилактическими процедурами, программами дополнительного образования, на наш взгляд, является важным показателем конкурентоспособности современной школьной системы образования. С учетом требований СанПиН 2.4.2.2821-10 главная цель отдыха состоит в профилактике переутомления детей, сохранении их здоровья [18]. Различие в качестве проведения школьных каникул детьми и организации каникулярных мероприятий образовательными организациями для учащихся с разным уровнем социального - экономического положения семьи, этнической принадлежности, религиозных убеждений, состояния здоровья, независимо от места проживания (регион, город, село, деревня) и формы обучения должно быть нивелировано и минимизировано.

В последнее время самым часто обсуждаемым вопросом среди родителей, учителей становится модульная система организации школьных каникул. Традиционно учебный год российской системы среднего общего образования состоял из четырех учебных четвертей с перерывами на каникулы. Модернизация, происходящая в российском образовании, коснулась и школьных каникул - переход на модульную систему организации каникул. О необходимости изменения системы школьных каникул существует достаточное количество концепций и проектов, базирующихся на масштабных экспериментальных данных.

Денисенко А.И. в работе «Как преодолеть учебную нагрузку детей: новый график школьных каникул предлагает разделить учебный год на 5 «учебных четвертей для 1-9 классов и на два полугодия для 10-11 классов» [19]. Автор предлагает самую длительную учебную четверть разбить на 3 и 4 четверть с организацией третьих каникул с 08 февраля по 14 февраля. Его проект основывается на мнениях детей и родителей с учетом психофизиологического состояния во время учебного процесса. Респонденты объясняют необходимость введения дополнительных каникул и разделения учебного года на 5 четвертей с быстрой утомляемостью из-за продолжительного срока 3 четверти, важности восстановления и

улучшения самочувствия, что позволит повысить показатели учебной успеваемости, физическое состояние и здоровье, положительно отразится на психоэмоциональное настроение. По результатам проведенного эксперимента «скорость и точность выполнения контрольных заданий учащихся экспериментальной группы улучшились», отмечено возрастание функциональных возможностей детей. Если в начале учебного года «суммарная частота состояний сильного и выраженного утомления учащихся в экспериментальной и контрольной группах была почти одинаковой, то в середине учебного года различия стали более явными, умственная способность детей с новой моделью чередования учебы и каникул достигла высокого порогового значения, «отмечалось меньше случаев утомления и неуспеваемости».

Модульный режим обучения подразумевает разделение всего учебного года на 3 триместра. Один триместр длится 3 месяца и делится на 2 части, а учащиеся идут на заслуженный недельный отдых после 5-ти или же 6-ти недель учебного процесса. Такой подход считается здоровьесберегающим и имеет положительное влияние на психофизическое состояние школьников. Ведь именно после 5-ти недель занятий работоспособность учеников значительно снижается, а разделение времени обучения практически на равные части помогает равномерно распределить нагрузку. В целом, модульный режим обучения включает 6 учебных и такое же количество каникулярных периодов. Например, график каникул по модульному режиму обучения «5(6)+1» может выглядеть так (см. таблицу 2):

Таблица 2 - Примерный график каникул по модульному режиму обучения

Каникулы	Сроки каникул
1 осенние	с 08.10 по 14.10.18
2 вторые осенние	с 19.11 по 25.11.18
3 зимние	с 31.12.18 по 08.01.19
4 зимние	с 18.02. по 24.02.19
5 весенние	с 08.04 по 14.04.19
6 летние	с 01.06. по 31.08.19

Традиционно отдых во время каникул детей для многих родителей и педагогов ассоциируется с периодом для компенсации недостаточно усвоенных знаний, усиленного погружения в предметы ЕГЭ, ОГЭ (ВПР), углубления знаний через дополнительные занятия, консультации, развития навыков и получения опыта, которые в школе невозможно получить. На наш взгляд, появление вариативной модели организации режима обучения и графика школьных каникул изменит стратегию ожидания родителей от организованного отдыха детей, так как за неделю ребенок не сможет усвоить учебные материалы, поэтому образовательным организациям при планировании занятий и мероприятий с учетом выбранного графика школами модели каникул, необходимо придерживаться разных стратегий заказчиков и расширить пакет дополнительных образовательных программ и отдыха с ориентацией на развитие метапредметных компетенций, Soft (гибких) skills или конкретных узкоспециальных, Hard (жестких) навыков. А компенсацию недостатков классно-урочного обучения рассматривать как часть дополнительного образования в период каникул не считаем целесообразным, так как она является частью, продолжением школьной программы. И заметна в стратегии планирования школьных каникул некоторой части родителей тенденция в сторону выбора семейного отдыха, оздоровления ребенка и занятий, направленных на развитие Soft и Hard Skills. Именно модели развития Soft и Hard Skills в формате эдьютейнмент позволяют во время каникул детям заниматься тем, что выходит за рамки школьного образования, так как каждая модель определяет свои цели и задачи, содержание образования, формы и методы обучения, виды занятий, планирует ожидаемые конкретные результаты, технологии оце-

нивания Skills. На сегодня образовательные программы на развитие Soft Skills не совсем актуальны у большинства родителей, так как считают, что эти навыки сами по себе в течение жизни сформируются, актуализируются без «специальных занятий». Такое отношение родителей к этим навыкам может быть вызвано отсутствием четких критериев диагностики Soft Skills, тиражированных и «технологизированных» с гарантированными успешными результатами образовательных программ. Но по сравнению с программами, направленными на Hard Skills, программы Soft Skills имеют огромный потенциал в формировании жизненно важных навыков для достижения успеха и получения разнообразного социального опыта, насыщенного яркими, сильными и глубокими эмоциональными событиями. Конечно, мы согласны, формирование и развитие некоторых Soft Skills в зависимости от индивидуальности каждого ребенка могут потребовать больше времени, мобилизации всех ресурсов, уникального мастерского подхода, богатого педагогического опыта. Поэтому образовательный трек каникулярных программ тоже должен быть гибким и вариативным для решения этих практических задач.

Выводы исследования и перспективы дальнейших изысканий данного направления. Изучение нормативных документов, графика каникул школ, опыта образовательных организаций, научных работ российских и зарубежных исследователей по организации летнего отдыха, смысловой сущности детских школьных каникул позволило выделить несколько основных тенденций и подходов:

- происходящие изменения в современной системе образования, жизни общества и ценностные установки нового поколения требуют осмысления философии и педагогики каникул. Базовые ценности философии каникул составляют «свобода» и «интерес», педагогики каникул – «творчество» и «совместность». Каникулы предоставляют ребенку ту «свободу», когда он видит реальные возможности для творческой самореализации в лично значимой деятельности без принуждения, обязанности, внешнего воздействия, а именно ему предоставляется выбор для испытания, пробы себя в новом формате общения и отношений со сверстниками во временном детском коллективе. «Свобода» активизируется неподдельным, познавательным интересом ребенка к тому или иному, нелIMITированному виду практической деятельности без долженствования, жестких границ и препятствий. Тем более, в век цифровых технологий когнитивное и личностное развитие нового поколения происходит в другом формате, подчиняется иной логике: сложное взаимодействие в виртуальном и реальном измерении, VR – виртуальной реальности и AR - дополненной реальности создает многомерную, меняющуюся картину мира, в которой «свобода», «интерес», «творчество» и «совместность» обретают более глубокий смысл. Тотально оцифрованный мир будет окружен большими данными, насыщен «умными» домами и городами, дронами, роботами, «интернетом вещей», портативными устройствами и имплантами, что расширяет возможности для развития творческих способностей на основе свободы и интереса;

- образовательный отдых в период каникул не является новым феноменом в нашем обществе, но его нарастающая популярность и востребованность – проявление вызова жизни [20]. Новый формат отдыха в период каникул детей и студентов, в том числе и среди трудящегося взрослого населения, становится все более популярным и с каждым годом набирает все больше сторонников. Для школьников и студентов образовательный отдых обеспечивает повышение учебных результатов, развитие метапредметных, универсальных компетенций, Soft Skills; для взрослых – освоение новых жизненно важных компетенций, профессиональных, которые диктуются новыми меняющимися условиями работы и жизни. Нестандартность, персонализированность и собы-

тийность, доминирующие в технологиях обучения в развивающейся, комфортной среде обучения, применяемые в образовательном отдыхе, намного отличаются от традиционного обучения, что дает высокие образовательные результаты совместно с отдыхом;

- по требованию СанПиН п. 10.3 образовательные организации должны равномерно распределять школьные каникулы и учебные периоды [18, пункт 10.3]. На основе Закона «Об образовании в Российской Федерации» и Приказа Минобрнауки России N 1015 «Об утверждении Порядка организации и осуществления образовательной деятельности по основным общеобразовательным программам» каждая образовательная организация имеет право самостоятельно устанавливать график и продолжительность каникул [2, 21]. Отсутствие единого графика каникул для всех школ, возможность выбора образовательных организаций между новым модульным режимом обучения с 3-мя семестрами и традиционным организаторам отдыха и оздоровления детей задает новый режим и содержание работы: гибкие программы, постоянное совершенствование и обновление, мобильность, вариативность, инновационность и т.д.;

- зарубежными авторами признается потенциал каникул в достижении школьниками высоких образовательных результатов. Вместе с тем, организация и эффективность каникул напрямую зависит от финансового положения родителей. Так как для многих семей из-за сложных финансовых положений каникулы детей превращаются в напряженные и скучные дни от бездействия и изоляции в стенах дома. Имеются исследования, в которых отмечается резкое снижение уровня обученности детей, не посещавших летние школы, особенно у детей с нарушениями в состоянии здоровья и у которых язык обучения не является родным. Сегодня в России почти отсутствуют достоверные данные о количестве детей – мигрантов, обучающихся в школах. Имеются цифры о детях – мигрантах школ Центральной части России - от 7 до 16%, основная часть которых зафиксированы «в Московской области - 16,2%, в Москве - около 60 тысяч» [22]. В системе образования по организации отдыха и оздоровления ведется мониторинг охвата детей с ограниченными возможностями здоровья, попавших в трудные жизненные ситуации, из многодетных семей, одаренных. Но в этом списке нет категории «дети-мигранты», которые, на наш взгляд, из-за незнания русского языка, необходимости адаптации в новой социокультурной среде, сложных финансовых и бытовых условий тоже испытывают проблемы и нуждаются в социально-педагогической поддержке. В этой ситуации именно педагогически грамотно организованные каникулы с «приветственными классами» ускоряют процесс адаптации ребенка – мигранта, стимулируют освоение русского языка через игры, обучение в формате эдьютейнмент, физкультурно-спортивные мероприятия и праздники. На Западе отдельно выделена категория детей «несопровождаемые несовершеннолетние», вынужденно приехавшие в другую страну без родителей, которым оказывается необходимая помощь и поддержка. Образование, язык и культура представляют мягкую силу, гибкую мощь в международном взаимодействии и сотрудничестве, а у детей – это совместная игра, творчество, спорт, неформальное общение, учеба, социально-образовательный потенциал которых можно использовать в период каникул;

- дополнительные образовательные программы в рамках каникулярных мероприятий зачастую направлены на компенсацию недостатков школьного обучения. Считаем, что каникулы – самый подходящий период для актуализации и развития Soft-Skills и Hard Skills в условиях неформального общения со сверстниками, происходящего в новой благоприятной среде в процессе творческой деятельности. Программы развития Soft Skills в формате эдьютейнмент формируют ключевые навыки для достижения успеха – умение работать в команде, ли-

дерские качества, навыки self-менеджмента, эффективного мышления, коммуникативные способности, эмоциональный интеллект и др. социально-психологические способности.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Доценко И.Г. Социально-педагогические основы организации школьных каникул // Педагогика. 2007. №6. С. 7-24.
2. Федеральный закон от 29.12.2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» (ст. 34).
3. Федеральный закон «Об основных гарантиях прав ребенка в РФ: от 21.12.2004 г. № 170-ФЗ [Электронный ресурс] // Портал ГАРАНТ.РУ (Garant.ru) (Дата обращения: 10.08.2019).
4. Кижжаева Д.В., Кутняк С.В. Образовательный отдых как способ достижения высоких образовательных результатов детей в каникулярный период. // Гуманитарные науки и образование. 2017. № 4 (32). 105-113.
5. Крылова Н. Золотые правила педагогики каникул // Народное образование. 2001. № 3. С. 21-24.
6. Шмаков С.А. Досуг школьника: проблемы, прогнозы, секреты, подсказки, калейдоскоп развлечений - Липецк: Ориус, 1993. - 191 с.
7. Газман О.С. Неклассическое воспитание: от авторитарной педагогики к педагогике свободы. М.: МИРОС, 2002. 296 с.
8. Тетерский С.В. Кто в лагере живет? Педагогика школьных каникул: метод. пособие. М.: АCADEMIA, 2003. 135 с.
9. Доценко И.Г. Социально-педагогические основы организации школьных каникул // Педагогика. 2007. №6. С. 7-24.
10. Тетерский С.В., Лищина Г.Н., Заярская Г.В., Фодоря А.Ю. Концепция культуросообразности детского отдыха: теоретический аспект // Ученые записки Российского государственного социального университета. 2016, Т. 15, № 3 (136). С. 96-103.
11. Alexander K., Pitcock S., Boulay M. The Summer Slide: What We Know and Can Do about Summer Learning Loss. New York: Teachers College Press. 2016.
12. Alexander K.L., Entwisle D.R., Olson L.S. Lasting consequences of the summer learning gap. American Sociological Review 72(2). 2007. 167-180 p.2007.
13. Blazer C. Summer learning loss: Why its effect is strongest among low-income students and how it can be combated: Information capsule. Vol. 1011 (Research Services, Miami-Dade County Public Schools) Available at: <https://eric.ed.gov/?id=ED536514> (accessed 12 August 2019).
14. Rai. Food Poverty: School Holidays and Wider Impact (Report). Northern Housing Consortium. 2015. Available at: <http://neytco.co.uk/food-poverty-school-holidays-and-wider-impact/> (accessed 24 May 2019).
15. Graham A., Namara J.K., Van Lankveld J. Closing the summer learning gap for vulnerable learners: An exploratory study of a summer literacy programme for kindergarten children at risk for reading difficulties. Early Child Development and Care. 2012. 181 (5): 575-585 p.
16. Kerry T., Davies B. Summer Learning Loss: The Evidence and a Possible Solution. Support for Learning. 1998. 13 (3): 118-122 p.
17. Барсуков О.К., Костюкова О.Н., Костюков В.В. Изменение параметров физической подготовленности детей во время летних каникул // Теория и практика физической культуры. 2008. № 6. С. 50.
18. СанПиН 2.4.2.2821-10. Санитарно-эпидемиологические требования к условиям и организации обучения в общеобразовательных организациях. Санитарно-эпидемиологические правила и нормативы.
19. Денисенко А. И. Как преодолеть учебную нагрузку детей: новый график школьных каникул // Народное образование, № 5. 2010, стр. 107.
20. Чоросова О.М., Герасимова Р.Е., Манчурина Л.Е., Захарова Н.И. Образование – культурный императив // Гуманитарное образование как императив развития гражданского общества. Якутск, Изд-во: СВФУ, 2014. С. 953-965.
21. Приказ Минобрнауки России от 30 августа 2013 г. N 1015 «Об утверждении Порядка организации и осуществления образовательной деятельности по основным общеобразовательным программам», пункт 17.
22. <https://www.dv.kp.ru/daily/26926.4/3973119/> (Дата обращения 22 октября 2019).

Статья поступила в редакцию 01.11.2019

Статья принята к публикации 27.02.2020

УДК 378.14

DOI: 10.26140/anip-2020-0901-0053

МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ СПЕЦИАЛИСТОВ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ К ОРГАНИЗАЦИОННО-УПРАВЛЕНЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

© 2020

AuthorID: 826620

SPIN: 8739-1359

Плотникова Евгения Григорьевна, доктор педагогических наук, профессор,
профессор кафедры гуманитарных и социальных наук

AuthorID: 729237

SPIN: 6831-7269

Успенко Вадим Борисович, заместитель начальника кафедры программного обеспечения
вычислительной техники и автоматизированных систем

*Пермский военный институт войск национальной гвардии Российской Федерации
(614030, Россия, Пермь, ул. Гремячий лог, 1, e-mail: vadim_usp@mail.ru)*

Аннотация. Статья посвящена проблеме формирования готовности курсантов к организационно-управленческой деятельности в ходе будущей профессиональной деятельности. Проведен анализ процесса моделирования и способов формирования педагогической модели. Используются системный и процессный подходы для построения модели формирования готовности будущих специалистов информационных технологий войск национальной гвардии к организационно-управленческой деятельности. Исследование проведено на основании требований федеральных государственных образовательных и профессиональных стандартов, квалификационных требований, относящихся к организационно-управленческой деятельности специалистов. Определены этапы подготовки, уровни квалификации, обобщенные трудовые функции специалистов, необходимые для осуществления организационно-управленческой деятельности. Обоснованы теоретические подходы и содержательно раскрыт процесс формирования готовности курсантов к организационно-управленческой деятельности. Предложена педагогическая модель, включающая субъекты деятельности, взаимосвязи между ними, цели, задачи, структуру, педагогические условия, методику, технологии и технические средства, критерии оценки, ожидаемый результат подготовки офицеров. Модель позволит реализовать одну из составляющих подготовки военных специалистов информационных технологий для войск национальной гвардии Российской Федерации – готовность к организационно-управленческой деятельности.

Ключевые слова: анализ, синтез, модель, готовность, организационно-управленческая деятельность, система, структура, организация, процесс, профстандарт, квалификация, обучение, формы, методы, подготовка специалистов, трудовые функции.

MODEL OF FORMATION OF READINESS OF SPECIALISTS OF INFORMATION TECHNOLOGIES TO ORGANIZATIONAL AND MANAGERIAL ACTIVITY

© 2020

Plotnikova Evgenia Grigorievna, doctor of pedagogical sciences, professor, professor
of the department humanities and social sciences

Uspalenko Vadim Borisovich, deputy head of the department of computing
software and automated systems

*Perm Military Institute of National Guard Troops of the Russian Federation
(614030, Russia, Perm, Gremyachiy Log str., 1, e-mail: vadim_usp@mail.ru)*

Abstract. The article is devoted to the problem of formation of cadets' readiness for organizational and managerial activity in the course of future professional activity. The analysis of modeling process and methods of formation of pedagogical model is carried out. System and process approaches were used to build a model of formation of readiness of future information technology specialists of the national guard troops for organizational and managerial activities. The study was conducted on the basis of the requirements of Federal state educational and professional standards, qualification requirements related to the organizational and managerial activities of specialists. The stages of training, skill levels, generalized labor functions of specialists necessary for the implementation of organizational and managerial activities are determined. Theoretical approaches are grounded and process of formation of readiness of cadets to organizational and administrative activity is substantially opened. The pedagogical model including subjects of activity, interrelations between them, the purposes, tasks, structure, pedagogical conditions, a technique, technologies and technical means, assessment criteria, expected result of training of officers is offered. The model will allow to realize one of the components of training of military specialists of information technologies for troops of national guard of the Russian Federation – readiness for organizational and administrative activity.

Keywords: analysis, synthesis, model, readiness, organizational and managerial activity, system, structure, organization, process, professional standard, qualification, training, forms, methods, training, labor functions.

ВВЕДЕНИЕ

Одним из основных методов исследования является моделирование — метод создания и исследования моделей. Основное его преимущество заключается в представлении объекта исследования в виде целостной системы, имеющей определенные свойства, аналогичные оригиналу.

Моделирование — сложный и противоречивый метод. Целями моделирования являются классификация, обозначение, нахождение новых законов, построение новых теорий и интерпретация полученных данных, производство вычислений, подтверждение гипотезы.

Моделирование любого процесса в соответствии с теорией австрийского ученого Курта Гёделя, предусматривает следующие особенности: для дедуктивного по-

строения модели, точно описывающей поведение системы любой природы, не существует полного и конечного набора сведений о ней. Поэтому возникает вопрос: как моделировать процесс обучения человека? Человек, пожалуй, самый сложный объект исследования. При любом способе моделирования будет присутствовать степень неопределенности, а при моделировании процесса обучения, в частности процесса формирования готовности военного специалиста в области информационных технологий (далее – ИТ) к организационно-управленческой деятельности (далее – ОУД), неопределенность будет велика.

МЕТОДОЛОГИЯ

Целью исследования является моделирование процесса подготовки военного специалиста в области ин-

формационных технологий, в частности создание модели формирования готовности курсантов к организационно-управленческой деятельности.

При рассмотрении понятия «модель» первостепенным выступает перевод этого слова с французского и означает «образец». Модель – это какой-либо образ, изображение, описание, схема, чертеж, которые используются для представления определенного объекта, процесса или явления [1 с. 429].

Обобщение понятия «модель» в педагогике представлено в исследованиях Окулова С.М., который приводит взгляды исследователей в области моделирования педагогической деятельности, порой противоположенных, противоречащих друг другу или не соответствующих состоявшимся понятиям. Окулов понимает общенаучное понятие модели через этапы моделирования: построение модели, исследование модели, экстраполяция информации и ее практическая проверка. В связи с этим, моделирование процесса формирования готовности к ОУД требуется осуществлять как метод познания, исследования, получения новой информации и не ограничиваться представлением объекта исследования в наглядно-образном виде [2].

В процессе построения модели формирования готовности к ОУД были использованы системный и процессный подходы [3].

Системный подход — это набор правил (методология исследования объектов как систем) применения системного анализа, комплексное изучение системы как «сети» взаимодействующих процессов.

При использовании системного подхода учитывают то, что исследуемый объект с определенными свойствами имеет связи и условия взаимодействия с внешней средой, а элементы системы рассматриваются в их взаимосвязи и в развитии.

Методология системного подхода определяет уровни декомпозиции и процедуры анализа и/или синтеза систем, удовлетворяющих тем или иным заранее сформулированным требованиям.

Под декомпозицией понимаем представление объекта исследования в виде подсистем, которые в свою очередь состоящих из более мелких элементов. Задачу декомпозиции рассматривают как составную часть анализа.

Анализ (разделение целого на части) заключается в определении свойств системы или среды, окружающей систему.

Синтез системы (объединение частей в целое) по сути противоположен анализу и заключается в построении системы посредством закона преобразования. При этом должен быть предварительно определен класс элементов, из которых строится искомая система, реализующая алгоритм функционирования [4].

Важным условием является минимизация количества компонентов системы, определяющих ее размер, но должно быть минимально достаточным для исследования системы.

Гибкость системы определяется минимальным числом жестких связей, способностью адаптироваться на выполнение новых задач.

Процессный подход впервые был предложен приверженцами школы административного управления, которые пытались описать функции менеджера. Концепция процессного подхода рассматривает управление как непрерывную серию взаимосвязанных управленческих функций, таких, как планирование, организация, контроль, анализ и др. При этом подходе каждая управленческая функция также является процессом, так как состоит из серии взаимосвязанных действий.

Ключевым свойством модели формирования готовности к ОУД является целостность, которое заключается в относительной независимости ее компонентов и в то же время наличием взаимосвязей между ними [3].

Наиболее приемлемой моделью считается логико-се-

миотическую, в которой объекты конструируются из специальных знаков, символов и структурных схем [5].

РЕЗУЛЬТАТЫ

Элементами модели являются следующие составляющие: субъекты деятельности, взаимосвязи между ними, цели, задачи, структура, педагогические условия, методика, технологии и технические средства, критерии оценки, ожидаемый результат формирования готовности курсантов к ОУД. С другой стороны, к элементам описываемой модели относятся такие составляющие, как: психологическая подготовка и готовность, содержательный и практический компоненты. Так же можно выделить в структуре формирования готовности к ОУД функциональные компоненты: социальный и профессиональный.

Связи в структуре модели имеют два значения: вертикальные связи – отражают зависимость функциональную зависимость между составляющими модели, горизонтальные – обеспечивают согласование между составляющими модели [6].

Таким образом, моделирование позволяет содержательно раскрыть процесс формирования готовности курсантов к ОУД и представить его графически (рис. 1).

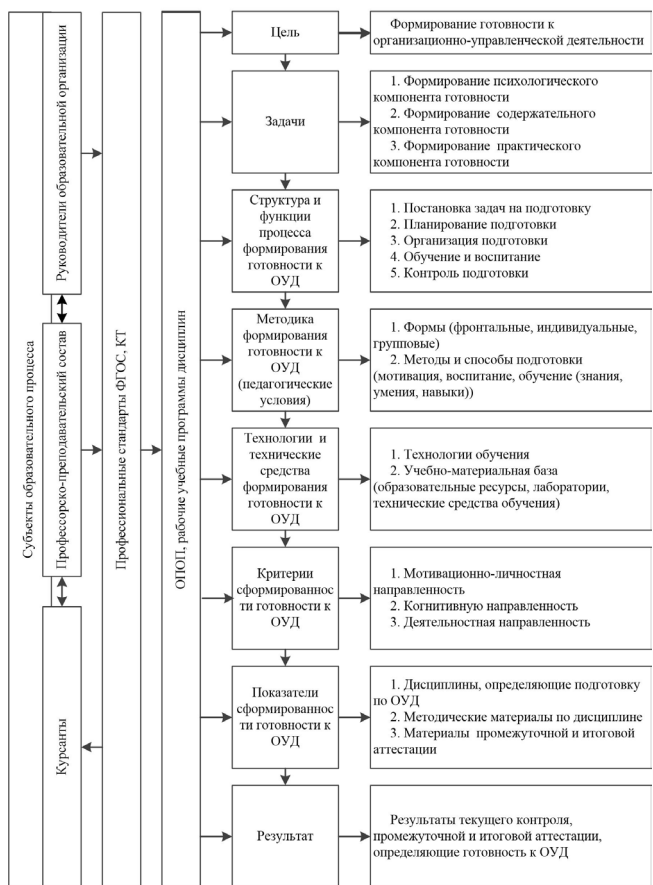


Рисунок 1 - Модель формирования готовности специалистов информационных технологий к организационно-управленческой деятельности

В роли субъектов выступает профессорско-преподавательский состав и курсанты.

Одной из целей подготовки специалистов является формирование готовности курсантов вуза к ОУД, которая вытекает из требований государственных образовательных стандартов и квалификационных требований к подготовке военных специалистов [7].

Задачами формирования готовности к ОУД в ВООВО являются формирование у курсантов психологического, содержательного и практического компонентов готовности к ОУД.

В первом случае осуществляется формирование мо-

тивации курсантов к ОУД в процессе воспитания, путем становления интересов, убежденности, ценностных ориентаций в ходе освоения образовательной программы. На данном этапе курсант самоопределяется в профессиональной деятельности специалиста. Во втором осуществляется формирование системных функциональных знаний, умений, навыков, в том числе приемы и способы коммуникации, необходимые в будущей профессиональной деятельности. В результате формируется содержательный компонент готовности курсантов к ОУД. Третий этап включает в себя решение задач совершенствования ОУД будущего специалиста, который подразумевает готовность специалиста к вариативному решению задач, социальному взаимодействию в ОУД.

Подготовка специалистов ИТ требует четкой организации планирования и реализации учебного процесса. основополагающими нормативными правовыми актами, регламентирующими подготовку по специальности, являются профессиональные стандарты, федеральные государственные образовательные стандарты (далее – ФГОС), и квалификационные требования (далее – КТ). На основе вышеперечисленных документов формируются основные профессиональные образовательные программы (далее – ОПОП), в которых имеют место две составляющие подготовки – подготовка по специальности в соответствии с образовательным стандартом и подготовка военного служащего.

ОПОП формируются, в первую очередь, на основании профессиональных стандартов. В соответствии с Методическими рекомендациями по разработке основных профессиональных образовательных программ и дополнительных профессиональных программ с учетом соответствующих профессиональных стандартов осуществим выбор профессиональных стандартов, с учетом которых должна быть разработана ОПОП по специальности. В соответствии с уровнем квалификации, который необходим специалистам, обучающимся по соответствующей программе (модулю, части программы), определим трудовые функции [8].

Уровни квалификации в профессиональных стандартах утверждены приказом Минтруда России от 12.04.2013 № 148н для цели составления профстандартов.

Описание уровня квалификации включает в себя такие характеристики, как полномочия и ответственность; характер умений; характер знаний. Кроме того, указываются основные способы достижения требуемой квалификации: инструктаж; образовательные уровни; практический опыт [9].

Исходя из рассмотренных уровней квалификации можно сделать вывод, что уровню профессионального образования «специалитет» соответствует 6-7 уровень квалификации.

При построении модели из профессиональных стандартов вычленим требования, касающиеся формирования готовности к ОУД, которые должны найти свое отражение в ОПОП, учебных планах по специальности, рабочих учебных программах дисциплин.

В ОПОП в соответствии с требованиями ФГОС и КТ, а так же предлагаемой моделью подготовки, должны быть реализованы следующие этапы подготовки в соответствии с ФГОС:

1 курс – оператор электронно-вычислительных и вычислительных машин (2-3 уровень квалификации). Уровень квалификации соответствует программам профессиональной подготовки по профессиям рабочих, должностям служащих.

2-3 курс – техник (4-5 уровень квалификации). На данном этапе курсант проходит подготовку на уровне, соответствующем среднему профессиональному образованию по программам подготовки специалистов среднего звена;

4-5 курс – инженер (6-7 уровень квалификации). Уровень подготовки соответствует высшему образова-

нию – специалитету.

Уровни квалификации определены без учета стажа деятельности по специальности.

Квалификационные требования определяют подготовку военнослужащего по следующим этапам:

1 курс – солдат, командир отделения;

2 курс – командир взвода;

3 курс – командир роты (начальник подразделения ИТ);

4-5 курс – командир батальона, начальник службы.

В результате анализа требований, предъявляемых ФГОС, КТ, определены профессиональные стандарты из группы «Об. Связь, информационные и коммуникационные технологии», из которых выбраны обобщенные трудовые функции, относящиеся к ОУД военных специалистов ИТ для 6-го уровня квалификации:

- управление ресурсами ИТ;

- выполнение работ и управление работами по созданию (модификации) и сопровождению информационных систем, автоматизирующих задачи организационного управления и бизнес-процессы;

- разработка технических документов, адресованных специалисту по информационным технологиям;

- руководство рабочей группой технических писателей (специалистов по технической документации в ИТ);

- концептуальное, функциональное и логическое проектирование систем среднего и крупного масштаба и сложности.

- управление работами по созданию (модификации) и сопровождению информационных ресурсов;

- управление развитием БД;

- управление сервисами ИТ.

Обобщенные трудовые функции, относящиеся к ОУД военных специалистов ИТ для 7-го уровня квалификации:

- управление работами по сопровождению и проектам создания (модификации) информационных систем, автоматизирующих задачи организационного управления и бизнес-процессы;

- организация эксплуатации оборудования связи (телекоммуникаций);

- планирование и оптимизация развития сети связи;

- руководство группой специалистов по выполнению заявок на техническую поддержку инфокоммуникационных систем и/или их составляющих.

ОУД специалиста ИТ формируется (в соответствии с профстандартами) на 4-5 курсе, при этом курсант достигает 6-7 уровня квалификации. Квалификационные требования определяют необходимость формирования готовности к ОУД в объеме должностных обязанностей командира отделения на 1 курсе до командира батальона, начальника службы на 5 курсе [10].

Принцип субъектности заключается в рассмотрении отношений участников процесса обучения под призмой формирования у курсантов мотивированности, самостоятельности, ответственности, саморегуляции и др. Это дает предпосылки для саморазвития личности. Данный принцип предполагает определение роли курсанта – соучастника образовательного процесса как субъекта [11].

Уровень подготовки специалистов будет существенно зависеть от применяемых форм педагогического взаимодействия. Организация образовательной деятельности может быть в форме фронтальных, индивидуальных, групповых занятий.

Реализация модели формирования готовности специалистов к ОУД предполагает особую организацию обучения и воспитания, которые обеспечены бы комплексное формирование готовности к ОУД посредством определенных педагогических условий.

Немаловажной частью модели является система критериев и показателей сформированности готовности курсантов к ОУД. Критерии и показатели формируются на основе мотивационно-личностной, деятельностной и познавательной направленностей ОУД.

Таким образом, содержание системы критериев и показателей позволит оценить качество целостной готовности курсантов к ОУД.

ВЫВОДЫ

В соответствии с требованиями государственных образовательных стандартов и квалификационных требований к подготовке военных специалистов предложена педагогическая модель, включающая субъекты деятельности, взаимосвязи между ними, цели, задачи, структуру, педагогические условия, методику, технологии и технические средства, критерии оценки, ожидаемый результат подготовки офицеров. Раскрыто содержание каждой из вышеперечисленных составляющих модели. Особое внимание уделено этапам и содержанию (уровням квалификации и трудовым функциям) подготовки курсантов, входящих в структуру модели.

В заключении, подчеркнем, что на основе изученной психолого-педагогической литературы, теории системного анализа и ранее проведенных диссертационных исследований нами были обоснованы теоретические подходы и предложена модель формирования готовности курсантов к ОУД, что дает возможность организовать и провести опытно-экспериментальную работу по заявленной проблеме в процессе обучения в образовательной организации.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Егорова Т.В. *Словарь иностранных слов современного русского языка*. М.: «Аделант», 2014. 800 с.
2. Окулов С.М., Сизихина О.В., *О моделях в педагогических исследованиях // Вестник вятского государственного гуманитарного университета. Научный журнал. Выпуск 4(1). Киров: Изд-во ВятГУ, 2009. С. 135-138.*
3. Сиднева И. Е. *Модель формирования готовности студентов вуза к организационно-управленческой деятельности // Актуальные задачи педагогики: материалы III Междунар. науч. конф. (г. Чита, февраль 2013 г.). — Чита: Издательство Молодой ученый, 2013. — URL: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/67/3362/> (дата обращения: 25.05.2019).*
4. *Системный анализ в управлении: учеб. пособие / В.С. Анфилатов, А.А. Емельянов, А.А. Кукушкин; под ред. А.А. Емельянова. — М.: Финансы и статистика, 2002. 368 с.*
5. Ран, Н.А. *Формирование организационно-управленческой компетентности студентов технического вуза: дис. ...канд. пед. наук / Н.А. Ран. — Оренбург, 2015. 213 с.*
6. Барановская Т.П., Вострокнутов А.Е., Леошко В.П. *Совершенствование организационных структур системы управления региональной потребительской кооперации: Монография. — Краснодар: Издательство Кубанского государственного аграрного университета, 2008. 134 с.*
7. Данилова, Т.В. *Педагогическая технология формирования организационно-управленческой компетентности у курсантов вузов МЧС России: дис. ...канд. пед. наук / Т.В. Данилова. — Санкт-Петербург, 2014. 151 с.*
8. *Методические рекомендации по разработке основных профессиональных образовательных программ и дополнительных профессиональных программ с учетом соответствующих профессиональных стандартов (утв. Минобрнауки России 22.01.2015 № ДЛ1/05вн).*
9. Насибуллин И.М., Гайнутдинов И.Г. *Профессиональные стандарты, их роль и значение в системе подготовки квалифицированных кадров АПК // Проблемы инновационного развития АПК: кадры, технологии, эффективность. Сборник научных статей. Выпуск 11. Казань: Изд-во «Бриг», 2017. С. 161-170.*
10. Варенцов, М.А. *Развитие профессиональных компетенций курсантов вузов внутренних войск МВД России на основе интеграции междисциплинарных знаний: дис. ... канд. пед. наук / М.А. Варенцов. — Санкт-Петербург, 2015. 235 с.*
11. Шабайкин, А.Ю. *Социально-философский анализ организационно-управленческой деятельности и ее оптимизации в современных условиях: дис. ...канд. фил. наук / А.Ю. Шабайкин. — Москва, 2014. 179 с.*

Статья поступила в редакцию 05.11.2019

Статья принята к публикации 27.02.2020

УДК 37.026

DOI: 10.26140/anip-2020-0901-0054

ФОРМИРОВАНИЕ ЭКОЛОГИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ СРЕДСТВАМИ ГЕОИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

© 2020

AuthorID: 412516

SPIN: 9774-6115

Померанцева Надежда Геннадиевна, кандидат педагогических наук,
доцент кафедры иностранных языков

AuthorID: 758903

SPIN: 1064-6505

Сырина Татьяна Александровна, старший преподаватель
кафедры иностранных языков

Московский государственный областной университет

(141014, Россия, Мытищи, ул. Веры Волошиной, д.24, e-mail: tatianasyrina@gmail.com)

Аннотация. В статье освещается одна из актуальных проблем - экологизация образования, интерес к которой объясняется рядом факторов, в частности, техническим прогрессом, способствовавшим усугублению экологического кризиса в мире и необходимостью формирования экоцентрического типа сознания. Цель исследования заключается в рассмотрении вопроса формирования экологического мышления на занятиях по иностранному языку на основе интеграции геоинформационных технологий. Авторами представлен анализ категориального аппарата и уточнены понятия «экологический подход», «экологическая культура», «экологическое воспитание» и «экологическое образование», представляющие своеобразную иерархию современного экологического образования. В статье проанализированы отечественные и зарубежные практики использования геоинформационных технологий, раскрыт потенциал интеграции геоинформационных технологий в рамках формирования экологического мышления средствами дисциплины «Иностранный язык», в частности, на примере зарубежных разработок компании Google и ее инновационного проекта Google Earth (Google Планета Земля), позволяющего создать условия для организации комплексного интегрированного урока иностранного языка и географии. Цель интегрированного урока на основе геоинформационных технологий заключается не только в изучении экологической проблематики, сколько в изменении мировоззрения обучающегося, нацелена на формирование нового типа мышления - экологического.

Ключевые слова: экологизация образования, экологическое мышление, иностранный язык, геоинформационные технологии, формирование нового типа мышления.

THE FORMATION OF ECOLOGICAL THINKING BY MEANS OF GEOINFORMATION TECHNOLOGIES IN FOREIGN LANGUAGE CLASSES

© 2020

Pomerantseva Nadezda Gennadijevna, candidate of pedagogical sciences,
associate professor at Foreign languages department

Syrina Tatiana Alexandrovna, senior tutor at Foreign languages department

Moscow Region State University

(141014, Russia, Mytishi, Vera Voloshina st., 24, e-mail: pomerantseva.n@yandex.ru)

Abstract. The article studies one of the most urgent problems – the ecologization of education, an interest in which is explained by a number of factors, in particular, technological progress, which contributed to the aggravation of the environmental crisis in the world and the need to form an ecocentric type of consciousness. The purpose of the study is to consider the issue of the formation of environmental thinking in foreign language classes based on the integration of geographic information technologies. The authors presented the analysis of the categorical apparatus and clarified the concepts of “environmental approach”, “environmental culture”, “environmental upbringing” and “environmental education”, representing a kind of hierarchy of modern environmental education. The article analyzes domestic and foreign practices in the use of geoinformation technologies, reveals the potential for integrating geoinformation technologies within the framework of the formation of environmental thinking by means of foreign language, in particular, using western developments of Google and its innovative project Google Earth, which allows to create conditions for organizing a comprehensive integrated lesson of foreign language and geography. The goal of an integrated lesson based on geographic information technologies is not only to study environmental issues, but to change the student’s worldview, aimed at creating a new type of ecological thinking.

Keywords: ecologization of education, ecological thinking, foreign language, geoinformation technologies, formation of a new type of thinking.

ВВЕДЕНИЕ

В последние десятилетия наступило время развития двух параллельных процессов: усугубления экологических проблем на нашей планете и их осмысления человечеством. Экологический кризис вызывается не только техническим прогрессом, но и господствующим антропоцентрическим экологическим сознанием [1]. Для преодоления сложившейся ситуации необходимо сформировать экологическое сознание экоцентрического типа. Главную роль в глобальном решении экологических проблем играет не только работа специалистов по охране окружающей среды, но и специальная система экологического воспитания, которое имеет универсальный, междисциплинарный характер и на сегодняшний день входит в содержание всех форм общего среднего и высшего образования. Проблема формирования экологического мышления считается одним из актуальных вопросов современного образования. В трудах И.С. Захарченко и М.З. Мухетдиновой рассмотрены общие

вопросы формирования экологической культуры и мышления в образовании, работы Е.А. Гринёвой, О.В. Васильевой, Е.В. Кошарской посвящены экологизации образования средствами дисциплин различных циклов, а А.Л. Третьяков подробно изучает вопрос экологического мышления дошкольников. В рамках дисциплины «Иностранный язык», помимо отбора содержания обучения и анализа экологической проблематики, наиболее перспективной проблемой для исследования представляется интеграция геоинформационных технологий, в частности инструмента Google Earth, в процесс формирования экологического мышления.

МЕТОДОЛОГИЯ

Цель данного исследования заключается в уточнении понятий «экологическое мышление», «геоинформационные технологии» и определении дидактического потенциала инструмента Google Earth в процессе формирования экологического мышления на занятиях по иностранному языку. В работе использованы как обще-

научные методы (анализ, синтез, обобщение), так и эмпирические (сравнение).

РЕЗУЛЬТАТЫ

Прежде всего, отметим, что изучение процесса формирования экологического мышления личности невозможно без уточнения понятий «экологический подход», «экологическая культура» [2], «экологическое воспитание» и «экологическое образование». По мнению учёных, понятие «экологический» носит уже не только узко биологический смысл, а передает в целом отношение человека к природным и социальным условиям окружающей его среды. В многочисленных исследованиях зарубежных и отечественных специалистов в области экологии и воспитания [3-12] огромное значение уделяется проблеме формирования экологического мировоззрения и обретения индивидами новой культуры, новой этики взаимоотношений друг с другом и с окружающей средой. Важная роль ими отводится ценностям, формирующим эгоцентрический тип сознания и экологическое мышление [13].

В конце XX века норвежский философ А. Наесс разграничил «поверхностную» и «глубокую экологию». «Поверхностная экология» рассматривает человека источником всех ценностей. Природа лишь используется людьми, хоть и осторожно, бережно, но все же во имя осуществления собственных ценностей. «Глубокая экология», напротив, не выделяет человека из природного окружения; она мыслит мир как переплетение взаимосвязанных феноменов. Все живые существа самоценны, а люди – только один из видов этих существ. «Глубокую экологию» связывают с религиозным или духовным сознанием, так она согласуется с духовными традициями. В соответствии с новой парадигмой необходимо интерпретировать действительность в понятиях единства, взаимосвязи, сотрудничества, целостности, ответственности и заботы [14].

Экологический подход в педагогике [15] предполагает системный взгляд на все взаимосвязи и взаимозависимости, существующие в мире, где любое явление или проблема рассматриваются как составная часть обширной системы. Воспитание в духе экологии и сотрудничества – предпосылка создания стабильного мирового сообщества, общества, осознающего и признающего свою зависимость от природы, взаимозависимость и взаимную ответственность всех обитающих на Земле жителей. Речь идет о развитии личности в определенном направлении, а именно о жизни на основе уважения к природе и человечеству, на основе социальной справедливости [16].

По мнению О.В. Васильевой, В.Н. Рыжаевой, М.А. Солодиловой экологическое воспитание - это «процесс целенаправленного воздействия на личность, в ходе которого формируется знание научных основ природопользования, вырабатываются определенная экологическая культура, необходимые убеждения и навыки поведения в природной среде, ответственное отношение к ней. По сути, это психолого-педагогический процесс, нацеленный на развитие у людей экологического стиля мышления, гуманного отношения к природе, активной жизненной позиции в борьбе за утверждение принципов разумной экологической деятельности» [17].

Основная цель экологического воспитания, согласно исследованиям французских ученых Y. Vertran, P Valois и F. Jutras – образовать мировую общность, заботящуюся об окружающей среде и занимающуюся ее проблемами, имеющую знания, умения, способность к осмыслению, мотивации и чувство заинтересованности, позволяющие работать индивидуально и коллективно, решать актуальные экологические проблемы и препятствовать тому, чтобы они возникали снова [18,19,20].

Экологическое образование представляется непрерывным многомерным педагогическим процессом, который формирует готовность к оптимальному взаимодействию с природой, к эффективному экологическому

образованию, к экологическому просвещению населения посредством экологических знаний, эмоционально-ценностных отношений, способов деятельности в ходе учебной, воспитательной, научной деятельности. Экологическое образование формирует экологическое мышление, которое, в свою очередь, можно рассматривать как «всеобщее понимание, что безопасное существование и развитие человечества возможно только при условии восстановления экологической чистоты его среды обитания и гармоничного взаимодействия с ней» [21, с.116].

Таким образом, основной целью экологического образования является формирование личности с экологической убежденностью, а основными направлениями являются:

- формирование экологического мышления [22];
- осмысление философии эковоспитания;
- междисциплинарный подход к изучению экологии;
- индивидуальные программы приобретения обучающимися профессиональных знаний и умений с опорой на уже имеющийся опыт;
- использование стилей преподавания, наиболее эффективных для экологического воспитания.

Области наиболее перспективных знаний для реализации экологизации образования очень многообразны. Так, идеи можно черпать из истории, естественных, литературных отечественных и зарубежных источников. История и география значительно расширяют значение личного опыта, они составляют основные инструменты контекстуализации опыта каждого. Более того, именно потому, что некоторые компоненты экологической макропроблемы допускают региональный характер и историю данной местности, история и география составляют необходимые инструменты понимания. Необходимо искать в понимании локальной экологической проблемы ее историческую, культурную, социальную контекстуализацию, а также ее региональную морфологию. Очевидно, что потенциал иностранного языка как транслятора экологического образования не нашел подробного освещения учеными и методистами, однако, на наш взгляд, западная педагогика уже активно реализует программы обучения языку и экологическому мышлению.

Современная действительность - время революционного развития технологий, которые проникли во все сферы общественной жизни. В области языковой педагогики ИКТ стали катализатором становления системы дидактических средств и методов обучения нового образца, позволяющих удовлетворить запросы нынешнего поколения, которое называют «поколением Z» [23] или цифровым, поколением «большого пальца». Действительно, современные обучающиеся не могут представить свою жизнь без телефона, планшета, компьютера и доступа к сети Интернет. Перед учителем возникает серьезный вопрос: «Как обучать технически подкованных учеников, чтобы им было интересно?», «Как сделать дидактический материал личностно значимым?»

В данной работе мы проанализируем, как можно интегрировать в систему обучения инструменты Google группы, уделив пристальное внимание таким ресурсам, как Google Earth (Google Планета Земля), которые способствуют формированию экологического мышления обучающихся.

GIS (геоинформационные системы) — это специальные инструментальные средства, дающие возможность анализа данных, на основании которых строится новая карта и создаются базы географических данных. Они позволяют управлять данными в течение длительного времени, а также имеют возможность моделирования и анализа графических и тематических данных [24, с. 54].

Можем констатировать, что проблема использования геоинформационных систем (ГИС) представляется актуальной: зарубежные и отечественные исследователи и учёные-дидакты уже предпринимают попытки научного обоснования интеграции ГИС в обучение различных

ным отраслям знания. Например, Л.А. Федотова и Е.В. Абраменко описывают возможности использования ГИС и утверждают, что «современная технология широко применяется при решении любых задач, касающихся пространственной информации. Пользователи этих технологий должны иметь аппаратуру конечного потребителя – GPS-навигаторы, которые в настоящее время широко распространены и доступны. GPS-навигатор принимает радиосигналы и сообщает пользователю координаты точки, в которой он находится, траекторию движения и многое другое. При этом точность определения координат составляет несколько метров, что позволяет находить на местности практически точечные объекты. Далее объекты с использованием ГИС-технологий (в двумерном или трехмерном виде) можно выкладывать на слоях карты, комбинируя полученные данные с исторической, географической, краеведческой информацией. ГИС-технологии находят свое место и в образовании» [25, с.76].

Ведущей целью обучения иностранному языку в школе является развитие иноязычной коммуникативной компетенции, в состав которой входит языковая компетенция, подразумевающая овладение новыми языковыми средствами (фонетическими, орфографическими, лексическими, грамматическими) в соответствии с темами, сферами и ситуациями общения. Учитывая реализацию обучения иностранному языку в рамках личностно-ориентированного подхода, ставящего в центр учебно-воспитательного процесса личность обучающегося, предполагается уделить особое внимание социокультурной составляющей. Таким образом, обучение должно обеспечить культуроведческую направленность и приобщение к культуре Великобритании и других англоговорящих стран. Определенную трудность представляет обучение культурологически маркированному пласту лексики: топонимы, гидронимы, названия улиц, достопримечательностей и других объектов культурного наследия. Отсутствии реальной практики общения с носителями языка и возможности использования знаний культурологически маркированной лексики значительно снижает мотивацию к ее изучению, однако, используя инструменты Google, учитель может добиться положительной динамики [26].

Методика обучения иностранному языку - динамическая система, находящаяся в постоянном поиске и апробации новых ресурсов, педагогических приемов и методов. Американская транснациональная компания Google известна во всем мире как лидер в разработке сервисов и инструментов, которые могут использоваться в повседневной жизни, в бизнесе и в образовании. Подробнее остановимся на инструменте geotag, что в переводе с английского языка означает географическая метка, метка на карте [27]. Данный инструмент позволяет:

- выполнять геометрическую привязку: GPS-навигация;
- применять визуализацию: фотографии, 3D-модели и виртуальные туры;
- предоставлять ссылки на дополнительные материалы: статьи Wikipedia и National Geographic, видеоролики Discovery и YouTube, сайты ЮНЕСКО и Greenpeace и т. д.

На занятиях можно предложить следующие задания на основе geotag. Тема «Достопримечательности Лондона». Каждый обучающийся создаёт собственный маршрут знакомства со столицей Великобритании. Обучающимся предлагается отметить основные достопримечательности маршрута на карте Лондона, подобрать фотографические изображения для каждого объекта и составить краткое описание. Подобные задания содержат огромный потенциал, так как помещают обучающегося в реальную ситуацию подготовки к поездке и составлению маршрута. Школьник изучает карту, уточняет географическое положение объектов, названия улиц. Задания такого характера подразумевают работу

с текстами разного формата: сплошные тексты, содержащие фактологическую информацию, смешанные, несплошные, тексты объявлений, информация о графике работы музеев и т. д. Тренируются навыки критического мышления: обучающийся анализирует собранные данные и производит отбор наиболее ценного материала. Представленный на карте, маршрут позволит визуализировать это путешествие, а фотографии и видео сделать его интерактивным.

Еще один инструмент, которому следует уделить внимание, называется Google Earth [28] или Google Планета Земля. Данный ресурс представляет собой виртуальный глобус, который содержит всевозможные географические данные из самых разных источников. Эти данные включают в себя изображения объектов со всего земного шара в разных разрешениях, так что обучающиеся могут рассмотреть те или иные объекты, такие как Гималаи, Байкал или их собственный дом, сравнить их, смотреть их истории и статистику изменений.

На уроках иностранного языка данный сервис может быть использован для:

- презентации материалов;
- языковой практики, например, выполнения лексических упражнений по следующим темам: окружающая среда, путешествия, общество, история;
- выполнения коммуникативных задач, например, развития навыков говорения и письма: написания отчетов, мозгового штурма и организации круглых столов на темы: погода, животные, транспорт, миграция и т. д.
- исследовательских работ по изучению языков и областей, основанные на географических материалах (например, границах, реках, природных ресурсах), экономике и демографических данных, статистике, инфраструктуре и т. д.
- выполнения задач цифрового повествования и веб-проектов.

Поскольку в странах Европы данный ресурс уже активно используется как в институтах, так и в школах, имеется ряд разработок, сайтов и программ на основе Google Earth.

В российских школах данная программа пока является новинкой и не имеет методических разработок по использованию на занятиях. Однако, инструмент Google Планета Земля отвечает многим требованиям ФГОС по дисциплине «Иностранный язык». Приведем пример. Одной из задач обучения иностранному языку является формирование экологического мышления школьников. Интеграция инструментов Google Earth при изучении проблематики загрязнения окружающей среды, а также растраты невозполнимых ресурсов нашей планеты является эффективной. Благодаря инструментам Google Планета Земля, любой учащийся может ознакомиться с последствиями тех или иных вмешательств человека в окружающую среду и проанализировать статистические данные по данному вопросу.

Так, издание National Geographic [29] приводит примеры использования Google Планета Земля в изучении мирового океана. Благодаря программе мы можем исследовать дно океана, причём данный процесс становится невероятно интересен, поскольку дно в Google Earth представлено не при помощи фотографий, полученных со спутников, а в виде батиметрической карты, построенной на основе радиолокационных данных, собранных спутниками и эхолотами с кораблей. Издание предлагает и другие темы, например, глобального потепления. Пользователям предлагается проанализировать четыре области, изученные командой экспедиторов морей: Земля Франца-Иосифа, архипелаг Ревилья-Хихедо, острова Галапагос, побережье Габона. Затем необходимо организовать мозговой штурм и сделать предположения, как эти явления окружающей среды, касающиеся роста температуры морской поверхности, могут влиять на океан и на сушу. В случае с успешным изучением вопроса, издание советует обратиться к веб-

сайту «Природные моря» и провести дополнительные исследования, чтобы удостовериться в предположениях. Другой немаловажной проблемой, рассмотренной National Geographic, можно назвать проблему загрязнения океана. Разработчики предлагают скачать файл Google Earth Placemark File из раздела «Загрязнения» и открыть его непосредственно в программе. Файл содержит серию карт, демонстрирующих, как плавающие по поверхности океана объекты, в том числе мусор, перемещаются по океаническим бассейнам с помощью поверхностных течений. Данный ресурс может послужить основой для создания языкового кейса по проблемам экологии, демонстрационным материалом для организации дискуссии, проектной деятельности.

ВЫВОДЫ

Итак, мы пришли к выводу, что инструменты на основе геоинформационных систем существенно расширяют возможности обучения культурологически маркированной лексике, способствуют повышению мотивации школьников к изучению иностранного языка [30]. Кроме того, необходимо отметить, что инструмент Google Earth является метапредметной программой, которую можно использовать для реализации межпредметных связей на интегрированных уроках английского языка и географии. Использование Google geotag и Google Планета Земля сделает процесс обучения иностранному языку экологически ориентированным. Интеграция геоинформационных технологий направлена на экологизацию образовательных программ и преследует следующие цели:

- 1) интеграцию экологических задач в содержание планируемых дисциплин в соответствии с возрастом обучающихся;
- 2) связь содержания учебных дисциплин с опытом учащихся;
- 3) педагогическую связь компонентов различных изучаемых дисциплин (методов, форм обучения и воспитания).

Перспективы исследования заключаются в разработке методических рекомендаций и учебно-методических пособий по иностранному языку, включающих направленные на решение экологических проблем задания и кейсы на основе геоинформационных технологий.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Мухоморова З. З., Романова С. М. Экологизация образования и науки как тенденция решения экологической проблемы // *Вестник Казанского технологического университета*. 2012. №13. С. 292-294.
2. Кошарская Е. В. Средства формирования экологической культуры студентов естественнонаучных специальностей // *Известия Самарского научного центра РАН*. 2014. № 2 (4). С. 815-820.
3. Асташина Н.И., Камерилова Г.С. Научно-исследовательская экологическая деятельность в свете современных требований университетского образования // *Балтийский гуманитарный журнал*. 2017. Т. 6. № 1 (18). С. 107-110.
4. Орешикина Т.А., Коняшкин В.А. Экологическое сознание и экологические дискурсы цивилизации // *Ойкумена. Регионоведческие исследования*. 2018. № 4 (47). С. 133-144.
5. Бусыгин А.Г., Лизунова Е.В. Методика формирования экологических знаний у студентов педагогического университета // *Самарский научный вестник*. 2017. Т. 6. № 4 (21). С. 205-209.
6. Попов Ю.М., Сазонова Н.Н. Системный подход к формированию экологической культуры личности в эпоху социальной турбулентности // *Самарский научный вестник*. 2017. Т. 6. № 4 (21). С. 243-246.
7. Руденко И.В., Наумовичюте К.А. Формирование экологической культуры студентов педагогического колледжа // *Балтийский гуманитарный журнал*. 2018. Т. 7. № 1 (22). С. 273-275.
8. Иванова Т.Н., Иванов М.Н. Теоретические подходы к изучению экологической культуры в современной социологии // *Карельский научный журнал*. 2016. Т. 5. № 3 (16). С. 129-133.
9. Соловьева В.В. Роль учебной практики по ботанике в экологическом образовании бакалавров // *Балтийский гуманитарный журнал*. 2017. Т. 6. № 4 (21). С. 406-409.
10. Левченко Н.В. Экологическое образование: классификация теоретико-методологических подходов // *Ойкумена. Регионоведческие исследования*. 2016. № 1 (36). С. 109-116.
11. Розенберг А.Г., Кудинова Г.Э. Обзор моделей экологического образования // *Балтийский гуманитарный журнал*. 2016. Т. 5. № 3 (16). С. 176-180.
12. Левина С.В., Лисачкина В.Н., Павловский В.А. Теория и методика экологического образования: поиск новых подходов // *Балтийский гуманитарный журнал*. 2017. Т. 6. № 4 (21). С. 327-330.
13. Третьяков А.Л. Феномен экологического воспитания детей

старшего дошкольного возраста // *Всероссийские педагогические (Герценовские) чтения. Под редакцией И.В. Гладкой, С.А. Писаревой, А.П. Тряпицкой*. 2019. С. 175-181.

14. Померанцева Н.Г. Подготовка студентов педагогических вузов Франции к экологическому воспитанию школьников // *Вестник СамГУ*. 2013. №5 (106). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ekologicheskoe-vospitanie-studentov-i-shkolnikov> (дата обращения: 05.07.2019).

15. Померанцева Н.Г., Вайндорф-Сысоева М.Е. Экоциальная изобретательность – основа экологической компетенции учителя: Учебно-методическое пособие. М.: Изд-во МГОУ, 2003.

16. Рытов Г. Л., Ларгина Т. В., Потапова И. А., Бузова Е. В. Экологическое воспитание студентов и школьников // *Вестник СамГУ*. 2013. №5 (106). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ekologicheskoe-vospitanie-studentov-i-shkolnikov> (дата обращения: 05.07.2019).

17. Васильева О.В., Рыжаева В.Н., Солодилова М.А. Воспитание экологической культуры у студентов в медицинском вузе. Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. Научное издательство «Институт стратегических исследований». 2016 г. №2. URL: <https://publikacia.net/archive/2016/7/2/19> (дата обращения: 05.12.2018).

18. Giordan A., Souchon C. Une éducation pour l'environnement, Nice, Z'edition, 1991.

19. Bertran Y., Valois P., Jutras F. L'écologie à l'école. Inventer un avenir pour la Planète, Paris, PUF, 1997.

20. Sauvé L. Pour une éducation relative à l'environnement, Paris, ESKA, 1994.

21. Захарченко И.С., Школьная Л.Р., Корнеев А.Д. Экологическое мышление в современном образовании // *Международный журнал экспериментального образования*. 2013. № 4. С. 116-118

22. Гринёва Е.А., Шубович В.Г., Бибикова Н.В. Развитие экологического мышления студентов факультета физкультуры и спорта: контекст креативности // *Теория и практика физической культуры* / 2018. №3. С. 24-26.

23. Померанцева Н.Г., Сырина Т.А. Взаимосвязь теории поколений и личностно-ориентированного обучения иностранному языку // *Интернет-журнал «Мир науки»* 2017, Том 5, номер 6.

24. Смирнов С. В., Тюкавкин Д. В. Геоинформационная система для поддержки принятия решений в органах управления социально-образовательной сферой // *Проблемы управления*. 2003. №3. С. 50-54.

25. Федотова Л. А., Абраменко Е. В. О новых формах патриотического воспитания студентов технического вуза при изучении гуманитарных дисциплин // *Известия ВолГТУ*. 2014. №2 (129). С. 75-79.

26. Learn and teach with the web URL: <http://learnteachweb.ru/tools-for-teachers-february-2013.html>

27. Качалов Я.Н., Ростовцева В.М. Использование геоинформационных систем в профессиональной подготовке студентов современного вуза // *Вестник ТГТУ*. 2011. №10. С. 60-63

28. Google Earth URL: <https://www.google.com/earth/>

29. National Geographic URL: <https://www.nationalgeographic.org/idea/exploring-oceans/#pristine>

30. Андриухина Л.М., Фадеева Н.Ю., Де Негри Жерар. Развитие экологической культуры студентов в процессе межкультурной коммуникации на иностранном языке // *Образование и наука*. 2017. №8. С. 47-74.

Статья поступила в редакцию 01.12.2019

Статья принята к публикации 27.02.2020

УДК 378.1
DOI: 10.26140/anip-2020-0901-0055ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ЦИФРОВОЙ
КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ ВУЗА© 2020
AuthorID: 192787
SPIN: 4282-2165Приходько Оксана Вячеславовна, старший преподаватель
кафедры информатики*Оренбургский государственный университет**(460018, Россия, Оренбург, проспект Победы, д. 13, e-mail: oxanaprihodko@mail.ru)*

Аннотация. Развитие современного общества, выражающееся во всеобщей цифровизации всех сфер жизнедеятельности человека, включает в себя изменение образовательного ландшафта, заключающееся в переносе многих видов образовательной деятельности в глобальную сеть Интернет. С учетом формирующихся социальных условий, современный конкурентоспособный специалист должен обладать определённым уровнем цифровой компетентности. Анализ работ в области цифровой компетентности показал, что данное понятие является малоизученным. Автором предлагается уточнение термина «цифровая компетентность» в сравнении с термином «информационно-коммуникативная компетентность», а также описываются уровни сформированности цифровой компетентности. Каждый уровень представлен содержательно, указываются дидактические формы оценки сформированности каждого уровня цифровой компетентности. Цифровая компетентность есть личностно-субъектное обретение, т.к. оно становится результатом саморазвития обучающегося, синтеза его деятельности и личного опыта, в следствие чего в качестве условий развития цифровой компетентности в вузе предлагается конструирование персональной образовательной среды студента (ПОС) как некоего набора (конструкта) ресурсов глобальной сети Интернет, который каждый студент наполняет самостоятельно из предлагаемых или случайно отобранных ресурсов сети, на основе своих предпочтений, тем самым формируя индивидуальную конструкцию образовательных инструментов. Формирование ПОС дает возможность построения собственных знаний, необходимых для адаптации специалиста к актуальному рынку труда, использование открытых онлайн образовательных платформ и других ресурсов глобальной сети Интернет. Большое количество инструментов персональной среды поднимает вопрос их отбора, упорядочения и систематизации в применении, что требует наличия цифровых навыков и критического мышления, а значит построение ПОС позволяет приобрести знания, умения и навыки на всех уровнях цифровой компетентности.

Ключевые слова: образование, бакалавриат, подготовка бакалавров, высшее образование, цифровизация общества, цифровая компетентность, формирование цифровой компетентности, персональная образовательная среда.

FEATURES OF FORMATION OF DIGITAL COMPETENCE
OF UNIVERSITY STUDENTS

© 2020

Prihodko Oksana Vyacheslavovna, Senior Lecturer,

Department of Informatics

*Orenburg State University**(460018, Russia, Orenburg, Victory Ave., 13, e-mail: oxanaprihodko@mail.ru)*

Abstract. The development of modern society, expressed in the general digitalization of all spheres of human life, includes a change in the educational landscape, which consists in transferring many types of educational activities to the global Internet. Given the emerging social conditions, a modern competitive specialist should have a certain level of digital competency. An analysis of the work in the field of digital competence showed that this concept is poorly understood. The author proposes clarification of the term “digital competence” in comparison with the term “information and communication competence”, and also describes the levels of formation of digital competence. Each level is presented in a meaningful way; didactic forms for assessing the formation of each level of digital competency are indicated. Digital competency is personal-subjective acquisition, because it becomes the result of the learner’s self-development, synthesis of his activity and personal experience, as a result of which, as a condition for the development of digital competence at the university, it is proposed to design the student’s personal learning environment (PLE) as a certain set (construct) of global Internet resources, which each the student fills independently from the proposed or randomly selected network resources, on the basis of his preferences, thereby forming the individual design of educational tools. The formation of PLE makes it possible to build your own knowledge necessary to adapt a specialist to the current labor market, the use of open online educational platforms and other resources of the global Internet. A large number of personal environment tools raises the issue of their selection, streamlining and systematization in application, which requires digital skills and critical thinking, which means building a PLE allows you to acquire knowledge, skills and abilities at all levels of digital competence.

Keywords: education, bachelor’s degree, bachelor’s training, higher education, digitalization of society, digital competence, the formation of digital competence, personal learning environment.

Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами.

В современном мире, когда стремительная эволюция информационных технологий приводит к изменениям в экономике, образовании, бизнесе, социуме; когда фактически происходит объединение технологий и услуг глобальной сети Интернет с повседневной жизнью, появляются новые понятия, необходимые для осмысления. Всеобщая цифровизация большинства сфер жизнедеятельности становится толчком к выработке новых паттернов поведения в цифровом пространстве и в связи с этим трансформирует понятие «информационно-коммуникативная компетентность» до понятия «цифровая компетентность». Цифровая компетентность является важным аспектом социальной адаптации личности в ак-

туальных условиях цифровизации общества.

До недавнего времени широкое применение имело понятие «информационно-коммуникативная компетентность». Исследователи, занимающиеся информационно-коммуникативной компетентностью, дают разные трактовки этого понятия. Часть авторов полагает, что смысл данного термина основывается на техническом компоненте и представляет собой умение применять технические средства для поиска, хранения и обработки информации в любой деятельности субъекта (А.А. Елизаров [1], А.В. Богданова [2]). Другой подход в определении информационно-коммуникативной компетентности ориентирован на термины «информация» и «коммуникация» и в суть понятия вкладывается восприятие информации субъектом путем коммуникации, направлен-

ной на действия с информацией в профессиональной и практической деятельности (А.М. Семibrатов [3], В.Ф. Бурмакина [4], А.А. Темербекова [5], Е.Г. Пьяных [6]).

На данный момент формирование в России цифрового общества и цифровой экономики требует соответствующей трансформации системы образования, нацеленной на подготовку профессионала, использующего в своей деятельности новейшие цифровые технологии. 31 июля 2017 года была утверждена Программа «Цифровая экономика» [7], определяющая направления развития цифровой экономики в России на период до 2024 года. К базовым направлениям отнесены нормативное регулирование, кадры и образование, формирование исследовательских компетенций и технических заделов, информационная инфраструктура и информационная безопасность. Целью программы является организация системного развития и внедрения цифровых технологий во все сферы жизни.

Основой цифровой экономики являются сервисы глобальной сети Интернет. В связи с этим, одной из компетенций, которую необходимо сформировать у профессионала нового поколения, является «цифровая компетентность». Возникает вопрос отличия понятий «информационно-коммуникационная компетентность» и «цифровая компетентность».

Анализ последних исследований и публикаций в области цифровой компетентности показывает, что данное понятие является актуальным, но малоизученным, а самым весомым и одним из малочисленных фундаментальных отечественных исследований вопроса цифровой компетентности является исследование, проведенное Фондом Развития Интернет и Факультетом психологии МГУ имени М. В. Ломоносова в 2013 году.

Его авторы Г.У. Солдатова, Т.А. Нестик, Е.И. Расказова, Е.Ю. Зотова под цифровой компетентностью понимают «основанную на непрерывном овладении компетенциями (системой соответствующих знаний, умений, мотивации и ответственности) способность индивида уверенно, эффективно, критично и безопасно выбирать, и применять инфокоммуникационные технологии в разных сферах жизнедеятельности (работа с контентом, коммуникации, потребление, техносфера), а также его готовность к такой деятельности» [8]. Знания, умения, мотивация и ответственность как составляющие цифровой компетентности в перечисленных сферах делают цифровую компетентность на четыре подвиды:

1) информационная и медиакомпетентность – знания, умения, мотивация и ответственность, связанные с поиском, пониманием, организацией цифровой информации с использованием цифровых ресурсов и ее критическим осмыслением;

2) коммуникативная компетентность – знания, умения, мотивация и ответственность, необходимые для различных форм коммуникации (электронная почта, чаты, блоги, форумы, социальные сети и др.);

3) техническая компетентность – знания, умения, мотивация и ответственность, позволяющие эффективно и безопасно использовать технические и программные средства для решения различных задач, в том числе использования компьютерных сетей, облачных сервисов и т. п.;

4) потребительская компетентность – знания, умения, мотивация и ответственность, позволяющие решать с помощью цифровых устройств и интернета различные повседневные задачи, связанные с конкретными жизненными ситуациями, предполагающими удовлетворение различных потребностей [8].

Н.П. Ячина и Г.Г. Фернандес считают, что в понятие «цифровая компетентность» включается «уверенное и критическое использование студентами компьютера, и мобильного телефона, планшетного компьютера, интерактивной доски. Эта компетентность основана на логическом мышлении, высокому уровню владения управлением информацией и высококоразвитом мастерстве владения

цифровой техникой» [9]. В цифровую компетентность они предлагают включить: понимание общей структуры и взаимодействия устройств ЭВМ; понимание потенциала цифровых технологий для инновационной деятельности; базовое понимание надежности и достоверности получаемой информации, умение пользоваться программами для проектирования учебного занятия [9].

Вопросами цифровой компетентности и цифровой грамотности занимается также Региональная общественная организация «Центр Интернет-технологий» (РОЦИТ). На сайте данной организации проводится ежегодное измерение уровней цифровой грамотности и цифровой компетентности граждан посредством тестирования. РОЦИТ считает, что «цифровые компетенции – это навыки эффективного пользования технологиями, включающие в себя:

- поиск информации,
- использование цифровых устройств,
- использование функционала социальных сетей,
- финансовые операции,
- онлайн-покупки,
- критическое восприятие информации,
- производство мультимедийного контента,
- синхронизация устройств» [10].

Европейская комиссия в своем определении цифровой компетентности (digital competency), подготовленном в рамках Плана действий по развитию цифрового образования (DEAP), подчеркивает важность осознанного и ответственного использования цифровых технологий в обучении, на работе и в общественной жизни. Цифровая компетентность должна включать способность к цифровому сотрудничеству, обеспечению безопасности и решению проблем [11].

Среди необходимых навыков успешности независимо от специфики деятельности выделяют soft skills (англ. – «мягкие навыки»), т.е. социальные, и hard skills (англ. – «твердые навыки»), - профессиональные. Но, в связи с тотальной компьютеризацией и цифровизацией в последние годы была выделена новая группа навыков, применимая к любым специалистам в условиях цифровой экономики - digital skills (англ. – «цифровые навыки»). Причем, навыки использования цифровой технологии должны основываться на четком понимании её смысла, осознании цели ее использования, и, самое важное, критического оценивания результата, понимания того, к каким проблемам это может привести. Например, критический отбор информации для размещения в социальных сетях, осторожное совершение финансовых онлайн операций, понимание того, что Интернет и гаджеты небезопасны и что объем цифровой информации, который человек генерирует с их помощью ежедневно, в итоге составляет его «цифровой след» в цифровом пространстве и его невозможно удалить.

На основе вышесказанного, можно сделать вывод, что принципиальное отличие цифровой компетентности от информационно-коммуникативной компетентности заключается в интеграции ответственности и мотивации, что означает необходимость развития у субъекта критического мышления.

Цель данной статьи заключается в выявлении условий развития цифровой компетентности студентов вуза.

Для достижения указанной цели необходимо решить следующие задачи:

- уточнить термин «цифровая компетентность»;
- описать уровни сформированности цифровой компетентности;
- указать дидактические формы оценки сформированности каждого уровня цифровой компетентности;
- предложить условия формирования цифровой компетентности студентов вуза.

Результаты исследования. В нашем понимании цифровая компетентность представляет собой владение методами поиска, структурирования, систематизирования и критической оценки информации при помощи

цифровых технологий и глобальной сети Интернет для решения практических, образовательных и профессиональных задач.

Исходя из предлагаемой трактовки цифровой компетентности, в ее структуре мы выделяем следующие уровни сформированности.

Уровни сформированности цифровой компетентности:

1) Гносеологический уровень – необходимый набор знаний для обработки информации в нужных целях, коммуникации, владение терминологией.

2) Мотивационно-ценностный - формируется отношение к использованию цифровых технологий, готовность к приобретению новых знаний, отношение к информационному полю Интернет как к инструменту, в том числе, образовательному, развивается критическое мышление.

3) Деятельностно-технологический – приобретение навыков работы с глобальной сетью Интернет с нужной целью, применение алгоритмов обработки информации, овладение методами коммуникации для решения практических, образовательных и профессиональных задач.

4) Результативно-рефлексивный – оценка собственного уровня владения цифровыми технологиями, понимание себя как части цифровой среды.

На гносеологическом уровне приобретаются теоретические знания о методах обработки информации, о структурировании, кодировании и измерении информации, о способах освоения ПО, знание межпредметных связей и возможностей профессионального самосовершенствования с помощью цифровых технологий. Данный уровень развития цифровой компетентности характеризуется полнотой и системностью знаний, которые можно проверить посредством входной диагностики, тестирования, информационных диктантов, собеседования, коллоквиума.

Мотивационно-ценностный уровень включает в себя совокупность мотивов, эмоционально-волевого и ценностного отношения субъекта к деятельности в цифровой среде, к своим способностям, их развитию и определяющий критическую оценку при работе с информацией и коммуникации, понимание результатов своей деятельности и ответственности за них. На этом уровне формируется осознанная потребность будущего профессионала в обучении и развитии, что влечет за собой наличие потребности самостоятельно ставить цели в информационной деятельности и достигать их. Мотивационная направленность студента на овладение цифровой компетентностью является условием эффективности ее развития. Сформированности данного уровня можно диагностировать анкетированием, беседами со студентами, тестированием.

На деятельностно-технологическом уровне студент приобретает умения и навыки по целенаправленному применению актуальных цифровых технологий для решения практических, образовательных и профессиональных задач. Данный уровень предъявляет требования к умениям и навыкам, что в итоге дает практическую подготовку студента к профессиональной деятельности в условиях цифровизации социума. Сформированность уровня проверяется лабораторными работами (типовые и творческие задачи), проектами, кейсами, работой с LMS, работой с сервисами глобальной сети Интернет.

Результативно-рефлексивный уровень выражается в умении сознательно контролировать промежуточные и итоговые результаты своей деятельности, в оценке степени и качества собственных результатов; в развитии креативности, склонности к самоанализу, самоконтролю, познанию себя и осознанию своей субъектности в процессе деятельности в цифровой среде. Данный уровень цифровой компетентности проверяется опросами, коллоквиумами, лабораторными работами, защитой проектов, работой с кейсами.

Таким образом, перечисленные уровни, являясь ком-

понентами одного интегративного качества личности, в то же время обнаруживаются связанными и взаимозависимыми. При этом развитие каждого уровня - это формирование его содержания как части целостной системы.

Формирование цифровой компетентности студента ВУЗа задача, для решения которой необходимы научно-педагогические исследования и определенная организационно-методическая трансформация образовательного процесса. Цифровая компетентность одновременно является результатом, который приобретает субъектом в образовательном процессе и, в то же время, следствием саморазвития обучающего, синтеза его деятельностного и личного опыта. Т.о., цифровая компетентность есть личностно-субъектноеобретение, поскольку, как полагают А.В. Кирьякова и Т.А. Ольховая «субъектность представляет собой целостную аксиологическую характеристику личности, раскрывающуюся в продуктивности деятельности, в ценностно-смысловой самоорганизации поведения» [12].

В связи с этим, одним из условий развития цифровой компетентности студента в ВУЗе мы считаем конструирование персональной образовательной среды студента (ПОС). Под персональной образовательной сферой человека В.А. Стародубцев понимает «часть глобального информационного образовательного пространства, используемую и создаваемую субъектом деятельности в нем на основе доступных средств коммуникации по индивидуальным потребностям и возможностям для обеспечения двойственного характера жизнедеятельности - реализации своей личности в избранной профессии и непрерывного самообразования в течение жизни» [13].

Мы считаем, что ПОС представляет собой некий набор (конструкт) ресурсов глобальной сети Интернет, который каждый студент наполняет самостоятельно из предлагаемых или случайно отобранных ресурсов сети, на основе своих предпочтений, тем самым формируя индивидуальную конструкцию образовательных инструментов. Фильтр элементов ПОС студент производит на основе его собственных ценностей, следовательно, формирование ПОС производится им осознанно, по собственной инициативе, самостоятельно, т.е. основывается на определенном уровне субъектности обучающегося. Создание ПОС обеспечивает возможность конструирования собственных знаний, необходимых для адаптации к актуальному рынку труда, использования открытых онлайн образовательных платформ и других ресурсов глобальной сети Интернет.

В результате данного исследования можно сделать вывод, что построение ПОС диктует необходимость развития цифровой компетентности, поскольку ПОС изначально формируется спонтанно, но спустя время, когда у субъекта набирается достаточно большое количество сервисов и инструментов персональной среды, поднимается вопрос отбора, упорядочения и систематизации в их применении, что требует цифровых навыков и критического мышления, а значит построение ПОС позволяет приобрести знания умения и навыки на всех уровнях цифровой компетентности. Развитие цифровой компетентности и конструирование ПОС являются взаимообусловленными процессами: без определенного уровня цифровой компетентности невозможно рациональное построение ПОС, но только с помощью ПОС возможно развитие более высокого уровня цифровой компетентности, т.к. этот процесс связан с приобретением деятельностного и личного опыта.

Конструирование ПОС отвечает также актуальной ныне тенденции, отражающей изменение образовательного ландшафта, - построение персональной траектории обучения в условиях цифрового пространства. Данное направление поддерживается, например, «Университетом НТИ 20.35» - одним из новых проектов, в котором готовы участвовать ведущие вузы страны: ИТМО, СПбПУ Петра Великого; МФТИ, Новосибирский государственный университет, Томский государственный университет.

ситет, Дальневосточный федеральный университет и Федеральное агентство научных организаций, коммерческие компании. Деятельность университета основывается на сетевом принципе обучения с использованием цифровых образовательных платформ и оптимальных курсов и моделей обучения различных вузов. Университет ставит своей задачей - к 2035 создать платформу поставщиков компетенций, целевых профес-сий, профилей компетенций, позволяющую выстраивать персональную траекторию развития обучающегося.

Таким образом, построение ПОС является важным условием формирования цифровой компетентности специалиста как одной из необходимых в условиях цифровизации общества, экономики и образования.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Елизаров А. А. Базовая ИКТ-компетенция как основа Интернет-образования учителя: тезисы доклада // Международная научно-практическая конференция REPARN-2004. - Ассоциация RELARN. - [Электронный ресурс]. URL: http://www.relarn.ru/conf/conf2004/section3/3_11.html.
2. Богданова А.В. Формирование информационно-коммуникативной компетентности студентов вуза с применением технологии учебных полей как научная проблема // Балтийский гуманитарный журнал. 2014. № 4. С. 46-50.
3. Горбунова Л.Н., Семибратов А.М. Освоение информационных и коммуникационных технологий педагогами в контексте ориентации на профессионально личностное развитие // Информатика и образование №7. 2004. С. 91-96.
4. Бурмакина В.Ф. ИКТ-компетентность учащихся: тезисы доклада / В. Ф. Бурмакина, И. И. Фалина // Международная научно-практическая конференция RELARN-2006.
5. Темербекова А.А. Информационная компетентность учителя: методологические подходы Текст. / А. А. Темербекова // Социальные процессы в современной Западной Сибири: сб. науч. ст. Горно-Алтайск: РИО ГАГУ. 2008. С. 175-179.
6. Пьяных Е.Г. Организационно-педагогические условия формирования информационной компетентности менеджера образования // Известия РГПУ им. А.И. Герцена. № 11(32): Аспирантские тетради: Научный журнал. СПб. 2007. С. 375-379.
7. Программа «Цифровая экономика». - [Электронный ресурс].
8. URL: <http://static.government.ru/media/files/9gFM4FHj4Ps-B79I5v7yLVuPgu4bvR7M0.pdf>.
9. Солдатова Г.У., Нестик Т.А., Рассказова Е.И., Зотова Е.Ю. Цифровая компетентность подростков и родителей. Результаты всероссийского исследования. - М.: Фонд Развития Интернет. 2013. 144 с.
10. Ячина Н.П., Фернандез Г.Г. Развитие цифровой компетентности будущего педагога в образовательном пространстве вуза. - Вестник ВГУ, Серия: Проблемы высшего образования. № 1. 2018. С. 134-138.
11. Региональная общественная организация «Центр Интернет-технологий» (РОЦИТ). - [Электронный ресурс]. URL: <http://xn--80aaefw2ahcfbneslds6a8jyb.xn--p1ai/>.
12. European Union — “Digital Education Action Plan”. 2018. - [Электронный ресурс]. URL: https://ec.europa.eu/education/education-in-the-eu/digital-education-action-plan_en.
13. Кирьякова А.В., Ольховая Т.А. Реализация аксиологического подхода в университетском образовании // Высшее образование в России. № 5. 2010. С. 124-128.
14. Стародубцев В.А. Самоорганизация в информационной образовательной среде // Сибирский педагогический журнал. № 7. 2011. С. 38-47.

Статья поступила в редакцию 29.09.2019

Статья принята к публикации 27.02.2020

УДК 373

DOI: 10.26140/anip-2020-0901-0056

ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ УСЛОВИЙ И УРОВЕНЬ РАЗВИТИЯ ВНУТРЕННЕЙ ПОЗИЦИИ ШКОЛЬНИКА У ДЕТЕЙ СЕДЬМОГО ГОДА ЖИЗНИ

© 2020

AuthorID: 798950

SPIN: 7031-1335

ORCID: 0000-0002-2308-5188

Шинкарёва Надежда Алексеевна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры
«Психологии и педагогики дошкольного образования»

Пузняк Лариса Николаевна, бакалавр

Иркутский государственный университет

(664053, Россия, Иркутск, улица Нижняя - Набережная, 6, e-mail: lara.puznyak@mail.ru)

Аннотация. Статья посвящена актуальной проблеме развития внутренней позиции школьника у детей седьмого года жизни как важнейшей предпосылки готовности к обучению в школе. В современных условиях отчетливо выделяется проблема общей незрелости будущих первоклассников, несформированности их мотивационной сферы, препятствующие успешной адаптации и освоению учебной деятельности. Анализ показывает, что несмотря на то, что сущность понятия «внутренняя позиция школьника является достаточно раскрытой, научное обсуждение вопроса не прекращается. Это связано с тем значением, которое несет внутренняя позиция школьника в общем процессе развития ребенка и в процессе перехода на новую возрастную ступень. Появление внутренней позиции школьника приводит к изменению психического облика ребенка, у него развивается целеустремленность, появляются предпосылки произвольной регуляции деятельности, отмечается устойчивость предпочтения ребенком школьных дел и заданий. Успешное развитие внутренней позиции школьника в дошкольном возрасте обуславливает необходимость изучения количественных и качественных характеристик ее сформированности, а также условий ее развития. В данной статье представлены методики для изучения проблемы, а так же результаты исследования организационно-педагогических условий и уровня развития внутренней позиции школьника у детей седьмого года жизни.

Ключевые слова: школьник, внутренняя позиция школьника, психические новообразования, готовность педагогов, готовность родителей, развивающая предметно-пространственная среда, старший дошкольный возраст, организационно-педагогические условия.

FEATURES OF ORGANIZATIONAL-PEDAGOGICAL CONDITIONS AND THE LEVEL OF DEVELOPMENT OF INTERNAL POSITION OF IN CHILDREN THE SEVENTH YEAR OF LIFE

© 2020

Shinkareva Nadezhda Alekseevna, candidate of pedagogical Sciences, associate Professor
of "Psychology and pedagogy of preschool education"

Pozniak Larisa Nikolaevna, bachelor

Irkutsk State University

(664053, Russia, Irkutsk, street lower Quay, 6, e-mail: lara.puznyak@mail.ru)

Abstract. The article is devoted to the actual problem of the development of the internal position of the student in children of the seventh year of life as the most important prerequisite for readiness for school. In modern conditions, the problem of the General immaturity of future first-graders, the lack of formation of their motivational sphere, hindering the successful adaptation and development of educational activities is clearly highlighted. The analysis shows that despite the fact that the essence of the concept of "internal position of the student is sufficiently disclosed, the scientific discussion of the issue does not stop. This is due to the importance that bears the internal position of the student in the overall process of development of the child and in the process of transition to a new age level. The appearance of the internal position of the student leads to a change in the mental appearance of the child, he develops purposefulness, there are prerequisites for arbitrary regulation of activity, there is a stability of the child's preference for school Affairs and tasks. The successful development of the internal position of the student in preschool age necessitates the study of quantitative and qualitative characteristics of its formation, as well as the conditions of its development. This article presents methods for the study of the problem, as well as the results of the study of organizational and pedagogical conditions and the level of development of the internal position of the student in children of the seventh year of life.

Keywords: schoolchild, internal position of the schoolchild's, mental neoplasms, teachers 'readiness, parents' readiness, developing subject-spatial environment, senior preschool age, organizational and pedagogical conditions.

ВВЕДЕНИЕ

В дошкольной педагогике и психологии одной из актуальных проблем является проблема готовности детей к обучению в школе. Важнейшим показателем готовности является сформированности внутренней позиции школьника.

В современных условиях, как отмечает Н.И. Гуткина, многие дети, несмотря на владение навыками чтения и письма, оказываются психологически не готовыми к обучению в школе, что связано с особенностями проживания дошкольного периода детства [1].

В качестве причин эмоциональной мотивационной личностной незрелости Д.Н. Фельдштейн называет недостаточный опыт игры в сюжетно-ролевые игры, отсутствие широких коммуникативных связей у детей, повышенное гиперопекающее поведение со стороны родителей [2].

Проблема формирования предпосылок готовности к школьной жизни отражена также в Федеральном госу-

дарственном образовательном стандарте дошкольного образования.

В отечественной психолого-педагогической литературе проблеме формирования внутренней позиции школьника уделено внимание в работах Л.И. Божович, Т.А. Нежновой, Н.И. Гуткиной, А.Э. Филипповой и других ученых [3,4,5]. Они отмечают, что седьмой год жизни является важным периодом для формирования внутренней позиции школьника в том случае, что естественный ход развития ребенка характеризовался своевременным появлением значимых психических новообразований и при условии внешней организации необходимых видов деятельности, способствующих развитию внутренней позиции школьника и созданию необходимых условий для развития внутренней позиции школьника.

Анализ основополагающих исследований по данному вопросу, которые принадлежат Л.И. Божович, показали, что она рассматривает внутреннюю позицию школьника как единую систему реально действующих

мотивов по отношению к окружению или какой-либо сфере, осознание себя, а также отношения к себе в контексте окружающей действительности [3].

Д.В. Лубовский рассматривает понятие «внутренняя позиция школьника» в контексте проблем возрастной психологии и анализа формирования психологической готовности к обучению в школе детей седьмого года жизни [6].

Т.А. Нежнова обращает внимание на такую важную особенность внутренней позиции школьника как ее дальнейший распад, на фоне которого появляются другие новообразования, выполняющие функцию произвольной регуляции поведения [4].

Л.И. Божович, рассматривая внутреннюю позицию школьника, также обращала внимание на то, что она представляет собой систему потребностей и стремлений ребенка к тому, чтобы занять новое, более «взрослое» положение в жизни и выполнить новую важную не только для самих детей, но и для окружающих, деятельность. На седьмом году жизни развитие внутренней позиции школьника тесным образом связано с особенностями изучения самой внутренней позиции и условий ее развития для анализа и дальнейшей организации работы с детьми [3].

Н.А. Шинкарёва, В.Э. Иванова считают, что развитию внутренней позиции школьника будет способствовать развитие самостоятельности, которой особый интерес уделяется уже в дошкольном возрасте, а дошкольный возраст является благоприятным для воспитания основ самостоятельности.

МЕТОДОЛОГИЯ

Создавая оптимальные условия для развития самостоятельности детей, к концу дошкольного возраста дети могут добиться определенного уровня проявления самостоятельности, а именно: способен проявлять инициативу и самостоятельность в различных видах деятельности; способен выбирать себе род занятий, участников по совместной деятельности; способен к волевым усилиям; пытается самостоятельно придумывать объяснения явлениям природы и поступкам людей; способен к принятию собственных решений [7-23].

В соответствии с этим был организован констатирующий этап исследования, направленный на выявление организационно-педагогических условий формирования внутренней позиции школьника у детей седьмого года жизни в образовательном процессе ДОУ. Процедура констатирующего этапа включала в себя два диагностических блока.

Первый блок включал в себя анализ организационно-педагогических условий, которые включали готовность педагогов к развитию внутренней позиции школьника, характеристику развивающей предметно-пространственной среды группы, изучение представлений родителей по развитию внутренней позиции школьника.

Второй блок включал оценку сформированности внутренней позиции школьника у детей седьмого года жизни.

Основными критериями оценки уровня развития внутренней позиции школьника выступали сформированность проявлений внутренней позиции, эмоциональное отношение к предстоящему процессу обучения в школе, направленность на процесс обучения.

Экспериментальной базой исследования выступал детский сад города Ангарска.

В исследовании принимали участие дети седьмого года жизни, которые создали контрольную и экспериментальную группу по 27 человек в каждой, педагогов старших и подготовительных групп в количестве 8 человек, родители детей седьмого года жизни в количестве 54 человека.

Методы исследования: анкета для педагогов, направленная на оценку когнитивного компонента готовности к развитию внутренней позиции школьника; анализ планов образовательной деятельности, позволяющий вы-

явить уровень сформированности деятельностного компонента готовности педагогов; рефлексивный опросник, используемый с целью выявления уровня сформированности рефлексивного компонента готовности; экспертиза развивающей предметно-пространственной среды группы; анкетирование родителей.

С помощью данного комплекса методик мы проанализировали организационно-педагогические условия развития внутренней позиции школьника у детей седьмого года жизни.

РЕЗУЛЬТАТЫ

Оценка уровня сформированности готовности педагогов к развитию внутренней позиции школьника включавшая в себя изучение уровня сформированности когнитивного, деятельностного, рефлексивного компонентов, а также определение общего уровня готовности позволила нам выявить следующие особенности: в процентном соотношении по результатам исследования уровень готовности педагогов к развитию внутренней позиции школьника характеризуется преобладанием показателей низкого уровня, которые выявлены у 50% педагогов, за ними следуют показатели среднего уровня, которые выявлены у 38% педагогов, в меньшей степени среди у педагогов встречается высокий уровень который мы выявили лишь у 12% педагогов.

Полученные результаты указывают на то, что большая часть педагогов характеризуется низкой теоретической подготовленностью, у них наблюдается несформированность представлений о том, что такое внутренняя позиция школьника, каковы ее характеристики, каковы методы и приемы ее развития, возрастные особенности ее становления, необходимые для развития внутренней позиции условия. Педагоги, у которых сформирован достаточный запас теоретических знаний и понимание сущностных характеристик внутренней позиции школьника, механизмов ее развития, знаний о методах и приемах развития внутренней позиции школьника, в выборке исследования оказалась меньше, что свидетельствует, в свою очередь, о необходимости повышения уровня готовности педагогов к развитию внутренней позиции школьника у детей седьмого года жизни.

Экспертиза развивающей предметно-пространственной среды группы показала, что в развивающей предметно-пространственной среде группы недостаточны представлены материалы игровые дидактические, наглядные и другие материалы школьной тематики. Несмотря на наличие отдельных материалов, отражающих особенности школьной жизни, позволяющих детям моделировать различные ситуации, связанные с началом школьной жизни, повышающими интерес к обучению в школе, использование данных материалов в совместной деятельности и в самостоятельной деятельности является недостаточными. Данные наблюдений, позволили нам констатировать, что педагоги редко используют в организованной деятельности такие материалы. В свою очередь, и детьми данные материалы для организации, например, игровой деятельности, коммуникативной деятельности используются слабо.

В результате оценки уровня сформированности представлений родителей о развитии внутренней позиции школьника у детей седьмого года жизни мы выявили, также как и среди педагогов, преобладание показателей низкого уровня, он характерен для 65% родителей экспериментальной группы и 59% родителей контрольной группы.

Средний уровень характерен для 34% родителей экспериментальной группы и 41% родителей контрольной группы.

Высокий уровень сформированности представлений среди родителей не выявлен.

Анализ результатов показал, что большинство родителей характеризуется недостаточной сформированностью представлений о развитии внутренней позиции школьника, они затрудняются определить, что такое

внутренняя позиция школьника даже на основе предложенных вариантов, они не в полной мере осознают значимость данной проблемы, многие родители не проявляют интереса к совместной работе.

Таким образом мы видим, что актуальность проблемы развития внутренней позиции школьника в практике дошкольных образовательных учреждений обусловлена, в том числе, и тем, что недостаточно реализуются необходимые организационно-педагогические условия развития внутренней позиции школьника у детей седьмого года жизни.

Далее мы представим характеристику результатов изучения внутренней позиции школьника у детей. Сформированность мотивации обучения в школе, отношения к школе, желания быть школьником мы выявляли с помощью методики «Определение у старших дошкольников сформированности внутренней позиции школьника». Г.А. Урунтаевой. Результаты по данной методике указывают на то, что внутренняя позиция школьника является сформированной, у 22% детей экспериментальной группы и 26% детей контрольной группы. Наибольшее количество дошкольников характеризуется частично сформированной внутренней позицией, поскольку средний уровень выявлен у 48% детей экспериментальной группы и 52% детей контрольной группы.

Характеризуя состояния сформированности внутренней позиции школьника у детей седьмого года жизни, мы отметили, что преобладающее большинство детей, у которых позиция частично сформирована, проявляется желание пойти в школу, но оно является неустойчивым. У детей присутствуют в структуре мотивов как мотивы, связанные с обучением в школе, так и мотивы, отражающие недостаточную личностную зрелость и свидетельствующие о преобладании игровой мотивации. Довольно большое количество дошкольников характеризуется несформированностью внутренней позиции школьника, у них не выражено желание идти в школу, не сформировано положительное отношение к процессу обучения в школе.

Анализ эмоционального отношения к школе мы осуществляли на основе методики Г.А. Урунтаевой «Веселый – грустный». Полученные по методике результаты позволили выявить у детей седьмого года жизни три типа эмоционального отношения к школе: положительное, нейтральное и негативное отношение.

Среди детей экспериментальной и контрольной групп большинство детей характеризуется нейтральным отношением, в процентном соотношении это 59% детей экспериментальной группы и 63% детей контрольной группы, часть детей характеризуется положительным отношением, что составляет 30% в экспериментальной группе и 33% в контрольной группе. Негативное отношение выявлено у наименьшего количества детей из обеих групп и составило 11% в экспериментальной и 4% в контрольной группе.

Преобладание нейтрального отношения к школе, на наш взгляд, является свидетельством того, что у большинства детей отношение к школе в целом является еще не окончательно сформированным. Проявляя разные типы эмоциональных реакций, дети не всегда могут руководствоваться собственным опытом и дать правильную оценку ситуации школьной жизни, но проявление негативных реакций также может быть обусловлено в целом наличием тревожности и страхов перед обучением. Полученные результаты также показывают, что основными ситуациями, которые вызывают беспокойство у детей седьмого года жизни, являются ситуации общения со сверстниками и ситуация взаимодействия с учителем.

Заключительным критерием оценки выступал анализ, направленный на процесс обучения в школе у детей седьмого года жизни, ее мы изучали при помощи методики «Представь себе ...» Г.А. Урунтаевой, Ю.А. Афонькиной.

По результатам данной методики мы выявили преобладание неустойчивой направленности на процесс обучения, которая характерна для 55% детей экспериментальной группы и 59% контрольной группы. Неустойчивая направленность характеризуется противоречивыми тенденциями в своем отношении к школе, дети седьмого года жизни выбирали модель поведения, которая характеризует их как школьников, выбирающих школьную жизнь, а не посещение детского сада, учебную деятельность, а не игру, общение со сверстниками. В то же время в некоторых ситуациях у детей проявлялось обратное желание с предпочтением развлечений, отсутствие стремления учиться.

Обобщив результаты по всем критериям, мы определили общий уровень сформированности внутренней позиции школьника. В процентном отношении показатели сформированности внутренней позиции школьника в выборке исследования распределились следующим образом: внутренняя позиция оказалась сформированной у 22% экспериментальной группы и 26% детей контрольной группы.

В процессе формирования внутренней позиции школьника находится у 52% детей экспериментальной группы и 55% детей контрольной группы, несформированной внутренней позиции школьника является у 26% детей экспериментальной группы и 18% детей контрольной группы.

Преобладание в выборке исследования детей, у которых внутренняя позиция школьника находится в процессе формирования, свидетельствует о необходимости организации работы по развитию внутренней позиции школьника у детей седьмого года жизни.

Таким образом, исследование подтвердило необходимость организации работы по развитию внутренней позиции школьника у детей седьмого года жизни.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Гуткина Н.И. Концепция Л.И. Божович о строении и формировании личности (культурно-исторический подход) / Н.И. Гуткина // Культурно-историческая психология 2018. Т. 14. № 2. С. 116–128.
2. Фельдштейн Д. И. Изменяющийся ребенок в изменяющемся мире: психолого-педагогические проблемы новой школы / Д.И. Фельдштейн // Национальный психологический журнал. – 2010. – №2(4) – С.6-11.
3. Божович Л.И. Избранные психологические труды : Проблемы формирования личности / Л.И. Божович; под ред. Д.И. Фельдштейна. – М. : Междунар. пед. акад., 2005. – 209 с.
4. Нежнова Т.А. «Внутренняя позиция школьника» – понятие и проблема / Т.А. Нежнова // Формирование личности в онтогенезе: Сборник научных трудов / Т.А. Нежнова. – М. : Изд-во АПН СССР, 1991. – С. 50 – 61.
5. Филиппова А.Э. Понятие «Внутренняя позиция школьника» в психологии / А.Э. Филиппова // Психология, социология и педагогика. – 2016. – № 10. – С. 33 – 37.
6. Лубовский Д.В. Понятие внутренней позиции и непрерывность развития на протяжении жизненного пути / Д.В. Лубовский // Мир психологии. – 2012. – № 2. – С. 128 – 138.
7. Батенова Ю.В., Волчегорская Е.Ю., Емельянова И.Е. Современная социальная ситуация развития и формирование информационной культуры дошкольника // Балтийский гуманитарный журнал. 2019. Т. 8. № 3 (28). С. 13-16.
8. Лысогорова Л.В., Зубова С.П. Модель интеллектуального развития дошкольника и младшего школьника // Балканско научно обозрение. 2018. № 1. С. 45-47.
9. Знаменщикова Н.В., Шинкарёва Н.А. Особенности проявления любознательности у детей старшего дошкольного возраста // Балтийский гуманитарный журнал. 2018. Т. 7. № 2 (23). С. 239-242.
10. Якименко С.И. Блочная система интеграции знаний у старших дошкольников // Карельский научный журнал. 2015. № 1 (10). С. 82-85.
11. Шинкарёва Н.А., Богослова Г.В. Особенности и условия развития творческих способностей у детей старшего дошкольного возраста // Балтийский гуманитарный журнал. 2018. Т. 7. № 3 (24). С. 154-158.
12. Щетинина В.В. Формирование опыта сотрудничества старших дошкольников // Карельский научный журнал. 2016. Т. 5. № 2 (15). С. 41-44.
13. Джисоева Г.Х., Джисоева А.Р. К вопросу о формировании личности ребенка дошкольного возраста // Балтийский гуманитарный журнал. 2018. Т. 7. № 1 (22). С. 228-231.
14. Лысогорова Л.В., Салдаева Е.Н. Технология организации образовательной деятельности с дошкольниками, направленная на формирование инициативности и самостоятельности // Научен вектор на Балканите. 2018. № 1. С. 64-66.

15. Зайцева О.Ю. Условия развития образа Я детей старшего дошкольного возраста // Балтийский гуманитарный журнал. 2017. Т. 6. № 3 (20). С. 152-156.

16. Насибуллина Э.Р. Система экологического образования как фактор развития детей в дошкольных образовательных организациях // Балтийский гуманитарный журнал. 2018. Т. 7. № 2 (23). С. 301-303.

17. Ошкина А.А. Квест-игра как культурная практика: содержание и технология организации в дошкольном образовании // Балтийский гуманитарный журнал. 2018. Т. 7. № 1 (22). С. 279-282.

18. Николаева Э.Ф. Психолого-педагогическое сопровождение детей дошкольного возраста как условие их этносоциализации // Научен вектор на Балканите. 2017. № 1. С. 39-42.

19. Середкина Н.Д., Соловьева Н.А., Шинкарёва Н.А. Особенности проявления культуры поведения в общественных местах детьми старшего дошкольного возраста // Балтийский гуманитарный журнал. 2016. Т. 5. № 4 (17). С. 312-315.

20. Барцаева Е.В. Теоретические основы структуры готовности к социально-бытовой ориентации дошкольников // Самарский научный вестник. 2018. Т. 7. № 3 (24). С. 299-302.

21. Зайцева О.Ю., Михайлова И.В. Изучение эмпатии у детей старшего дошкольного возраста // Балтийский гуманитарный журнал. 2018. Т. 7. № 3 (24). С. 210-213.

22. Евтушенко И.Н., Быстрой Е.Б., Артёмово Б.А. Особенности гендерного воспитания детей дошкольного возраста // Самарский научный вестник. 2018. Т. 7. № 2 (23). С. 239-245.

23. Косогова А.С., Зайцева О.Ю. Аспекты системного подхода в дошкольном образовании // Балтийский гуманитарный журнал. 2018. Т. 7. № 1 (22). С. 263-266.

Статья поступила в редакцию 17.10.2019

Статья принята к публикации 27.02.2020

УДК 372.881.161.1

DOI: 10.26140/anip-2020-0901-0057

ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННЫЕ ПОСОБИЯ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ

© 2020

AuthorID: 462174

SPIN: 7224-4927

Девдариани Наталья Валерьевна, кандидат философских наук,
доцент кафедры «Русского языка и культуры речи»

AuthorID: 680842

SPIN: 8728-9478

Рубцова Елена Викторовна, кандидат филологических наук,
доцент кафедры «Русского языка и культуры речи»
Курский государственный медицинский университет
(305041, Россия, Курск, ул. Карла Маркса, д. 3, e-mail: rubcova2@mail.ru)

Аннотация. Статья посвящена вопросам создания и использования учебных пособий по русскому языку с ориентацией на профессиональное обучение студентов медицинского профиля. Даны критерии и принципы отбора текстов по специальности «Лечебное дело», представлена система лексико-грамматических и речевых заданий, работа над которыми способствует повышению уровня знаний языка специальности при обучении в медицинском университете. Авторы раскрывают содержание учебного пособия по русскому языку как иностранному «Методы клинического исследования», используемому при обучении дисциплине «Языковая подготовка к клинической практике» в Курском государственном медицинском университете. Основой данного пособия являются адаптированные тексты для изучающего чтения, соответствующие программной теме специальности «Лечебное дело», изучение которых направлено на укрепление знаний, полученных на клинических кафедрах на английском языке. Актуализируется необходимость в овладении и закреплении общеупотребительной и терминологической лексики, в усвоении особенностей научного стиля речи, в подготовке к чтению научной литературы по специальности (не адаптированной), в совершенствовании коммуникативных средств общения. Подчеркивается необходимость ориентации на профессиональную сферу в обучении русскому языку, которая отвечает насущным образовательным потребностям высококвалифицированных специалистов любого медицинского профиля.

Ключевые слова: русский язык как иностранный, медицинский профиль, специальность «Лечебное дело», профессиональная компетенция врача, предтекстовые, притекстовые и послетекстовые задания, лексико-грамматические и речевые упражнения, терминология.

PROFESSIONALLY-ORIENTED TEXTBOOKS FOR THE RUSSIAN LANGUAGE AS A FOREIGN

© 2020

Devdariani Natalia Valerievna, candidate of philosophical sciences, assistant professor
of the «Russian Language and Speech Culture» department

Rubtsova Elena Viktorovna, candidate of philological sciences, assistant professor
of the «Russian Language and Speech Culture» department

Kursk State Medical University
(305041, Russia, Kursk, Karl Marx Street, 3, e-mail: rubcova2@mail.ru)

Abstract. The article is devoted to the creation and use of textbooks in the Russian language with a focus on vocational training of medical students. Criteria and principles of selecting texts for the specialty “General Medicine” are given, a system of lexical and grammatical and speech tasks is presented, the work on which helps to increase the level of knowledge of the language of the specialty when studying at a medical university. The authors disclose the contents of the manual on Russian as a foreign language, “Methods of clinical research”, used in teaching the discipline “Language preparation for clinical practice” at the Kursk State Medical University. The basis of this manual is adapted texts for studying reading, corresponding to the program topic of the specialty “General Medicine”, the study of which is aimed at strengthening the knowledge gained in clinical departments in English. The need for mastering and consolidating common and terminological vocabulary, in assimilating the features of the scientific style of speech, in preparing for reading scientific literature in the specialty (not adapted), and in improving communicative means of communication is becoming more relevant. The necessity of focusing on the professional sphere in teaching the Russian language, which meets the urgent educational needs of highly qualified specialists of any medical profile, is emphasized.

Keywords: Russian as a foreign language, medical profile, specialty “General Medicine”, professional competence of a doctor, pretext, pretext and post-text exercises, lexical and grammar and speech exercises, terminology.

ВВЕДЕНИЕ.

Язык, как бы он не был гениален, не может развиваться автономно. Нет в мире народа, живущего лишь своими культурными и научными достижениями. За последние десятилетия в мире произошли серьезные преобразования во всех областях – социальной, культурной, научной и др. Это, несомненно, отразилось и на вопросах преподавания русского языка в нефилологических вузах России.

Для подготовки высококвалифицированных специалистов любого профиля, и в частности медицинского, необходимо знание двух и более иностранных языков, ибо обучающиеся нуждаются в новейшей информации по специальности и с этой целью обращаются к разным первоисточникам (пресса, учебная литература в текстовом варианте и электронной версии).

Современные методисты в области русского языка как иностранного считают, что учебники и учебные пособия должны отвечать основному принципу направленности обучения, коммуникативному, при этом они должны содержать новые технологии, отражающие интерактивные методы обучения [1-28]. Особую роль отводят учебникам, которые предназначены для ориентации на профессию, содержат лексический и грамматический материал, отражающий специфику будущей профессии.

МЕТОДОЛОГИЯ.

В процессе разработки новых подходов к созданию профессионально-ориентированных учебных пособий авторы данной статьи принимали участие в разработке методических рекомендаций для занятий с иностранными студентами, обучающимися в медицинском университете на лечебном и стоматологическом факультетах.

Цель данной статьи познакомить с особенностями организации материала в учебном пособии, предназначенном для студентов-медиков, изучающих русский язык как иностранный.

РЕЗУЛЬТАТЫ.

Обучение русскому языку как иностранному в Курском государственном медицинском университете является одним из важнейших факторов формирования профессиональной компетенции врача любой категории, так как русский язык в наших условиях является языком специальности, дополнительным подспорьем при ознакомлении с терминологией студентов различных факультетов, лечебного, стоматологического, клинической психологии и других.

Преподаватели кафедры русского языка и культуры речи, имеющие многолетний опыт работы со студентами-медиками, разработали и внедрили в учебный процесс учебно-методический комплекс по русскому языку для студентов лечебного и стоматологического факультетов.

Мы познакомим вас с принципами составления пособия по русскому языку для студентов-медиков, обучающихся на лечебном (международном) факультете. Цель данной книги - помочь учащимся в овладении и закреплении общеупотребительной и терминологической лексики, в усвоении особенностей научного стиля речи, в подготовке к чтению научной литературы по специальности (не адаптированной), в совершенствовании коммуникативных средств общения [29].

В основе каждого занятия пособия лежит текст для изучающего чтения, адаптированный, соответствующий программной теме специальности «Лечебное дело», изучение которого укрепит знания, полученные на клинических кафедрах на английском языке.

Пособие включает в себя 20 текстов по следующим темам: «Методы клинического исследования», «Дыхательная система», «Сердечно-сосудистая система», «Пищеварительная система», «Выделительная система» и др. В них освещены актуальные темы, изучаемые студентами в курсе «Пропедевтика внутренних болезней», современные подходы к диагностике, классификация различных заболеваний, их симптоматика и методы лечения, например: «Острый бронхит», «История настоящего заболевания. Анамнез жизни», «Поджелудочная железа. Расспрос больного», «Расспрос больного сердечно-сосудистыми заболеваниями», «Стенокардия. История настоящего заболевания. Расспрос больного» и другие.

Работа с текстами позволяет снять трудности в усвоении терминологической лексики, а также активизировать и постепенно расширить лексический запас студентов, который станет базой для их профессионального статуса.

Каждый текст сопровождается предтекстовыми, притекстовыми и послетекстовыми заданиями. После каждого текста даны вопросы, располагающие к беседе по пройденной теме и пересказу. Также в пособии даются тестовые задания для контроля усвоения изученного материала.

Восприятие и воспроизведение любого текста проверяется методом перевода с английского языка на русский и с русского языка на английский.

Работа со словарем направлена на изучение специфической, терминологической лексики.

Предтекстовые задания направлены на снятие трудностей лексического, фонетического и грамматического плана и имеют своей целью подготовить обучаемых к восприятию текстов. Обязательным компонентом предтекстовой части каждого урока является работа над правильным произношением терминов и терминологических сочетаний (поурочная фонетическая зарядка), их толкованием и переводом (прямой и обратный).

Особое внимание нами уделяется обучению и коррекции основ русского языка. Каждая предложенная

лексическая тема сопровождается грамматическим комментарием программных языковых тем, лексико-грамматических и речевых упражнений на закрепление и языковую догадку. Большое внимание уделено также лексикологии. Упражнения на расширение лексического запаса (синонимы, антонимы, паронимы, омонимы) способствуют совершенствованию речевых умений и навыков.

Основная цель послетекстовых заданий – контроль понимания и активизация введенного лексико-грамматического материала.

Учитывая определенные трудности в употреблении видов русского глагола, причастий, причастных оборотов, а также падежных окончаний, студентам предлагаются упражнения на закрепление этого трудного для восприятия иностранными студентами грамматического материала. Большое количество упражнений в пособии направлено на усвоение лексического минимума и дальнейшем включение его в профессиональную речь врача. Например, особое внимание уделяется лексике, связанной с описанием различных физических ощущений. Это описание характера боли (*пульсирующая, ноющая, дергающая, колющая, режущая, давящая, сжимающая*), локализации боли (*в подложечной области, в грудной области, за грудиной, в межреберье*), исследования при помощи физических методов (*пальпация, аускультация, перкуссия*), продолжительность боли (*приступообразная, постоянная*), время появления боли (*ночное, дневное*), иррадиация болей (например: *боль отдает в челюсть справа*) и т.д.

Знание этой терминологической лексики необходимо для расспроса больного и постановки соответствующего диагноза.

Таким образом, все языковые аспекты выступают в пособии в тесном единстве и взаимодействии и подчинены главной цели обучения студентов-медиков - научить их активно пользоваться русским языком как иностранным (в пределах определенного ситуативно-тематического минимума) в двух аспектах - как средством общения и овладения специальностью.

Особое внимание в пособии уделяется также словообразованию, которое учит вдумчиво относиться к слову и моделировать новые слова. Студенты сталкиваются с трудностями в процессе написания истории болезни – жалобы больного – по результатам расспроса больного, чаще всего это трансформация глаголов, характеризующих жалобы, в описание симптома заболевания. Поэтому большое количество упражнений направлено на образование отглагольных существительных с названием симптома, например: *заболеть – заболевание, отравиться – отравление, переест – переедание, голова кружится – головокружение, шуметь в ушах – шум в ушах*. Каждый текст сопровождается притекстовым словариком, что снимает языковые трудности и способствует быстрому их восприятию.

Грамматические упражнения также имеют профессиональную направленность. Например, при изучении темы «Жалобы больного бронхитом» предлагаются задания такого плана: *Сформулируйте жалобы больного, используя безличные конструкции. Что говорит больной, когда жалуется на: заложенность в ушах, боль при чихании, першение в горле, заложенность груди, ломоту во всем теле, жжение за грудиной, сухость во рту, хрипы в груди*.

В каждой лексической теме представлены тексты для ознакомительного чтения, которые повествуют об основных жалобах пациентов при том или ином заболевании, современных достижениях в области медицины. Например: «Пищевод. Расспрос больного. Жалобы», «Заболевания желудка. Гастрит», «Заболевания дыхательной системы. Острый бронхит», «Инфаркт миокарда» и др.

В рубриках: «Вы - врач», «Диалог врача с больным...», «Врачи советуют» дан материал, расширяю-

щий кругозор студентов, располагающий к дискуссии, обсуждению проблем и расширяющий их словарный запас, обучающихся построению диалогов, расспросу пациента.

В большинство тем для закрепления изученного материала включены ролевые игры. Так, например, при изучении темы «Жалобы больного бронхитом» студентам предлагается ролевая игра: *Составьте диалог с больным, используя модификации модели «У него колет в боку».*

Пособие ярко проиллюстрировано картинками, рисунками и таблицами, с опорой на которые учащиеся строят свое собственное устное или письменное монологическое суждение.

В конце учебно-методического пособия дан терминологический словарь-справочник для студентов лечебного факультета, куда вошли наиболее часто встречающиеся в практике врача термины и терминологические сочетания, отображающие заболевания внутренних органов.

Пособие предназначено как для аудиторной работы под руководством преподавателя, так и для самостоятельного чтения и осмысления научной медицинской литературы на русском языке.

ВЫВОДЫ.

Таким образом, специально созданные учебные пособия, имеющие профессиональную направленность, являются одним из главных средств обучения специалистов. Специалисты-медики остро нуждаются в русском языке как в средстве повышения своего профессионального уровня и общения со своими русскими коллегами при осуществлении совместной врачебной деятельности.

Ориентация на профессиональную сферу в обучении русскому языку отвечает насущным образовательным потребностям высококвалифицированных специалистов любого медицинского профиля.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Тёрчик Л.Б. К вопросу о занимательности и естественно-сти учебных текстов: фреймовый подход // «Вестник МГОУ». Серия «Педагогика». № 1, 2012. С 133-138.
2. Хавронина С.А., Широценская А.И. Русский язык в упражнениях. М.: Русский язык, 2013. 384 с.
3. Гала М. Коммуникативная направленность обучения русскому языку как иностранному // Русский язык за рубежом. 1985. № 5. С. 64-66.
4. Остапенко В.И. Обучение русской грамматике иностранцев на начальном этапе. М.: Русский язык, 1983. 149 с.
5. Шукин А.Н. Методика преподавания русского языка как иностранного. М.: Высшая школа, 2003. 334 с.
6. Крючкова Л.С., Моцинская Н.В. Практическая методика обучения русскому языку как иностранному. М., 2009. 480 с.
7. Губанова Т.В., Нивина Е.А. Русский язык в играх. Тамбов: Издательство ТГТУ, 2007. 48 с.
8. Аникина М.Н. Начинаем изучать русский. В Россию с любовью. 4-е изд. М.: Русский язык, 2004. 143 с.
9. Глазунова О.И. Давайте говорить по-русски. 5-е изд., стереотип. М.: Русский язык, 2003. 336 с.
10. Рубцова Е.В. Разрешение трудностей языковой трансформации в процессе обучения студентов-медиков русскому языку как иностранному // Региональный вестник. 2018. № 6. С. 18-19.
11. Рубцова Е.В., Девдариани Н.В. Диалог как продуктивная форма изучения русского языка как иностранного // Балтийский гуманитарный журнал. 2019. Т. 8. № 3 (28). С. 126-128.
12. Рубцова Е.В. Решение коммуникативных задач в курсе интенсивного обучения русскому языку как иностранному // Региональный вестник. 2018. № 5. С. 20-22.
13. Рубцова Е.В., Девдариани Н.В. Коммуникативный аспект в методике преподавания русского языка как иностранного // Балтийский гуманитарный журнал. 2019. Т. 8. № 2 (27). С. 87-91.
14. Тараскина Я.В. Современные педагогические технологии в иноязычном вузовском образовании // Поволжский педагогический вестник. 2013. № 1. С. 152-157.
15. Рубцова Е.В. Особенности организации самостоятельной работы студентов при изучении русского языка как иностранного (на примере метода проектов) // Карельский научный журнал. 2018. Т. 7. № 1 (22). С. 65-72.
16. Скляр Е.С. К вопросу о профессионально ориентированных пособиях по русскому языку для иностранных учащихся // Карельский научный журнал. 2018. Т. 7. № 4 (25). С. 39-41.
17. Козловцева Н.А. Особенности и перспективы создания онлайн курса по русскому языку как иностранному в неязыковом вузе // Балтийский гуманитарный журнал. 2019. Т. 8. № 3 (28). С. 72-75.

18. Дмитриева Д.Д. Виды упражнений при работе в парах на занятиях по русскому языку как иностранному // Карельский научный журнал. 2017. Т. 6. № 4 (21). С. 41-43.

19. Дмитриева Д.Д. К вопросу о повышении эффективности обучения общению на русском языке иностранных студентов на основе индивидуализации (на примере коммуникативно-направленного пособия по РКИ для студентов-медиков) // Балтийский гуманитарный журнал. 2019. Т. 8. № 3 (28). С. 49-51.

20. Дмитриева Д.Д. Применение метода проектов при обучении русскому языку иностранных студентов – медиков // Карельский научный журнал. 2018. Т. 7. № 1 (22). С. 25-28.

21. Дмитриева Д.Д. Моделирование процесса организации проектной деятельности иностранных студентов при обучении русскому языку // Балтийский гуманитарный журнал. 2019. Т. 8. № 3 (28). С. 43-45.

22. Дмитриева Д.Д. Учебная дискуссия как средство преодоления языкового барьера у иностранных студентов-медиков на занятиях по русскому языку // Карельский научный журнал. 2017. Т. 6. № 4 (21). С. 37-40.

23. Петрова Н.Э. Специфические закономерности фонетической интерференции и методические пути её преодоления при обучении фонетическому оформлению речи на неродном языке в курсе русского языка как иностранного // Балтийский гуманитарный журнал. 2018. Т. 7. № 4 (25). С. 277-279.

24. Чиркова В.М. Активизация мыслительной деятельности у иностранных студентов-медиков средствами русского языка как иностранного // Карельский научный журнал. 2017. Т. 6. № 4 (21). С. 92-94.

25. Дмитриева Д.Д. Языковая догадка и способы её развития при обучении русскому языку как иностранному // Региональный вестник. 2018. № 5 (14). С. 23-25.

26. Садыкова Р.Х. Лингвокультурологический аспект в курсе преподавания русского языка как иностранного // Балтийский гуманитарный журнал. 2019. Т. 8. № 3 (28). С. 129-132.

27. Самчик Н.Н. Развитие всех видов речевой деятельности на занятиях по русскому языку как иностранному // Региональный вестник. 2019. № 9(24). С. 36-37.

28. Мерзлякова Е.В. Особенности семантизации эмотивной лексики в процессе обучения русскому языку как иностранному // Балтийский гуманитарный журнал. 2019. Т. 8. № 2 (27). С. 73-76.

29. Ковынева И.А., Порохнявая Е.А., Ястребова Л.П. Учебное пособие по русскому языку для иностранных студентов-медиков (3-4 год обучения). Курск: КГМУ, 2018. 140 с.

Статья поступила в редакцию 13.11.2019

Статья принята к публикации 27.02.2020

УДК 379.831

DOI: 10.26140/anip-2020-0901-0058

«WILD LUXURY ТУРИЗМ» КАК ФОРМА ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ТУРИЗМА: ПОНЯТИЕ И СОДЕРЖАНИЕ

© 2020

AutorID: 491913

SPIN: 4173-4660

ORCID 0000-0002-1400-0509

Рубцова Наталья Владимировна, кандидат экономических наук, доцент,
доцент кафедры «Менеджмента, маркетинга и сервиса»

Байкальский государственный университет

(664003, Россия, Иркутск, ул. Ленина, 11, e-mail: runatasha21@yandex.ru)

Аннотация. Вопросы воспитательной функции туризма достаточно подробно представлены в научной литературе, разработках ряда отечественных и зарубежных авторов. Однако существующая терминология видов туризма, заключающих в себе, в том числе, и воспитательную функцию, характер взаимосвязи используемых дефиниций еще недостаточно полно представлены в научной литературе и изучены в теоретическом аспекте. Цель статьи заключалась в уточнении дефиниции «wild luxury туризм» как одного из направлений воспитательного туризма, определении специфических черт «wild luxury туризма» на основе взаимосвязи данного понятия со сходными по содержанию терминами. Методами исследования выступили систематизация научных разработок по данной проблематике, анализ источников вторичной информации. В статье представлена уточненная формулировка дефиниции «wild luxury туризм», на основе сравнительного анализа сходной терминологии определены специфические черты понятия «wild luxury туризм». Обоснование теоретических представлений о сущности понятия «wild luxury туризм» может стать основой формирования практических рекомендаций, направленных на обеспечение воспитательной функции туризма в российских туристских дестинациях, развитие сферы туристско-рекреационных услуг в которых целесообразно осуществлять на принципах устойчивого развития.

Ключевые слова: туризм, wild luxury туризм, устойчивый туризм, туристская дестинация, экологический туризм, воспитательная функция

"WILD LUXURY TOURISM" AS A FORM OF EDUCATIONAL TOURISM: CONCEPT AND

© 2020

Rubtsova Natalia Vladimirovna, PhD in Economics, Associate Professor,
Department of management, marketing and service

Baikal State University

(664003, Russia, Irkutsk, Lenin str. 11, e-mail: runatasha21@yandex.ru)

Abstract. The sustainable tourism development is a very relevant and sought-after area of scientific research at present. Issues of sustainable tourism development are presented in sufficient detail in the scientific literature, the developments of a number of domestic and foreign authors. However, the existing terminology of types of sustainable tourism is not yet fully developed and studied in a theoretical aspect. The goal of the article is to clarify the definition of «wild luxury tourism» as one of the areas of sustainable tourism. The article specifies the specific features of the «wild luxury tourism» identified. The relationship of this concept with similar terms is revealed. The article specifies the wording of the definition «wild luxury tourism» is presented. Based on a comparative analysis of similar terminology, specific features of the concept of «wild luxury tourism» are identified. The significance of the obtained results lies in the substantiation of theoretical ideas about the essence of the concept of "wild luxury tourism". This can be the basis for the formation of practical recommendations aimed at ensuring the sustainable development of tourism in Russian tourist destinations on the principles of sustainability.

Keywords: tourism, wild luxury tourism, sustainable tourism, tourist destination, ecological tourism, educational function

Введение. Бесконтрольное развитие туризма в настоящее время все чаще находит отголоски в сообщениях СМИ, Интернет-публикациях, эмпирических исследованиях. Конец второго десятилетия XXI в. охарактеризовался рядом тревожных сообщений из различных туристских дестинаций мира. Например, власти Китая объявили о закрытии доступа для туристов к самой высокой горе мира – Эверест (Джомолунгма) на неопределенный срок. Такое решение было принято для того, чтобы убрать мусор, накопившийся в базовом лагере Эвереста в Тибете. Острой проблемой сохранения Антарктики является осуществляемая на континенте туристская деятельность. Значительное число туристов посещают континент, чтобы увидеть ледяные шапки прежде, чем они растают. Бесконтрольное развитие туризма на оз. Байкал привело к тому, что воду из одного из чистейших пресных водоемов мира экологи настоятельно рекомендуют не употреблять без предварительной очистки. В свете названных экологических катастроф (отметим, что нами представлен далеко не полный их список) реализация воспитательной функции туризма становится все более актуальной, а рассмотрение теоретических и практических вопросов по данной проблематике востребованным.

Методология. В исследованиях последних лет вопросы щадящего туристского потребления получили

широкое обсуждение (Баклей Р. [1]; Брамвелл Б., Лей Б. [2]; Тао Т., Вэлл Дж. [3]; Уалиго М. [4] и др.), при этом их изучение происходит в целом спектре разнообразных направлений. Достаточно популярным исследовательским направлением можно назвать изучение практики реализации концепции щадящего или устойчивого туризма в развивающихся странах мира. Туризм является одним из важных секторов экономики во многих развивающихся странах, в этой связи научные дискуссии на тему устойчивого развития туризма в данных туристских дестинациях привлекают все большее внимание исследователей. Как правило, такие исследования носят эмпирический (прикладной) характер. В частности, к настоящему времени вопросы устойчивого развития туризма рассматривались в отношении таких стран как Бали [5], Гана [6], Непал [7], Египет [8], Сейшельские острова [9], Бутан [10], Турция [11].

Большую популярность вопросы устойчивого туризма получили и в России. В частности, можно выделить работы Варавина Е. В. [12], Рубцовой Н. В. [13], Савельева Ю. В. [14], Самарухи В. И. [15, 16, 17], Суходолова А. П. [18], Федотова В. И. [19], Кондрацкой Т.А. [20] и других отечественных авторов [21-38].

Вместе с тем, важным направлением развития концепции устойчивого туризма можно назвать уточнение и развитие используемого понятийного аппарата.

Наиболее раннее определение термина устойчивого туризма обнаруживается в работе немецкого исследователя Юнгка Р. [39], в который ввел в научный оборот понятие «мягкий туризм» (*sanfter Tourismus*). Сформированное данным автором определение основывалось на противопоставлении понятию «жесткий туризм». По мнению Юнгка Р. ключевыми положениями мягкого туризма являются не только успешный туристский бизнес, но и забота о культурном благополучии туристской дестинации, щадящее использование и воспроизводство ресурсов, нанесение минимального ущерба окружающей среде.

Дальнейшее развитие концептуальных положений устойчивого туризма привело к появлению большого числа разнообразных терминов, например, «интеллектуальный туризм», «адаптированный туризм», «зеленый туризм», «экологический туризм». По мнению Баумгартена К., Ропера К. [40] понятие «устойчивый туризм» включает в себя те виды туристской деятельности, которые тесно взаимосвязаны, прежде всего, с экологическими и социокультурными аспектами. Окончательно дефиниция «устойчивый туризм» сформировалась в 90-е гг. XX в. и приобрела достаточно большую популярность, стала активно использоваться в теоретических и эмпирических исследованиях.

Вместе с тем, в современных публикациях, посвященных организации туристской деятельности на принципах устойчивости, встречается термин «wild luxury туризм» [41, 42, 43]. Wild luxury туризм трактуется как «путешествия, главной целью которых является активное взаимодействие с дикой природной средой в необычной местности, при этом для клиентов организуется высокий уровень сервиса от средств размещения до транспорта и задействуется специальная техника» [41]. Отличительными чертами «wild luxury» туров, определяются удовлетворение потребностей туристов в активном отдыхе, созерцании дикой природы, высоком уровне сервиса и индивидуальном подходе при организации тура. Иными словами wild luxury туризм предполагает организацию туристской деятельности для определенной группы потребителей, которая характеризуется ориентацией на здоровый образ жизни, экологическую безопасность (так называемый LOHAS-образ жизни «lifestyle of healthy and sustainability»), что можно дословно перевести как «здоровье и забота об окружающей среде как стиль жизни»), но при этом предъявляет высокие требования к сервису, организации путешествия и характеристикам туристской дестинации.

В представленном выше определении Мироновой К.О., как представляется, с одной стороны, недостаточно полно раскрывается содержание понятия wild luxury туризм в аспекте концептуальных положений устойчивого туризма, с другой – явно прослеживается взаимосвязь с понятиями «экологический туризм», «экзотический туризм» и «эксклюзивный туризм», но при этом специфические черты понятия wild luxury туризм, отличающие его от вышеуказанных понятий, четко не определяются. Выявленные несоответствия обуславливают необходимость уточнения дефиниции «wild luxury туризм», более детального рассмотрения его специфики.

Прежде всего, обратимся к дефинициям понятий «экологический туризм», «экзотический туризм» и «эксклюзивный туризм».

1. Экологический туризм. Понятие «экологический туризм» некоторые исследователи рассматривают как синоним устойчивого туризма [10], определяя его содержание как «вид экологически ориентированного туризма не только в границах особо охраняемых природных территорий (акваторий), но и вне их границ» [10]. В широком смысле экологический туризм – это путешествия в места нетронутой природы без нанесения вреда природным комплексам. Главным мотивом экотуризма является естественная природная среда или её отдельные элементы: пейзажи, памятники природы, определённые

виды растений или животных, или их сочетание (природные комплексы). В этом ракурсе понятие экологический туризм охватывает широкий спектр путешествий: агроэкотуры, эколого-этнографические, спелеологические, горные туры и т.д. Представляется, что «экологический» и «wild luxury» туризм имеет точку соприкосновения в аспекте организации путешествия в естественной природной среде с минимальным нанесением вреда последней. Однако, существенным отличием wild luxury туризма от экологического можно назвать наличие в первом из них условия комфортабельного размещения туристов, что не является обязательным требованием во втором случае.

2. Экзотический туризм. В современной интерпретации с экзотическим туризмом связывают не только познавательные эмоции и удовольствия (например, путешествие в местность, открывающую путешественнику новые неизвестные впечатления и эмоции), но и удивительные, острые ощущения с налетом авантюризма и экстремальным путешествием (альпинизм, скалолазание, каякинг и проч.). Наиболее общее определение экстремального туризма характеризует его как «вид активного отдыха, сопряженный с опасностью для жизни и здоровья, а также с физическими и психологическими трудностями» [44]. Очевидна некоторая взаимосвязь экзотического туризма с wild luxury туризмом в части удовлетворения потребностей туристов в активном отдыхе, индивидуального подхода к организации тура. Однако экстремальный туризм зачастую не предполагает использование комфортабельного размещения и высокого качества обслуживания, что собственно и отличает его от wild luxury туризма.

3. Эксклюзивный туризм. Понятие «эксклюзивный туризм» включает в себя достаточно широкий перечень разнообразных характеристик организации путешествий. Некоторые авторы подразумевают под ним элитный VIP-туризм с роскошью пятизвездочных отелей и ломящимися от яств «шведским столом». Другие – тщательно продуманный нестандартный маршрут. Так или иначе, эксклюзивный туризм предполагает организацию путешествия, где продумано все до последней мелочи, с максимальным комфортом для путешественника. Связь эксклюзивного и «wild luxury» туризма прослеживается в аспекте тщательной организации путешествия и высшего уровня предоставляемого сервиса.

Проведенный анализ содержания понятий «экологический туризм», «экзотический туризм» и «эксклюзивный туризм» позволяет констатировать, что wild luxury туризм имеет определенные точки соприкосновения с каждым из рассмотренных видов туризма, однако в полной мере его нельзя отнести ни к одному из них. По сути он является гибридом, включающим в себя те или иные аспекты экологического, эксклюзивного и экзотического видов туризма (рис.1).

Таким образом, «wild luxury туризм» можно определить как направление устойчивого туризма, характеризующееся определенными специфическими чертами:

- организация путешествия с высоким уровнем сервиса и комфортом для путешественника;
- организация путешествия в места нетронутой природы без нанесения вреда природным комплексам;
- удовлетворение потребностей туриста в активном отдыхе;
- индивидуальный подход к организации тура.

Результаты. Представленные признаки wild luxury туризма позволяют уточнить содержание данного понятия.

Wild luxury туризм – это организация путешествий в места нетронутой природы без нанесения вреда природным комплексам для определенной группы потребителей, которая характеризуется ориентацией на здоровый образ жизни, экологическую безопасность, активный отдых, предполагающая высокий уровень сервиса и комфорта, индивидуальный подход к органи-

защиты тура.



Рисунок 1 – Взаимосвязь понятий «wild luxury туризм», «эксклюзивный туризм», «экологический туризм», «экзотический туризм» (составлено автором)

Практическую реализацию wild luxury туризма в России можно проследить на примере организации отдыха первых лиц государства. В частности, подобные туры организуются в заповедных зонах Республики Тыва, Красноярском крае, Прибайкалье. Организация путешествий в этих экологически уникальных дестинациях осуществляется на принципах устойчивости, сохранения окружающей среды, несет в себе важную воспитательную функцию для российских и зарубежных потребителей туристских продуктов.

Выводы. В статье представлена уточненная формулировка дефиниции «wild luxury туризм». На основе сравнительного анализа сходной терминологии определены специфические черты понятия «wild luxury туризм»: организация путешествия с высоким уровнем сервиса и комфортом для путешественника в места нетронутой природы без нанесения вреда природным комплексам; удовлетворение потребностей туриста в активном отдыхе; индивидуальный подход к организации тура.

Представляется, что обоснование теоретических представлений о сущности понятия «wild luxury туризм» может стать основой формирования практических рекомендаций, направленных на реализацию воспитательной функции туризма, обеспечение устойчивого развития туризма в российских туристских дестинациях, развитие сферы туристско-рекреационных услуг в которых целесообразно осуществлять на принципах устойчивости.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Sustainable tourism. *Research and reality* // *Annals of Tourism Research*. 2012. № 39(2). P. 528-546.
2. Bramwell B. [et al.] *Getting from here to there: systems change, behavioural change and sustainable tourism* // *Journal of Sustainable Tourism*. – 2013. – № 21(1). – P. 1-4.
3. Tao T. [et al.] *Sustainable tourism as a livelihood strategy* // *Tourism Management*. 2009. № 30(1). P. 90-98.
4. Waligo M. [et al.] *Implementing sustainable tourism. A multi-stakeholder management framework* // *Tourism Management*. 2013. №36(1). P. 242-253.
5. Mustika P. [et al.] *The human dimensions of wildlife tourism in a developing country: watching spinner dolphins at Lovina, Bali, Indonesia* // *Journal of Sustainable Tourism*. 2013. № 21(2). P. 229-251.
6. Koutra C. *Rapid Situation Analysis: a hybrid, multi-methods, qualitative participatory approach* // *Journal of Sustainable Tourism*. 2010. №18(8). P. 1015-1033.
7. Baral N. [et al.] *Developing a scale for evaluating ecotourism by visitors: a study in the Annapurna conversation area, Nepal* // *Journal of Sustainable Tourism*. 2012. № 20(7). P. 975-989.
8. Law K. [et al.] *Towards a green economy decision support system for tourism destinations* // *Journal of Sustainable Tourism*. 2012. № 20(6). P. 823-843.
9. Campling L. [et al.] *Sustaining social development in a small island state? The case of Seychelles* // *Sustainable Development*. 2006. № 14. P. 115-125.
10. Gurung D. [et al.] *Ecotourism benefits and livelihood improvement*

for sustainable development in the nature conservation areas of Bhutan // *Sustainable Development*. 2001. № 19. P. 348-358.

11. Tosun C. *Challenges of sustainable tourism development in the developing world: the case of Turkey* // *Tourism Management*. 2001. № 22. P. 289-303.

12. Варавин Е. В., Козлова М. В. Оценка развития зеленой экономики в регионе (на примере Республики Казахстан) // *Экономика региона*. 2018. Т. 14. №4. С. 1282-1297. DOI: 10.17059/2018-4-18

13. Рубцова Н. В. Влияние устойчивого развития сферы рекреации и туризма на устойчивое развитие региона (эмпирическое исследование на примере регионов Прибайкалья) // *Известия Иркутской государственной экономической академии*. 2014. №5. С. 47-60.

14. Савельев Ю. В. *Управление развитием туризма в регионе // Опыт реализации Стратегии Республики Карелии: сб. науч. ст. / под ред. Ю. В. Савельева, О. В. Толстогузова. – Петрозаводск: Ин-т экономики КарНЦ РАН, 2008. 141 с.*

15. Самаруха В. И., Шодорова Н. М. *Выработка управленческих решений в целях обеспечения устойчивого социально-экономического развития муниципальных образований Байкальского региона. – Иркутск: БГУ, 2002. – 171 с.*

16. Самаруха В. И. *Проблемы устойчивого развития Байкальского региона // Научные труды Вольного экономического общества России*. 2009. Т.115. С. 74-78.

17. Самаруха В. И. *Стратегические направления устойчивого развития Байкальского региона: основные положения / В. И. Самаруха. – Иркутск: БГУЭП, 2009. – 49 с.*

18. Суходолов А. П. *Байкальский регион как модельная территория устойчивого развития // Известия Иркутской государственной экономической академии (Байкальский государственный университет экономики и права)*. 2010. №4. С. 103-108.

19. Федотов В. И., Роцевкин Р. С. *Еще раз о понятии «экологический туризм» и основных предпосылках экопуристской деятельности в Воронежском регионе // Вестник Воронежского государственного университета. Серия: География. Геоэкология*. 2013. №2. С. 5-9.

20. Кондрацкая Т. А. *Устойчивое развитие: основные дефиниции // Известия Иркутской государственной экономической академии (Байкальский государственный университет экономики и права)*. 2012. №6. С. 22-26.

21. Кузнецова Н.Ф. *Современная инфраструктура как одно из важных условий для развития туризма // Азимут научных исследований: экономика и управление*. 2016. Т. 5. № 3 (16). С. 134-138.

22. Гатауллина С.Ю. *Туризм и устойчивое природопользование в регионе (на примере Приморского края) // Ойкумена. Регионоведческие исследования*. 2015. № 3 (34). С. 28-36.

23. Солодков М.В., Борисова А.О. *Методика количественной оценки экспортного туристского потенциала как инструмент развития международного туризма // Азимут научных исследований: экономика и управление*. 2018. Т. 7. № 3 (24). С. 52-56.

24. Гомилевская Г.А., Петрова Г.А., Кононов А.Ю. *Образовательный туризм как механизм межкультурной адаптации иностранных абитуриентов ВГУЭС // Балтийский гуманитарный журнал*. 2018. Т. 7. № 4 (25). С. 227-230.

25. Агаева Н.Ю., Пономарева Н.И., Токарева Д.М., Бабенко А.А. *Потенциал и основные направления развития молодежного туризма в республике Крым // Азимут научных исследований: экономика и управление*. 2019. Т. 8. № 1 (26). С. 62-66.

26. Нарута Я.С., Ковалев П.С. *Соотношение понятий «экологический» и «устойчивый» туризм: важный элемент в устойчивом развитии региона (на примере Приморского края) // Карельский научный журнал*. 2019. Т. 8. № 1 (26). С. 79-81.

27. Шайхметов Р.Р. *Лечебно-оздоровительный туризм в Башкортостане, проблемы эффективности и аспекты территориального развития // Азимут научных исследований: экономика и управление*. 2019. Т. 8. № 2 (27). С. 371-373.

28. Лехтянская Л.В., Римская Т.Г. *Туризм - одно из приоритетных направлений экономического развития Дальнего Востока // Карельский научный журнал*. 2019. Т. 8. № 2 (27). С. 126-130.

29. Моисенко И.В., Усова М.В. *Особенности разработки программ продвижения агентства медицинского туризма // Азимут научных исследований: экономика и управление*. 2019. Т. 8. № 3 (28). С. 261-265.

30. Цагарева Е.Ф., Гатаев А.С.А. *Туризм как средство экологического воспитания учащихся // Балтийский гуманитарный журнал*. 2019. Т. 8. № 4 (29). С. 181-183.

31. Гомилевская Г.А., Ден В.Г. *Организованная событийность как инструмент развития туризма и гостинично-ресторанных комплексов (на примере Приморского края, г. Спасск-Дальний) // Азимут научных исследований: экономика и управление*. 2019. Т. 8. № 4 (29). С. 127-131.

32. Сажонов С.В., Розенберг А.Г., Сенатор С.А., Казанцев И.В., Васюков В.М. *Эколого-туристический потенциал самарской области: ресурсы растительного мира // Самарский научный вестник*. 2016. № 4 (17). С. 60-65.

33. Лебединская Ю.С. *Применение метода гомеостатики в проектировании организационной модели туристского кластера Приморского края // Азимут научных исследований: экономика и управление*. 2017. Т. 6. № 1 (18). С. 109-111.

34. Головченко Т.П., Рубцова Н.В. *Оценка туристского продукта и гостеприимства в прибайкалье: результаты онлайн-опроса китайских туристов // Азимут научных исследований: экономика и управление*. 2019. Т. 8. № 1 (26). С. 129-132.

35. Гомилевская Г.А., Ден В.Г. Модель взаимодействия образовательного учреждения и предприятий турбизнеса (на примере Владивостокского государственного университета экономики и сервиса, г. Владивосток) // Балтийский гуманитарный журнал. 2019. Т. 8. № 3 (28). С. 32-36.

36. Корнейко О.В., Московчук Д.С., Пономарчук Н.Б., Сергеев Н.А. Оценка потенциала рынка интегрированных курортов как инструмента для экономического развития региона // Азимут научных исследований: экономика и управление. 2019. Т. 8. № 3 (28). С. 197-200.

37. Вернигора А.О., Бодня А.А. Рекомендации по повышению туристской привлекательности Краснодарского края на основе развития туристического кластера // Карельский научный журнал. 2017. Т. 6. № 3 (20). С. 96-99.

38. Рубцова Н.В. Методологические основы управления эффективностью сферы туристско-рекреационных услуг региона // Азимут научных исследований: экономика и управление. 2018. Т. 7. № 4 (25). С. 266-269.

39. Jungk R. Wie viele Touristen pro Hektar Strand? Plädoyer für «sanftes Reisen» // GEO. 1980. № 5(10). P. 154-156.

40. Nachhaltigkeit im Tourismus. Umsetzungsperspektiven auf regionaler Ebene / Baumgartner C. [et al.]. Manz: Vienna, 1998.

41. Миронова К. О. Содержание понятия «wild luxury» туризм // Активизация интеллектуального и ресурсного потенциала регионов: новые вызовы для менеджмента компаний: сб. науч. ст. / под ред. С. В. Чупрова. Иркутск: БГУ, 2016. С. 145-149.

42. Luxury in the Wild – Электрон. текстовые дан. – Режим доступа: <http://www.wildluxury.co.uk/glamring-uk.html/> – Загл. с экрана.

43. Nature is the new Luxury – Электрон. текстовые дан. – Режим доступа: <http://thelagunalodge.com/> – Загл. с экрана.

44. Акимова М. А., Рубан Д. А. Экстремальный туризм: совершенствование классификации // Географический вестник. 2016. №1(36). С. 95-103.

Статья поступила в редакцию 11.10.2019

Статья принята к публикации 27.02.2020

УДК 37:130.2

DOI: 10.26140/anip-2020-0901-0059

КРИТЕРИЙ КАЧЕСТВА ЖИЗНИ, СВЯЗАННЫЙ СО ЗДОРОВЬЕМ: НЕОБХОДИМОСТЬ РАЗРАБОТКИ КАК КАТЕГОРИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАУКИ

© 2020

SPIN: 9134-1861

ResearcherID: V-5351-2018

ORCID: 0000-0003-3093-2602

Грязнова Елена Владимировна, доктор философских наук,
заведующий кафедрой философии и теологии

SPIN: 6708-4047

ResearcherID: T-4208-2018

ORCID: 0000-0001-8919-4259

Агеева Елена Львовна, кандидат биологических наук, доцент кафедры
физиологии и безопасности жизнедеятельности человека

Мазина Екатерина Владимировна, магистрант кафедры физиологии
и безопасности жизнедеятельности человека

Рынкova Ирина Юрьевна, магистрант кафедры физиологии
и безопасности жизнедеятельности человека

*Нижегородский педагогический университет им. К. Минина
(603005, Россия, Нижний Новгород, ул. Ульянова, 1, e-mail: magistrant18@yandex.ru)*

Аннотация. В условиях системного кризиса в нашей стране происходит упадок практически во всех сферах жизни: культуре, здравоохранении, образовании, экономике и т.д. Сегодня принимаются программы на всех уровнях для выхода страны из кризисного состояния. Этот процесс длительный. Происходят некоторые изменения в лучшую сторону. Однако остаются серьезные проблемы, связанные со здоровьем населения. Оно является основным критерием в таких показателях уровня развития страны как качество жизни и уровень жизни. Пока уровень данного критерия не достигнет необходимых значений, экономика страны не сможет устойчиво развиваться. Разработка механизмов исследования и мониторинга качества здоровья населения ведется во многих отраслях научного знания: в статистике, в здравоохранении, в социологии и т.д. В рамках педагогических наук этот критерий изучается в курсах программ по безопасности жизнедеятельности. Проведенное нами исследование показало, что в методических разработках, использующихся при изучении качества жизни, критерий, связанный со здоровьем изучается не в полной мере, не во всех необходимых аспектах. Вероятно, это и является причиной низкого уровня сформированности у выпускников данных направлений готовности будущего педагога к здоровьесозидающей деятельности. Существует необходимость разработки критерия качества жизни, связанного со здоровьем именно как категории педагогической науки, на основе которой можно будет корректировать существующие методики его изучения.

Ключевые слова: безопасность жизнедеятельности, здоровьесберегающие технологии, здоровьесозидающая деятельность, качество жизни, здоровье, здравоохранение, педагогические науки, демографическая ситуация, смертность, методические разработки.

CRITERION OF QUALITY OF LIFE RELATED TO HEALTH: THE NEED TO DEVELOP AS A CATEGORY OF PEDAGOGICAL SCIENCE

© 2020

Gryaznova Elena Vladimirovna, Doctor of Philosophy, Professor, Head of the Department
of Philosophy and Theology

Ageeva Elena Lvovna, Candidate of Biological Sciences, Associate Professor of the Department
of Physiology and Safety of Human Activity

Mazina Ekaterina Vladimirovna, Master Student of the Department of Physiology
and Safety of Human Activity

Rynkova Irina Urevna, Master Student of the Department of Physiology
and Safety of Human Activity

*Minin Nizhny Novgorod State Pedagogical University
(603005, Russia, Nizhny Novgorod, Ulyanov str., 1, e-mail: magistrant18@yandex.ru)*

Abstract. In the conditions of systemic crisis in our country there is a decline in almost all spheres of life: culture, health, education, economy, etc. Today, programs are adopted at all levels to get the country out of crisis. This process is long. There are some changes for the better. However, there remain serious problems with the health of the population. It is the main criterion in such indicators of the level of development of the country as the quality of life and standard of living. Until the level of this criterion reaches the required values, the country's economy will not be able to develop sustainably. The development of mechanisms for research and monitoring of the quality of public health is carried out in many branches of scientific knowledge: in statistics, in health care, in sociology, etc. within the framework of pedagogical Sciences, this criterion is studied in the courses of programs on life safety. Our study showed that in the methodological developments used in the study of quality of life, the criterion related to health is not fully studied, not in all the necessary aspects. Probably, this is the reason for the low level of formation of graduates of these areas of readiness of the future teacher to health-creating activities. There is a need to develop a criterion of quality of life associated with health as a category of pedagogical science, on the basis of which it will be possible to adjust the existing methods of its study.

Keywords: life safety, health-saving technologies, health-creating activity, quality of life, health, health care, pedagogical Sciences, demographic situation, mortality, methodological developments

ВВЕДЕНИЕ

В проводимых исследования феномена и определения понятия «качество жизни», мы пришли к выводу о том, что, при разработке его критериев необходимо учитывать как объективную, так и субъективную составляющие. Данный аспект наиболее четко прослеживается в здравоохранении [1-8].

Исследование публикаций, посвященных вопросам разработки критериев качества жизни в здравоохранении, показало, что в этом направлении основным и критерием является такой показатель как «качество жизни, связанное со здоровьем» [9].

Обращение к данной проблематике не случайно. Дело в том, что при подготовке магистрантов – буду-

щих педагогов-исследователей в области безопасности жизнедеятельности крайне важно понимание вопросов качества жизни и методик его оценивания, т.к. их профессиональная деятельность связана с организацией работы, направленной на улучшение данного показателя у населения.

Мнения исследователей в области здравоохранения сходятся на том, что понятие «качество жизни, связанное со здоровьем» следует определять на основе содержания категории «здоровье», предложенного Всемирной организацией здравоохранения [10]. В частности, оно звучит следующим образом: «Здоровье – это полное физическое, социальное и психическое благополучие, а не просто отсутствие заболеваний» [11]. В результате исследователи под качеством жизни понимают сложную систему оценивания на основе субъективного восприятия больным собственной физической, психической и социальной деятельности [12-17].

Применительно к здравоохранению, такой подход оправдан. Однако возникает некоторое противоречие. Следуя данной логике, если человек с ограниченными возможностями чувствует себя комфортно физически и психологически в социальной жизни, то его, согласно критериям ВОЗ, можно признать здоровым. С другой же стороны, если у пациента складываются субъективные ощущения дискомфорта, но объективно его не существует, следует ли органам здравоохранения оказывать ему необходимый спектр услуг?

Данное противоречие возникает как раз на основе взаимосвязи трех основных компонентов здоровья – физического, психического и социального. Социальный компонент определяется такими элементами, как взаимодействие с другими членами социума, различными видами деятельности и т.п. В этом плане наука разработала более или менее адекватные критерии оценивания качества жизни. Однако без учета духовной составляющей, данная система оказывается неполной. Понятие духовной сферы жизни, духовности неоднозначно трактуется в различных сферах научного знания. Следует ли этот параметр отнести к сфере психического или социального – окончательно не решенный вопрос. Оценка состояния духовной сферы человека вопрос сложный и является предметом исследования не только психологической и теологической науки, но и педагогики. Во всяком случае, разработка количественных критериев в отношении качества духовной жизни весьма проблематична. Однако без этого компонента правомерность оценки качества индивидуальной жизни в целом не будет достоверной.

Сложный, многоуровневый характер исследуемого феномена качества жизни обуславливает необходимость синтеза объективистской и субъективистской парадигм особенно в сфере медицинской и образовательной деятельности. Если в сфере здравоохранения большее внимание может быть уделено психическому и физическому компоненту здоровья, то духовная составляющая, скорее всего, является прерогативой образования. Поэтому предметом данного исследования является анализ существующих противоречий в применении критерия качества жизни, связанного со здоровьем в рамках педагогических наук.

МЕТОДОЛОГИЯ ИССЛЕДОВАНИЯ.

В качестве методов исследования были использованы анализ научной литературы, анализ статистических данных, методики определения качества жизни.

РЕЗУЛЬТАТЫ

Необходимость использования критерия качества жизни, связанного со здоровьем при подготовке специалистов по безопасности жизнедеятельности можно обосновать следующим образом.

Как показывают исследования уровень компетентности студентов, обучающихся по специальности безопасности жизнедеятельности, которые должны уметь применять здоровье сберегающие и созидающие техно-

логии не соответствует требуемым нормам. Так, например, Р.Р. Агзамов отмечает: «... реальное состояние готовности будущего педагога к здоровьесозидающей деятельности в образовательном пространстве современной школы показывает, что у 65,26% студентов исследуемая готовность находится на низком уровне, у 21,94% - на среднем уровне и лишь у 12,8% студентов отмечается высокий уровень ее сформированности» [18, с. 3].

Причинами подобного положения может служить несколько факторов. Во-первых, у педагогики и здравоохранения разные аспекты исследования феномена качества жизни, связанного со здоровьем. Во-вторых, в образовательных стандартах по безопасности жизнедеятельности могут быть предусмотрены иные показатели и критерии формирования компетенций у студентов в сфере безопасности жизнедеятельности. В-третьих, в предлагаемых методиках подготовки таких специалистов недостаточное внимание уделяется именно критерию качества жизни, связанного со здоровьем. Рассмотрим возможные варианты.

В сфере современной педагогической науки появляется все больше работ, посвященных формированию компетенций будущих педагогов, направленных на повышение качества здоровьесберегательных технологий в ходе реализации педагогической деятельности [19-32]. Следовательно, недостатка в них нет.

Однако при детальном исследовании этих и многих других работ, мы увидели, что в предлагаемых методиках недостаточно внимания уделяется взаимосвязи между педагогическим и медицинским аспектами исследования категории «качество жизни, связанное со здоровьем». Иными словами, при подготовке специалистов данный критерий не является особым предметом изучения, а используется в готовом виде, предлагаемый в сфере здравоохранения.

Что касается образовательных стандартов по направлению подготовки специалистов в сфере безопасности жизнедеятельности, то в них излагаются общие требования к разработке образовательных программ. Современные педагогические учебные заведения самостоятельно определяют, что изучать и как изучать.

Стоит ли усилить внимание к изучению данного критерия качества жизни в рамках программ, предлагаемых в вузах?

Чтобы ответить на данный вопрос, необходимо обратиться к цифрам, демонстрирующим уровень показателей здоровья населения в нашей стране. «В 2018 г. демографическая ситуация ухудшилась. В первой половине года рождаемость сократилась на 38 тыс. человек, и ее коэффициент (на 1000 человек населения) снизился до 10,8. Число умерших немного увеличилось — на 7 тыс. человек, и коэффициент смертности повысился до 13,0» [33, с. 5]. Данные показатели свидетельствуют о том, что здоровье населения в нашей стране находится на низком уровне.

Здесь следует отметить тот факт, что, конечно, основная причина такого положения заключается в существующих проблемах в целом в системе здравоохранения: низкая финансируемость отрасли, проблемы в кадровом потенциале, качество оказания медицинских услуг и т.д. [34-39]. Обратившись к статистике, можно видеть, что в России со здоровьем населения существуют серьезные проблемы.

Так, например, в работе Г.Э. Улумбековой показано: «Смертность детей от 0 до 14 лет от всех причин смерти в России с 2012 по 2015 г. снижается, однако в 2015 г. она составила 78,1 случая на 100 тыс. населения соответствующего возраста, что в 2 раза выше, чем в «новых-8» странах ЕС, и в 2,6 раза выше, чем в «старых» странах ЕС» [40, с. 12]. Говоря об уровне заболеваемости в нашей стране, автор пишет: «Общая заболеваемость населения в России в 2015 г. по сравнению с 1990 г. выросла на 50%. Соответственно, вырос поток больных в лечебные учреждения. При этом с 2012 по 2015 г. общая заболева-

емость выросла на 1,4 млн. людей и достигла 234,3 млн. чел.» [19, с. 12]. Исследования динамики численности инвалидов в нашей стране показывает, что: «Доля инвалидов трудоспособного возраста по сравнению с 1995 г. выросла на 9 п.п. и сегодня составляет почти половину от всех впервые признанных инвалидами, причем эта тенденция сохраняется» [40, с.13]. И, конечно же, нельзя не обратить внимание на негативный рост показателей заболеваемости детей в нашей стране: «Первичная заболеваемость детей и подростков в РФ с 1990 г. существенно выросла практически по всем классам болезней, а доля детей, рожденных больными или заболевших в период новорожденности по сравнению с советским временем (1990 г.) выросла в 2 раза» [40, с. 13].

Следует отметить, что причинами таких показателей могут быть не только нездоровый образ жизни граждан, но и несовершенство социальной политики, а также низкое качество здравоохранения. Последствия такого положения - высокая смертность и заболеваемость жителей нашей страны в трудоспособном возрасте.

Однако в нашем случае речь идет не только о качестве услуг здравоохранения, влияющих на показатели уровня жизни, но и о предупреждении утраты здоровья населением. Профилактические меры со стороны здравоохранения – это только одно направление. Но его явно недостаточно. Повышение качества преподавания предметов из цикла безопасности жизнедеятельности требует своевременного решения. Для более глубоко понимания всего спектра причин снижения качества жизни населения студентами – будущими преподавателями таких предметов в школах и вузах, необходимо разрабатывать курсы с ориентацией на основные критерии этого показателя.

ВЫВОДЫ

Возможно, потребуется введение отдельной дисциплины, раскрывающей все аспекты и проблемы исследования качества жизни. Особое внимание следует уделить духовной составляющей качества жизни. Этот аспект выпадает из сферы здравоохранения. Однако его более глубокое изучение возможно в рамках психологии, педагогики и теологии. Выстраивание образовательных программ можно основывать на отдельных, наиболее важных критериях качества жизни. Изучение конкретных программ по безопасности жизнедеятельности в вузах показывает, что такая работа ведется. Для обоснования коррекции существующих методик необходимо проведение глубоких и серьезных исследований в данном направлении, что и станет предметом нашего дальнейшего исследования.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Грязнова Е.В., Шкирнюк П.Г. Здравоохранение в России и качество жизни населения//NB: Экономика, тренды и управление. 2014. № 4. С. 72-85.
2. Грязнова Е.В. Информационная культура медицинских учреждений: проблемы и перспективы//Человек и культура. 2015. № 1. С. 92-111.
3. Грязнова Е.В., Есакова И.Н. Корпоративная информационная культура в менеджменте здравоохранения//Национальная безопасность / nota bene. 2014. № 5 (34). С. 816-825.
4. Шувалова О.В. Уровень жизни и качество жизни: факторы и российская специфика // Азимут научных исследований: экономика и управление. 2018. Т. 7. № 1 (22). С. 276-279.
5. Николаева П.С. Генезис научных идей о качестве жизни населения // Вестник НГИЭИ. 2016. № 1 (56). С. 83-87.
6. Кучерова С.В., Аверкова Г.В. Моделирование взаимосвязи показателей качества жизни и уровня преступности в приморском крае // Азимут научных исследований: экономика и управление. 2018. Т. 7. № 3 (24). С. 158-161.
7. Мартынова Д.Ю., Манаева А.Р. Безопасность городской среды как фактор обеспечения качества жизни населения // XXI век: итоги прошлого и проблемы настоящего плюс. 2018. Т. 7. № 4 (44). С. 282-285.
8. Зубец А.Н., Новиков А.В. О теоретико-методологических подходах к исследованию «стоимости» жизни в контексте повышения качества жизни населения России // Азимут научных исследований: экономика и управление. 2018. Т. 7. № 4 (25). С. 215-217.
9. Николаев Е.Л. Оценка качества жизни, связанного со здоровьем: врачи здоровее, чем учителя?//Вестник Чувашского университета. 2014. №2. С. 310-317.
10. Финогенко И. А., Дьякович М. П., Блохин А. А. Методология

оценки качества жизни, связанного со здоровьем// Вестник российских университетов. Математика. 2016. Т.21. Вып.1. С. 121 -130.

11. Сайт всемирной организации здравоохранения: <https://www.who.int/RU>

12. Качество жизни, связанное со здоровьем: оценка и управление / Иркутск: Издательство НЦ РВХ, 2012. 165 с.

13. Гришина И.В., Польшев А.О., Тимонин С.А. Качество жизни населения регионов России: методология исследования и результаты комплексной оценки // Современные производительные силы. Москва, 2012. № 1. С. 70-83.

14. Новгородова А. В. Здоровье и трудоспособность в координатах качества жизни населения. Москва : Экон-Информ, 2016. 138 с.

15. Иванова Т.Н. Питание молодежи как интегральный показатель качества жизни в условиях реализации доктрины продовольственной безопасности // Азимут научных исследований: экономика и управление. 2019. Т. 8. № 1 (26). С. 151-155.

16. Разикова Н.И., Кочегарова К.А., Патраков Э.В. Атомная энергетика и качество жизни населения // XXI век: итоги прошлого и проблемы настоящего плюс. 2018. Т. 7. № 4 (44). С. 297-302.

17. Патраков Э.В., Степанова А.Ю., Екидин А.А. Особенности потребностей населения по улучшению качества жизни в условиях радиационных рисков // Азимут научных исследований: экономика и управление. 2018. Т. 7. № 4 (25). С. 230-232.

18. Агзамов Р.Р. Формирование готовности будущего педагога к здоровьесозидающей деятельности в образовательном пространстве современной школы : автореферат дис. ... кандидата педагогических наук : 13.00.01. Уфа, 2018. 29 с.

19. Новиков Д. С. Формирование здоровьесберегающей культуры бакалавра педагогического образования : автореферат дис. ... кандидата педагогических наук : 13.00.08 [Место защиты: Волгогр. гос. соц.-пед. ун-т]. Волгоград, 2015. 26 с.

20. Жербакова Н.А. Готовность педагогов к проектированию здоровьесберегающей образовательной среды дошкольной образовательной организации // Балтийский гуманитарный журнал. 2018. Т. 7. № 2 (23). С. 231-234.

21. Палаткин И. В. Подготовка студентов вуза к здоровьесберегающей деятельности : автореферат дис. ... кандидата педагогических наук : 13.00.01; [Место защиты: Кемер. гос. ун-т]. Кемерово, 2015. 23 с.

22. Царева Н.О. Критериальный аппарат оценки сформированности готовности к здоровьесберегающей деятельности будущих специалистов по туризму среднего звена // Балтийский гуманитарный журнал. 2019. Т. 8. № 1 (26). С. 313-316.

23. Минзавова З. М. Профессиональная подготовка педагогов-психологов к решению вопросов охраны здоровья детей средствами здоровьесберегающих образовательных технологий : автореферат дис. ... кандидата педагогических наук : 13.00.08 ; [Место защиты: Дагестан. гос. пед. ун-т]. - Махачкала, 2017. 23 с.

24. Гладкова М.Н., Ваганова О.И., Кутепова Л.И. Исследование и развитие здоровьесберегающих технологий в системе высшего образования // Балтийский гуманитарный журнал. 2019. Т. 8. № 1 (26). С. 206-208.

25. Югова Е.А. Теоретико-методологические основания формирования смыслообразующих конструктов здорового образа жизни студентов педагогического вуза : автореферат дис. ... доктора педагогических наук : 13.00.08; [Место защиты: Рос. гос. проф.-пед. ун-т]. Екатеринбург, 2015. 36 с.

26. Сокаев Х.М., Глухарев А.Н. Моделирование здоровьесберегающего обучения - необходимое условие успешности образовательной организации // Балтийский гуманитарный журнал. 2019. Т. 8. № 4 (29). С. 154-157.

27. Абрамова С. В. Научно-методическое обеспечение и организация системы подготовки бакалавров образования в области безопасности жизнедеятельности : автореферат дис. ... доктора педагогических наук : 13.00.02; [Место защиты: Рос. гос. пед. ун-т им. А.И. Герцена]. Санкт-Петербург, 2015. 44 с.

28. Кутепов М.М., Ваганова О.И., Трутанова А.В. Возможности здоровьесберегающих технологий в формировании здорового образа жизни // Балтийский гуманитарный журнал. 2017. Т. 6. № 3 (20). С. 210-213.

29. Гагиева З.А. Здоровьесберегающие технологии как средство укрепления физиологических систем организма школьника // Научен вектор на Балканите. 2019. Т. 3. № 4 (6). С. 34-36.

30. Кудрин А.А., Силакоев О.В., Спицына Т.А. Подготовка бакалавров образования к профессиональной деятельности в качестве педагога-организатора основ безопасности жизнедеятельности//Мир науки, культуры, образования. 2018. №6 (73). С. 293 – 301.

31. Ошкина А.А. Динамика в готовности воспитателей дошкольных образовательных организаций к формированию основ здорового образа жизни у детей // Карельский научный журнал. 2019. Т. 8. № 4 (29). С. 46-50.

32. Ваулин В. И. Теоретические основы подготовки студентов в области безопасности жизнедеятельности // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия Философия. Психология. Педагогика. 2019. Т.19. вып. 2. С. 212 – 216.

33. Аганбегян А.Г. Сбережение населения России под вопросом // Народонаселение. 2018. Т. 21. № 4. С. 4-13.

34. Комиссинская И.Г., Овод А.И. Влияние финансирования здравоохранения на уровень смертности в странах Европы // Азимут научных исследований: экономика и управление. 2018. Т. 7. № 4 (25). С. 147-150.

35. Дмитриев М.Э., Оконешников А.А. Анализ возможностей ис-

пользования обратной ипотеки для финансирования услуг здравоохранения и долгосрочного ухода // Карельский научный журнал. 2019. Т. 8. № 4 (29). С. 122-126.

36. Овод А.И. Смертность как социальный индикатор эффективности инвестиций в здравоохранение // Азимут научных исследований в здравоохранении: экономика и управление. 2018. Т. 7. № 3 (24). С. 217-220.

37. Полякова А.Г., Колмаков В.В. Проблемы развития кадрового потенциала в российском здравоохранении // Карельский научный журнал. 2017. Т. 6. № 3 (20). С. 123-126.

38. Сергеева Н.М. Сравнительная оценка расходов на здравоохранение в России и странах Европы // Азимут научных исследований: экономика и управление. 2018. Т. 7. № 3 (24). С. 256-259.

39. Репринцева Е.В. Сравнительная оценка обеспеченности врачами здравоохранения РФ и стран Европы // Азимут научных исследований: экономика и управление. 2018. Т. 7. № 3 (24). С. 240-243.

40. Уллубекова Г.Э. Здравоохранение России: итоги деятельности 2012-2016 гг. Неотложные меры в 2017-2018 гг. // ОРГЗДРАВ: Новости. Мнения. Обучение. Вестник ВШОУЗ. 2017. №1. С. 8-22.

Статья поступила в редакцию 13.11.2019

Статья принята к публикации 27.02.2020

УДК 371.839

DOI: 10.26140/anip-2020-0901-0060

РЕАЛИЗАЦИЯ ПОТЕНЦИАЛА ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА В ПРОЦЕССЕ ДУХОВНО-ПРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ

© 2020

AuthorID: 619397

SPIN: 5462-4766

ORCID: 0000-0001-8235-4408

ScopusID: 57203212162

Серикова Лариса Александровна, кандидат педагогических наук,
доцент кафедры педагогики

AuthorID: 358335

SPIN: 8027-3727

ORCID: 0000-0002-1125-1345

ScopusID: 57160229000

Неясова Ирина Александровна, кандидат педагогических наук,
доцент кафедры педагогики

*Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева
(430007, Россия, Саранск, улица Студенческая 11а, e-mail: 25909101@mail.ru)*

Аннотация. Статья посвящена определению потенциала педагогического вуза и возможностей его реализации в процессе духовно-нравственного воспитания обучающихся. Авторами рассматриваются содержательные и процессуально-деятельностные аспекты организации духовно-нравственного воспитания школьников, студентов организаций среднего специального образования и высшей школы. На основе изучения результатов научных исследований, посвященных различным аспектам проблемы духовно-нравственного воспитания и анализа потребностей педагогической практики, в работе определяется потенциал педагогического вуза в контексте взаимодействия субъектов процесса духовно-нравственного воспитания. В статье охарактеризованы продуктивные формы духовно-нравственного воспитания обучающихся, с учетом современных социально-педагогических условий, проанализирован и обобщен опыт работы Центра духовно-нравственной культуры и воспитания ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева».

Ключевые слова: духовно-нравственное воспитание, обучающиеся, педагогический вуз, потенциал педагогического вуза, организация духовно-нравственного воспитания.

IMPLEMENTATION OF THE POTENTIAL OF A PEDAGOGICAL UNIVERSITY IN THE PROCESS OF SPIRITUAL AND MORAL EDUCATION OF STUDENTS

© 2020

Serikova Larisa Aleksandrovna, Candidate of Pedagogical Sciences,
Associate Professor of the Department of Pedagogy

Neyasova Irina Aleksandrovna, candidate of pedagogical sciences,
associate professor of the pedagogy department

*Mordovian State Pedagogical Institute named after M.E. Evseviev
(430007, Russia, Saransk, Studencheskaya 11a, e-mail: 25909101@mail.ru)*

Abstract. The article is devoted to determining the potential of a pedagogical university and the possibilities of its implementation in the process of spiritual and moral education of students. The authors examine the substantive and procedural and activity aspects of the organization of spiritual and moral education of schoolchildren, students of organizations of secondary specialized education and higher education in a pedagogical university. Based on the study of the results of scientific research on various aspects of the problem of spiritual and moral education and the analysis of the needs of pedagogical practice, the work determines the potential of a pedagogical university in the context of the interaction of subjects of the process of spiritual and moral education. The article defines the productive forms of spiritual and moral education of students taking into account modern socio-pedagogical conditions, analyzes and summarizes the experience of the Center for Spiritual and Moral Culture and Education of the Mordovian State Pedagogical Institute named after M. E. Evseviev.

Keywords: spiritual and moral education, students, pedagogical university, the potential of a pedagogical university, the organization of spiritual and moral education.

Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами. Сегодня образовательное пространство России ориентировано на реализацию национального проекта «Образование», приоритетной задачей которого провозглашено не только обеспечение глобальной конкурентоспособности, но и воспитание гармонично развитой и социально ответственной личности на основе духовно-нравственных ценностей народов РФ.

При наличии позитивного отношения к духовно-нравственному воспитанию обучающихся со стороны государственных структур (утверждаются законодательные акты, положения, концепции, регламентирующие процесс духовно-нравственного воспитания, поддерживаются проекты и программы, отражающие его цели), потребителей образовательных услуг (родители ратуют за введение курсов духовно-нравственного содержания, дети испытывают интерес и потребность в такого рода информации), педагогов-практиков (признается значение духовно-нравственного воспитания как

приоритетного направления воспитательной деятельности), научной общественности (появляется большое число исследований, касающихся различных аспектов духовно-нравственного воспитания детей и молодежи) по-прежнему сохраняется необходимость исследования духовно-нравственного воспитания как целостного феномена, его сущностных характеристик и значения в современной социокультурной ситуации, поиска инновационных технологий духовно-нравственного воспитания, диссеминации передового педагогического опыта.

В процессе поиска путей активизации и повышения эффективности духовно-нравственного воспитания в образовательных организациях различного уровня рядом авторов признается значение таких факторов как:

- 1) соответствие уровня готовности педагога к осуществлению духовно-нравственного воспитания школьников современным требованиям;
- 2) осуществление активного взаимодействия субъектов образовательных отношений;
- 3) обеспечение открытости образовательного про-

странства.

На наш взгляд, результативности подобного поиска во многом может способствовать деятельность педагогического вуза, потенциал которого позволяет обеспечить повышение уровня готовности педагога к осуществлению духовно-нравственного воспитания школьников современным требованиям, создать условия для активного взаимодействия субъектов образовательных отношений для достижения целей духовно-нравственного воспитания обучающихся, реализовать возможности открытого образовательного пространства региона (города, района), став его центральной составляющей.

Анализ последних исследований и публикаций, в которых рассматривались аспекты этой проблемы и на которых основывается автор, выделение неразрешенных ранее частей общей проблемы. Терминологический анализ подтвердил гипотетически сделанное предположение об отсутствии на современном этапе развития педагогической науки и образовательной практики единых подходов к определению сущности понятия «духовно-нравственное воспитание». Нами подтверждено, что понимание данной категории значительно различается в зависимости от базовых методологических позиций, выбранных учеными. Большинство исследователей понимает духовно-нравственное воспитание как воспитание, интегрирующее два его направления – духовное и нравственное. При этом сущность духовно-нравственного воспитания раскрывается через воздействие на духовно-нравственную сферу личности, при этом обнаруживается указание на различный уровень интеграции духовности и нравственности, а, соответственно, духовного и нравственного воспитания.

В современной науке термин «духовно-нравственное воспитание» применяется широко, а его значение определяется следующим образом:

– целенаправленное формирование у подрастающего поколения духовной культуры (Т. Г. Русакова [1], О. А. Меньшикова [2], Н. П. Шитякова, Верховых И. В. [3] и др. [4-7]);

– педагогическое явление, представляющее собой смыслопоисковое взаимодействие (Т. И. Власова [8], Т. И. Петракова [9]) Карпушина Л. П., Пупкова Н. Ф. [10] и др. [11-15];

– педагогически организованный процесс усвоения и принятия обучающимися базовых национальных ценностей, имеющих иерархическую структуру и сложную организацию; приобщение к высшим фундаментальным категориям бытия. Добро и зло; жизнь, смерть, бессмертие; любовь, красота, смысл жизни (А. Я. Данилюк, А. М. Кондаков, В. А. Тишков [16], А. П. Колпакова, Марфусалова В. П. [17], Е. А. Мартынова, Н. И. Еналеева [18] и др. [19])

Анализируя приведенные выше подходы современных исследователей к толкованию сущности духовно-нравственного воспитания, мы пришли к выводу, что они отражают различные аспекты исследуемого явления: процессуальный или результативный.

Формирование целей статьи. Данное исследование имеет целью уточнение сущности понятия «духовно-нравственное воспитание», анализ потенциала педагогического вуза в процес се организации духовно-нравственного воспитания обучающихся на основе обобщения опыта деятельности Центра духовно-нравственной культуры и воспитания Мордовского государственного педагогического института имени М. Е. Евсевьева.

Постановка задания. В процессе исследования должны быть проанализированы современные социально-педагогические условия организации духовно-нравственного воспитания в регионе, определены возможности педагогического вуза как центрального компонента открытого образовательного пространства для осуществления духовно-нравственного воспитания обучающихся.

Изложение основного материала исследования с

полным обоснованием полученных научных результатов. Понимание сущности процесса организации духовно-нравственного воспитания в образовательной практике в постсоветское время (с конца 80-х годов XX века до настоящего момента) прошло несколько этапов. В конце 80-х – начале 90-х годов XX века в образовательном пространстве возникла потребность обращения к вопросам духовно-нравственного развития воспитанников обучающихся разных возрастов. В ответ на этот запрос появились учебники и пособия, изданные за рубежом. Затем были зафиксированы попытки миссионеров, представители различных религий, равнодушных граждан, которые считали, что, не имея педагогического образования, они точно знают как надо воспитывать духовно-нравственные ценности, какие религиозные представления следует формировать. Многие руководители образовательных учреждений с благодарностью принимали эти материалы, а в некоторых случаях, допускали желающих к преподаванию и воспитанию детей. На этом этапе смешивались и переплетались 3 процесса: религиозное воспитание, религиозное обучение и духовно-нравственное воспитание. Следует понимать, что религиозное воспитание ставит целью приобщение ребенка к религиозным догматам, его введение в жизнь церковной общины, воспитание последователей – воцерковление (воскресные школы, конфессиональные центры). Тогда как религиозное обучение осуществляется в конфессиональных лицеях и гимназиях, где осуществляется формирование определенных личностных качеств посредством приобщения к ценностям данной религии.

При этом описанный этап был обусловлен объективной необходимостью поиска средств, методов, приемов и технологий духовно-нравственного воспитания, которые возникла перед отечественной педагогикой того времени. На этом этапе было много положительных тенденций, главной из которых можно назвать обращение исследователей к дореволюционным трудам и исследованиям, проведенным в эмиграции, которые были посвящены вопросам формирования духовного мира ребенка, методике работы с текстами религиозного содержания, изучению психологических особенностей формирования духовной и религиозной сфер сознания детей. Здесь следует назвать труды К. Д. Ушинского «О нравственном элементе в русском воспитании», В. В. Зеньковского «Психология детства», С. С. Куломзиной «Наша церковь и наши дети», П. П. Блонского «Избранные психологические произведения», К. Н. Вентцеля «Свободное воспитание».

Середине 90-х годов XX века была ознаменована наступлением второго этапа, на котором проявилась другая крайность, когда любое упоминание о духовно-нравственном воспитании воспринималось негативно. Это объяснялось не только условиями, сложившимися в образовательном пространстве, где осознавалась светскость образования, происходил возврат к нормативным основаниям организации образовательного пространства, но и сложностью самой категории «духовно-нравственное воспитание», единого определения которой нет до настоящего времени. На этом этапе любые попытки проведения экспериментальных научно-обоснованных исследований были связаны с возникновением трудностей формального и организационного порядка.

Сегодня мы являемся свидетелями 3 этапа становления практики духовно-нравственного воспитания обучающихся. В настоящее время продолжают споры о содержании и педагогическом инструментарии организации духовно-нравственного воспитания. Но все чаще речь идет именно о понимании религиозного просвещения как части духовно-нравственного воспитания в условиях светского образовательного пространства. Религиозное просвещение предполагает ознакомление детей с религией на уровне сознательных представлений и понятий (в структуре этого процесса полностью от-

сутствует мистический уровень), усвоение морального опыта, религиозно-нравственных ценностей общества на уровне рационального обобщенного познания.

На наш взгляд, под духовно-нравственным воспитанием следует понимать совокупность воспитательных воздействий в условиях открытого образовательного пространства, под влиянием которой у обучающегося формируется индивидуальная система духовно-нравственных представлений, взглядов, убеждений, ценностей, мотивов, происходит духовный рост личности. При таком понимании духовно-нравственного воспитания мы не ограничиваемся отдельным аспектом (результативным или процессуальным), а, напротив, обозначая характеристики процесса и, указывая на планирование его результата, представляем его как систему. На наш взгляд этот аспект чрезвычайно важен с той точки зрения, что результат духовно-нравственного воспитания становится ценным и системным только после работы самой личности.

На современном этапе организации духовно-нравственного воспитания в условиях образовательного пространства можно констатировать, что оно может быть эффективно осуществлено как в урочной, так и во внеурочной деятельности. В основу духовно-нравственного воспитания может быть положен один из элементов культуры: религия (на уровне религиозного просвещения), философия, язык, искусство (музыка, живопись). Таким образом, духовно-нравственное воспитание надстраивается над всеми направлениями воспитания.

Современный этап организации духовно-нравственного воспитания в образовательном пространстве, на наш взгляд, характеризуется такими чертами, как:

- разнообразие подходов к реализации духовно-нравственного воспитания. Многие авторские программы, созданные учителями, специалистами в области воспитания, исследователями, построены на реализации потенциала одного из видов искусства (живописи, литературы, музыки) или на интеграции видов искусства.

- образовательное пространство сегодня характеризуется открытостью его составляющих, активным взаимодействием различных субъектов образовательных отношений. Говоря о становлении процесса духовно-нравственного воспитания, начиная с 80-х годов XX века, мы указывали, что образовательные организации ощущали потребность в специалистах, готовых к организации духовно-нравственного воспитания, сегодня появилось понимание, что никто, кроме педагога не сможет организовать систематическую, результативную работу в данном направлении. В связи с этим, наблюдается потребность педагогических работников в обмене опытом и взаимодействии.

В связи со сложившейся ситуацией, было принято решение в Мордовском государственном педагогическом институте имени М. Е. Евсевьева организовать Центр духовно-нравственной культуры и воспитания, торжественное открытие которого состоялось 7 февраля 2019. В мероприятии приняли участие более 250 человек, в том числе представители органов власти различного уровня, представители традиционных конфессий общественных организаций и объединений, педагогической общности.

В структуру Центра входят 8 подразделений: Дискуссионный клуб «Диалог конфессий», Музы-кальный салон, Педагогическая мастерская «Этно-культурное пространство детства», Литературная гостиная, Музейный комплекс «История народного образования в мордовском крае», Философский клуб, Студенческая киностудия «Неформат», Научно-учебная лаборатория «Духовно-нравственное воспитание личности».

В соответствии с планом работы Центра духовно-нравственной культуры и воспитания на 2019 календарный год запланировано 59 мероприятий, среди которых научно-методические семинары, квесты, мастер-классы, заседания дискуссионных клубов, выставки,

Всероссийские конкурсы научно-исследовательских и творческих работ, форумы, благотворительные акции.

В мероприятиях, проводимых в рамках деятельности Центра духовно-нравственной культуры и воспитания за 10 месяцев 2019 года, приняли участие: преподаватели вузов - 136; студенты-бакалавры – 737; магистранты – 78; школьники – 695, учителя, педагогические работники системы общего образования – 127, представители духовенства – 13; представители органов власти – 12; представители общественных объединений, партий – 19; обучающиеся и педагоги образовательных организаций г. Саранска и Республики Мордовия, Пензенской области, Нижегородской области и др.; заочно обучающиеся образовательных организаций Республики Башкортостан, Чеченской республики, Московской области); обучающиеся организаций СПО - 133, сотрудники музеев – 8; Члены Союза писателей - 3; Члены Союза композиторов -5.

В рамках мероприятий Центра ведется совместная работа с:

- педагогическими работниками (специалистами в области воспитания, педагогическими работниками сферы дошкольного образования, учителями и администрацией школ, преподавателями СПО и вузов);

- представителями традиционных конфессий;
- обучающимися (школьниками, студентами организаций СПО, студентами-бакалаврами, магистрантами).

В рамках деятельности Центра ведется непосредственная воспитательная работа руководителей подразделений Центра, преподавателей, магистрантов профиля Теории и технологии воспитательной деятельности педагогического работника с обучающимися, которую в формате мастер-классов, стратегических сессий, интерактивных экскурсий имеют возможность наблюдать, анализировать, обсуждать учителя и преподаватели, студенты. Таким образом, происходит не только реализация потенциала педагогического вуза, который располагает штатом кандидатов педагогических наук, педагогов-исследователей в лице докторантов, аспирантов, магистрантов для апробации инновационных интерактивных технологий, методик и приемов духовно-нравственного воспитания обучающихся различных возрастов, представляющих разные ступени системы образования, но и диссеминация передового педагогического опыта.

Остановимся на некоторых формах работы Центра духовно-нравственной культуры и воспитания МГПИ имени М. Е. Евсевьева.

На базе Центра духовно-нравственной культуры и воспитания и Музейного комплекса МГПИ имени М. Е. Евсевьева регулярно проводятся интерактивные занятия-экскурсии для школьников и студентов системы среднего профессионального образования Республики Мордовия. В ходе интерактивного занятия-экскурсии участники включаются в активную работу по решению проблемных задач, ориентированных на формирование у обучающихся мотивации к самостоятельной познавательной деятельности и самовоспитанию; знакомятся с направлениями работы Центра духовно-нравственной культуры и воспитания МГПИ, определяют возможности собственного участия в мероприятиях Центра; работают с информацией, содержащейся в экспозициях залов Музейного комплекса, становятся участниками интерактивной экскурсии. За процессом проведения интерактивного занятия-экскурсии имеют возможность наблюдать педагогические работники, магистранты, студенты. Таким образом, в процессе реализации потенциала педагогического вуза осуществляется духовно-нравственное воспитание обучающихся посредством инновационных интерактивных приемов и технологий, происходит диссеминация опыта инновационной воспитательной деятельности,

Мастер-класс «В гостях у воспитателя-мастера» был организован с участием магистрантов, студентов, преподавателей, воспитателей детских садов и школ

Республики Мордовия.

В рамках мастер-класса проведено модельное занятие по курсу «Мир – прекрасное творение» специалистами Центра развития ребенка Детского сада «Улыбка» г. Ковылкино.

Участники мероприятия приняли участие в дискуссии, в рамках которой были обсуждены следующие вопросы: особенности работы по программе «Мир – прекрасное творение»; воспитывающая среда ДОУ и ее влияние на духовно-нравственное воспитания дошкольников; взаимодействие родителей и педагогов в процессе духовно-нравственного воспитания подрастающего поколения; опыт реализации эффективных воспитательных технологий в условиях современной системы образования.

Лекция-диалог «О пользе детского православного чтения» была проведена сотрудниками Центра совместно с Митрополией Русской Православной Церкви. В ходе лекции познакомились с историей книгоиздания, узнали о воспитательном потенциале православной книги, обсудили методические приемы работы с текстами духовного содержания.

Участвующие в мероприятии педагогические работники поделились опытом работы по приобщению детей младшего школьного возраста к духовно-ценному чтению, применению духовно-нравственного потенциала православной книги в работе с детьми на уроках и во внеурочной деятельности. Участники мероприятия обсудили вопросы использования воспитательного потенциала духовной литературы; влияния детского чтения на уровень воспитанности обучающихся; взаимодействия родителей и педагогов в процессе духовно-нравственного воспитания подрастающего поколения. А также обменялись опытом реализации эффективных воспитательных технологий в условиях современной системы образования.

Опыт работы Центра духовно-нравственной культуры и воспитания МГПИ имени М. Е. Евсевьева подтвердил, что в настоящее время существует запрос организаций систем общего, среднего специального образования и потребность вузов в целенаправленной работе по построению единого пространства для осуществления духовно-нравственного воспитания, в рамках которого будут демонстрироваться и внедряться лучшие практики, технологии, методики, приемы, дидактические, методические и программные материалы. Все участники взаимодействия пришли к пониманию того факта, что совместная деятельность должна строиться не только на теоретических выкладках ученых-исследователей, но и, в большей части, на обмене опытом, апробации идей и технологий, проведении систематической разноплановой интерактивной работы, равноправными участниками которой должны стать все субъекты образовательного пространства региона.

Деятельность Центра изначально была ориентирована на взаимодействие с образовательными организациями и духовно-нравственное воспитания студентов МГПИ имени М. Е. Евсевьева. К настоящему времени к совместной работе подключены представители системы дошкольного образования и организаций среднего профессионального образования. Осуществлен отход от мероприятиного подхода, он заменен системным взаимодействием.

Выводы исследования. Таким образом, на современном этапе развития образовательное пространство характеризуется стремлением к открытости и активным поиском путей активизации и внедрения в образовательную практику инновационных интерактивных технологий, методик, приемов духовно-нравственного воспитания обучающихся.

Педагогический вуз в описанных условиях может стать центральным компонентом открытого образовательного пространства. Подтверждением этого является опыт деятельности Центра духовно-нравственного

культуры и воспитания Мордовского государственного педагогического института имени М. Е. Евсевьева, на базе которого осуществляется взаимодействие субъектов образовательного пространства региона и получены первые результаты диссеминации передового опыта, выразившиеся в повышении уровня духовно-нравственной воспитанности обучающихся. Большое значение работа Центра имеет для повышения уровня духовно-нравственной культуры преподавателей и студентов вуза, обогащению опыта их практической деятельности в условиях образовательного пространства региона и взаимодействия с его субъектами.

Перспективы дальнейших изысканий в данном направлении. В дальнейшем будет создана модель открытого образовательного пространства, в рамках которого реализуется духовно-нравственное воспитание обучающихся. При этом деятельность Центра может и должна рассматриваться как основа построения системы духовно-нравственного воспитания подрастающего поколения в регионе. Реализация данной духовно-нравственного воспитания всех категорий обучающихся от дошкольника до студента, объединив педагогическое сообщество региона, диссеминируя опыт инновационной деятельности в области духовно-нравственного воспитания.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Русакова Т. Г. К проблеме духовно-нравственного воспитания младшего школьника: теоретические аспекты // Концепт. 2017. Т13. С. 80-87.
2. Меньшикова О. А. Социально-культурные и педагогические основания понятия «духовно-нравственное воспитание» // Ученые записки университета имени П. Ф. Лесгафта. 2019. № 3(169). С. 206-210.
3. Шитякова Н. П., Верховых И. В. Целеполагание на уроках основ православной культуры в контексте системно-деятельностного подхода // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. 2018. № 5. С. 225-236.
4. Хугаева Ф. В. Современные формы духовно-нравственного воспитания студентов в поликультурной среде вуза // Балтийский гуманитарный журнал. 2019. Т. 8. № 1 (26). С. 308-312.
5. Андриенко О. А. Духовно-нравственное воспитание детей старшего дошкольного возраста и его основные принципы // Научен вектор на Балканите. 2019. Т. 3. № 1 (3). С. 5-8.
6. Коренная О. Б. К вопросу о деформации духовных ценностей в современном обществе // Вестник Амурского государственного университета. Серия: Гуманитарные науки. 2016. № 74. С. 29-32.
7. Тахохов Б. А. Духовно-нравственное воспитание - актуальная проблема // Балтийский гуманитарный журнал. 2016. Т. 5. № 3 (16). С. 207-210.
8. Данилюк А. Я., Кондаков А. М., Тишков В. А. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания гражданина России. М.: Просвещение, 2010. – 23с.
9. Власова Т. И. Воспитание современных школьников на основе синтеза науки и религии // Богослужебные практики и культурные искусства в современном мире: Сборник материалов международной научной конференции. 2017. С. 740-752.
10. Ильина Т. С., Ившина Т. С. Выявление духовных ценностей в текстах семейных преданий // Балтийский гуманитарный журнал. 2018. Т. 7. № 3 (24). С. 41-45.
11. Карпушина Л. П., Пушкова Н. Ф. Формирование социально-значимых качеств у младших школьников как психолого-педагогическая проблема // Гуманитарные науки и образование. 2016. 1(25). С. 42-47.
12. Раева У. Д. Духовно-нравственные основы современного экономического поведения // Научен вектор на Балканите. 2019. Т. 3. № 4 (6). С. 91-94.
13. Фомин М. С. Формирование поля духовной зашиты личности посредством зрелищного общения // Балтийский гуманитарный журнал. 2016. Т. 5. № 4 (17). С. 334-336.
14. Позднякова О. К. Педагогические аспекты духовно-практического освоения действительности в морали // Самарский научный вестник. 2016. № 3 (16). С. 174-179.
15. Хайдинова И. М. Принципы взаимодействия школы и семьи в духовно-нравственном воспитании школьников в поликультурной образовательной среде // Балтийский гуманитарный журнал. 2019. Т. 8. № 3 (28). С. 167-170.
16. Петракова Т. И. Православная педагогика. Актуальность толкового педагогического словаря // СОГИС – социальные технологии, исследования. 2016. № 1(75). С104-109.
17. Колпакова А. П., Марфусалова В. П., Создание условий для успешного взаимодействия школы с родителями // Проблемы современного педагогического образования. 2018. № 61-1. С. 172-174.
18. Мартынова Е. А., Еналеева Н. И. Духовно-нравственное воспитание личности педагога в образовательном пространстве вуза. 2016. №4 (28). С. 26-30.
19. Скоморохова С. В., Орлова С. Л. Отражение во фразеологии духовных ценностей русской национальной личности // Балтийский гуманитарный журнал. 2018. Т. 7. № 4 (25). С. 113-116.

Исследование выполнено в рамках гранта на проведение научно-исследовательских работ по приоритетным направлениям научной деятельности вузов-партнеров по сетевому взаимодействию Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет и Мордовский государственный педагогический институт им. М. Е. Евсевьева по теме: «Организация духовно-нравственного воспитания в условиях педагогического вуза».

Статья поступила в редакцию 06.11.2019

Статья принята к публикации 27.02.2020

УДК 37.03
ББК 74.0
DOI: 10.26140/anip-2020-0901-0061

ФОРМИРОВАНИЕ ПОЛИКУЛЬТУРНОГО МЫШЛЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

© 2020

Серова Екатерина Евгеньевна, аспирант факультета гуманитарных наук
и социальных технологий

Ульяновский государственный университет
(432072, Россия, Ульяновск, пр-кт Ленинского Комсомола 43, e-mail: mievre@ya.ru)

Аннотация. Настоящая статья посвящена способам формирования поликультурного мышления у младших школьников на уроках английского языка. Формирование поликультурного мышления с раннего возраста позволит комфортно существовать в любой культурной среде и повысит психологический комфорт в микрогруппе (классе). Школьники часто сталкиваются с представителями других культур в учебном заведении, важно с ранних лет формировать у ребенка способность понимать и воспринимать чужую для него культуру, что позволит достичь благоприятного микроклимата во время учебного процесса. Достижение данного результата требует построения учебно-воспитательного процесса на аксиологической основе. Следует учитывать межкультурную аксиологию, различные культурные проявления и их особенности, которые позволят построить в сознании обучающегося модель поведения и практические установки, позволяющие сосуществовать в поликультурном пространстве. На практике это означает необходимость формирования поликультурного мышления школьников, которые должны в ходе воспитательно-образовательного процесса научиться понимать, осознавать и принимать культурные стереотипы, проявляемые как в микрогруппе, так и в целом обществе. Нами была разработана программа для формирования поликультурного мышления учащихся начальных классов, так как исследование, проведенное в 2018-2019 гг на базе общеобразовательной школы №9 города Ульяновска показало недостаточную сформированность поликультурных качеств у учащихся.

Ключевые слова: поликультурное мышление, межкультурная аксиология, английский язык на начальном этапе обучения.

FORMATION OF CHILDREN'S POLY CULTURAL MIND IN ENGLISH LESSONS

© 2020

Serova Ekaterina Sergeevna, Ph.D. student of humanities
and social technologies faculty
Ulyanovskiy State University

(432072, Russia, Ulyanovsk, Leninskogo Komsomola 43, e-mail: mievre@ya.ru)

Abstract. This article is devoted to the ways of forming polycultural mind in English classes in elementary school. The formation of polycultural mind at elementary school will provide comfortable existence in any cultural environment and increase psychological comfort in the microgroup. Schoolchildren often meet representatives of other cultures at school, so it is important to form an ability to understand and adopt a foreign culture to students, which will let them to achieve a friendly microclimate during the educational process. To achieving this result, it requires the construction of educational process on an axiological basis. It is necessary to take into account polycultural axiology, various cultural manifestations and their features, which will allow to build a model of behavior and practical attitudes in student's mind that give a comfortable co-existence in polycultural space. As a result, it means the necessity to form child's polycultural mind at elementary school, they have to learn how to understand and accept cultural stereotypes that can be found both in the microgroup and in society during the educational process. We have developed a program of formation of polycultural mind at primary school. The study conducted in 2018-2019 on the basis of secondary school No. 9 in Ulyanovsk showed poor formation of polycultural qualities among students.

Keywords: polycultural mind, polycultural axiology, English at elementary school.

ВВЕДЕНИЕ

Современный процесс обучения в школе требует всестороннего развития личности учащегося, его личностных качеств и разных типов мышления. На данный момент большинство школ реализуют полипарадигмальный подход в процессе обучения. Чаще всего содержание обучения сводится к реализации патриотических задач и нравственного воспитания учащегося. На наш взгляд данный подход должен включать и реализацию формирования поликультурного мышления учащегося, так как всемирный процесс глобализации привел к тому, что процесс обучения происходит в поликультурной среде.

В настоящее время в образовательной среде идут поиски путей формирования поликультурной личности и ее самоопределения в общеобразовательной школе. Данной проблемой занимаются такие исследователи как А.Ю.Белогуров [1], В.М. Бехтерев [2], Д.Бэнкс [3], Е.В.Бондаревская [4], В.П.Борисенкова [5]. Немало важную проблему – самоопределение личности в условиях поликультурного пространства рассматривают в своих трудах Д.В. Григорьев, И.Н.Степанов, Л.М.Лузина [6], Н.М.Трофимова [7], Е.А.Тимофеева. [8].

Разработкой теоретических основ к обучению язы-

кам международного общения и практических методик его внедрения в общеобразовательные школы занимаются В.В. Сафонова, Е.Н. Соловова, П.В. Сысоев [9], И.Л. Бим, М.З. Биболетова, Л.Г.Кузьмина и др. Лиза Розенталь и Р.Леви [10].

Исследователь Р. Леви считает, что школьники намного легче адаптируются в новом классе, среде, культуре с явно выраженными поликультурными качествами, им легче находить общий язык со сверстниками и взрослыми. При этом школьники, которые не пытаются сравнивать одну культуру с другой, свою религию с чужой более толерантны, отзывчивы, они рассматривают людей всех расовых и этнических групп как одно целое с своими отличительными особенностями. Формирование поликультурного мышления может способствовать более позитивным межгрупповым отношениям, заставляя людей чувствовать себя более связанными с членами различных групп.

По мнению исследователей А.К.Марковой [11] и А.Я.Данилюк [12] формирование поликультурного мышления строится на взаимодействии различных ценностных ориентаций, способов мышления, точек зрения, что делает образовательную систему "открытой". Поликультурное мышление обеспечивает сохранение

традиций, открывает человеку новые культурные ценности, мысли и перспективы.

Выделяется десять основных признаков, обеспечивающих различия между культурами: национальный характер, восприятие, мышление, понятия времени, понятия пространства, язык, невербальное общение, ценности, поведение, социальные группы и отношения. Реализация нашей программы на уроках английского языка позволит не выделять различия между культурами, не сравнивать один этнос с другим, избежать стереотипов и предрассудков о чужих культурах.

Образование должно стать межкультурным, что приводит к общему поликультурному сознанию и позволит тесно общаться с представителями других культур и интегрироваться в единое европейское культурное пространство.

Нами было проведено исследование во 2х классах на базе общеобразовательной школы с целью выявления уровня сформированности поликультурных качеств. Была разработана программа на основе рабочей программы по английскому языку (Рабочие программы. Предметная линия учебников «Английский в фокусе». 2-4 классы. Н. И. Быкова, М. Д. Поспелова - 3-е изд., перераб., М.: Просвещение, 2013.) для реализации способов формирования поликультурного мышления у учащихся на начальном этапе обучения. В статье раскрываются методы обучения, которые необходимы для реализации программы.

Главной целью нашего исследования служит определение методик в учебном процессе на уроках английского языка, которые помогут сформировать у учащихся мотивацию к поликультурному общению, чувство толерантности и улучшить микроклимат в классе.

РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

В исследовании мы рассматриваем младших школьников. Поскольку учащиеся от 6 до 10 лет ищут возможности продемонстрировать и проявить новые навыки, принять самостоятельные решения и контролировать свое поведение, у них имеется огромное желание сформировать хорошие социальные отношения со сверстниками и взрослыми вне семьи. Поликультурное пространство позволяет учащимся тренировать навыки коммуникации вне дома.

Необходимость формирования поликультурного мышления в школе обусловлена интенсификацией процессов глобализации экономики, возникновением взаимозависимости и взаимного влияния государств, а также поиском и созданием условий для развития личности, ее самореализации в современном стремительно меняющемся мире.

Формирование поликультурного мышления формирует восприятие многообразия культур и их взаимосвязь, культивирует толерантное отношение к различиям между разными культурами, прививает национальные и общечеловеческие ценности, развивает навыки и умения взаимодействия в современном поликультурном мире на основе толерантности и взаимопонимания и, таким образом, обеспечивает культурно-социальную идентификацию.

Формирование поликультурного мышления это:

- способ противодействия расизму, предрассудкам, ксенофобии, предвзятости, этноцентризму, ненависти на основе культурных различий (Г.Д.Дмитриев) [13].

- выбор интернационального воспитания, это интегративно-плюралистический курс с тремя основными источниками: русским, национальным и универсальным (А.Н.Джуринский) [14];

- формирование личности, способной к активной и эффективной жизни в поликультурной среде, с развитым чувством понимания и уважения различных культур, способностью существовать в мире и согласии с людьми разных национальностей (В.Макаев, З.А.Малкова, Л.Л.Супрунова и др.) [15-23];

- подготовка к жизни в полиэтничном обществе: ов-

ладение культурой своего народа, формирование представлений о многообразии культур и воспитание этнической толерантности (Г.В.Палаткина [18], М.И. Фролова [19], В.И. Стец [20], С.В. Гузенина, Е.Л. Яковлева [21], Т.А. Масенцова [22], Ф.В. Хугаева [23]).

Исследователь О.Я. Воробьева подчеркивает, что формирование поликультурных качеств происходит в процессе формирования поликультурного мышления [30].

Формирование поликультурного мышления ориентировано на нескольких педагогических принципах:

- воспитание человеческого достоинства и высоких нравственных качеств;
- воспитание сосуществования социальных групп различных рас, религий, этносов;
- воспитание толерантности, готовности к взаимному сотрудничеству.

Согласно нашему исследованию, учащийся не просто должен найти знакомое, «свое» в чужой культуре, но принять ее, как еще одну реальность, свободную от стереотипов и предрассудков [31].

Для этого мы разработали программу для учащихся 2х классов, которая была реализована на уроках английского языка. Программа рассчитана на 70 часов в год, 2 часа в неделю.

Комплексная методика включает два направления: диагностическое исследование этно толерантных установок, которое проводится в начале учебного года и непосредственная реализация учебной программы. На первом этапе было проведено анкетирование учащихся на выявление сформированности поликультурных качеств.

Только 30% учащихся показали средний уровень сформированности поликультурных качеств. Остальные учащиеся негативно воспринимают чужую культуру и традиции, которых нет в их собственной культуре.

Составленная программа основывается на основных принципах поликультурного образования:

1) принципе преемственности, например, на одном уроке учащиеся узнают, как называются цвета в России, Британии и Америке (слово «blue» в Британии обозначает и голубой цвет, и синий и др.);

2) принципе дифференциации и разнообразия, в программе рассматриваются не только культуры России и Британии, но еще Америки и других англоязычных стран (Канада, Квебек и др.);

3) принципе креативности (например, учащиеся готовились к празднованию Нового года, выбирая атрибутику той англоязычной культуры, в которой они бы хотели отпраздновать данный праздник);

4) принципе стереоскопической картины мира (использование географических карт на уроках);

5) принципе полилингвальности;

6) принципе вариативности (на уроках не отдается предпочтение какой-то конкретной культуре или национальности).

Реализация программы проходила на уроках английского языка и включала следующие методы обучения:

- прямой (ситуации общения: например, учащиеся учились знакомиться, прощаться согласно американскому и британскому этикетам; изучали значение жестов в англоязычных странах);

- аудиовизуальный (например, заучивание фраз-клише, которые впоследствии включались в ситуации общения);

- аудиовизуальный (например, демонстрация коротких роликов из жизни американских и британских школьников).

Цели программы:

- уважать и сохранять культурное разнообразие;

- поддержка равных прав на образование и воспитание;

- развитие национальных, политических, экономических, духовных ценностей.

Задачи программы

- Формирование представлений о многообразии культур и их взаимосвязи;
- Осознание важности культурного разнообразия для самоидентификации;
- Формирование позитивного отношения к культурным различиям;
- Развитие умений и навыков взаимодействия между носителями разных культур на основе толерантности и взаимопонимания.

После прохождения программы учащимся снова было предложено пройти тестирование. Его результаты показали, что уровень сформированности поликультурных качеств в среднем повысился на 25% (во 2а и б на 29%, во 2в на 19%). Всего в тестировании приняло участие 94 ученика.

ВЫВОД

Традиционные исследования классифицируют людей по их культуре происхождения и идентифицируют культурные влияния с различиями между культурами, которые часто впадают в стереотипы.

Развитие поликультурного мышления приводит к необходимости создания в учебном процессе дополнительных форм и методов подачи учебных предметов, как классных, так и внеклассных, которые позволят учащимся создать благоприятный микроклимат в микрогруппе (классе), что впоследствии поможет учащимся социально адаптироваться в современном обществе.

Взаимодействие различных культур, по мнению ученых, организует мышление человека, а это значит, что оно является универсальным принципом и универсальной характеристикой для образования и воспитания детей, что впоследствии приведет к саморазвитию культуры. Можно отметить, что человек воспринимает только свою родную культуру, постоянно сравнивая «родную» с «чужой», что приводит к определенным стереотипам и предрасположениям к другим культурам, национальностям, расам.

Взаимодействие с другими культурами вызывает у человека либо желание развивать этническую толерантность, либо, наоборот, приводит к стереотипам и негативному отношению.

Формирование поликультурного мышления у учащихся на начальном этапе обучения в школе позволит им избежать негативных эмоций по отношению к чужим культурам. Повышение этнической толерантности будет способствовать формированию и развитию культурной идентичности.

Поликультурная среда требует от человека постоянного развития культурной идентичности, что позволит предотвратить появление в обществе стереотипов и предрассудков. Важно не только научиться принимать чужую культуру, но и найти способы сосуществования и взаимодействия.

Формирование поликультурного мышления поможет учащемуся быть толерантным и взаимодействовать с любой неродной культурой. Однако опыт показывает, что даже устоявшееся школьное образование не может решить проблему формирования навыков толерантности и толерантного поведения.

Необходимо использовать методы и приемы систематического и рационального учебного процесса, которые способствовали бы углублению взаимопонимания и укреплению толерантности в отношениях как между отдельными людьми, так и между этническими, социальными, культурными, религиозными и языковыми группами.

Очевидно, что эти проблемы нельзя решить разовыми действиями и событиями, курсами теоретических знаний.

Необходимо использовать методы и приемы, которые позволят каждому ребенку, в соответствии с его возрастными особенностями и возможностями, принять чужую культуру и не сравнивать людей разных групп, религий, этносов, рас.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Белозуров, А.Ю. Идеи поликультурности в образовательном процессе Текст. / А.Ю. Белозуров // Высшее образование в России. 2005. - №3. — С. 109-112.
2. Бехтерева, В.М. — Избранные работы по социальной психологии. М.: Наука, 1994, - 400с. ISBN 5-02-013392
3. Бэнкс, Д. Мультикультурное образование: цели и измерения. Новые ценности образования / Д. Бэнкс. М.: Инноватор, 1996. - Вып. 4. - С. 15-19.
4. Бондаревская, Е.В. Ценностные основания личностно-ориентированного воспитания / Е.В. Бондаревская // Педагогика. 1995. - №4. — С. 29-36.
5. Борисенков, В. П. Поликультурное образовательное пространство России: история, теория, основы проектирования / В. П. Борисенков, О. В. Гукаленко, А. Я. Данилюк. М., Ростов, 2004. - 576 с.
6. Степанов, И. Н., Лузина Л. М. Педагогу о современных подходах и концепциях воспитания / Е. Н. Степанов, Л. М. Лузина. - 2-е изд., перераб. и доп. - Москва: Сфера, 2008. - 220, [1] с.: ил., табл.; 20 см. - (Воспитание в школе).; ISBN 978-5-9949-0038-3
7. Трофимова, Н. М., Дуванова С. П., Трофимова Н. Б., Пушкина Т. Ф. 0-75 Основы специальной педагогики и психологии. — СПб.: Питер, 2006. — 304 с: ил. — (Серия «Учебное пособие»). ISBN 5-469-00748-0
8. Тимофеева, Е.А. Подвижные игры с детьми младшего дошкольного возраста: пособие для воспитателя / Е.А. Тимофеева. — М.: Просвещение, 1986. — 67 с.
9. Сысоев, П.В., Евстигнеев М.Н. Методика обучения английскому языку с использованием новых информационно-коммуникационных Интернет-технологий. — М.: Глосса-Пресс, Ростов-на-Дону: Феникс, 2010. — 189 с
10. Rosenthal Lisa and R.Levy. The colorblind, multicultural, and multicultural ideological approaches to improving intergroup attitudes and relations: social issues and policy review. Vol 4, No 1, 2010 - pp. 215-246
11. Маркова, А.К. Формирование мотивации учения в школьном возрасте Текст.: Пособие для учителя / А.К. Маркова. М.: Просвещение; 1983.-96 с. 26.
12. Данилюк, А. Я. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России [Текст] / А. Я. Данилюк, А. М. Кондаков, В. А. Тишков. - 4-е изд. - Москва: Просвещение, 2014. - 23 с.; 21 см. - (Стандарты второго поколения) (ФГОС).; ISBN 978-5-09-033553-9
13. Дмитриев, Г.Д. Многокультурное образование / Г.Д. Дмитриев // - М.: Народное образование. 1999. — 208с.
14. Джурицкий, А.Н. Поликультурное воспитание: сущность и перспективы развития Текст. / А.Н. Джурицкий // Педагогика. 2002. - №10. - С. 93-95.
15. Макаев, В.В. Поликультурное образование актуальная проблема современной школы. Научные сообщения Текст. / В.В. Макаев, З.А. Малькова; Л.Л. Супрунова // Педагогика. - 1999. - №4. - С. 3-10.
16. Малькова, З.А. Поликультурное образование актуальная проблема современной школы. Научные сообщения Текст. / З.А. Малькова // Педагогика. - 1999. - №4. - С. 3-10.
17. Супрунова, Л.Л. Поликультурное образование: учебник для студ. учреждений высш. проф. образования / Л.Л. Супрунова, Ю.С. Свириденко; под ред. Л. Л. Супруновой. — М.: Издательский центр «Академия», 2013. — 240 с. — (Сер. Бакалавриат). ISBN 978-5-7695-9813-5
18. Зайцева, О.Ю., Михайлова, И.В. Педагогическое моделирование формирования поликультурной компетентности будущего педагога // Балтийский гуманитарный журнал. 2016. Т. 5. № 1 (14). С. 110-114.
19. Герасименко, Т.Л. Обучение иностранному языку в полиэтнической и поликультурной среде // Балтийский гуманитарный журнал. 2018. Т. 7. № 4 (25). С. 223-226.
20. Зайцева, Е.А., Нуржидин, А.В. Специфика обучения и воспитания учащихся в условиях полиэтнической образовательной среды // Самарский научный вестник. 2016. № 2 (15). С. 154-159.
21. Омаров, О.Н., Закарьяева, С.З., Курбанисмаилова, М.Г. Поликультурная образовательная среда вуза как условие формирования гражданско-патриотической позиции студента // Балтийский гуманитарный журнал. 2019. Т. 8. № 2 (27). С. 80-83.
22. Гасымова, К.В. Поликультурное образование как основа формирования толерантности в мультикультурном пространстве // Хуманитарни Балкански изследвания. 2019. Т. 3. № 4 (6). С. 14-18.
23. Никонова, Н.П. Формирование поликультурной компетентности будущих специалистов // Балтийский гуманитарный журнал. 2019. Т. 8. № 3 (28). С. 109-112.
24. Палаткина, Г.В. Мультикультурное образование в полиэтническом регионе: монография / Г.В. Палаткина. — Астрахань: Из-во АГПУ. - 2001. — 196 с.
25. Фролова, М.И. К вопросу социально - философского понятия толерантности и культурной идентичности // Балтийский гуманитарный журнал. 2018. Т. 7. № 2 (23). С. 351-358.
26. Спец, В.И. Толерантность как интегральное качество личности подросткового возраста // Карельский научный журнал. 2015. № 1 (10). С. 20-23.
27. Гузенина, С.В., Яковлева, Е.Л. Проблема формирования этнической идентичности в системе инклюзивного образования // Балтийский гуманитарный журнал. 2016. Т. 5. № 1 (14). С. 62-66.
28. Масенцова, Т.А. Развитие этнокультурной компетентности дошкольников в условиях единого образовательного пространства // Карельский научный журнал. 2017. Т. 6. № 1 (18). С. 16-20.

29. Хугаева, Ф.В. Антропологические основания формирования толерантной личности // Балтийский гуманитарный журнал. 2018. Т. 7. № 1 (22). С. 313-316.

30. Воробьева, О. Я. Педагогические технологии воспитания толерантности учащихся / О. Я. Воробьева. Волгоград: Изд-во «Панорама», 2006. - 80 с.

31. Почебут, Л.Г., Шмелева И.А. Кросс-культурная психология: актуальные проблемы. С.-Петербургского университета, 2005.

Статья поступила в редакцию 08.11.2019

Статья принята к публикации 27.02.2020

УДК 37.013(045)
DOI: 10.26140/anip-2020-0901-0062

ФОРМИРОВАНИЕ МОТИВАЦИИ К ТВОРЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ДОПОЛНИТЕЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ

© 2020
SPIN-код: 4855-8556
AuthorID: 719846

Соколова Юлия Николаевна, старший преподаватель кафедры «Музыкальное образование и методика преподавания музыки», аспирант кафедры «Педагогика»
Мордовский государственный педагогический институт имени М.Е. Евсевьева
(430007, Россия, Саранск, улица Студенческая, 11а, e-mail: yu.n.sokolova@yandex.ru)

Аннотация. Статья посвящена проблеме формирования мотивации к творческой деятельности у младших школьников в дополнительном образовании, что на современном этапе приобретает значимость и актуальность. Особое внимание в исследовании уделено выявлению потенциальных возможностей дополнительного образования как ресурсного мотивационного центра подрастающего поколения к познанию и творчеству. Автором проведена серьезная работа по выявлению особенностей младшего школьного возраста и активизации мотивационной сферы в данной возрастной категории. Представлены взаимосвязанные группы мотивов у детей: 1) непосредственно-побуждающие; 2) перспективно-побуждающие; 3) интеллектуально-побуждающие. Сделан вывод о том, что в младшем школьном возрасте наиболее действенными являются интеллектуально-побуждающие мотивы, способные активно стимулировать творческую деятельность. Доказано, что среди интеллектуально-побуждающих мотивов особого внимания заслуживают познавательные интересы и потребности, формирующиеся непосредственно через содержание творческой деятельности и отношения, которые складываются между участниками творческого процесса. Выявлено, что этому способствуют использование фактора новизны знаний, элементов проблемности, ориентация на общественную и личностную значимость знаний, умений и способов деятельности, использование нетрадиционных форм занятий, интеграции образовательного пространства, интерактивных компьютерных технологий, мультимедиа-систем, работа в парах, микрогруппах, организация взаимоконтроля учащихся, создание ситуаций успеха, положительного микроклимата и т.п. Результаты исследования показали, что мотивация к творческой деятельности проявляется в мотивированной познавательной деятельности и осознанности мотивов (побуждения), детерминирующих творческую деятельность.

Ключевые слова: формирование, мотивация, мотив, мотивационный потенциал, творческая деятельность, опыт творческой деятельности, познавательная активность, младший школьник, младший школьный возраст, дополнительное образование.

FORMATION OF MOTIVATION TO CREATIVE ACTIVITY AT JUNIOR SCHOOLCHILDREN IN ADDITIONAL EDUCATION

© 2020

Sokolova Yuliya Nikolaevna, Senior Lecturer of the Department of Music Education and Methods of Teaching Music, graduate student of the Department of Pedagogy
Mordovian State Pedagogical Institute
(430007, Russia, Saransk, Studencheskaya Street 11a, e-mail: yu.n.sokolova@yandex.ru)

Abstract. The article is devoted to the problem of the formation of motivation for creative activity in younger students in additional education, which at the present stage is gaining significance and relevance. Particular attention in the study is given to identifying the potential possibilities of further education as a resource motivational center of the younger generation to cognition and creativity. The author has done serious work to identify the characteristics of primary school age and the activation of the motivational sphere in this age category. Interconnected groups of motives in children are presented: 1) directly inducing; 2) perspective-inducing; 3) intellectually-stimulating. It is concluded that at primary school age the most effective are intellectually-motivating motives that can actively stimulate creative activity. It is proved that among the intellectually motivating motives, special interests and needs deserve special attention, which are formed directly through the content of creative activity and the relationships that develop between the participants in the creative process. It was revealed that this is facilitated by the use of the novelty factor of knowledge, problematic elements, orientation to the social and personal significance of knowledge, skills and methods of activity, the use of non-traditional forms of occupation, the integration of educational space, interactive computer technologies, multimedia systems, work in pairs, microgroups, organization mutual control of students, creating situations of success, a positive microclimate, etc. The results of the study showed that motivation for creative activity is manifested in motivated cognitive activity and awareness of motives (motivation) that determine creative activity.

Keywords: formation, motivation, motive, motivational potential, creative activity, experience of creative activity, cognitive activity, primary school student, primary school age, additional education.

Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами. В современных условиях постиндустриального информационного общества, сложившегося в Российской Федерации, возрастают требования к системе образования и социализации человека. Все активнее встает задача общественно-го понимания необходимости взращивания творческой личности, способной принимать неординарные оригинальные решения и быстро адаптироваться к новым условиям жизни. Наиболее полное развитие творческой личности обеспечивает дополнительное образование, ценностный статус которого заключается в уникальной социальной практике наращивания мотивационного потенциала личности к творческой деятельности. [1].

Анализ последних исследований и публикаций, в которых рассматривались аспекты этой проблемы и на ко-

торых обосновывается автор; выделение неразрешенных ранее частей общей проблемы. Анализ и изучение научной литературы позволяют сделать вывод о том, что к обозначенной проблеме обращены исследования из различных областей и рассмотрению подвержены различные ее аспекты. Теоретические и методологические основы развития личности активно разрабатывались в трудах Б.Г. Ананьева, К.А. Абульхановой-Славской, Л.И. Божович, А.Г. Асмолова и др. Сущность творческой деятельности как психолого-педагогической категории отражена в работах И.П. Калошиной, Н.Д. Левитова, Р.М. Грановской, Т.А. Барышевой, В.И. Андреева, М.Н. Скаткина, А.А. Сидорова, Н.Ф. Головановой, А.И. Раева и др. Особенности формирования опыта творческой деятельности как результата участия в творчестве в рамках общеобразовательных учреждений и в условиях

дополнительного образования посвящены исследования И.Я. Лернера, О.Н. Ивановой, Н.В. Боркиной, З.А. Степанчук, А.Г. Захарова, В.В. Ефимовой, О.Ю. Ужан и др.

Принимая это во внимание, мы проанализировали значимые для нашего исследования понятия «творческая деятельность» и «мотивация».

Для выявления сущности категории «творческая деятельность» обратимся к раскрытию содержания понятий «деятельность» и «творчество». Деятельность в трудах С.Л. Рубинштейна рассматривается как процесс, реализующий то или иное отношение человека к окружающему миру, к людям и возникающим перед ним жизненным задачам. [2]. При этом А.Н. Леонтьев отмечает, что под деятельностью понимаются только такие процессы, которые отвечают особой, соответствующей им потребности [3, 4]. И.Н. Емелянова, А.Ф. Закирова, В.И. Загвязинский связывают с деятельностью активность, выраженную во взаимодействии человека с окружающей средой, результатом которой является удовлетворение личных потребностей. По мнению А.Д. Жаркова, деятельность представлена специфически человеческой формой инициативного отношения к окружающей его действительности и социуму, предполагающей ее рациональное модифицирование и преобразование [5]. Итак, деятельность – это активное целесообразное взаимодействие субъекта с окружающей действительностью с целью удовлетворения потребностей и интересов, результатом которого является развитие личности путем приобретения знаний, умений и способов деятельности.

Е.Н. Родина, отмечает «деятельность человека, благодаря развитию у него сознания, как высшей формы отражения в процессе антропосоциогенеза приобретает творческий характер, становясь имманентным признаком его как социального существа» [6]. В работах А. Маслоу и К. Роджерса творчество – явление универсальное, которое не зависит от конкретного содержания. А.Т. Шумилин [7] определяет творчество как вид самодетельности, саморазвития и самоутверждения человека. Ряд исследователей (Д.Б. Богдавленская, А.М. Матюшкин, А.Н. Лук, Ю.А. Миславский, А.Г. Грецов, А.Г. Спиркин и др.) относят творчество к типу деятельности, которому характерны противоречие, рассогласованность фактов; наличие творческой задачи, проблемной ситуации, объективных и субъективных условий для творения; новизна и уникальность процесса или продукта деятельности. Е.П. Ильин, Дж.С. Шоу, А. Ньюэлл, Г.А. Саймон рассматривают творчество как мыслительный процесс, который отличается новизной, требующей трансформации или отрицания признанных ранее идей; определяется существенными мотивами и стабильностью; характеризуется оригинальностью и значимостью. Таким образом, понятие «творчество» включает в себя два аспекта: деятельность по добыванию нового продукта и процесс (ход) создания продукта, в котором реализуются способности, удовлетворяются потребности и осуществляется развитие личности.

Обращение к анализу сущности творческой деятельности позволило выявить наличие семантического многообразия толкования данного понятия. Так, И.П. Калошина [8] и В.И. Андреев [9] видят творческую деятельность сквозь систему признаков, согласно которым она направлена на решение творческих задач, создание новых знаний, разработку способа решения задачи на основе нового знания. Другие исследователи (П.П. Блонский, С.Т. Шацкий, Н.Д. Левитов) считают, что важным в творческой деятельности является не столько новизна продукта, результата деятельности, сколько оригинальность самого процесса создания нового. В.А. Моляко [10] и З.И. Калмыкова [11] полагают, что творческая деятельность есть единство двух существенных моментов: воссоздание достигнутых результатов и их изменение на более высокой основе. Для нашего исследования интересным представляется

толкование творческой деятельности (И.Я. Лернер [12], А.Л. Гройсман [13], А.М. Матюшкин [14]) как 1) активной позиции субъекта, реализовывающего деятельность к собственной работе – стремление к самостоятельному решению творческой задачи, позитивная мотивация в процессе выполнения деятельности, удовлетворение ее результатами; 2) самого процесса выполнения творческих заданий – понимание проблемы, выделение существенного, самостоятельное применение ранее приобретенных знаний и способов деятельности в новой ситуации. Анализ представленных трактовок позволил определить нам творческую деятельность как мотивированную самостоятельную деятельность, направленную на получение новых знаний, опыта, умений и навыков и применение их на практике, а также развитие творческих качеств личности.

Исходя из задач нашего исследования, обратимся к выявлению сути категории «мотивация». На сегодняшний день этот термин понимается разными авторами по-своему. На страницах интернета мы находим следующее определение данной категории «мотивация – это побуждение к действию; психофизиологический процесс, управляющий поведением человека, задающий его направленность, организацию, активность и устойчивость; способность человека деятельно удовлетворять свои потребности» [15]. В.К. Виллонас [16] рассматривает мотивацию как совокупность системы процессов, отвечающих за побуждение и деятельность. К.К. Платонов [17] считает, что мотивация есть психическое явление, предполагающее совокупность мотивов. В ходе анализа представленного понятия мы пришли к выводу, что мотивация включает в себя процесс модификации состояний и взглядов личности, основанный на мотивах, под которыми понимаются конкретные побуждения, заставляющие личность действовать.

Формирование целей статьи (постановка задания).

Целью исследования явилось рассмотрение процесса формирования мотивации к творческой деятельности у младших школьников в дополнительном образовании.

Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов. Младший школьный возраст является сензитивным периодом для активного формирования мотивации к творческой деятельности. Это обусловлено наличием ряда психологических предпосылок в данный возрастной период: любознательность и повышенная активность, побуждающие к познавательной и практико-ориентированной деятельности; появление новообразований – умения анализировать, планировать, обобщать, оценивать и рефлексировать собственную деятельность; становление системы базовых оснований личности – личностно-активное отношение к новому, произвольная продуктивная деятельность, нравственные качества. К положительным личностным особенностям в младшем школьном возрасте, влияющим на формирование мотивации к творческой деятельности, относятся уверенность в себе, высокая работоспособность, проявление инициативы, готовность рисковать, умение сотрудничать, достижение успеха. И наоборот, мешают эффективности формирования мотивации к творческой деятельности такие качества личности, как комфортность, отсутствие риска и способности противостоять давлению других, боязнь неодобрения, высокоразвитая тревожность, невозможность адекватной самооценки собственных идей, самокритичность, отсутствие интереса и потребностей. Особое значение при формировании мотивации к творческой деятельности имеет существование у детей младшего возраста ряда стереотипов, которые выполняющая функцию антипода к творчеству, подавляют его. С возрастом у ребенка появляется больше стереотипов, что понижает восприимчивость к проблемам. А чтобы творить, необходимо знать и видеть незнание, непонятность, необходимость, что в результате и определяет мотивацию к творчеству, основанную на мотивах [18].

Мотивы мы определяем как положительное отношение младшего школьника к творческой деятельности, непосредственная направленность на эту деятельность. В роли мотивов во взаимосвязи выступают потребности и интересы в творческой деятельности, стремления и эмоции, идеалы и установки. В психолого-педагогической практике мотивы классифицируются по: видам (социальные и познавательные); уровням (широкие и узкие); направленности и содержанию (социальные, познавательные, ценностные, коммуникационные и др.). Разные мотивы оказывают неодинаковое влияние на процесс и результат творческой деятельности. В связи с этим среди преобладающих мотивов у младших школьников можно выделить: 1) побудительные, находящиеся в основе личных действий, и смыслообразующие, которые переносят общественно значимые ценности на личностный уровень; 2) внешние, исходящие от родителей, педагогов, сверстников, общества в целом и внутренние, которые находятся в самом ребенке.

Все многообразие мотивов к творческой деятельности младших школьников можно представить тремя взаимосвязанными группами: 1) непосредственно-побуждающие мотивы, основанные на эмоциональных проявлениях личности ребенка: новизна и занимательность творческой деятельности; обаяние личности учителя, интересная подача материала; желание получить похвалу, непосредственно по мере выполнения задания; страх перед учителем, боязнь быть наказанным, получить отрицательный отзыв, нежелание быть объектом обсуждения и т.п.; 2) перспективно-побуждающие мотивы, основанные на понимании значимости творческой деятельности: осознание социального, практического ее значения, тех или иных конкретных знаний и умений; ожидание в перспективе получения похвалы, признания, успеха; развитое чувство ответственности; творческое самовыражение; повышение своего личного социального статуса, адекватности самооценки своих достижений, возможностью, способностей и т.п.; 3) интеллектуально-побуждающие мотивы, основанные на получении удовлетворения от самого процесса познания творческой деятельности: интерес к знаниям, творчеству, творческой деятельности; любознательность, стремление овладеть творческими умениями и способами деятельности; увлеченность самим процессом решения творческих познавательных задач; разрешение противоречий между имеющимся опытом, внутренними побуждениями и внешними социальными нормами и правилами и т.п.

Совокупность внешних и внутренних проявлений мотивов выступает показателем сформированности мотивации к творческой деятельности у младших школьников. Школьники младшего возраста не могут заниматься творческой деятельностью ради будущего, им важно проявить себя в настоящем. В связи с этим, очевидна действенность интеллектуально-побуждающих мотивов, основанных на получении удовлетворения от самого процесса познания творческой деятельности. Среди интеллектуально-побуждающих мотивов особого внимания заслуживают познавательные интересы и потребности. Именно они способны активно стимулировать творческую деятельность. Г.И. Шукина [19] выделяет уровни познавательного интереса: низший (элементарный) уровень познавательного интереса проявляется во внимании к конкретным знаниям, умениям, стандартным действиям; средний уровень характеризует интерес к причинно-следственным связям, к их самостоятельному нахождению; высший уровень выражается в интересе к творческой деятельности по освоению знаний. Сформированность высшего уровня познавательного интереса дает основание говорить о наличии мотива познавательной потребности у младших школьников. Познавательный интерес формируется непосредственно через содержание творческой деятельности и отношения, складывающиеся между участниками творческого процесса. Этому способствуют использование фактора

новизны знаний, элементов проблемности, ориентация на общественную и личностную значимость знаний, умений и способов деятельности, использование нетрадиционных форм занятий, интеграции образовательного пространства, интерактивных компьютерных технологий, мультимедиа-систем, работа в парах, микрогруппах, организация взаимоконтроля учащихся, создание ситуаций успеха, положительного микроклимата и т.п.

Преобладание у младших школьников тех или иных мотивов в творческой деятельности выражается и отношением к самой творческой деятельности, т.е. активностью ребенка, которая выражается в готовности выполнять творческие задания, стремлении к самостоятельной творческой деятельности, систематичности включения в творческую деятельность, повышению своего личного уровня и т.д. Активизируют формирование мотивации к творческой деятельности ситуации, в которых младшие школьники принимают участие в дискуссиях, эстетических играх, отстаивают свою точку зрения, формулируют вопросы, оценивают ответы и действия сверстников, самостоятельно выбирают посильные задания, предлагают несколько вариантов решения познавательной задачи (проблемы), создают ситуации самопроверки, анализа личных познавательных и практических действий, решают поставленные задачи путем комплексного применения известных способов решения на основе имеющегося опыта.

Особое значение в формировании мотивации к творческой деятельности отводится дополнительному образованию, которое, согласно утвержденной Правительством РФ концепции развития дополнительного образования детей, выполняет функции ресурсного мотивационного центра подрастающего поколения к познанию и творчеству. Именно в дополнительном образовании познавательная активность младшего школьника «выходит за рамки собственно образовательной среды в сферу самых разнообразных социальных практик» [1, С. 3]. Являясь частью высоко мотивированных образовательных объединений, ребенок получает обширный опыт конструктивного взаимодействия, результатом чего становится активизация мотивации к творчеству и накопление собственного опыта творческой деятельности, необходимого для непрерывного процесса саморазвития и самосовершенствования личности [20]. В рамках исследования мы пришли к выводу, что дополнительное образование, пронизывая уровни начального общего образования, становится для взрослеющей личности мотивационным стержнем познания через творчество, игру, труд и исследовательскую активность.

Приведем примеры интегрированных творческих заданий, используемых с целью мотивации творческой деятельности в дополнительном образовании.

1. Тема: «Выражение характера изображаемых животных».

Все живое имеет свой образ, характер, настроение. Говоря об этом, мы не можем не вспомнить о животных, которые, как и люди, чувствуют боль и обиду, понимают добро и ласку. На занятии можно рассказать множество трогательных историй из жизни животных. После этого внимания детей предлагаются фрагменты диафильма «Маугли» или иллюстрации В. Серова к басням И. Крылова, а также изображения животных (И. Ефимов. Лань, А. Белашов. Куница с веткой винограда и др.). Обсуждается, как художник раскрывает образы сказки, какие использует приемы для передачи характера зверей (ракурсы, пластику движения тела, красоту форм, пропорций и т.д.).

После этого внимание детей обращается к музыкальным фрагментам. Дети сравнивают, как композитор изображает характер того или иного животного. Темы волка и кошки из симфонической сказки «Петя и волк» С. Прокофьева. Тему волка изображают грозные созвучия инструментов. Они ярко передают образ вечно рыкающего, зубастого волка. А вот у кошки мягкая, осто-

рожная поступь, – она крадется за птичкой и хочет её спать. Тема мамы-козы из оперы «Волк и семеро козлят» М. Ковалю. Мама-коза добрая и ласковая, она поет «Колыбельную» своим малышам-козлятам. Мамы ведь бывают у всех на свете. И, конечно же, как и у человека, у животных мамы тоже добрые и заботливые.

Работают дети от большого пятна, выполненного одним или двумя цветами гуаши. Например, изобразив тело слона, затем дорисовывают голову с большими ушами, хобот и ноги. Или свободным движением набирают пятно черной и коричневой гуаши, пока оно не высохло, аккуратно дорисовывая мордочку, хвост с лапами – так можно изобразить дикобраза или ежика.

Практическая работа: изображение животных веселых, стремительных, угрожающих.

Материалы: гуашь (2-3 цвета или 1 цвет), кисти, бумага.

Зрительный ряд: скульптурные работы анималиста В. Ватагина, его иллюстрации к «Маугли» и другим книгам и животных; графические рисунки животных В. Серова, И. Ефимова, Т. Мавриной.

Музыкальный ряд: С. Прокофьев. Симфоническая сказка «Петя и волк» (темы волка и кошки); М. Коваль. Опера «Волк и семеро козлят» (тема мамы-козы).

Литературный ряд: русские народные сказки; Д.Р. Киплинг «Маугли».

Методические приемы: устная зарисовка-характеристика зверей; ролевая маска, вхождение в образ изображаемого животного – уподобление ему движениями собственного тела; эстетическая игра.

Варианты эстетической игры:

Цель. Развитие творческого воображения и фантазии, образного мышления, импровизационных умений.

1. Перевоплощение в героев произведения, постижение их характеров при помощи воображения, способностей мыслить, чувствовать, говорить, петь, танцевать так, как это делает герой.

2. Представить поведение героя и его музыкальный портрет в измененных обстоятельствах. С этой целью в авторские сюжетно-композиционные построения, интонационные характеристики вносятся существенные модификации.

2. Тема: «Выражение характера человека в изображении: женский образ».

Дети поняли, что художник (композитор) в своих произведениях раскрывает представления о мире, о красоте, передает свои чувства и отношение к тому, что изображает. А мы, зрители (слушатели), стремимся понять, что чувствует художник (композитор), какой характер создает. Художники и композиторы (а дети тоже таковыми являются) умеют видеть красоту не только открытую, т.е. ту, которая видна всем, но и красоту, которая на первый взгляд незаметна. Вспомним разные лица людей. Всегда ли человек с красивыми чертами лица добр и справедлив? Встречались ли детям люди не красивые внешне, но с добрым сердцем, с красивой и щедрой душой? Что важнее: яркая, красивая внешность или внутренняя красота человека? Дети обсуждают данный вопрос, обмениваются своими представлениями. Резюмируя высказывания детей, педагог или сами дети обобщают: человек красив прежде всего своим внутренним миром, своей добротой, делами, отношением к людям, природе. Мы не случайно говорим – «духовная красота». А какие есть средства в изобразительном искусстве, чтобы выразить эту красоту? Дети смотрят фрагменты диафильма «Сказка о царе Салтане», вспоминая отрывки о том, как баба Бабариха решила сделать зло. Обсуждаем, как мог бы изобразить художник этот образ. В контрасте с этим персонажем рассматриваем образ младшей девицы – будущей матери Гвидона. Параллельно дети смотрят картину «Царевна-Лебедь» М. Врубеля.

Творческое задание дети выполняют по группам: одни создают образ нежный и добрый, другие – злой и

коварный, третьи – веселый и приветливый. Необходимо следить за тем, чтобы дети работали над разными образами. Затем вниманию детей предлагаются несколько музыкальных фрагментов. Ребята сравнивают, как композиторы передают в своих произведениях противоположные по характеру женские образы, какие средства музыкальной выразительности они для этого используют. «Ходила младшенька» русская народная песня. Плавная, льющаяся мелодия передает образ доброй девушки. Музыкальная сказка «Снежная Королева» Е. Шварца (музыка В. Оранского). Колочие и злые звуки, стремительная и отрывистая мелодия рисуют образ холодной, надменной Снежной Королевы. Вальс Золушки из балета «Золушка» С. Прокофьева. Добрая музыка Золушки иногда прерывается капризной и злой музыкой мачехи и ее двух дочерей.

Практическая работа: изображение противоположных по характеру сказочных образов. Итог – сравнение созданных образов.

Материалы: гуашь; бумага тонированная, цветная или белая.

Зрительный ряд: слайды произведений В. Васнецова, М. Врубеля, И. Билибина.

Музыкальный ряд: русская народная песня «Ходила младшенька», музыкальная сказка «Снежная Королева» Е. Шварца (музыка В. Оранского), С. Прокофьев. Балет «Золушка» (вальс Золушки).

Литературный ряд: А. Пушкин. «Сказка о царе Салтане...»; Отрывки из русской народной сказки «Морозко», из сказки Ш. Перро «Золушка».

Методические приемы: додумывание деталей, обнаружение противоречий (проблемная ситуация), распределение ролей, эстетическая игра.

Варианты эстетических игр:

1. «Превращение детей».

Цель. Развитие сообразительности, творческого воображения и фантазии.

Ход игры. По команде педагога (звучит тот или иной музыкальный фрагмент) дети превращаются в Снежную Королеву, Русскую Красавицу, Золушку и т.д. Педагог может сам превратиться в волшебницу и превращать детей по своему желанию. (Игра может быть как индивидуальной, так и коллективной).

2. «Фантазии о ...».

Цель. Развитие творческого воображения, фантазии, образной речи, способности представлять себя в противоположных по характеру женских образах.

Ход игры. Ребенок, перевоплощаясь в тот или иной женский образ, рассказывает, что он чувствует, что его окружает, что волнует, где и как он живет и т.п. Затем он оказывается то в роли композитора, то в роли художника и демонстрирует процесс «рождения» произведения искусства.

Варианты: «Я – Снежная Королева», «Я – Русская красавица», «Я – Золушка» и т.п.

Выводы исследования и перспективы дальнейших изысканий данного направления.

Результаты проведенного исследования показали, что младший школьный возраст является наиболее благоприятным для введения ребенка в мир самостоятельного творчества. Предпосылкой познавательной и творческой активности младшего школьника служит формирование его мотивационной сферы. В представленный возрастной период преобладают интеллектуально-побуждающие мотивы, среди которых особого внимания заслуживают познавательные интересы и потребности: ребенок показывает высокую любознательность, приумножается количество возникающих вопросов, приобретающих поисковую направленность. В младшем школьном возрасте у детей ярко выражены стремление мыслить, преодолевать умственные препятствия, самостоятельно находить решения, потребность в активности, творчестве, которое выражается, прежде всего, в желании создать новое, оригинальное. Исследование

показало, что дополнительное образование обладает огромным потенциалом для формирования мотивации к творческой деятельности у младших школьников.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Распоряжение Правительства РФ от 04.09.2014 № 1726-р «Об утверждении Концепции развития дополнительного образования детей». URL: <https://rg.ru/2014/09/08/obrazovanie-site-dok.html/> (дата обращения: 20.10.2019).
2. Рубинштейн С.Л. Человек и мир. Санкт-Петербург: Питер, 2012. 224 с.
3. Леонтьев А.Н. О формировании способностей: учебное пособие для студентов: хрестоматия по возрастной психологии / сост. Л.М. Семенов; под ред. Д.И. Фельдштейна. Москва: Международная педагогическая академия, 1994. С. 46-55.
4. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. 2-е изд., стер. М.: Смысл; Издательский центр «Академия», 2005. 352 с.
5. Жарков А.Д. Теория и технология культурно-досуговой деятельности: Учебник для студентов вузов культуры и искусств. М.: Издательский Дом МГУКИ, 2007. 480 с.
6. Родина Е.Н. Творчество как имманентное качество деятельности человека // Гуманитарные науки и образование. 2013. № 1. С. 76–80.
7. Шумилин А.Т. Проблемы теории творчества. М.: Высшая школа, 1989. 143 с.
8. Калошина И.П. Психология творческой деятельности: учеб. пособие для студентов вузов. 3-е изд., доп. М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2008. 655 с.
9. Андреев В.И. Диалектика воспитания и самовоспитания творческой личности. Казань: Изд-во КГУ, 1988. 180 с.
10. Моляко В.А. Психологическое изучение творческой личности. Киев: Знание, 1978. 53 с.
11. Калмыкова З.Н. Понимание школьниками учебного материала // Вопросы психологии. 1986. №1. С. 87-94.
12. Лернер И.Я. Дидактические основы методов обучения. М.: Педагогика, 1981. – 186 с.
13. Гройсман А.Л. Личность, творчество, регуляция состояний. М.: Магистр, 1998. 436 с.
14. Матюшкин А.М. Развитие творческой активности школьников. М.: Педагогика, 1991. 155 с.
15. Википедия. Свободная энциклопедия. <https://ru.wikipedia.org/wiki> (дата обращения: 18.10.2019).
16. Виллюнас В.К. Психологические механизмы биологической мотивации. М.: Изд-во МГУ, 1986. 207 с.
17. Платонов К.К. Система психологии и теория отражения. М.: Наука, 1982. 310 с.
18. Неясова И.А., Соколова Ю.Н. Особенности формирования опыта творческой деятельности у младших школьников в условиях дополнительного образования // Гуманитарные науки и образование. 2017. № 4 (32). С. 45-51.
19. Шукина Г.И. Педагогические проблемы формирования познавательных интересов учащихся. М.: Педагогика, 1988. 203 с.
20. Соколова Ю.Н. Опыт творческой деятельности личности как педагогический феномен // Проблемы современного педагогического образования. 2018. Вып. 61 (1). С. 286-298.

Исследование выполнено в рамках гранта на проведение научно-исследовательских работ по приоритетным направлениям научной деятельности вузов-партнеров по сетевому взаимодействию (Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет» и Мордовский государственный педагогический институт им. М.Е. Евсевьева) по теме: «Теоретико-методические основы дополнительного образования детей средствами искусства в условиях поликультурного региона» (руководитель – Л.П. Карпушина; рег. № 2019-08-01, дата рег.: 25.09.2019)

Статья поступила в редакцию 14.11.2019
Статья принята к публикации 27.02.2020

УДК 372.881.1

DOI: 10.26140/anip-2020-0901-0063

ЦИФРОВЫЕ КОММУНИКАТИВНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ

© 2020

SPIN-код: 3601-3538

AuthorID: 622044

Соснина Наталья Георгиевна, старший преподаватель
кафедры «Иностранных языков»

Уральский государственный экономический университет

(620144, Россия, Екатеринбург, улица 8 Марта/Народной Воли, 62/45, e-mail: natalya789@yandex.ru)

Аннотация. Основным направлением развития современной системы образования и преподавания иностранных языков, в частности, является системная интеграция цифровых технологий в образовательный процесс. Представленный в данном исследовании эволюционный анализ существующих подходов к вопросу цифровизации изучения иностранных языков является методологической базой настоящего исследования. Целью исследования является разработка методики формирования иноязычной коммуникативной компетенции в процессе использования цифровых коммуникативных технологий в неязыковом вузе. Методологической основой исследования является анализ процесса цифровизации изучения английского языка в Уральском государственном экономическом университете. Практическая значимость проведенного исследования заключается в разработанной методике формирования иноязычной коммуникативной компетенции с применением цифровых коммуникативных технологий, в апробированном комплексе заданий, нацеленных на поэтапное формирование компетенции. Результаты исследования демонстрируют возможность применения цифровых коммуникативных технологий в процессе формирования иноязычной коммуникативной компетенции. Доказывается необходимость включения цифровых продуктов в процесс преподавания иностранных языков. Изучение эволюционного развития принципов цифровизации процесса преподавания иностранных языков и апробация методики применения цифровых коммуникативных продуктов на уроках иностранного языка в вузе актуализировало необходимость включения последних в программу языкового образования.

Ключевые слова: цифровизация образования, иноязычная коммуникативная компетенция, принципы коннективизма, средства синхронной коммуникации, средства асинхронной коммуникации, коммуникативный продукт, искусственная языковая среда.

DIGITAL COMMUNICATIVE TECHNOLOGIES AS THE MEANS OF ENGLISH COMMUNICATIVE COMPETENCE DEVELOPMENT

© 2020

Sosnina Natalya Georgievna, assistant professor of the chair
“Foreign Languages”

Ural State University of Economics

(620144, Russia, Yekaterinburg, st. 8 March/Narodnoy Voly, 62/45, e-mail: natalya789@yandex.ru)

Abstract. The aim of research is to work out the methods of foreign language communicative competence development in the use of digital communicative technologies in a non-linguistic University. The evolutionary analysis of existing approaches to the question of digitalization of foreign language learning presented in this study is the methodological basis of this research. The methodological basis is the analysis of the process of digitization of English language learning in the Ural State University of Economics. The practical significance of the study is connected with the worked-out methodology for the development of foreign language communicative competence with the use of digital communication technologies, in the set of tasks aimed at the gradual development of competence under consideration. The results of the study demonstrate the possibility of using digital communicative technologies in the process of foreign language communicative competence development. The necessity of inclusion the digital products in the process of teaching foreign languages is proved. The study of the digitalization principles evolution along the process of teaching foreign languages and the methods of digital communication products and their usage in the English language classes marked the need to include the latter in the program of language education.

Keywords: digitalization of education, foreign language communicative competence, principles of connectivism, means of synchronous communication, means of asynchronous communication, communicative product, non-natural language environment.

Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами. Реальным показателем уровня развития любого экономического региона является приоритет системы образования. Она должна быть не только высокоприоритетной, но и нацеленной на своевременную реализацию соответствующих инноваций и изменений в образовательном процессе [1]. Для этого необходимо внедрять новые цифровые технологии, в том числе и в процесс изучения английского языка.

На сегодняшний день в отечественной и зарубежной методике отмечается достаточно разработанная база по использованию цифровых образовательных технологий в процессе обучения иностранным языкам [1-10]. Большинство авторов отмечают, что применение цифровых технологий способствует формированию иноязычной коммуникативной компетенции учащихся в условиях отсутствия естественной языковой среды. С их использованием появляется возможность создания ситуации общения с вербальным и невербальным коммуни-

кативным продуктом. Однако проведенный анализ практических занятий по английскому языку в Уральском государственном экономическом университете и анкетирование преподавателей и студентов показало, что на сегодняшний день наблюдается некоторое расхождение современной теории цифрового образования с практикой реализации цифровых образовательных технологий в процессе изучения английского языка.

Большинство проведенных исследований ориентировано на специализированные языковые программы подготовки. Проблемы применения цифровых образовательных технологий в условиях неязыковых вузов остаются открытыми. Данная ситуация аргументирована следующим рядом причин:

- недостаточное материально-техническое оснащение вузов, препятствующее организации учебного процесса с использованием цифровых коммуникативных технологий;

- недостаточный уровень владения методикой работы по применению инновационных коммуникативных

технологий среди преподавателей;

- сложность отбора цифровых коммуникативных технологий, связанная с их большим разнообразием;
- нацеленность большинства цифровых коммуникативных технологий на углубленное изучение языка;
- сравнительно небольшое количество аудиторного времени, выделяемого на изучение языка в неязыковом вузе.

В результате возникают следующие противоречия:

- между социальным заказом общества на цифровизацию образования и неготовностью высшей школы к применению инновационных средств обучения;
- между большим разнообразием цифровых образовательных технологий и неумением учителей грамотно их отобрать;
- между стремлением обучающихся к использованию инновационных образовательных продуктов и недостаточным количеством аудиторного времени на их применение.

Анализ последних исследований и публикаций, в которых рассматривались аспекты этой проблемы и на которых обосновывается автор; выделение неразрешенных ранее частей общей проблемы. Цифровые образовательные технологии впервые были внедрены в процесс обучения за рубежом. В зарубежной методической литературе термин *цифровые технологии* описывает информационно-коммуникационные облачные, мобильные и смарт-технологии. Процесс внедрения цифровых технологий в обучение языкам, по Варшеру *Computer Assisted Language Learning*, прошел следующие этапы становления: бихевиористский, коммуникативный и интеграционный [11]. Проанализируем преимущества и недостатки каждого этапа относительно коммуникативной значимости.

Главной целью бихевиористского этапа была отработка навыков (*drill and practice*). Компьютер как учебный инструмент предоставлял возможности объективной оценки и выбора собственного темпа работы. Однако, значимость этого этапа была утрачена ввиду появления коммуникативного подхода в обучении иностранным языкам. Односторонняя работа с компьютером не предоставляла возможности общения на изучаемом языке.

Коммуникативный этап ставил своей целью создание коммуникативных продуктов на основе собственных суждений, а не на использовании готовых образцов речи. В связи с этим появилась возможность максимального использования иностранного языка в процессе обучения и расширенного взаимодействия в системе ученик – компьютер, компьютер – ученик.

Коммуникативный этап послужил теоретической базой для создания новых компьютерных программ, нацеленных на самостоятельный поиск материала, саморефлексию и взаимодействие между студентами. Появились программы, предполагающие обсуждение вопросов в письменной форме, что, несомненно, способствовало еще и развитию критического мышления. Тем не менее, учеными-практиками в области преподавания иностранных языков отмечалось недостаточное использование потенциала информационных технологий.

Широкое повсеместное распространение Интернета, разработка мультимедийных технологий вызвало становление интеграционного этапа, основанного на применении иностранного языка в условиях реальной ситуации общения и одновременной отработке всех четырех видов речевых навыков. Учащиеся получили возможность взаимодействовать синхронно или асинхронно, и, что немало важно, бесплатно. Условия языковой среды расширили свои границы и функционал. Стало возможным ведение совместной научной, научно-методической и учебно-исследовательской деятельности.

В связи с расширением поля применения цифровых технологий в образовании сегодняшний этап можно назвать социально-интерактивным. Он предполагает ак-

тивное социальное взаимодействие пользователей. Этот этап обусловлен быстрым развитием социальных сервисов Веб 2.0 и их мобильных приложений, что послужило основой для формирования системы онлайн-сотрудничества и предоставило мгновенный доступ к учебному материалу. На социально-интерактивном этапе цифровые технологии становятся неотъемлемым инструментом процесса обучения.

На основе современных принципов обучения Дж. Сименс сформулировал принципы коннективизма социально-интерактивного этапа [12]:

- Принцип многообразия мнений.
- Принцип смыслового объединения единиц знания или источников информации.
- Принцип преобладания возможности и умения учиться над сегодняшними знаниями.
- Принцип обучения на протяжении всей жизни.
- Принцип нахождения актуальной информации.

В отечественной методике обучения иностранным языкам социально-интерактивный этап положил начало компетентностно-ориентированной концепции. Данная концепция подразумевает развитие навыков самостоятельного поиска нужной информации, выделения проблем и поиска их решений, критического анализа полученных данных и способность применения их на практике. На социально-интерактивном этапе подлежат преобразованию все составляющие педагогического процесса: получение доступа к средствам обучения, расширение форм реализации интеграции в учебной группе и способов предъявления учебного материала.

Ведущими принципами обучения иностранным языкам на социально-интерактивном этапе обучения являются:

- принцип мультимедийности – наличие визуальной наглядности на уроке в формате прослушивания аудио- и видеозаписей;
- принцип интерактивности – вовлечение всех участников учебного процесса в активную деятельность;
- принцип персонификации – ориентация на обучающегося.

В рамках данного исследования наибольший интерес представляет социально-интерактивный этап обучения иностранным языкам. В контексте этого этапа появляется возможность перейти от описательного изучения реалий иностранного языка к самостоятельному моделированию существенных свойств изучаемых объектов при помощи игр и конструирования дополнительной реальности.

На сегодняшний день для высшего образования особую значимость представляет собой задача применения цифровых образовательных технологий для моделирования профессионально-исследовательской деятельности. Социальное обучение способствует формированию такой системы обучения, которая позволяет реализовать описанные выше принципы изучения иностранных языков и применять их на протяжении всей жизни, конструируя индивидуальную траекторию обучения.

Таким образом, основным направлением развития современной системы образования и преподавания иностранных языков, в частности, является системная интеграция цифровых технологий в образовательный процесс. Представленный эволюционный анализ существующих подходов к вопросу цифровизации изучения иностранных языков является методологической базой настоящего исследования.

Формулирование целей статьи (постановка задания). Цель данного исследования направлена на разработку методики формирования иноязычной коммуникативной компетенции посредством внедрения цифровых коммуникативных технологий в процессе обучения английскому языку в неязыковом вузе.

Задачи исследования:

1. Рассмотреть эволюцию внедрения цифровых образовательных продуктов в процесс обучения иностран-

ным языкам.

2. Раскрыть сущность понятия «цифровые коммуникативные технологии».

3. Представить классификацию цифровых коммуникативных технологий.

4. Описать методику формирования иноязычной коммуникативной компетенции средствами цифровых коммуникативных технологий.

5. Провести апробацию методики и сформулировать выводы.

6. Определить условия эффективности методики в условиях неязыкового вуза.

Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов. Развитие инновационных технологий вызвало необходимость в изменении методов и средств обучения английскому языку. Цифровая коммуникативная технология – это особая форма учебной деятельности, демонстрирующая зрительную опору иноязычного звукового и визуального ряда и способствующая более точному пониманию замысла увиденного или услышанного [13], [14].

Традиционное применение цифровых коммуникативных технологий подразумевает создание искусственной иноязычной среды и стимулирование самостоятельной речевой деятельности обучающихся. Цифровые технологии обучения рассчитаны на слуховое, зрительное и зрительно-слуховое восприятие информации.

В контексте данного исследования под цифровыми коммуникативными технологиями мы понимаем образовательные продукты, размещенные в сети Интернет и нацеленные на создание условий искусственной иноязычной среды, результатом реализации которых является самостоятельный коммуникативный продукт. Согласно классификации аудиовизуальных средств обучения по Зельманову, цифровые коммуникативные технологии представляют собой экранно-звуковые средства обучения, демонстрирующие процесс реальной коммуникации.

Дидактическая ценность данных коммуникативных технологий обучения заключается в высокой информационной насыщенности, в рационализации предъявления учебного материала, в демонстрации изучаемых явлений в динамике и в иллюстрации реальной действительности иноязычного контекста.

На современном этапе развития образования цифровые коммуникативные технологии могут быть классифицированы на основе различных критериев. Рассмотрим возможные классификации.

По источнику информации выделяют фонограммы (аудио-продукты) и видеопродукты. По носителю информации различают аутентичные и неаутентичные – специально созданные продукты. По скорости предъявления информации разграничивают быстрые, средние и медленные инновационные аудиовизуальные средства. На основе представленных классификаций можно организовать отбор соответствующих цифровых продуктов, учитывая этап обучения иностранному языку.

Основные цифровые коммуникативные технологии можно разделить на две группы:

- средства *синхронной* коммуникации (*synchronous communication tools*);

- средства *асинхронной* коммуникации (*asynchronous communication tools*).

Средства синхронной коммуникации – это цифровые коммуникативные инструменты, предоставляющие возможность общения в режиме реального времени (чат, видео чат или аудио чат). Примерами таких инструментов являются Skype и Yahoo, Messenger.

Средства асинхронной коммуникации – это цифровые коммуникативные инструменты, предоставляющие возможность общения с задержкой во времени (форумы, и аудио- и электронная почта, сайты, блоги и т.д.). Примером асинхронных инструментов являются п.д.ка-

сты (от англ. Podcast). Названные цифровые инструменты расширяют возможности в совершенствовании навыков устной иноязычной речи [15].

Следует отметить, что синхронные и асинхронные коммуникативные технологии обладают большим методическим потенциалом в отношении изучения иностранного языка по следующим причинам:

- обеспечивают реализацию дифференцированного подхода в изучении иностранного языка в зависимости от индивидуальных особенностей обучающихся;

- предоставляют возможность неоднократного прослушивания материала в замедленном или оригинальном темпе без ограничения по времени;

- предлагают выбор материалов, подстроенных под учителя и обучающихся;

- организуют автономное обучение благодаря дидактической интеграции современных технологий;

- предполагают возможность аудио- и видеозаписи;

- позволяют работать с учебным материалом в любое удобное для обучающегося время;

- постоянно обновляются.

Дальнейшему рассмотрению представим методику формирования иноязычной коммуникативной компетенции в условиях реализации цифровых коммуникативных технологий в процессе изучения английского языка. Данная методика была апробирована на уроках английского языка в группах 1 – 2 курсов в Уральском государственном экономическом университете и Колледже Уральского государственного экономического университета. Опишем этапы работы с цифровыми коммуникативными технологиями с процессе формирования названной компетенции.

Первый этап работы – подготовительный. Это предварительный инструктаж, в процессе которого организуется отработка лексических единиц с целью формирования условий благоприятного восприятия речевого материала и постановка коммуникативной установки.

Второй этап – первичное предъявление материала с последующим осмыслением и первичным обсуждением его основной идеи.

Третий этап – представляет собой повторное предъявление материала, нацеленное на детализацию и последующий контроль понимания.

Четвертый этап – обсуждение и обмен мнениями на основе предложенного контента.

Пятый этап – создание самостоятельного коммуникативного продукта на основе представленного материала.

Шестой этап – рефлексивный анализ степени освоения материала на основе созданного коммуникативного продукта.

Седьмой этап – установка на дальнейшее самостоятельное совершенствование иноязычной коммуникативной деятельности.

В процессе поэтапного формирования иноязычной коммуникативной компетенции при помощи цифровых коммуникативных технологий целесообразно использовать следующие типы заданий:

- чтение вслух;

- высказывание своего мнение по поводу содержания аудио- и видеозаписи;

-обсуждение содержания создаваемых коммуникативных продуктов;

- создание устного дневника;

- презентации результатов группового продукта;

- устное реферирование письменного текста;

- ролевые игры.

Необходимо подчеркнуть, что цифровые коммуникативные технологии обладают рядом преимуществ относительно коммуникативной установки на обучение языку. Коммуникативные продукты, создаваемые в процессе применения цифровых коммуникативных технологий, становятся доступны не только для использования в условиях аудиторного занятия, но и для глобальной аудитории. Этот фактор во многом опреде-

ляет мотивирующую функцию цифровых технологий в изучении иностранного языка. Стремясь быть услышанным во всем мире, современный студент более внимательно относится как к внешней, так и к внутренней стороне иноязычной речи. Цифровые технологии позволяют учителю реализовать принцип дифференциации, организовывая работу в микрогруппах в соответствии с уровнями студентов.

Однако следует отметить, что процесс формирования иноязычной коммуникативной компетенции может быть сопряжен с целым рядом объективных трудностей, препятствующих решению коммуникативных задач в процессе работы с цифровыми коммуникативными технологиями [16]:

- условия восприятия иноязычной речи;
- восприятие языковой формы;
- содержание аудио- и видеотекста;
- форма предъявления аудио- и видеоматериала;
- восприятие определенного вида речевой деятельности и типа высказывания;
- уровень сформированности социолингвистической и социокультурной компетенцией.

Многие из перечисленных трудностей можно нивелировать с помощью подготовительных упражнений до прослушивания или просмотра цифрового контента.

Таким образом, новые цифровые технологии имеют большой потенциал как в сфере образования в целом, так и для обучения иностранному языку в частности.

Принимая во внимание все вышесказанное, можно заключить, что на сегодняшний день средства цифровых коммуникативных технологий как медианосители информации являются неотъемлемым техническим средством обучения иностранному языку, позволяющим решать комплексные задачи иноязычного образования.

Выводы исследования и перспективы дальнейших изысканий данного направления. Теоретическая значимость исследования заключается в уточнении понятия цифровые коммуникативные технологии как образовательные продукты, размещенные в сети Интернет и нацеленные на создание условий искусственной иноязычной среды, результатом реализации которых является самостоятельный коммуникативный продукт. Представленная классификация цифровых коммуникативных технологий позволяет внедрить их в процесс обучения иностранному языку на любом этапе формирования иноязычной коммуникативной компетенции.

Внедрение цифровых коммуникативных технологий в процесс обучения иностранному языку способствует формированию компетенций во всех видах учебной деятельности:

- в собственно учебной деятельности (ликвидация пробелов в знаниях, формирование внутренней мотивации к изучению языка и самостоятельной учебной деятельности)
- в самостоятельной познавательной деятельности учащихся (поиск информации; ее изучение, развитие языковых и речевых навыков; создание конечного продукта);
- в учебно-воспитательной деятельности (формирование правильных способов использования сети Интернет, формирование правил поведения в сети).

Практическая значимость проведенного исследования состоит в разработанной методике формирования иноязычной коммуникативной компетенции с применением цифровых коммуникативных технологий, в апробированном комплексе заданий, нацеленных на поэтапное формирование компетенции.

Таким образом, мы можем отметить, что внедрение цифровых коммуникативных технологий в процесс обучения иностранному языку формирует у студентов профессиональные ИТ навыки. Участвуя в создании собственных коммуникативных продуктов на английском языке, студенты получают возможность самореализации и профессиональной идентификации, а также воз-

можность повышения уровня владения английским языком для профессиональных целей. Разработанная нами методика формирования иноязычной коммуникативной компетенции может применяться на уроках английского языка и для организации спецкурса «My IT English».

Ценность применения цифровых коммуникативных технологий в процессе формирования иноязычной коммуникативной компетенции обуславливает необходимость модернизации всей системы языкового образования в высших учебных заведениях. Преимущества современных технологий отражаются в формировании внутренней мотивации студентов к самостоятельному изучению иностранного языка и, как результат, более сформированным навыкам иноязычной коммуникативной компетенции.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Verma R., Verma P., Verma M. *Technological innovations and teaching English at school level // International Journal of Engineering Inventions. – Volume 1. – Issue 1 (August 2012). – PP: 42-46.*
2. Allan M. *Teaching English with Video // Video-applications in ELT. – Pergamon Press, 1983*
3. Комарова Н.И. *Технические и аудиовизуальные средства обучения. Программа для студентов гуманитарных факультетов педагогических ВУЗов / Н.И. Комарова. – М.: МПГУ, 2004*
4. Хохленкова Л.А. *Современные информационно-коммуникативные технологии в обучении иностранному языку будущих специалистов в высших учебных заведениях сервиса // Балтийский гуманитарный журнал. 2016. Т. 5. № 2 (15). С. 202-205.*
5. Амитрова М.В., Гусарова Ю.В., Нелюбина Е.А., Садчикова Я.В. *Оптимизация процесса обучения иностранному языку за счет использования облачных технологий // XXI век: итоги прошлого и проблемы настоящего плюс. 2015. Т. 3. № 6 (28). С. 54-58.*
6. Евстропова Н.С., Опарина К.С. *Использование технологии массовых открытых онлайн-курсов при обучении иностранному языку в неязыковом вузе // Балтийский гуманитарный журнал. 2018. Т. 7. № 2 (23). С. 224-226.*
7. Дрыгина М.В. *К вопросу использования мобильных технологий для изучения иностранного языка // Самарский научный вестник. 2018. Т. 7. № 3 (24). С. 317-321.*
8. Чиркова В.М. *Использование возможностей Google класса в преподавании иностранного языка // Балтийский гуманитарный журнал. 2019. Т. 8. № 3 (28). С. 185-187.*
9. Куликова И.В. *Информационные технологии как компонент учебного процесса на примере обучения иностранным языкам // XXI век: итоги прошлого и проблемы настоящего плюс. 2017. № 5-6 (39-40). С. 163-168.*
10. Морозова Ю.В. *Использование электронного обучающего курса Moodle для контроля качества знаний студентов в процессе обучения иностранному языку // Балтийский гуманитарный журнал. 2019. Т. 8. № 3 (28). С. 96-99.*
11. Warschauer M. *Computer Assisted Language Learning: an Introduction. – 1997. – <http://www.ict4lt.org/en/warschauer.htm> [Февраль 2019].*
12. Siemens G. *Connectivism: Learning as Network Creation. – e-Learning Space.org website. – <http://www.elearnspace.org/Articles/networks.htm> [March 2019].*
13. Сысоев П.В. *Внедрение новых учебных Интернет-материалов в обучение иностранному языку (на материале английского языка и страноведения США) / П.В. Сысоев, М.Н.*
14. Сысоев П.В. *Подкасты в обучении иностранному языку / П.В. Сысоев // Язык и культура. — Выпуск № 2 (26). — 2014. — С. 189–201*
15. Суханова А.С. *Подкасты в обучении аудированию // Проблемы и перспективы развития образования: материалы VIII Междунар. науч. конф. – Краснодар: Новация, 2016. – С. 73-75.*
16. Елухина Н.В. *Преодоление основных трудностей понимания иноязычной речи на слух как условие формирования способностей устно общаться // Иностранный язык в школе. – №4. –1991. – С. 25-29.*

Статья поступила в редакцию 30.10.2019
Статья принята к публикации 27.02.2020

УДК 371.3

DOI: 10.26140/anip-2020-0901-0064

ИНТЕРАКТИВНЫЕ ИНСТРУМЕНТЫ ОБУЧЕНИЯ МЕТОДИКЕ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

© 2020

Author ID: 674843

SPIN: 1014-3879

ORCID № 0000-0001-9244-5186

Стуколова Елена Александровна, кандидат педагогических наук,
доцент кафедры английского языка

*Оренбургский государственный педагогический университет
(460000, Россия, Оренбург, улица Советская, 19, e-mail: choosee@mail.ru)*

Аннотация. Вовлечение студентов-бакалавров в процесс активного восприятия и усвоения информации в рамках лекционных аудиторных занятий по Методике обучения иностранному языку предполагает использование специально отобранного дидактического инструментария, отвечающего требованиям современных образовательных стандартов, положениям коммуникативного, позволяющего повысить учебную мотивацию интенсифицировать процесс практического применения полученных обучающимися знаний. Цель представленного исследования заключается в анализе и отборе (по разработанным автором исследования критериям), а также апробации дидактических инструментов, повышающих интерактивность процесса подготовки будущих учителей иностранного языка. Важными условиями корректного отбора интерактивных дидактических приемов является учет как внешних факторов, определяющих образовательный процесс, но и определенных личностных характеристик обучающихся, детерминирующих процесс учения. Акцент в контексте аудиторных лекционных часов по дисциплине Методика обучения иностранному языку должен быть сделан на применение тех дидактических инструментов, которые потенциально могут быть использованы самими студентами в процессе будущей профессиональной деятельности (при учете особенностей уровня и ступени обучения). Результаты проведенного исследования отражают целесообразность имплементации адаптированных для высшего педагогического образования, к дисциплине Методика обучения иностранному языку, дидактических инструментов, позволяющие реализовать принцип интерактивности образовательного процесса, эффективность применения которых подтверждена результатами первичной апробации.

Ключевые слова: высшее педагогическое образование, аудиторные занятия, интерактивность процесса обучения, системно-деятельностный подход, индивидуальные стили учения, методика обучения иностранному языку, дидактические инструменты.

INTERACTIVE TEACHING TOOLS FOR FOREIGN LANGUAGE TEACHING METHODS

© 2020

Stukalova Elena Aleksandrovna, candidate of pedagogical Sciences, associate Professor
of the Department of English and the English language teaching methodology

*Orenburg State Pedagogical University
(460000, Russia, Orenburg, Sovetskaya street, 19, e-mail: choosee@mail.ru)*

Abstract. Involvement of students-bachelors in the process of active perception and interpretation of information in the framework of lecture classes on the discipline «Foreign language teaching methodology» comprises the use of specially selected didactic tools that meet the requirements of modern educational standards, the communicative approach, allowing to increase educational motivation to intensify the process of practical application of the knowledge obtained by students. The purpose of the presented study is to analyze and select (according to the criteria developed by the author of the study), as well as to test didactic tools that increase the interactivity of the process of training future teachers of a foreign language. An important prerequisite for the correct selection of interactive didactic techniques is taking into account both external factors that determine the educational process and certain personal characteristics of students that determine the learning process. The emphasis in the context of lecture hours on the discipline «Foreign language teaching methodology» should be placed on the use of those didactic tools that can potentially be used by students themselves in their future professional activity (taking into account the characteristics of the educational level). The results of the study reflect the appropriateness of the use of adapted for higher pedagogical education to the discipline «Foreign language teaching methodology» didactic tools that allow to implement the principle of interactivity of the educational process (the effectiveness of the tools is confirmed by the results of primary testing).

Keywords: higher pedagogical education, classroom lessons, interactivity of the learning process, system-activity approach, individual teaching styles, Foreign language teaching methodology, didactic instruments.

Введение

Система высшего образования Российской Федерации – сложный, требующий постоянной модификации в угоду времени и социальным обстоятельствам живой организм, гибко и стремительно реагирующий на все изменения, происходящие в различных сферах общественной жизни. Система высшего образования – полноценная среда и одновременно инструмент развития индивида, в том числе, с точки зрения будущей профессиональной деятельности.

Основные положения официальных документов, современное понимание процесса профессиональной подготовки учителя как в Российской Федерации, так и в Европейском образовании, утверждают необходимость применения дидактических инструментов – технологий, методов, приемов, позволяющих вовлечь студента в образовательный процесс, повышать интерактивность как практических, так и лекционных занятий [1-4].

Будущие учителя иностранного языка особенно остро нуждаются в таком подходе к обучению. В общем смысле, иностранный язык – средство социального взаимодействия в условиях всеобщей информатизации и повышения уровня академической мобильности.

Проблема повышения интерактивности образовательного процесса и уровня учебной мотивации обучающихся в вузе (М.М. Абдуллаева, С.М. Алижонина, О.Н. Будняя, З.Ш. Джураева, И.А. Игнаткова, Т.П. Кожелупенко, А.В. Крылова, Т.А. Перескокова, М.А. Потенко, В.П. Соловьев), в аспекте подготовки студентов-филологов (Т.И. Ломаченко, Т.А. Кокорей, Н.В. Сяская, В.В. Хитущенко), интерактивности обучения иностранному языку в вузовском образовании (Ю.Ю. Аверьянова Т. М. Балыхина, А.П. Бородавкина, К.П. Бородавкина, А.В. Гарамян, Е.П. Желтова, А. М. Кабанов, О.М. Литвишко, Г.Н. Майерс, Л. Г. Юсупова) и СПО (О.Н. Ворошилова) будущих учителей (И.В.

Шукина) и др. посвящены многочисленные исследования отечественных ученых [5-23]. Однако вопрос отбора и применения интерактивных дидактических инструментов (приемов и техник) в процессе освоения курса Методики обучения (первому) иностранному языку будущими учителями иностранного языка в контексте повышения уровня активности, мотивации к учению остается не в достаточной степени изученным.

Цель исследования

В данной статье ставится целью представление результатов отбора (по разработанному автором исследования алгоритму и критериям) и апробации дидактических приемов и техник (дидактических инструментов), эффективных в рамках повышения интерактивности обучения педагогических кадров по направлению подготовки 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки), профили Иностранный язык (первый) и Иностранный язык (второй).

Материалы и методы

Валидность полученных результатов исследования подтверждается применением метода логико-теоретического анализа (в аспекте теоретического поиска в российских и зарубежных научно-методических изданиях, практических материалах, представленных в сети Интернет); параметрического анализа – сравнения выбранных инструментов точки зрения соответствия предложенным автором критериям, метода систематизации и обобщения данных теоретических источников, опроса, анкетирования, методов индукции и дедукции, метода аналитического обобщения, метода интерпретации результатов первичной апробации. Апробация результатов исследования проводилась в рамках учебного процесса ФГБОУ ВО «ОГПУ». В апробации участвовало 75 обучающихся.

Результаты

Анализ научно-методической литературы, нормативно-правовых документов в области образовательной деятельности, примеров успешных образовательных практик высшей школы в России и за рубежом позволил автору исследования сформулировать критериальный аппарат отбора инструментов повышения интерактивности аудиторных занятий в высшем образовании. Под дидактическим инструментарием мы понимаем приемы, техники и упражнения (как разновидности приёмов), которые эффективны в качестве способов достижения поставленных методических задач. Суть интерактивности обучения заключается в вовлечении обучающихся в образовательный процесс, ускорение освоения содержания обучения за счет включения студента в активную познавательную деятельность, в применении знаний на практике уже на этапе теоретического занятия. В данном контексте важна личная заинтересованность обучающегося, высокий уровень учебной мотивации и интереса к учению.

Одним из первых критериев отбора исследуемых приемов является критерий ориентации на стили учения: активно-рефлексивный, визуально-вербальный, сенситивно-интуитивный, последовательно-глобальный [24; 25]. Первым шагом в алгоритме отбора приёмов и техник будет именно характеристика последних, отражающая возможность:

- активного анализа выполненной работы и промежуточной рефлексии, графической переработки информации,
- обучение в группе и учение через обучение,
- возможность обобщения и переориентации знаний.

Вторым шагом является переработка и анализ потенциальной реализации требований стандарта высшего образования РФ по направлению подготовки 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки). Обучающийся должен иметь возможность овладеть компетенциями: «способностью использовать основы философских и социогуманитарных знаний для формирования научного мировоззрения (ОК-1); способ-

ностью к коммуникации в устной и письменной формах на русском и иностранном языках для решения задач межличностного и межкультурного взаимодействия (ОК-4); способностью работать в команде, толерантно воспринимать социальные, культурные и личностные различия (ОК-5); способностью к самоорганизации и самообразованию (ОК-6); готовностью сознавать социальную значимость своей будущей профессии, обладать мотивацией к осуществлению профессиональной деятельности (ОПК-1); владением основами профессиональной этики и речевой культуры (ОПК-5);» [1; 2]. Помимо этого, следующим шагом будет анализ учета особенностей изучаемого языка, а также вероятности сугубо материально-технических возможностей или ограничений применения инструментов.

Эффективные инструменты интерактивного обучения, таким образом, предполагают:

- развитие общекультурных умений, обучающихся: работы в команде, принятия социокультурных различий;
- учет прикладного характера обучения даже на этапе теоретического осмысления содержания лекции;
- отсутствие жёсткого ограничения места и времени реализации приёмов и техник;
- учет канала восприятия информации;
- учет особенностей изучаемого иностранного языка и культуры страны изучаемого языка;
- вовлечение обучающихся в активную когнитивную деятельность;
- использование обратной связи с обучающимися;
- возможность использования информационно-коммуникационных технологий;
- возможность использования информационных образовательных средств;
- вероятность отсутствия любых технических средств обучения.

Следующие приёмы и техники были отобраны для применения в работе педагогов Оренбургского государственного педагогического университета в качестве инструментов повышения интерактивности лекционных аудиторных занятий [25-30]:

1. «Парное сравнение»: студентам предложено сравнить те записи, которые они составили в ходе лекции по Методике обучения иностранному языку – тезисы, определения, характеристики, логические связи и схемы, основные методы и приёмы, алгоритм обучения аспектам языка. В парах заполняются образовывавшиеся лакуны, составляются вопросы, если выявлено недопонимание, недостаток информации. Время, отводимое на данный прием – 2-3 минуты в конце лекции.

2. «Постановка вопросов в группах»: содержание, проработанное в парах, выносится на обсуждение и выявление недостатков в групповой работе. На заданные параллельной группой вопросы по части лекции ответы находят обучающиеся других групп, наиболее сложные задаются преподавателю. Время для работы: 3 минуты; следует учитывать время, необходимое на ответы преподавателя.

3. «Интервальное «свободное припоминание»: индивидуальная работа без опоры на записи и заметки. Закрыв тетради и ноутбуки, обучающиеся максимально быстро, логично и коротко припоминают освоенную информацию, предложенную преподавателем, на чистых листах излагают то, что уже отложилось в памяти, записывают интересующие вопросы, тезисно конспектируют ответы преподавателя.

4. Предваряющая мини-лекция. В первые десять минут полурасового лекционного занятия студенты прослушивают / просматривают в графической вербальной или невербальной форме / в форме видеоматериала с кратким содержанием лекции, с основными идеями, предложенными на обсуждение, с тем, что является основной проблемой или научной базой для дальнейшего изучения. Студенты вникают в информацию, не записывая и не зарисовывая схематично ничего. После прослу-

шивания возможны две формы работы:

1) антиципация по вопросам: «What are we going to speak about next? What is the main prerequisites of teaching of foreign language speaking skills development? What do we already know on this topic? What else should we find out to be ready to plan and organize our work in this very sphere of methodology?»;

2) составление краткого плана, услышанного / увиденного. На обработку воспринимаемого материала, видеоряда дается 3-4 минуты. Возможно выделение дополнительных 2-4 минут на взаимодействие в парах или коллективное предугадывание.

5. Кейс, проблемная ситуация или несложное упражнение по самостоятельной и завершённой части содержания лекции.

В частности, для применения знаний и отработки умений организации коммуникативной среды в уроке иностранного языка возможны следующие простые упражнения:

1) Какая из представленных установок / заданий является наиболее подходящей с точки зрения сохранения коммуникативности урока иностранного языка. Обоснуйте свой ответ. Сформулируйте данные установки на иностранном языке [26].

- Составьте рассказ на тему «Как я провел каникулы».

- О чем бы вы хотели расспросить своего друга, если бы узнали, что он отдыхал за границей?

- Составьте диалог с новыми словами.

- Каждому из вас хотелось провести каникулы интересно и с пользой для себя. Как вы считаете, что это значит?

- Ответьте на вопросы по тексту.

- Поставьте глаголы в предложениях в необходимую временную форму.

- Представьте, что вы участвуете в конференции, посвященной проблемам защиты окружающей среды. Ваш доклад - на тему «Загрязнение воздуха». «Набросайте» тезисы и представьте доклад. Остальные участники конференции могут задавать вопросы и вступать в аргументированный спор.

2) Расположите в порядке усложнения и предложите свои варианты речевых функциональных упражнений (уровень анализа информации, уровень синтеза, уровень оценки) [26]:

- think of an object in the web-page, don't tell your classmates which one, they will have to guess;

- choose an object in your virtual classroom model design and describe it in detail, expressing your opinion. Ask a classmate to guess;

- complete the columns "Land", "Air", "Sea" (means of transport), add them into your presentation slides;

- compare and analyze an e-mail structure and content.

Время, отведенное для поиска решений - до 5 минут. Дополнительные 1-3 минуты могут быть выделены на совместное обсуждение.

6. Обсуждение и анализ содержания и установление связей с теоретически освоенным ранее материалом в группах.

Пример задания: соотнесите представленный материал по методике обучения иноязычному чтению с тем, что Вы изучили по теме «Обучение аудированию». Схематично или в виде таблицы сравните особенности коммуникативного обучения чтению и аудированию в контексте системно - деятельностного подхода.

7. Задание для группы / пары обучающихся по лекции на дом с целью расширения содержания лекции, синтеза имеющихся знаний и опыта. Исключение повторения теоретического материала в чистом виде на практических занятиях, следующих за лекционным курсом.

Пример задания: представленные в таблице 1 виды работы на уроке с использованием видеоматериала могут быть выстроены по-разному в зависимости от методических задач. Логически организуйте данные виды де-

ятельности в той последовательности, которую считаете верной (Вы можете добавить несколько недостающих заданий), обоснуйте логику действий), сформулируйте установки на иностранном языке [20].

Таблица 1 - Виды работы на уроке иностранного языка с использованием видеоматериала

Задания / деятельность обучающихся
немой просмотр (только «картинка» видео)
заморозка (пауза с последующим обсуждением и т.д.)
ролевая игра/разыгрывание по ролям
обсуждение поведения героев, жестов, мимики, действий
антиципация/предугадывание
анализ мыслей и чувств
слепой просмотр (только аудио)
сравнение культур
парный просмотр (один учащийся сидит спиной и не видит/не слышит, после просмотра задает вопросы напарнику, после чего они меняются ролями, просмотр продолжается, совместно восстанавливается полная картина происходящего на экране)

8. «Групповое состязание». Проблемная ситуация, задача, связанная с изучаемым материалом, задается группами друг для друга. Варианты решений продумываются «задающей» группой заранее. Если ни одно верное решение не было представлено оппонентами, логика действий анализируется пошагово, обосновывается с опорой на теоретический материал. Представляются альтернативные решения. В лекции выделяется 8-10 минут. Отдельно группам может быть предложено задать ситуацию преподавателю, объяснить выбранный им путь решения задачи.

9. «Nota Bene». Студентам дается 1-2 минуты для тезисной записи без опоры на конспект наиболее важной информации, которая была рассмотрена в лекции. Обучающиеся записывают кратко содержание. Ограничение во времени предполагает максимально сосредоточение на информации первого порядка и корректную расстановку акцентов. Анализ заметок проводится совместно с преподавателем.

10. «Самый непонятный момент». В течение 1-2 минут кратко письменно фиксируется наиболее непонятный блок информации. Обсуждение происходит на той же лекции.

11. «Одно предложение». В одной фразе / двух предложениях обучающиеся излагают основную мысль завершённой части предложенной информации.

Пример задания: в одном предложении запишите основную идею коммуникативной методики обучения иностранному языку

12. «Перефраз». Студентам предлагается перефразировать специализированный язык в бытовой, объяснить своими словами наиболее терминологически нагруженный информационный блок (из учебника / из записанного).

13. «Практическая реализация». Студенты получают карточки с наглядно-иллюстрированными заданиями, в которых, находя связи, обучающиеся приводят примеры, как принципы, методы, приемы, теории, изложенные в текущей лекции, могут быть применены на профессиональной практике.

Пример задания: ниже приведены задачи к трем предлагаемым учащимся заданиям. Какой из видов материала возможно использовать в процессе решения каждой конкретной задачи (рисунок 1)? Приведите примеры формулировки установок на иностранном языке.

а) Практиковать использование конструкций со значением «прошу прощения», «сожалею», «извините» в монологических высказываниях (в речи).

б) Тренировать использование конструкции «in case» в устной и письменной речи.

в) Практиковать использование «to be going to» для выражения будущего действия в письменной речи [26; 30, с.127].

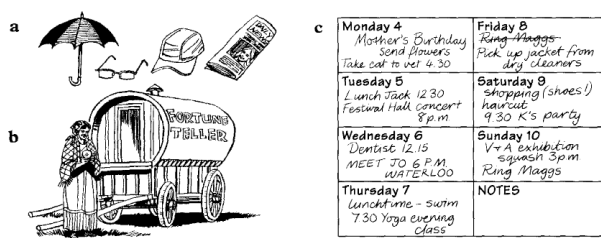


Рисунок 1- Варианты опор для отработки грамматических конструкций

Перечисленные инструменты применялись с констатацией положительного результата – повышения учебной мотивации, интереса к процессу обучения, скорости перехода от теоретических заданий к применению элементов содержания лекции (теоретического материала) – в группах студентов факультета иностранных языков. Оценка учебной мотивации проводилась по методикам измерения мотивации учебной деятельности и поведения (с адаптацией к особенностям исследования), с использованием опроса, анкетирования, беседы, в процессе учебной рефлексии [31]. По результатам освоения темы проведён контрольный срез. 66,65% участвовавших в апробации студентов продемонстрировали вовлеченность, заинтересованность в освоении информации и опыта деятельности, готовность к творческому поиску не только на этапе теоретического освоения материала, но и через собственные практические разработки и индивидуальные / групповые проекты, при получении первичного опыта и умений профессиональной деятельности (по сравнению с результатами входящей диагностики). Данные диагностики результатов апробации представлены на диаграмме (рисунок 2).



Рисунок 2 - Диаграмма «Результаты диагностики по итогам апробации результатов исследования»

Заключение

Представленное исследование делает возможным подтверждение предположения о возможности отбора и эффективного использования предложенных автором дидактических инструментов как средства повышения интерактивности образовательного процесса. Критерии отбора, в данном контексте, должны заключаться не только в возможности вовлечения студента в процесс активной переработки и применения содержания лекционного курса, но и в учете индивидуальных стилей учения, специфики изучаемой дисциплины, разнообразия доминирующих каналов восприятия информации, вероятности реализации инструментарий как при нали-

чии ИКТ и ЭИОС, так и в условиях отсутствия любого технического и технологического оснащения.

Логика проведения исследования: от процесса формулировки критериев отбора инструментария, к разработке конкретных заданий, соответствующих отобраным приемам, и апробации приёмов и техник в практике высшей школы. Результаты исследования позволяют констатировать эффективность представленных инструментов повышения интерактивности лекционных занятий в процессе освоения методики обучения иностранному языку, их независимость друг от друга, возможность использования в вариативной последовательности, адаптируемость к практическим занятиям, работе над курсовыми проектами, рефератами и научно-практическими статьями обучающимися. Интерактивная лекция с применением предложенных приемов, потенциально применима как на уровне освоения программ бакалавриата, так и в процессе подготовки магистров образования. Проведенное исследование не исчерпывает всего круга вопросов создания интерактивной образовательной среды в рамках обучения будущих учителей иностранного языка, перспективными видятся примеры интервального применения информационных технологий, электронной образовательной среды в процессе аудиторного занятий и самостоятельной работы студентов.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по направлению подготовки 44.03.05 педагогическое образование (с двумя профилями подготовки): приказ Минобрнауки России от 22.02.2018 № 125 [Электронный ресурс] URL: http://fgosvo.ru/upload/files/FGOS%20VO%2013+Vak/440305_V_3_16032018.pdf (дата обращения: 29.10.19).
2. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по направлению подготовки 44.03.05 педагогическое образование (с двумя профилями подготовки) (уровень бакалавриата): приказ Минобрнауки России от 09.02.2016 № 91 [Электронный ресурс] URL: <http://fgosvo.ru/news/7/1805> (дата обращения: 29.10.19).
3. О Федеральной целевой программе развития образования на 2016 – 2020 годы. Постановление правительства РФ от 23 мая 2015 г. № 497 // Федеральный институт развития образования. [Электронный ресурс] URL: http://www.firo.ru/wp-content/uploads/2015/06/FCPRO_2016-2020.pdf
4. 37 С/4 Среднесрочная стратегия образования. Утверждена Генеральной конференцией на ее 37-й сессии (резолюция Генеральной конференции 37 С/1) и подтверждена Исполнительным советом на его 194-й сессии (решение 194 EX/18). [Электронный ресурс] URL: <http://unesco.ru/ru/227860.pdf> (дата обращения: 29.10.19).
5. Ворошилова О.Н. Интерактивные методы обучения в преподавании дисциплины «право» студентам факультета среднего профессионального образования // Современные научные исследования: проблемы и перспективы: Сборник трудов III Международной научно-практической конференции. 2019. С. 39-45.
6. Джуряева З. Ш., Абдуллаева М. М., Алижоннова С. М. Case Studies in Education // Молодой ученый. 2016. №3.1. С. 29-31. [Электронный ресурс] URL: <https://moluch.ru/archive/107/25675/> (дата обращения: 29.10.19).
7. Литвишко О.М., Гарамян А.В. Опыт использования методики CLLL в разработке курса по профессионально-ориентированному английскому языку // Профессиональная коммуникация: актуальные вопросы лингвистики и методики. №12. 2019. С. 163-172.
8. Ломаченко Т.И., Кокоев Т.А., Хитуценко В.В. Реализация интерактивных методов обучения студентов-филологов в СДО Moodle // Дистанционные образовательные технологии. Материалы III Всероссийской научно-практической конференции. Ялта, 17-22 сентября 2018 г. Отв. ред. В.Н. Таран. 2018 С. 126-131.
9. Кожелупенко Т. П., Будняя О. Н. Метакогнитивные стратегии развития навыков критического мышления у студентов вузов // Профессиональная коммуникация: актуальные вопросы лингвистики и методики: ежегодный научно-теоретический и прикладной журнал; под ред. д.ф.н., доц. Т.А. Ширяевой. Вып. 8. Пятигорск: ПГЛУ, 2015. С. 200-208.
10. Крылова А.В., Игнаткова И.А. Методика исследования мотивации и устойчивости на профессиональную деятельность у студентов // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. №1-2. 2017. С. 323-326.
11. Интерактивные методы преподавания русского и иностранных языков: коллективная монография / под общей ред. Т. М. Бальшиной. М.: РУДН, 2016. 356б.
12. Майерс Г.Н. К вопросу об инновационных образовательных технологиях в практике РКП // Известия Юго-Западного государственного университета. Серия: лингвистика и педагогика. №1(18). 2016. С. 69-73.
13. Перескокова Т.А., Соловьев В.П. Учебный процесс на основе принципа студентоцентрированности // ALMA MATER (Вестник высшей школы). № 2.2017 С. 60-68.

14. Потиненко М.А. Формирования креативности будущих учителей-филологов на примере деловой игры // *European journal of education and applied psychology*. №2. 2016. С.12-15.
15. Сяськая Н.В. Использование интерактивных методов при обучении будущих филологов в условиях модернизации образования // *Научовий огляд*. №23. Т.2.2016. С.130-137.
16. Щукина И. В. Реализация смешанного обучения в курсе методики преподавания английского языка в системе профессионального педагогического образования // *Иностранные языки в школе*. № 3. 2017. С.39-45.
17. Юсупова Л. Г., Кабанов А. М., Желтова Е.П. Развитие навыков устной речи на иностранном языке у студентов неязыковых вузов // *Педагогическое образование в России*. №1. 2019. С. 84-92.
18. Хохленкова Л.А. Современные информационно-коммуникативные технологии в обучении иностранному языку будущих специалистов в высших учебных заведениях сервиса // *Балтийский гуманитарный журнал*. 2016. Т. 5. № 2 (15). С. 202-205.
19. Амшрова М.В., Гусарова Ю.В., Нелюбина Е.А., Садчикова Я.В. Оптимизация процесса обучения иностранному языку за счет использования облачных технологий // *XXI век: итоги прошлого и проблемы настоящего плюс*. 2015. Т. 3. № 6 (28). С. 54-58.
20. Смирнова Е.В. Формирование мотивации студентов к применению электронных средств учебного назначения в изучении иностранного языка // *Балтийский гуманитарный журнал*. 2015. № 4 (13). С. 44-49.
21. Рахметова А.Т. Использование интерактивных методов обучения на занятиях по русскому и иностранному языку как средство активизации познавательной деятельности студентов // *Самарский научный вестник*. 2015. № 1 (10). С. 107-110.
22. Малова Н.В. Дидактический потенциал средств записи и распознавания речи в преподавании иностранного языка студентам института культуры // *Балтийский гуманитарный журнал*. 2016. Т. 5. № 4 (17). С. 258-260.
23. Смирнова Е.В. Использование программ-оболочек в учебно-методическом сопровождении изучения иностранного языка // *Карельский научный журнал*. 2015. № 2 (11). С. 56-60.
24. Felder-Silverman // *The Peak Performance Centre*. URL: <http://thepeakperformancecenter.com/educational-learning/learning/preferences/learning-styles/felder-silverman/> (дата обращения: 29.10.19).
25. Стуколова, Е.А., Костина, Н.Г. Реализация идеи повышения интерактивности аудиторных занятий в высшем педагогическом образовании // *Проблемы современного педагогического образования*. Сборник научных трудов: Ялта: РИО ГПА, 2019. Вып. 62. Ч. 4. С. 211-215.
26. Насретдинова, Р. Р. Современный урок иностранного языка: организация и планирование: учебное пособие по методике обучения первому иностранному языку для студентов факультетов иностранных языков 3-4 года очной и 2-4 года заочной формы обучения / Р.Р. Насретдинова, Е.А. Стуколова; Министерство образования и науки РФ ФГБОУ ВПО «Оренб. гос. пед. ун-т» — Оренбург: Изд-во ОГПУ, 2015. 64 с.
27. *Research on PBL Practice in Engineering Education* // Sense Publishers. URL: <https://www.sensepublishers.com/media/891-research-on-pbl-practice-in-engineering%20education.pdf> (дата обращения: 29.10.19).
28. Harmer, J. *How to teach English. An introduction to the practice of English teaching*. Edinburgh Gate, Harlow, Essex CM20 2JE. England: Longman, 1998. 198 p.
29. Harmer, J. *How to teach English*. Pearson Education Limited, 2010. 289 p. ISBN 978-1-4058-4774-2.
30. Scrivener, J. *Learning Teaching. A guidebook for English teachers*. 3rd edition. MacMillan, 2011. 416 p. ISBN: 978-0-230-72984-1.
31. Ильин Е. П. *Мотивация и мотивы*. СПб.: Питер, 2002. 512 с.

Исследование проводилось при поддержке со стороны Правительства Оренбургской области

Статья поступила в редакцию 10.11.2019
Статья принята к публикации 27.02.2020

УДК 378.018.43
DOI: 10.26140/anip-2020-0901-0065

МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ РАЗРАБОТКИ МУЛЬТИМЕДИЙНЫХ КУРСОВ ЭЛЕКТРОННОГО ОБУЧЕНИЯ

© 2020
SPIN-код: 7563-3025
AuthorID: 448794

Татаринов Константин Анатольевич, кандидат экономических наук,
доцент кафедры «Менеджмент, маркетинг и сервис»
Байкальский государственный университет
(664003, Россия, Иркутск, улица Ленина, 11, e-mail: tatarinov723@gmail.com)

Аннотация. Динамичное развитие и доступность информационных технологий обуславливают распространение новых форм образования. Одним из них является электронное обучение, в ходе которого в учебном процессе используются технологии и различные виды медиа (например, компьютер или смартфон с постоянным доступом в Web-сеть). Цель этой модели обучения – удовлетворить очевидную потребность людей в непрерывном образовании. В настоящее время электронное обучение в основном используется в двух областях: обучение сотрудников в крупных компаниях, а также в университетах. Такое значительное развитие глобального электронного обучения стало возможным благодаря развитию Интернета и мультимедийных технологий. Благодаря мультимедийному контенту и техническому качеству связи уровень удовлетворенности участников онлайн-курсов схож с уровнем традиционного обучения. В статье рассматриваются принципы электронного обучения и специфика профиля участников дистанционных занятий. Особое внимание автор уделит преимуществам и недостаткам данного вида обучения, имеющих большое значение как с точки зрения обучающегося, так и преподавателя. Информация, содержащаяся в этой статье, лишь сигнализирует о проблемах, с которыми сталкиваются разработчики онлайн-курсов, поэтому автор призывает онлайн-преподавателей вести собственный поиск проблем и попытаться найти наиболее подходящую формулу дистанционного курса.

Ключевые слова: онлайн-курс, онлайн-обучение, онлайн-тренер, электронное обучение, электронные учебные материалы, компьютерное обучение, традиционное обучение, образовательные программы, курс дистанционного обучения, внутренняя мотивация студента, информационные технологии, качество обучения, дидактический материал.

METHODICAL ASPECTS OF THE DEVELOPMENT OF MULTIMEDIA ELECTRONIC LEARNING COURSES

© 2020

Tatarinov Konstantin Anatolyevich, Candidate of Economics, Associate Professor,
Department of Management, Marketing and Service
Baikal State University
(664003, Russia, Irkutsk, street Lenina 11, e-mail: tatarinov723@gmail.com)

Abstract. Dynamic development and accessibility of information technologies determine the spread of new forms of education. One of them is e-learning, during which the educational process uses technologies and various types of media (for example, a computer or smartphone with constant access to the Web network). The purpose of this learning model is to satisfy the obvious need of people for continuing education. Currently, e-learning is mainly used in two areas: employee training in large companies, as well as in universities. This significant development of global e-learning has been made possible thanks to the development of the Internet and multimedia technologies. Due to the multimedia content and technical quality of communication, the level of satisfaction of participants in online courses is similar to the level of traditional training. The article discusses the principles of e-learning and the specific profile of distance learning participants. The author paid special attention to the advantages and disadvantages of this type of training, which are of great importance both from the point of view of the student and the teacher. The information contained in this article only signals the problems encountered by the developers of online courses, so the author encourages online teachers to conduct their own search for problems and try to find the most suitable distance course formula.

Keywords: online course, online training, online trainer, e-learning, e-learning materials, computer training, traditional learning, educational programs, distance learning course, internal student motivation, information technology, quality of education, didactic material.

Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами. Развитие цифровых технологий сейчас динамично и заметно во всех сферах жизни современного человека [1]. У большинства людей уже есть онлайн-банки, покупки в интернет-магазинах, свой авторский блог или канал в социальных сетях, и, наконец ... электронное обучение [2, 23]. Тем не менее, многие люди не знают или лишь смутно представляют значение понятия «электронное обучение». Знания об электронном обучении становятся необходимым любому человеку, когда этот вид обучения применяется практически во всех звеньях образовательной цепи. Электронное обучение – это своего рода революция, результаты которой сравнивают с изобретением книгопечатания и массового производства бумажных книг.

Электронное обучение – это все формы поддержки и проведения дидактического процесса с помощью информационно-коммуникационных технологий, которые не требуют прямого контакта между студентом и преподавателем.

Как только дистанционное обучение появилось в области классического образования, начались споры и дискуссии о том, в какой степени можно онлайн-обучение внедрить в традиционное образование. Появились неподобающие комментарии – «это никогда нельзя делать через Интернет», «мой предмет не подходит для удалённого изучения» или «как вообще можно эффективно учиться через Интернет». Профессионалы электронного образования открыто признают тот факт, что удалённый учебный процесс не может полностью превзойти традиционный [3, 23].

Учитывая степень использования методов и приемов электронного обучения в дидактическом процессе, следует различать:

1. Смешанное обучение – это способ объединения удалённых и традиционных классов в структуре учебного курса, а также их содержания и дидактических функций. Например, теоретические положения, необходимые для приобретения определенных навыков, могут быть реализованы во время удалённых занятий, в то время как практические навыки могут отрабатываться

в традиционных классах. Или наоборот, теоретические знания и правила работы, обсуждаются на традиционных аудиторных занятиях, а участники проекта сами осуществляют проект через Интернет, работают на дискуссионных форумах и используют совместные чаты для обмена контентом.

2. Электронное обучение – учебный процесс происходит полностью через Web-сеть, преподаватель и студенты никогда не встречаются в аудитории (исключение может составлять только устный экзамен лично перед предметной комиссией).

3. Мобильное обучение – обучение с использованием портативного беспроводного оборудования (ноутбука, планшета или смартфона) [4].

4. Поддержка обучения методами и приемами электронного обучения – в этом случае весь процесс обучения проходит в классической форме (преподаватель и студенты проводят определённое количество часов в очных аудиториях), а цифровые методы обучения на расстоянии служат для дополнения и поддержки этого процесса.

По степени интерактивности разделение дидактических процессов в дистанционном обучении может быть следующим:

1. Учебный курс, в котором онлайн-студент работает только с дидактическим материалом, размещённым в Интернете. Такая форма получения знаний называется «учебное пособие», а обучение по ней используется в области профессиональной подготовки. Чаще всего это образование, которое требует приобретения знаний с низким уровнем сложности, например, обучение в области новых правил общения, действующих в организации. Этот тип образования требует индивидуальной работы, а также добросовестности и постоянства, потому что онлайн-студент не мотивирован ни преподавателем, ни другими участниками учебного процесса – он учится совершенно самостоятельно и независимо.

2. Курсы с электронным наставником, в которых большая часть деятельности онлайн-студента всё ещё состоит из взаимодействия с учебным материалом [5, 23]. Онлайн-ученик выполняет индивидуальные задания (самостоятельно ищет ответы на поставленные вопросы, выполняет интерактивные упражнения и задания с готовым ответом и решает проверочные тесты), но при этом он имеет возможность получить поддержку онлайн-наставника в любое время. Такая помощь может быть в форме индивидуальных консультаций в чате, во время видеосвязи или на виртуальной доске аудио вопросов и письменных ответов. В этом случае онлайн-преподаватель выполняет консультативно-вспомогательную функцию (не управляет учебным процессом, не проверяет домашние задания и не информирует о сроках сдачи работ).

3. Виртуальные классы, в которых основной контроль над ходом дидактического процесса принадлежит преподавателю, который напоминает о сроках, формирует задачи и ставит вопросы на обсуждение, проверяет домашнюю работу и оказывает постоянную помощь. Большую часть процесса электронного обучения могут составлять групповые занятия – это обсуждение на форуме, чаты, веб-трансляции, реализация групповых онлайн-проектов, хотя студенты могут по-прежнему работать строго индивидуально. Онлайн-сообщество даёт возможность решать такие задачи, которые были бы неосуществимы в описанных выше формах обучения, а межличностные отношения являются мотивирующим фактором успешного освоения материала.

В системе Web 3.0 каждый пользователь активно сотрудничает с другими пользователями и создает актуальные ресурсы знаний [6]. Формируется неиерархическая модель получения и усвоения знаний, так как все участники образовательного процесса являются получателями и создателями контента одновременно [7].

Новый образовательный контент, созданный в ре-

зультате массовой активности пользователей Web-системы, имеет равноценное значение по отношению к знаниям преподавателей или к материалам, размещённым на образовательной платформе [8]. Онлайн-студенты получают быстрый доступ к другим источникам знаний, совместно созданным многими авторами, другими словами – они используют социальные знания [9].

Социальные знания можно представить в виде следующих приложений:

1. Wiki-страницы. Например, онлайн-энциклопедия с открытым кодом – Wikipedia, созданная миллионами интернет-пользователей.

2. Блог – сайт, посвящённый определённым темам, на котором авторы размещает хронологически упорядоченные записи.

3. Социальные сети – веб-сайты, созданные на основе существующего сообщества пользователей Интернета (наиболее популярными в России являются Вконтакте, YouTube или Инстаграм) [10]. Социальные сети предполагают высокую степень взаимодействия между членами сообщества, максимально эффективный обмен информацией, через форумы и дискуссионные группы и обмен идеями между членами сети в комментариях.

4. Подкасты, скринкасты, веб-трансляции – это мультимедийные технологии, обеспечивающие публикацию аудио и видео потоковых материалов, с помощью которых можно делать презентации в заданном фоне в виде слайд-шоу [11].

Анализ последних исследований и публикаций, в которых рассматривались аспекты этой проблемы и на которых основываются авторы; выделение нерешённых ранее частей общей проблемы. Значение и доля профессий, требующих обработки большого количества информации и знаний, возрастает. Спрос на обучение, направленное на развитие навыков, необходимых для творческой работы на рынке труда, растёт. Одно становится фактом – современный человек учится всю свою жизнь.

Развитие компетенций связано с необходимостью определения собственных пределов развития и с сильной волей к изменениям [12, 23]. Из-за высоких темпов прогресса, практически во всех сферах жизни, развитие человека должно быть непрерывным и динамичным.

В дополнение к профессиональным навыкам, которые требуются на рынке труда, есть навыки, необходимые для достижения собственных целей при контактах с другими людьми, то есть навыки, необходимые для эффективного управления самим собой. К ним можно отнести: способность генерировать большое количество идей в сжатые сроки, умение выбрать оптимальное решение, умение управлять своим временем, настойчивость в преодолении трудностей, терпимость и уважение к различным взглядам при сохранении своего мнения и открытость для критики.

Навыки, приобретенные во время электронного обучения, связаны с реальным знанием проблем в определенной области. Их можно разделить на:

1) умственные способности, например, правильный анализ проблемы или логика;

2) межличностное общение, например, работа в команде и уважение мнения других людей;

3) организационные навыки, например, планирование времени на отдых и на рабочие процессы;

4) коммуникации, например, замена невербальных коммуникаций письменными символами (смайлики);

5) технические навыки, например, программирование и создание баз данных клиентов;

6) лидерские качества, например, руководство IT-проектом.

Другая группа компетенций, сформированных в процессе электронного обучения – это личностные качества, относящиеся к индивидуальным психологическим свойствам человека. Люди, которые обучаются дис-

танционно, обладают способностью к самодисциплине выше среднего и более добросовестны и креативны [13]. Электронное обучение даёт независимость онлайн-студенту в классе в большей степени, чем в традиционном и в то же время опосредованно формирует межличностные отношения.

Последняя группа компетенций – это индивидуальные интересы онлайн-студента, которые могут быть преобразованы в инструменты для мотивации и формирования индивидуальной карьеры. Удалённое обучение даёт студентам больше возможностей для приобретения практических знаний, а значит позволяет наращивать свои сильные стороны на рынке труда [14, 23].

При внедрении электронного обучения необходимо определить портрет реального онлайн-студента, чтобы устранить пробелы и трудности в обучении [15]. Студент, для которого разрабатывают и внедряют дистанционное обучение:

1. Человек с недостаточным количеством времени, которое он может посвятить онлайн-учёбе из-за профессиональных и семейных обязанностей.
2. Человек с пониженной мотивацией, для изменения собственной жизненной ситуации.
3. Человек с низкой квалификацией и плохо развитыми компетенциями, полезными для обучения в режиме онлайн.
4. Житель небольшого населённого пункта с ограниченным доступом к университетам, книжным магазинам и библиотекам.
5. Человек, испытывающий страх использования современных ИТ-устройств.
6. Человек, не понимающий смысла обучения в электронной форме.

Описанный выше портрет онлайн-студента ставит ряд непростых задач для всех, кто разрабатывает и проводит курсы электронного обучения [16].

Задача человека, разрабатывающего курс электронного обучения – создать максимально вместительный и функциональный образовательный потенциал для онлайн-преподавателя, проводящего занятия. На этапе разработки курса необходимо предусмотреть всевозможные дидактические ситуации, некорректное поведение студента, низкий уровень мотивации и долю использования запрограммированных учебных материалов [17].

Выводы исследования и перспективы дальнейших изысканий данного направления. В заключение следует обратить внимание на процесс взаимного обучения и обмена опытом между участниками дидактического процесса. И студент, и преподаватель, использующие медиаплатформу, должны продемонстрировать приверженность самому процессу обучения, а также быть заинтересованы в создании благоприятной среды, в которой этот процесс происходит [18, 23].

Новые технологии и онлайн-среда обучения, требуют изменения роли и расширения обязанностей как преподавателя, так и самих студентов. Преподаватель становится дизайнером, который должен быть знакомым не только с изучаемой предметной областью, но и с методологией электронного обучения [19]. Студент должен развивать уверенность в себе, навыки общения через СМИ и командную работу.

Электронное обучение основано на нескольких принципах, которые во многом определяют его эффективность:

1. Студент учится, когда у него есть время и необходимость решения проблемы, и в первую изучаются те темы, которые могут в полной мере использоваться в его работе.
2. Полученные знания непосредственно применимы на практике.
3. Работа студента заключается в том, чтобы сотрудничать с другими [20].
4. Преподаватель обязан не только проверять знания студента, но и постоянно мотивировать и активизировать

его для обучения.

5. Онлайн-обучение основано на обмене мнениями с другими студентами.

При электронном обучении между его участниками создается виртуальное сообщество и каждый становится частью образовательного процесса, основанного на взаимном обучении, обмене информацией и обменом знаниями [21].

Во время онлайн-обучения студенты работают в образовательном сообществе на трех уровнях:

1. Познакомиться друг с другом или найти своих коллег в режиме онлайн на основе сходства, связанного с местом проживания, подготовкой и уровнем мотивации.
2. Создание сообщества или студенты начинают чувствовать удовлетворение от принадлежности к определенной группе.
3. Товарищество – это наивысший уровень сообщества, возникающий в результате интенсивного общения между членами группы [22].

Проведение обучения на основе виртуальных образовательных сообществ требует опыта и более активного участия преподавателя, который в дополнение к предметному аспекту должен учитывать личностное измерение студентов [23].

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Суходолов А.П. Факторная модель оценки состояния цифровой экономики / А.П. Суходолов, И.А. Слободняк, В.А. Маренко // *Известия Уральского государственного экономического университета*. – 2019. – Т. 20. № 1. – С. 13-24.
2. Красноярова О.В. Мертвые не молчат, или смерть в фейсбуке / О.В. Красноярова // *Обсерватория культуры*. – 2015. – № 2. – С. 125-129.
3. Przybyła W. G uide for designers of e-learning courses / W. Przybyła, M. Ratalewska // *National Center for Supporting Vocational Education and Ustawiczna*. – Warsaw. – 2012. – 98 S.
4. Музычук Т.Л. Образовательная мобильность студентов региональных вузов России / Т.Л. Музычук, И.В. Анохов, В.А. Зыкова // *Вестник Удмуртского университета. Серия Экономика и право*. – 2018. – Т. 28. – № 4. – С. 472-482.
5. Кутепов М.М. Технологии организации учебного процесса с использованием онлайн-курса / М.М. Кутепов, Л.К. Иляшенко, Д.Л. Морозов // *Балтийский гуманитарный журнал*. – 2019. – Т. 8. № 1 (26). – С. 230-232.
6. Ахметжанова Г.В. Цифровые технологии в образовании / Г.В. Ахметжанова, А.В. Юрьев // *Балтийский гуманитарный журнал*. – 2018. – Т. 7. № 3 (24). – С. 334-336.
7. Карпикова И.С. Привлечение аудитории к цифровым СМИ с помощью элементов геймификации / И.С. Карпикова, В.В. Артамонова // *Вопросы теории и практики журналистики*. – 2018. – Т. 7, № 4. – С. 599-614. – DOI: 10.17150/2308-6203.2018.7(4).599-614.
8. Тагаров Б.Ж. Особенности глобального рынка информационных товаров / Б.Ж. Тагаров // *Российское предпринимательство*. – 2018. – Т. 19. – № 5. – С. 1425-1436.
9. Рогова Н.Н. Применение массовых открытых онлайн курсов для организации самостоятельной работы студентов / Н.Н. Рогова // *Балтийский гуманитарный журнал*. – 2017. – Т. 6. № 4 (21). – С. 390-392.
10. Красноярова О.В. Новые медиаплатформы: принципы функционирования и классификация / О.В. Красноярова // *Вопросы теории и практики журналистики*. – 2016. – Т. 5, № 1. – С. 45-57. – DOI: 10.17150/2308-6203.2016.5(1).45-57.
11. Алеишугина Е.А. Проектирование индивидуальных траекторий обучения с использованием онлайн-курсов / Е.А. Алеишугина, О.И. Ваганова, М.М. Кутепов // *Балтийский гуманитарный журнал*. – 2019. – Т. 8. № 1 (26). – С. 185-187.
12. Баева О.Н. Привлекательная компания и работа глазами выпускников экономического вуза / О.Н.Баева, Д.И. Хлебков // *Мотивация и оплата труда*. – 2006. – № 4. – С. 250-263.
13. Рубцова Н.В. Эпатажная реклама как нестандартный инструмент коммуникаций в условиях финансового кризиса, или PR во время чумы / Н.В.Рубцова // *Маркетинговые коммуникации*. – 2009. – № 2. – С. 78-88.
14. Былков В. Г. Закономерные трансформации спроса на рынке труда / В. Г. Былков // *Известия Иркутской государственной экономической академии*. – 2015. – Т. 25, № 3. – С. 416-425. DOI: 10.17150/1993-3541.2015.25(3).416-425.
15. Тагаров Б.Ж. Факторы развития рынка фриланса в информационной экономике / Б.Ж. Тагаров // *Креативная экономика*. – 2018. – Т. 12. – № 10. – С. 1703-1714.
16. Гуцина О.М. Психологические измерения для оценки эффективности онлайн курса в системе e-learning / О.М. Гуцина, А.В. Очеповский // *Балтийский гуманитарный журнал*. – 2017. – Т. 6. № 4 (21). – С. 301-304.
17. Анохов И.В. Нравственность как инструмент управления / И.В. Анохов // *Вестник Института экономики Российской академии наук*. – 2019. – № 1. – С. 73-87.

18. Красноярова О.В. Новые медиаплатформы: принципы функционирования и классификация / О.В. Красноярова // Вопросы теории и практики журналистики. – 2016. – Т. 5, № 1. – С. 45–57. – DOI: 10.17150/2308-6203.2016.5(1).45-57.

19. Ваганова О.И. Проектирование учебного процесса по дисциплине с использованием онлайн-курсов / О.И. Ваганова, Ж.В. Смирнова, Н.С. Абрамова // Балтийский гуманитарный журнал. – 2019. – Т. 8, № 1 (26). – С. 277-280.

20. Анохов И.В. Игровой аспект экономики / И.В. Анохов // Известия Иркутской государственной экономической академии. – 2013. – № 2(88) – С. 5-9.

21. Хлебович Д.И. Маркетинговые коммуникации для продвижения услуг театральных организаций: особенности выбора / Д.И. Хлебович, И.В. Токарева // Бизнес. Образование. Право. – 2018. – № 2 (43). – С. 195-201.

22. Баева О.Н. Оценки участия руководителей в дополнительном профессиональном образовании на основе данных статистических наблюдений / О.Н. Баева // Известия Байкальского государственного университета. – 2016. – Т. 26, № 6. – С. 980–986. – DOI: 10.17150/2500-2759.2016.26(6).980-986.

23. Zbigniew M. Kształcenie na odległość – wyzwania i szanse / M. Zbigniew // Uniwersytet Ekonomiczny w Krakowie III Konferencja. – 2015. – S. 1-5.

Статья поступила в редакцию 22.10.2019

Статья принята к публикации 27.02.2020

УДК 378.4 + 316.6

DOI: 10.26140/anip-2020-0901-0066

СТРУКТУРА КОГНИТИВНОЙ СОСТАВЛЯЮЩЕЙ НАЦИОНАЛЬНОГО СТЕРЕОТИПА О ТИПИЧНОМ БРИТАНЦЕ (НА ПРИМЕРЕ СТУДЕНТОВ ЯЗЫКОВЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ)

© 2020

AuthorID: 719620

SPIN: 4909-6804

Туарменский Владимир Викторович, кандидат педагогических наук,
доцент кафедры «Философия и история»
Академия права и управления ФСИН России
(390000, Россия, Рязань, улица Сенная, 1, e-mail: tuarmensky@gmail.com)

AuthorID: 719619

SPIN: 6794-2403

Туарменская Анжела Валерьевна, кандидат филологических наук, доцент кафедры
«Второй иностранный язык и методика его преподавания»
Рязанский государственный университет имени С.А. Есенина
(390000, Россия, Рязань, улица Свободы, 46, e-mail: a.tuarmenskaya@gmail.com)

Аннотация. Цель: определить структуру когнитивной составляющей национального стереотипа. Методы: системный подход к познанию стереотипов, позволяющий комплексно рассмотреть данный феномен, определить и подвергнуть анализу его структуру, объяснить внутренние механизмы его функционирования. Типологический подход представляет собой логико-методологическую процедуру, позволяющую обнаружить тот минимум существенных признаков этноса, которые составляют внутренне устойчивое ядро стереотипа. В результате применения типологического подхода общее пространство стереотипа становится дифференцированным и в нём возможно выделить узловые образования (типы). Применение данных подходов обусловило методический аппарат работы. Сравнительный метод позволяет соотносить однопорядковые явления, с целью выделения в их массиве общего и различного с целью классификации и типологии. Опросные методы применялись в работе для сбора первичной социальной информации. Метод ранжирования использовался для осуществления процедуры упорядочения объектов внутренней структуры стереотипа. Результаты: на основе выборочного опроса студентов языкового вуза, определена структура национального стереотипа, сделан вывод о его системном характере. Научная новизна: в статье впервые на основе использования и анализа комплекса опросных методик исследована внутренняя структура когнитивной составляющей национального стереотипа. Практическая значимость: основные положения и выводы статьи могут быть использованы в научной и педагогической деятельности при рассмотрении вопросов, связанных с необходимостью разрушения негативных национальных стереотипов.

Ключевые слова: национальные стереотипы, когнитивный компонент стереотипа, высшая школа, социологический опрос студентов

THE STRUCTURE OF THE COGNITIVE COMPONENT OF A NATIONAL STEREOTYPE ABOUT THE TYPICAL BRITON (ON THE EXAMPLE OF STUDENTS OF LANGUAGE SPECIALTIES)

© 2020

Tuarmenskiy Vladimir Viktorovich, candidate of pedagogical Sciences, associate Professor,
of "Philosophy and History"

Academy of law and management FSIN Russia

(390000, Russia, Ryazan, street Sennaya, 1, e-mail: tuarmensky@gmail.com)

Tuarmenskaya Angela Valerievna, candidate of philological Sciences, associate Professor,
of "Second foreign language and methods of its teaching"

Ryazan State University named after S.A. Yesenin

(390000, Russia, Ryazan, street Svoboda, 46, e-mail: a.tuarmenskaya@gmail.com)

Abstract. Objective: to determine the structure of the cognitive component of the national stereotype. Methods: a systematic approach to the cognition of stereotypes, allowing to consider this phenomenon comprehensively, to determine and analyze its structure, to explain the internal mechanisms of its functioning. The typological approach is a logical and methodological procedure that allows to detect the minimum of essential features of the ethnos, which constitute the internally stable core of the stereotype. As a result of application of the typological approach the general space of a stereotype becomes differentiated and it is possible to allocate nodal formations (types) in it. The application of these approaches determined the methodological apparatus of the work. The comparative method allows to correlate single-order phenomena to highlight the common and different in their array for the purpose of classification and typology. Survey methods were used to collect primary social information. The ranking method was used to implement the procedure of ordering the objects of the internal structure of the stereotype. Results: on the basis of a sample survey of language university students the structure of the national stereotype has been determined, the conclusion about its systemic nature has been made. Scientific novelty: for the first time, the internal structure of the cognitive component of the national stereotype has been investigated on the basis of the use and analysis of a set of survey methods. Practical significance: the main provisions and conclusions of the article can be used in scientific and pedagogical activities when considering issues related to the necessity to eliminate negative national stereotypes.

Keywords: national stereotypes, cognitive component of a stereotype, higher school, sociological survey of students

ВВЕДЕНИЕ

В условиях современного поликультурного общества особо востребованными становятся исследования, рассматривающие наиболее острые и актуальные аспекты межэтнических отношений [1-5]. Данный тип социальных взаимосвязей имеет массу самых разнообразных проявлений. Одним из них являются национальные стереотипы. Формирующийся на протяжении десятилетий,

а иногда столетий образ народа становится одним из факторов, определяющих уровень и характер международных отношений, а иногда выступает в качестве фона возникновения межэтнических конфликтов [6-13]. Однако было бы неправильно сводить стереотипы к негативному феномену, как это происходит в большинстве исследований. Необходимо отметить, то сам автор термина – У. Липман пытался избежать такой однобокой

трактовки [14].

Феномен стереотипа, на данный момент, является предметом исследования разнообразных гуманитарных и социальных наук, от психологии и социологии до языкознания [15]. Таким образом, реализация междисциплинарного подхода к исследованию феномена стереотипа является вполне оправданным.

В последних исследованиях и публикациях, рассматривающих национальные стереотипы, делается акцент на определение сущности явления (метонимия, концепт) [16] и выделении трёх основных компонентов (когнитивный, оценочный, поведенческий) [17]. Исследование когнитивного компонента не вело к выяснению его структуры и механизмов взаимодействия её основных элементов. Осуществлённое в статье определение структуры когнитивного (рационального) компонента стереотипа и механизмов взаимодействия элементов стереотипа как системы обосновывает новизну данного исследования.

МЕТОДОЛОГИЯ

Формирование целей статьи и постановка задачи. Определение структуры когнитивной составляющей национального стереотипа на основании анализа теоретических разработок и результатов опроса среди студентов языковых специальностей стало целью нашей работы. Она определила основные задачи исследования. Во-первых, изучить теоретические аспекты стереотипа и его разновидности – стереотипа этнического. Во-вторых, на основе анализа страноведческой литературы выявить основные стереотипические черты исследуемого этноса (в данном случае англичан). В-третьих, составить анкету, апробировать и провести опрос по доступной выборке среди студентов языковых специальностей. В-четвёртых, на основе проведённого исследования, определить структуру когнитивного компонента национального стереотипа и описать схему взаимодействия её основных элементов.

Методологическую базу исследования составили системный и типологический подходы. Системный подход позволяет комплексно рассмотреть феномен стереотипа, определить и подвергнуть анализу его структуру, объяснить внутренние механизмы его функционирования. Типологический подход представляет собой логико-методологическую процедуру, позволяющую обнаружить тот минимум существенных признаков этноса, которые составляют внутренне устойчивое ядро стереотипа. Применение типологического подхода позволяет выделить в общем пространстве стереотипа узловые образования (типы). Методологический аппарат работы обусловлен использованием данных подходов. Используемый в исследовании сравнительный метод позволяет соотносить однопорядковые явления, с целью выделения в их массиве общего и различного с целью классификации и типологии. Интервью и анкетирование применялись в работе для сбора первичной информации. Анализ позволил определить структуру исследуемого компонента стереотипа. Метод ранжирования использовался для осуществления процедуры упорядочения объектов внутренней структуры стереотипа.

РЕЗУЛЬТАТЫ

В начале исследования были выдвинуты два предположения. Первое из них заключается в том, что стереотип, как культурное явление воспроизводится без существенных изменений во всех точках исследуемого национального культурного пространства. Второе предположение базировалось на понимании системного характера стереотипа. Из этого утверждения вытекала обязательная рациональная структура когнитивного сегмента стереотипа с чётко фиксируемыми закономерностями его функционирования, которые и предстояло выявить.

Базой исследования стал Институт иностранных языков РГУ имени С.А.Есенина, где было опрошено 142 студента, изучающих английский язык в качестве

первого и второго иностранного языка. Исследование проводилось с сентября 2017 года по декабрь 2018 года. Сплошная выборка студентов делилась на два сегмента. Основную массу опрошенных студентов – 112 (79%) составляли те учащиеся, которые изучали английский язык в школе. В контрольную группу вошли студенты 30 (21%), изучавшие в школе немецкий и/или французский языки, а значит, степень их погружения в изучаемую проблему была заведомо ниже. Полученные данные могли выглядеть следующим образом. В рамках первого варианта (данные в двух группах идентичны) полностью подтверждается гипотеза о наличии общего стереотипа для единого социо-культурного пространства, которое и составляют студенты, изучающие английский язык в языковом вузе. Второй вариант – данные в двух группах разнятся – помог бы нам выявить механизмы складывания стереотипов и выдвинуть предположение об изучаемом в школе языке как факторе, задающем рамки социо-культурного пространства.

В рамках первого этапа исследования были изучены теоретические аспекты стереотипа, страноведческая литература по Великобритании, публикации, посвящённые стереотипным представлениям русских об англичанах [18, 19, 20], а также результаты исследований стереотипов в рамках образовательных институтов [21, 22, 23]. Изучение данной литературы позволило оптимизировать процесс создания опросника. Мы отказались от использования психосемантических методов, более пригодных для изучения оценочного, а не когнитивного компонента стереотипа [24]. Основу анкеты составила таблица с перечисленными качествами англичан, которую респонденты должны были обработать в технике ранжирования. Студентам было также предложено дополнить таблицу своим вариантом. Два качества – *уважение личного пространства* и *любовь к чаю* были названы по одному разу и общей картины не изменили. В качестве базовых студентам были предложены следующие суждения о качествах жителей Британии (таблица 1).

Таблица 1 – Ранжирование качеств жителей Британии студентами, изучавшими английский язык в школе*

№	Качество, присущее жителю Британии	номер выбора		
		1	2	3
1	проявление уважения к королеве	1 (23)	9	6
2	обходительность, вежливость и чувство такта	2 (20,5)	1(17)	7
3	стабильность, постоянство и консерватизм	3 (9)	2(13,4)	1(15)
4	любовь к порядку и комфорту	4	3(12,5)	2(11,6)
5	чувство юмора	5	4	3(11)
6	сухой и неэмоциональный стиль общения	6	7	8
7	культ самоконтроля и предписанного поведения	7	6	5
8	терпимость к чужому мнению	8	5	9
9	тщеславие и достоинство	9	8	4

* составлено авторами

Апробация анкеты в рамках пилотного исследования позволила положительно судить о валидности общих результатов исследования [25]. Уже на первом этапе исследования были выявлены чётко фиксируемые закономерности в ответах студентов экспериментальной и контрольной групп. Реализация исследования по запланированной выборке дало аналогичные результаты (таблица 1).

Результаты анкетирования позволили выявить чёткие закономерности в строении когнитивной составляющей стереотипа. При ранжировании студенты, с базовым английским языком в школе (далее их будем называть «англичане») считали, что *уважение к королеве* является самым важным качеством жителя Великобритании. Названную характеристику на первое место поместили 26 человек – 23% («англичане») и только 3 человека – 10%, не изучавшие в школе английский язык ни первым, ни вторым иностранным (далее их будем называть «не англичане»). Мы можем заметить, что эту характеристику жителей Британии на первое место ставили школьники, изучающие английский язык. Эти данные были получены нами в ходе более ранних исследований [26]. Данные, полученные при опросе студентов «не англичан» отличаются от результатов экспериментальной

группы (таблица 2). В ходе опроса студенты-«не англичане» на первое место поместили *обходительность, вежливость и чувство такта* (10 человек – 33%). Названная характеристика оказалась на втором месте в рамках первого выбора у «англичан» (23 человека – 20,5%). На второй позиции в рамках первого выбора у «не англичан» оказались *стабильность, постоянство и консерватизм* (9 человек – 30%). Названная характеристика у «англичан» набрала – 9% и оказалась на третьей позиции (таблица 2).

Таблица 2 – Ранжирование качеств жителей Британии студентами, не изучавшими английский язык в школе*

№	Качество, присущее жителю Британии	номер выбора		
		1	2	3
1.	проявление уважения к королеве	3 (10)	7	5
2.	обходительность, вежливость и чувство такта	1 (33)	1 (33)	4
3.	стабильность, постоянство и консерватизм	2 (30)	2 (27)	3 (13,3)
4.	любовь к порядку и комфорту	4	3 (16,6)	1 (23)
5.	чувство юмора	-	4	2 (16,6)
6.	сухой и незэмоциональный стиль общения	8	5	-
7.	культ самоконтроля и предписанного поведения	5	6	2 (16,6)
8.	терпимость к чуждому мнению	7	3 (16,6)	6
9.	тщеславие и достоинство	6	-	7

* составлено авторами

Таким образом, нами было установлено, что у «не англичан» проявление уважения к монарху не оказалось ведущим составляющим стереотипа. Мы можем предположить, что данный элемент стереотипа формируется под влиянием школьной учебной литературы, которая в качестве страноведческой информации обязательно указывает на особенности политической системы Великобритании.

На первую позицию в рамках второго выбора студенты-«англичане» поместили *обходительность, вежливость и чувство такта* – 17% (19 человек). Эта характеристика жителей туманного Альбиона поднимается со второй позиции первого выбора. Также вверх перемещается третья позиция первого выбора – *стабильность, постоянство и консерватизм* – 13,4% (15 человек). На третьем месте оказывается *любовь к порядку и комфорту* – 12,5% (14 человек). «Не англичане» на первую позицию ставят *обходительность, вежливость и чувство такта* (10 человек – 33%). На второй позиции в рамках второго выбора у студентов – «не англичан» находится *стабильность, постоянство и консерватизм* (8 человек – 27%). На третьем месте находятся *любовь к порядку и комфорту и терпимость к чуждому мнению* по 16,6% (поднимается с четвёртой позиции первого выбора).

В рамках третьего выбора на первую позицию студенты – «англичане» поместили *стабильность, постоянство и консерватизм* – 15% (17 человек). Вторую позицию заняла *любовь к порядку и комфорту* – 11,6% (13 человек). Третью позицию заняло *чувство юмора* – 11% (10 человек).

У студентов-«не англичан» в рамках третьего выбора пять голосов получила *любовь к порядку и комфорту* (23%). Второе место поделили *чувство юмора и культ самоконтроля и предписанного поведения* (16,6%). Третье заняли *стабильность, постоянство и консерватизм* – 13,3%.

Наконец, качества, которые в наименьшей мере свойственны британцам, по мнению студентов, – это *сухой и незэмоциональный стиль общения и тщеславие и достоинство*.

В результате мы можем эмпирически фиксировать довольно стройную систему характеристик англичан, которая формируется у студентов языковых специальностей уже в школе. Такую стройную систему взглядов невозможно получить, используя ранжирование, если речь идёт об исследовании не стереотипических явлений. Примером могут служить проведённые авторами исследования мотивов профессионального самоопределения учащейся молодёжи разных вузов, специальностей и направлений подготовки [27-35]. Разные системы взглядов студентов, охваченных такими исследованиями, в результате показывают хаос уже в рамках второго

выбора и не дают такой стройной и целостной картины.

ВЫВОДЫ

В ходе сравнительного анализа данных двух групп были выявлены следующие закономерности. Во-первых, и у студентов-«англичан» и «не англичан» в структуре стереотипа наблюдается специфическое эмпирически фиксируемое расположение качеств национального характера, находящееся в зависимости от языка, изучаемого в школе. Во-вторых, ранжирование показывает механизм замены качеств национального характера от первого до третьего выбора. И чем дольше студенты изучали английский язык, тем чётче наблюдается система в ответах студентов. В-третьих, на основе полученных данных, мы можем утверждать, что стереотип существует практически без изменений в рамках определённого социо-культурного пространства, каковым в нашем исследовании является образовательное пространство высшего учебного заведения. Однако, даже в этом случае, на стереотип накладывает отпечаток язык, изучавшийся студентами в средней общеобразовательной школе.

Перспективы дальнейших изысканий в данном направлении мы видим в исследовании механизмов влияния на процесс формирования когнитивной составляющей национального стереотипа.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Туарменская А.В., Туарменский А.В. Проблема формирования толерантности у студентов // В сборнике: Проблемы развития современного общества: сборник научных статей 4-й Всероссийской научно-практической конференции. Курск, Юго-Западный государственный университет. 2019. С. 35-38.
2. Кострова Ю.Б., Шибаришина О.Ю. Формирование толерантной общественной среды через социальную интеграцию // В сборнике: Религия и общество: проблемы взаимодействия материалы Международной научно-практической конференции. Рязань, 2017. С. 21-23.
3. Фролова М.И. К вопросу социально - философского понятия толерантности и культурной идентичности // Балтийский гуманитарный журнал. 2018. Т. 7. № 2 (23). С. 351-358.
4. Гасымова К.В. Поликультурное образование как основа формирования толерантности в мультикультурном пространстве // Хуманитарни Балкански изследвания. 2019. Т. 3. № 4 (6). С. 14-18.
5. Shmeleva Zh.N. The development of cross-cultural tolerance of bachelors by means of studying the english language at Krasnoyarsk SAU // Балтийский гуманитарный журнал. 2019. Т. 8. № 2 (27). С. 116-120.
6. Крысько В.Г. Этнопсихология и межнациональные отношения: курс лекций. М.: Экзамен, 2002. 448 с.
7. Мануковский М.В. Стереотипы сознания в межкультурной коммуникации: учебное пособие по курсу «Теория межкультурной коммуникации». Воронеж: ВГУ, 2005. 100 с.
8. Новикова Т.Б. Стереотипы в межкультурной коммуникации // Лингвистические парадигмы и лингводиактика: материалы X Международной научно-практической конференции. Иркутск, 2005. С. 622-626.
9. Сорокина Н.В. Национальные стереотипы в межкультурной коммуникации: монография М.: РИОР: ИНФРА-М, 2014. 265 с.
10. Туарменская А.В., Туарменский А.В. Влияние стереотипов на межкультурную коммуникацию // В сборнике: Современные технологии в науке и образовании - СТНО-2019 Сборник трудов II международного научно-технического форума: в 10 томах. Под общей редакцией О.В. Миловзорова. Рязань, 2019. С. 134-137.
11. Манцаева А.Н., Батаева Д.Н. Этнические стереотипы в межкультурной коммуникации // Балтийский гуманитарный журнал. 2019. Т. 8. № 2 (27). С. 218-221.
12. Жесткова Е.А. Формирование межкультурной компетенции в условиях диалога культур // Самарский научный вестник. 2015. № 1 (10). С. 77-80.
13. Емельянова Т.В., Самсонова И.С. Формирование этического компонента межкультурной компетенции у студентов-историков // Балтийский гуманитарный журнал. 2018. Т. 7. № 2 (23). С. 227-230.
14. Липпман Уолтер Общественное мнение. М.: Институт Фонда «Общественное мнение», 2004. 384 с.
15. Садохин А.П. Введение в теорию межкультурной коммуникации. М.: Высшая школа, 2005. 310 с.
16. Стернин И.А. Структура концепта // Языковое бытие человека и этноса: психолингвистический и когнитивный аспект. Вып. 10. Барнаул, 2006. С. 218.
17. Косяков В.А. Стереотип как когнитивно-языковой феномен: дис. ...кандидата филологических наук : 10.02.19 / Косяков Виталий Александрович; [Место защиты: Иркутский. гос. лингвист. университет]. Иркутск, 2009. 155 с.
18. Ерофеев Н.А. Туманный Альбион. Англия и англичане глазами русских. 1825-1853г. М.: Наука, 1982. 320 с.
19. Сатинова В.Ф. Британия и британцы. Минск: Высшая школа, 2004. 334 с.
20. Ощепкова В.В., Шустилова И.И. О Британии вкратце. М.: Лист, 1997. 288 с.

21. Елизарова Г.В. *Культура и обучение иностранным языкам*. СПб.: КАРО, 2005. 352 с.

22. Речкин Н.С. *Стереотипы и процессы стереотипизации в социальных системах (на примере систем школьного образования) : дис. ... д-ра философ. наук : 09.00.08 / Речкин Николай Степанович; [Место защиты: Ростовский гос. университет].* Ростов н/Д, 2006. 334 с.

23. Миньяр-Белоручева А.П., Покровская М. Е. *Этнические стереотипы в англоязычном пространстве: визуальные образы-персонификации и вербальные образы-антропонимы // Вестник Московского университета. Серия 14: Психология. 2013. № 1. С. 52-63.*

24. Бочкарева А.В. *Этнические стереотипы: основные методологические подходы к исследованию и особенности использования психолингвистических методов: дис. ... кандидата социолог. наук : 22.00.01 / Бочкарева Анна Владимировна; [Место защиты: Российский университет дружбы народов].* М., 2014. 203 с.

25. Туарменская А.В., Туарменский А.В. *Стереотипные представления студентов о типичных британцах // В сборнике: Студенческий научный поиск - науке и образованию XXI века материалы X международной студенческой научно-практической конференции. Рязань, 2018. С. 81-84.*

26. Туарменская А.В., Туарменский В.В., Кондаурова Н., Строшлов А., Тарасикова М. *Стереотипные представления школьников о типичных британцах // В сборнике: Студенческий научный поиск - науке и образованию XXI века. Материалы IX-й Международной студенческой научно-практической конференции. Рязань, Современный технический университет. 2017. С. 254-257.*

27. Туарменский В.В. *Исследование профессионального самоопределения школьников с нарушением слуха // Нижегородское образование. 2016. № 4. С. 60-65.*

28. Толканик З.А. *Профессиональное самоопределение молодежи как фактор подготовки компетентного специалиста // Балканско научно обозрение. 2019. Т. 3. № 2 (4). С. 57-59.*

29. Бекоева М.И. *Формирование профессионального самоопределения обучающихся на основе активизации творческой самостоятельности // Научен вектор на Балканите. 2019. Т. 3. № 3 (5). С. 5-8.*

30. Карпова О.Л., Найн А.Я. *Развитие профессионального самоопределения студента на основе смыслообразовательной деятельности // Самарский научный вестник. 2017. Т. 6. № 2 (19). С. 230-233.*

31. Дмитриева Е.Ю., Полуянова Л.А. *Возможности открытого пространства воспитательной системы вуза в формировании профессионального самоопределения студентов // Балтийский гуманитарный журнал. 2017. Т. 6. № 4 (21). С. 305-308.*

32. Туарменский В.В. *Исследование мотивов профессионального выбора студентов-социальных работников // В сборнике: Педагогика и психология как ресурс развития современного общества: актуальные проблемы образовательного процесса в гетерогенных организациях к 40-летию Института психологии, педагогики и социальной работы: материалы VIII Международной научно-практической конференции. Рязань, Министерство образования и науки Российской Федерации; ФГБОУ ВО «Рязанский государственный университет имени С.А. Есенина»; Институт психологии, педагогики и социальной работы РГУ имени С.А. Есенина. 2016. С. 239-242.*

33. Лесникова С.Л., Леухова М.Г. *Профессиональное самоопределение студентов вуза как условие профессиональной идентичности: аспект отношения к профессиональной карьере // Балтийский гуманитарный журнал. 2018. Т. 7. № 3 (24). С. 253-256.*

34. Швацкий А.Ю., Зубкова С.Н. *Влияние уровня самооценки на профессиональное самоопределение в юношеском возрасте // Балканско научно обозрение. 2019. Т. 3. № 2 (4). С. 86-88.*

35. Туарменский В.В., Иванов Е.С., Барановский А.В. *Сравнительный анализ мотивов профессионального выбора студентов государственного вуза // Человеческий капитал. 2017. № 6 (102). С. 49-51.*

Статья поступила в редакцию 13.11.2019

Статья принята к публикации 27.02.2020

УДК 371.39

DOI: 10.26140/anip-2020-0901-0067

**СРЕДСТВА ФОРМИРОВАНИЯ И ОЦЕНИВАНИЯ МЕТАПРЕДМЕТНЫХ
РЕЗУЛЬТАТОВ ОБУЧАЮЩИХСЯ ПОКОЛЕНИЯ Z**

© 2020

AuthorID: 479005

SPIN: 4513-1202

Тумашева Ольга Викторовна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры математики и методики обучения математике

AuthorID: 455330

SPIN: 1964-8029

Шашкина Мария Борисовна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры математики и методики обучения математике*Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева (660049, Красноярск, ул. Перенсона, 7, e-mail: m_shashkina@bk.ru)*

Аннотация. Вызовы информационного общества нашли отражение в требованиях к результатам освоения основных образовательных программ в виде метапредметных образовательных результатов. Концептуальные и технологические аспекты формирования и оценивания этих качеств в процессе обучения исследуются без учета специфики современного поколения обучающихся, называемого цифровым поколением, центениалами или поколением Z. Цель статьи: научно обосновать и описать средства формирования и оценивания метапредметных образовательных результатов обучающихся в соответствии с особенностями современного поколения школьников. Основу исследования составил анализ работ, в которых раскрываются основные идеи теории поколений, а также предлагается решение проблемы формирования и оценивания метапредметных образовательных результатов обучающихся. Описаны специфические характеристики обучающихся цифрового поколения: особенности познавательной сферы, а также личностные качества. Сделаны выводы относительно их позитивного и негативного влияния на процесс обучения. Сформулированы требования к метапредметным заданиям как средству формирования и оценивания метапредметных образовательных результатов школьников поколения Z, представлен конструктор метапредметных заданий, позволяющий генерировать их в любой предметной области. Результаты педагогического эксперимента по внедрению разработанных средств формирования и оценивания метапредметных образовательных результатов на уроках математики показали повышение уровня сформированности метапредметных образовательных результатов, повышение интереса к предмету и познавательной активности обучающихся, уровня мотивации к обучению.

Ключевые слова: метапредметные образовательные результаты, метапредметные задания, обучающиеся поколения Z, обучение математике, конструктор заданий.

**FORMATION AND EVALUATION MEANS META-SUBJECT EDUCATIONAL
RESULTS OF STUDENTS GENERATION Z**

© 2020

Tumasheva Olga Viktorovna, candidate of pedagogical sciences, associate professor of the chair of mathematics and mathematics teaching methods**Shashkina Mariya Borisovna**, candidate of pedagogical sciences, associate professor of the chair of mathematics and mathematics teaching methods*Krasnoyarsk State Pedagogical University n.a. V.P. Astafiev (660049, Krasnoyarsk, Perensona st., 7, e-mail: m_shashkina@bk.ru)*

Abstract. The challenges of the information society are reflected in the requirements for the results of mastering basic educational programs in the form of meta-subject educational results. The conceptual and technological aspects of the formation and evaluation of these qualities in the learning process were developed by the authors-researchers without taking into account the specifics of the modern generation of students, called the digital generation, centals or the Z generation. The purpose of the article: to scientifically substantiate and describe the means of forming and evaluating meta-subject educational results of students in accordance with the features of the current generation of schoolchildren. The basis of the study was an analysis of works in which the main ideas of the theory of generations are revealed and the specific features of the Z generation are described, and a solution to the problem of the formation and evaluation of meta-subject educational results of students is proposed. The specific characteristics of students of the digital generation are described: features of the cognitive sphere, as well as psychological qualities. Conclusions regarding their positive and negative impact on the learning process. The requirements for meta-subject tasks are formulated as a means of forming and evaluating meta-subject educational results of generation Z schoolchildren and the designer of meta-subject tasks is presented that allows them to be generated in any subject area. Examples of meta-subject tasks in mathematics are given. The results of the pedagogical experiment on the implementation of the developed tools for the formation and evaluation of meta-subject educational results in mathematics lessons showed an increase in the level of formation of meta-subject educational results, an increase in interest in the subject and cognitive activity of students, a level of motivation to learn.

Keywords: meta-subject educational results, meta-subject tasks, students of the Z generation, math education, task designer.

ВВЕДЕНИЕ

Технологические изменения, произошедшие в мире за последние десятилетия, определяют не только нашу реальность, но и влияют на обновление подходов к открытию новых возможностей в сфере образования. Одним из актуальных трендов современного образования в ответ на вызовы информационного общества стало формирование и развитие средствами различных предметных областей неких универсальных качеств обучающихся, позволяющих успешно реализоваться в жизни, семье, профессии. В научно-педагогической и психологической литературе они получили название «навыки

XXI века», soft skills [1], универсальные учебные действия [2].

В отечественном образовании этот тренд нашел отражение в требованиях к результатам освоения основных образовательных программ, представленных в федеральных государственных образовательных стандартах в виде метапредметных образовательных результатов (МОР).

В последнее время появилось достаточно большое количество исследований проблемы формирования и оценивания МОР, среди которых особый интерес представляют работы В.С. Басюк, Л.И. Боженковой, Н.Н. Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2020. Т. 9. № 1(30)

Гареевой, М.А. Кубышевой, Л.В. Мухачевой, Л.Г. Петерсон, А.В. Хуторского, Л.В. Шкериной и др. [3–7]. Однако, в научных трудах, имеющих несомненную теоретическую и практическую значимость, концептуальные и технологические аспекты рассматриваемого вопроса разработаны авторами без учета специфики современного поколения обучающихся, называемого цифровым поколением или поколением Z, центениалами.

С сожалением приходится констатировать, что трансформации в сфере образования, направленные на развитие подрастающего поколения, на формирование у его представителей новой модели поведения, компетенций и навыков, востребованных в реалиях Шестого уклада, пытаются реализовать без понимания и учета основных атрибутов цифрового поколения. Между тем, специфические черты, присущие новому поколению обучающихся, оказывают существенное влияние на проектирование и организацию образовательного процесса, ориентированного на достижение МОР. Это, в свою очередь, требует изменения подходов к конструированию всех компонентов этого процесса, в том числе и соответствующих средств формирования и оценивания МОР. Данное обстоятельство обуславливает необходимость разработки средств формирования и оценивания МОР в контексте теории поколений.

МЕТОДОЛОГИЯ

Цель статьи: научно обосновать и описать средства формирования и оценивания метапредметных образовательных результатов обучающихся в соответствии с особенностями современного поколения школьников – поколения Z.

Основу проведенного нами исследования составило изучение работ зарубежных и отечественных ученых, в которых раскрываются основные идеи теории поколений и описываются специфические особенности поколения Z в различных аспектах: Дж. Коатс, Е. Cilliers, N. Hove & W. Strauss, I. Jukes & R. Schaaf, D. Rothman A.B. Сапа, Е. Шамис и др. [8–14]; а также публикаций Л.И. Боженковой, А.И. Газейкиной, Э.И. Макаровой, Л.В. Шкериной и др., связанных с решением проблемы формирования и оценивания МОР обучающихся средствами различных предметных областей [4; 15–17].

В соответствии с поставленной целью в качестве теоретических методов использовались: анализ научно-педагогической литературы, обобщение и систематизация результатов научного поиска. Эмпирической базой исследования стал педагогический эксперимент, в котором приняли участие обучающиеся гимназии № 7 и средней общеобразовательной школы № 23 с углубленным изучением отдельных предметов г. Красноярск. Выборка составила 159 человек, участвовавших в апробации средств формирования и оценивания МОР, разработанных в контексте теории поколений.

РЕЗУЛЬТАТЫ

Обзор публикаций, посвященных проблеме формирования и оценивания МОР, показывает, что в качестве перспективного средства большинство авторов выбирают метапредметные задачи и задания (их также называют в разных источниках интегрированными, контекстными), в содержании которых заложено требование или предписание обучающимся решить проблему, с которой они могут столкнуться в реальном мире или на стыке разных учебных предметов [18, с. 470].

При этом следует обратить внимание, что метапредметному заданию, ориентированному на формирование определенного умения, будет соответствовать свое лексическое оформление, позволяющее за счет выделения специфических слов-стимуляторов (ключевых фраз) адаптировать привычные предметные задания к новым образовательным требованиям.

Эффективность данной технологической процедуры во многом определяется тем, насколько полно ключевые фразы отражают не только специфику предметной области и содержание конкретного метапредметного

умения, но и в какой степени эти фразы стимулируют обучающихся на активную деятельность по выполнению предложенного задания. Последнее, на наш взгляд, обеспечивается учетом особенностей обучающихся поколения Z.

Анализ материалов научных исследований [19–22], рассматривающих теорию поколений в дидактическом и социологическом аспектах, позволил выделить ряд специфических характеристик центениалов, на которые целесообразно опираться при конструировании заданий, ориентированных на формирование и оценку МОР. В психологическом и физиологическом развитии обучающиеся поколения Z практически ничем не отличаются от других поколений, однако их мышление, стиль общения и деятельности приобретают специфический формат: онлайн. В отличие от предыдущих поколений дети цифрового поколения менее амбициозны, но более прагматичны. Обучающиеся весьма неохотно будут делать учебное задание потому, что «надо», они должны понимать для чего это нужно, где это может пригодиться в повседневной жизни [12].

Для большинства таких детей характерно отторжение абстрактных теорий, понятий, для которых они не видят приложения в реальной действительности. Усваиваемая информация должна нести практическую пользу. В связи с этим приобретает особое значение контекст повседневной жизни, реализуемый в процессе обучения, особенно в такой абстрактной науке, как математика [23].

Представители цифрового поколения имеют клиповое мышление, которое проявляется в краткости восприятия окружающей действительности. Для них привычнее мини-новости, формат твитов и статусов в социальных сетях, позволяющие вместить сжатый объем информации о событиях разной степени значимости, отражающие только знаковые моменты.

Вследствие этого, образ их мыслей отличается фрагментарностью, а в некоторых вопросах поверхностностью, поскольку центениалы зачастую не способны отслеживать причинно-следственные связи, системно воспринимать информацию, у таких детей снижена способность к анализу. Современные подростки способны удерживать внимание не более 8 минут, но зато быстро переключаются с одного вида деятельности на другой.

Предпочитают визуальную информацию смысловому чтению текстов. Именно из визуальной информации выделяют главные мысли, идеи. Поэтому визуализация, наглядность и представление учебного материала отдельными фрагментами должны стать основными принципами при организации усвоения нового учебного материала.

Обучающиеся цифрового поколения родились «с кнопкой в руке», это дети информационного общества. «Технологии будущего» для них стали настоящим, поэтому они не будут тратить силы на информацию, усвоение которой требует значительных временных затрат, они найдут другой источник, где та же информация будет более структурирована, представлена в более удобном виде. Представители поколения Z сосредоточены на краткосрочных целях, предпочитают обучение «точно в срок» [12].

Они ориентированы на получение быстрого результата, им менее важен процесс, готовы быстро переключаться с одной задачи на другую, отказываясь от затруднительных ситуаций.

Центениалы имеют более развитую кратковременную память, чем долговременную, и этому есть свое объяснение: нет смысла запоминать то, что всегда можно найти, причем постоянно в обновленном, усовершенствованном виде. В результате они запоминают не содержание информации, а место, где эту информацию можно найти быстрее и где она, по их мнению, лучшего качества.

В связи с этим приобретает ключевое значение формирование метапредметных качеств, связанных с уме-

нием организовать свою деятельность, а также искать, анализировать и систематизировать информацию (регулятивных и познавательных универсальных учебных действий).

Среди психологических особенностей детей поколения Z исследователи отмечают: повышенную возбудимость, инфантилизацию в эмоциональном плане, интровертизм со склонностью к аутизации, синдром дефицита внимания и гиперактивность, неготовность и неспособность брать на себя ответственность в сложных ситуациях, делать осознанный выбор, низкие коммуникативные способности. Эти черты, безусловно, должны корректироваться в процессе обучения, прежде всего, за счет формирования и развития коммуникативных универсальных учебных действий и личностных качеств.

Таким образом, необходимо создавать образовательную среду с учетом сильных и слабых сторон обучающихся поколения Z, которая содержит реальную, виртуальную и дополненную составляющие, направленную на формирование метапредметных образовательных результатов.

Анализ содержательной сути представленных характеристик позволил сформулировать требования к метапредметным заданиям как средству формирования и оценивания МОР обучающихся поколения Z.

Наличие смыслового контекста. Наличие смыслового контекста в задании связано с тем, как воспринимает это задание обучающийся: как значимое, имеющее для него самую ценность или как незначимое, неценное. Решающим в содержании предлагаемых заданий является контекст повседневной жизни.

Клиповый формат заданий. Предполагает ясные, точные, лаконичные формулировки, максимально визуально привлекательные и предполагающие получение необходимого результата за непродолжительный промежуток времени. При этом важным мы считаем также использование лексики, значимой для современных подростков, использование ключевых оборотов и фраз, которыми они сопровождают процесс познания.

Нацеленность на результат. Задание должно быть ориентировано на получение конкретного продукта (как внутреннего, так и внешнего), в котором заинтересован обучающийся. При этом формат результата должен быть кратко воспроизводимым.

Неоднозначность. Содержание задания предполагает многозначный ответ, благодаря чему создается некоторое «коммуникативное поле для обсуждения» [18, с. 471].

Проблемность. Содержание задания и выполняемые в процессе его решения действия предполагают наличие некоторой неопределенной ситуации, требующей решения, представляют познавательную мини-проблему для обучающегося.

Доступность. Предлагаемые обучающимся задания должны быть доступны их пониманию, важна реальная возможность выполнения имеющимися у обучающихся средствами. Неудачи в решении задач отрицательно влияют как на внутреннюю мотивацию деятельности, так и на возможность успешного достижения образовательных результатов.

Системность. Для формирования и оценивания МОР необходимо конструировать не отдельные задачи, а систему задач, ориентированных на заданный результат.

Только систематическая, целенаправленная работа, направленная на формирование определенных умений, обеспечит достижение необходимых целей, также как систематическое оценивание уровня сформированности умений позволит сделать адекватные выводы и, при необходимости, скорректировать процесс формирования образовательных результатов.

Выделенные требования позволили разработать конструктор метапредметных заданий, дополняющих и обогащающих предметное содержание предмета. Благодаря ему возможно генерировать необходимые задания в со-

ответствии с изучаемым в конкретный момент времени учебным материалом (табл. 1).

Таблица 1- Фрагмент конструктора метапредметных заданий

Метапредметное умение	Слова-стимуляторы
Регулятивные умения	
Умеет определять необходимые действия в соответствии с учебной или познавательной задачей и составлять алгоритм их выполнения с помощью учителя и самостоятельно	<ul style="list-style-type: none"> - Определи последовательность шагов, которую необходимо выполнить, чтобы ... - С чего следует начать выполнение следующего задания ...? - Опиши шаги, необходимые для того, чтобы ... - Как планируешь действовать дальше, чтобы ...?
Умеет соотносить реальные и планируемые результаты	<ul style="list-style-type: none"> - Насколько приблизился к результату ученик, предложивший следующее решение / следующий вариант ...? - Как дальше планируешь двигаться, если начало выполнения задания будет таким ...? - Как просмотренное видео / материал, изученный по ссылке ... продвигает тебя к результатам в решении задачи ...?
Коммуникативные умения	
Умеет задавать вопросы	<ul style="list-style-type: none"> - На какие вопросы ты мог бы ответить, используя рисунок, видео, ссылку ...? - Сформулируй вопросы по предложенной диаграмме, рисунку, видео ... - Какой вопрос ты хотел бы услышать по следующему заданию, видео ...? - Какой вопрос ты задал бы однокласснику по следующему заданию, видео ...? - Какой вопрос ты задал бы учителю по следующему заданию, видео ...?
Умеет грамотно формулировать свои мысли в устной и письменной речи	<ul style="list-style-type: none"> - Сформулируй запрос в поисковой системе, чтобы ... - Придумай хэштег для рисунка, видео ... - Определи, какой запрос в поисковой системе будет более результативен, чтобы получить максимально полную информацию о ... - Переформулируй задачу ... - Сформулируй задачу, аналогичную данной ... - Изложите в форме ... свое мнение (понимание) ... - Объясните, как работает ...
Познавательные умения	
Умеет самостоятельно указывать информацию, нуждающуюся в проверке, предлагать и применять способ проверки достоверности информации	<ul style="list-style-type: none"> - Как проверить достоверность информации, предлагаемой по ссылке ...? - Все ли верно в просмотренном видеоролике? - Составь список сайтов, на которых может быть получена достоверная информация по теме ...
Умеет создавать модели с выделением существенных характеристик объекта и представлением их в пространственно-графической или знаково-символической форме	<ul style="list-style-type: none"> - Какая из моделей соответствует условию задачи/ отражает информацию на видео/ информацию, полученную по ссылке ...? - Подбери гифки, позволяющие наиболее точно отразить информацию, полученную из видео, по ссылке ...
Умеет выделять и акцентировать ключевые мысли в тексте, составлять простой и сложный план текста	<ul style="list-style-type: none"> - Выпиши новые понятия, с которыми Вы встретились в видео/ в материале по ссылке ... - Найди в материале по ссылке ... - Разбери примеры решения заданий, предложенные в видео/ материале по ссылке, и решите ... - Выдели ключевые словосочетания в ..., по которым запрос в поисковой системе будет результативным. - Составь пошаговую инструкцию ...

Данный конструктор универсален, задает основу для формулировки метапредметного задания на основе любого предметного содержания.

Результаты педагогического эксперимента по внедрению разработанных средств формирования и оценивания метапредметных образовательных результатов на уроках математики показали: повышение уровня сформированности МОР (измеряемых в виде регулятивных, познавательных и коммуникативных универсальных учебных действий), повышение интереса к предмету и познавательной активности обучающихся, а также уровня мотивации к обучению. Измерение МОР проводилось методом экспертной оценки. Изменения мотивации и интереса к предмету оценивались с помощью методики изучения мотивации учебной деятельности и поведения, методики изучения отношения к учению и к учебным предметам [24].

Группа испытуемых была разделена на экспериментальную и контрольную методом случайной выборки. По результатам входной диагностики общее число участников эксперимента распределено по трем группам в соответствии с уровнями сформированности универсальных учебных действий (низкий, средний и высокий). В течение одного учебного года в экспериментальной группе обучение математике было организовано с использованием специально разработанной системы метапредметных заданий, в контрольной – традиционным способом. В ходе констатирующего эксперимента были получены экспериментальные данные, свидетельствующие об изменении уровня сформированности МОР до и после обучения (рис.).

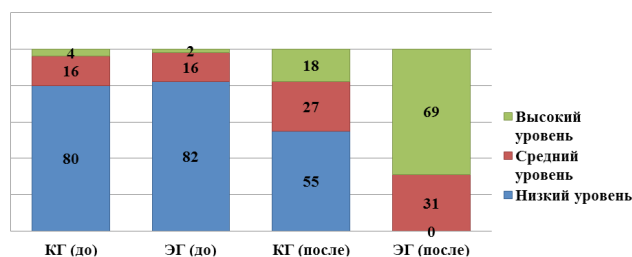


Рисунок 1-Процентное соотношение уровня сформированности МОР контрольной и экспериментальной групп обучающихся до и после обучения

Результаты контрольного этапа эксперимента показали наличие количественных и качественных преобразований в развитии МОР в процессе обучения: это проявилось в отсутствии обучающихся с низким уровнем сформированности МОР, а также сокращении количества обучающихся, демонстрирующих средний уровень и увеличение количества школьников с высоким уровнем. Полученные данные позволяют сделать вывод о том, что экспериментальная работа по применению средств формирования и оценивания МОР, разработанных с учетом специфики поколения обучающихся, повышает эффективность образовательного процесса.

ВЫВОДЫ

Анализ литературы по проблеме метапредметных образовательных результатов и особенностям обучающихся современного поколения позволил определить сформулировать требования к метапредметным заданиям как средству формирования и оценивания МОР обучающихся поколения Z: наличие смыслового контекста; клиповый формат заданий; нацеленность на результат; неоднозначность; проблемность; доступность; системность.

На основе выделенных требований разработан конструктор, позволяющий генерировать метапредметные задания в любой предметной области.

Приведены результаты экспериментальной работы по их использованию в образовательном процессе, подтверждающие результативность их для формирования и

оценивания МОР обучающихся.

Особое внимание, на наш взгляд, стоит уделить проблеме формирования и оценивания метапредметных образовательных результатов обучающихся в контексте теории поколений в процессе подготовки будущего учителя.

Теория поколений, специфика обучения поколения Z должны занять место в системе методической и психолого-педагогической подготовки будущего учителя-предметника. Рассмотрение данных вопросов актуально и для системы переподготовки и повышения квалификации работников образования.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Cimatti B. Definition, development, assessment of soft skills and their role for the quality of organizations and enterprises // *International Journal for Quality Research*. 2016. 10(1) 97–130. DOI – 10.18421/IJQR10.01-05.
2. Асмолов А.Г., Бурменская Г.В., Володарская И.А. и др. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе. От действия к мысли: пособие для учителя; под ред. А.Г. Асмолова. 2-е изд. М.: Просвещение, 2010. 152 с.
3. Басюк В.С., Мухачева Л.В. Совершенствование механизмов оценивания личностных результатов освоения обучающимися основных образовательных программ в условиях модернизации технологий и содержания обучения и в соответствии с федеральными государственными образовательными стандартами общего образования // *Отечественная и зарубежная педагогика*. 2018. Т. 1. № 4 (52). С. 86–102.
4. Боженкова Л.И. Познавательные универсальные учебные действия в обучении математике // *Наука и школа*. 2016. № 1. С. 54–60.
5. Петерсон Л.Г., Кубышева М.А. Формирование и диагностика метапредметных результатов ФГОС в системе непрерывного образования ДО-НОО-ООО // *Муниципальное образование: инновации и эксперимент*. 2016. № 1. С. 6–11.
6. Хуторской А.В. Пять уровней метапредметности // *Народное образование*. 2017. № 8 (1464). С. 69–80.
7. Шкерина Л.В., Берсенева О.В., Журавлева Н.А., Кейс М.А. Метапредметная олимпиада для школьников: новый подход к оцениванию метапредметных универсальных учебных действий обучающихся // *Перспективы науки и образования*. 2019. № 2 (38). С. 194–211.
8. Коатс Дж. Поколения и стили обучения. М.: МАПДО; Новочеркасск: НОК, 2011.
9. Сапа А.В. Поколение Z – поколение эпохи ФГОС // *Инновационные проекты и программы в образовании*. 2014. № 2. С. 24–30.
10. Elizelle Juane Cilliers *The challenge of teaching generation Z* // *International Journal of Social Sciences*. 2017. Special Issue Volume 3 Issue 1, pp. 188–198.
11. Howe, Neil; Strauss, William (1991). *Generations: The History of America's Future, 1584 to 2069*. New York: William Morrow & Company. https://archive.org/stream/Generations-TheHistoryOfAmericasFuture1584To2069ByWilliHowe/nerations+The+History+of+America%27s+Future%2C+1584+to+2069+by+WiamStraussNeilliam+Strauss+%26+Neil+Howe_djvu.txt (дата обращения 20.07.2019).
12. Jukes I., Schaaf Ryan L. *A Brief History of the Future of Education. Learning in the Age of Disruption*. 2019. 192 p.
13. Rothman, D. (2016). *A Tsunami of learners called Generation Z*. URL: http://www.mdle.net/Journal/A_Tsunami_of_Learners_Called_Generation_Z.pdf.
14. *Rugenerations – российская школа теории поколений [Электронный ресурс]*. URL: <https://rugenerations.ru/> (дата обращения 01.07.2019).
15. Газейкина А.И. Обучение будущего учителя информатики конструированию учебных заданий, направленных на формирование метапредметных результатов обучения // *Педагогическое образование в России*. 2014. № 8. С. 159–164.
16. Макарова Э.И. Формирование метапредметных результатов обучения средствами учебного предмета «Русский язык» // *Отечественная и зарубежная педагогика*. 2017. № 2 (38). С. 119–125.
17. Шкерина Л.В. Критериально-базисный подход к оцениванию универсальных учебных умений школьников при обучении математике // *Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева*. 2017. № 2. С. 28–31.
18. Подходова Н.С., Панова К.В. Метапредметные учебные задания как средство развития учащихся при обучении математике // *Современные проблемы науки и образования*. 2016. № 6. С. 468–477.
19. Макарова С.П., Гайдунко Ю.А. Методы обучения и теория поколений // *Научная мысль*. 2017. № 2 (24). С. 26–28.
20. Миронова О.А. Проблемы и задачи цифрового образования в России в контексте теории поколений // *Вестник Ростовского государственного экономического университета (РИНХ)*. 2019. № 1 (65). С. 51–63.
21. Надворная О.А., Мишота И.Ю. Необходимость использования «теории поколений» для совершенствования процесса обучения на современном этапе // *Научный вестник МГИИТ*. 2018. № 2 (52). С. 119–126.
22. Скоблик О.Н. Теория поколений как инструмент анализа процессов развития и формирования личности // *Проблемы современного педагогического образования*. 2019. № 63-1. С. 472–475.
23. Ларина Г.С. Использование контекста повседневной жизни

в обучении математике в основной школе: международная перспектива. Дис... на соискание ученой степени кандидата наук НИУ ВШЭ (PhD HSE). М., 2018.

24. Ильин Е.П. Мотивы и мотивация: учебное пособие. СПб: Питер, 2011. 512 с.

Статья поступила в редакцию 25.10.2019

Статья принята к публикации 27.02.2020

УДК 37.013.46
DOI: 10.26140/anip-2020-0901-0030

СПЕЦИФИКА ОРГАНИЗАЦИИ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ В РАЗЛИЧНЫХ СИСТЕМАХ ОБУЧЕНИЯ

© 2020
AuthorID: 769735
SPIN: 9458-7398
ORCID: 0000-0003-4848-9661

Хитрова Анна Викторовна, доцент кафедры социальной педагогики и психологии,
кандидат педагогических наук, Евпаторийский институт социальных наук
Крымский федеральный университет им. В.И. Вернадского
(297408, Россия, Евпатория, ул. Просмушкиных, e-mail: 26.ua@mail.ru)

Аннотация. В статье рассматривается специфика организации проектной деятельности обучающихся в различных системах обучения. В частности, в результате теоретического анализа, автором установлено, что в разных системах обучения, как исторически сложившихся, так и оформленных на основании философских течений и направлений, существует вариации для трактовки содержательного наполнения и организационного оформления проектной деятельности обучающихся. Данные «разногласия», а также несогласованность в вопросе организации проектной деятельности приводит к тому, что педагог-практик, в зависимости от того, в какой парадигмальной системе он находится, будет самостоятельно проектировать деятельность по вовлечению детей в работу над проектом. В этой связи, возникает необходимость выведения так называемой универсальной модели организации проектной деятельности обучающихся. Теоретическим обоснованием актуальности организации проектной деятельности обучающихся в различных системах обучения являются ключевые направления государственной образовательной политики, представленные в положениях и требованиях федеральных государственных образовательных стандартов, как высшего образования (Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению подготовки 44.03.02 Психолого-педагогическое образование (уровень бакалавриата) (утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 14 декабря 2015 г. № 1457)), так и среднего общего образования (Федеральный государственный образовательный стандарт среднего общего образования (утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 мая 2012 г. № 413)). Так, способность выделять проблему, формулировать цели и задачи оформляется как приоритетная универсальная компетенция.

Ключевые слова: проект, проектирование, проектная деятельность, экспериментальная и прагматическая педагогика, проектная система.

SPECIFICS OF THE ORGANIZATION OF PROJECT ACTIVITIES OF STUDENTS IN VARIOUS TRAINING SYSTEMS

© 2020
AuthorID: 769735
SPIN: 9458-7398
ORCID: 0000-0003-4848-9661

Khitrova Anna Victorovna, Associate Professor of Social Pedagogy and Psychology,
candidate of pedagogics, Evpatoria Institute of Social Sciences (branch)
Crimean Federal University IN AND. Vernadsky
(297408, Russia, Yevpatoria, Prosmushkin Str., e-mail: 26.ua@mail.ru)

Abstract. The article discusses the specifics of the organization of project activities of students in various training systems. In particular, as a result of theoretical analysis, the author found that in different training systems, both historically formed and designed on the basis of philosophical currents and directions, there are variations for the interpretation of the content and organizational design of students' project activities. These "disagreements", as well as the inconsistency in the issue of organizing project activities, lead to the fact that the practitioner, depending on which paradigm system he is in, will independently design activities to involve children in the work on the project. In this regard, it becomes necessary to derive the so-called universal model for organizing project activities of students. The theoretical justification for the relevance of organizing the project activities of students in various educational systems is the key areas of state educational policy, presented in the provisions and requirements of federal state educational standards, as higher education (Federal State Educational Standard for Higher Education in the area of training 44.03.02 Psychological and pedagogical education (level Bachelor's program) (approved by order of the Ministry of Education and Sciences Russian Federation of December 14, 2015 № 1457)) and secondary education (federal state educational standard of secondary education (approved by the Ministry of Education and Science of the Russian Federation dated May 17, 2012 № 413)). So, the ability to single out a problem, formulate goals and objectives is formalized as a priority universal competence.

Keywords: project, design, design activity, experimental and pragmatic pedagogy, design system.

Введение. Интерес к различным системам организации образовательной деятельности существовал во все исторические периоды развития человечества. Причем в конце XIX века наметился кризис, и особо явно он прослеживался в педагогической мысли Западной Европы и США. В рассматриваемом периоде уже сформировалась определенная система организации обучения и воспитания детей, что порождало противоречие, между актуальными запросами того времени и отсутствием практических механизмов для их воплощения.

Отсюда, возникает толчок для появления нескольких течений в педагогике: экспериментальная и прагматическая, что в дальнейшем стало основой для оформления новой системы обучения, которая получила название «проектная». По мнению Е. Е. Кобахия, «проектная си-

стема, также, как и лабораторная, зародилась и получила первоначальное развитие в США» [3, с. 26]. Она стала выводом из педагогических идей передовых педагогов Америки: Дж. Дьюи, Э. Л. Торндайка, У. Х. Килпатрика.

Специфику организации проектной деятельности обучающихся в своих работах рассматривали Е. В. Иванова, И. А. Колесникова, Е. Е. Кобахия, Л. И. Лебедева. Методические аспекты реализации проектной деятельности в условиях высшей школы изучали С. В. Капин, В. В. Ковров.

Сущность метода проектов исследовал Е. С. Полат. В свою очередь, Г. К. Селевко трактовал данный метод с позиции педагогической технологии.

Целью исследования является изучение специфики организации проектной деятельности обучающихся в

различных системах обучения.

Методами исследования выступают анализ педагогических исследований по проблеме, их систематизация и обобщение.

Результаты. Анализ актуальных источников позволил выделить разные подходы к толкованию сущности и содержания, как самого метода проектов, так и организации проектной деятельности – результат применения данного метода. Нам представляется интересным рассмотреть данный аспект, ведь именно расхождения в понимании практической реализации метода проекта в целом определяют специфику организации проектной деятельности в различных системах обучения.

Итак, в учебном пособии Б. Р. Мандель «Основы проектной деятельности» приведены две позиции к истории развития метода проектов и его распространения в мировой практике. Первая позиция отображает классическое «европейское» видение того, какой путь преодолел данный метод на этапе своего развития и становления. Этот подход охватывает пять основных этапов: «1) 1590-1765 гг.: начало проектной деятельности в мастерских школах и университетах Европы; 2) 1765-1880 гг.: применение проекта в качестве одного из методов обучения в педагогической практике и его дальнейшее распространение в зарубежной педагогике, в частности, появление нового способа обучения в работах американских мыслителей; 3) 1880-1915 гг.: использование метода проектов в производственном обучении и в общеобразовательных школах; 4) 1915-1965 гг.: переосмысление метода проектов и его «модернизированное возвращение» в Европу; 5) 1965 г. – по настоящее время: новый подход к трактовке, как сущности, так и содержания метода проектов, третья волна его международного распространения» [4, с. 24].

Вторая позиция или как отмечает сам автор [4], иной взгляд на этапы развития метода проектов, более детальный, и предполагает включение вклада отечественных педагогов в процесс становления метода проектов и оформления нового способа обучения – проектирования. Этот подход охватывает семь этапов, причем первые два из них, идентичны тем, которые были описаны выше. «... Третий этап (1880-1915 гг.) связан с оформлением метода «системного проектирования» который стал использоваться, как в производственном обучении, так и в образовательных организациях. Именно в обозначенный период метод проектов впервые внедрен в российскую систему образования С. Т. Шацким (1905). Четвертый этап (1915-1955 гг.) – пересмотрение метода проектов через призму социокультурных изменений, вызванных НТР. В основе проектного способа обучения лежат идеи американского прагматиста Дж. Дьюи. Пятый этап (1955-2002 гг.) связан с международным распространением и практикой внедрения в процесс обучения, а также с новыми попытками выявления психологических факторов, оказывающих непосредственное влияние на деятельность разработчика проекта. В свою очередь, шестой этап (1985-2002 гг.) связан с «открытием» технологии проектирования, специфики ее функционирования, причем рассматривается данная технология преимущественно с позиций теории получения и переработки информации. Последний этап (с 2002 года) интенсивное использование метода проектов в общей системе, как школьного, так и вузовского обучения (включение универсальной компетенции «умение работать над проектом» во ФГОСы третьего поколения), а также как компонент образовательных систем» [4, с. 25].

Как видно из описания исторических этапов метод проектов «преодолел» путь своего развития, начиная с конца 16 века, и имел лишь отдаленное отношение к тому, что мы сегодня называем методом проектов. Даже в 19 веке в США, когда этот подход в обучении только официально зарождался, опираясь на прагматические идеи Дж. Дьюи, мы имеем дело с упрощенным, формальным вариантом проектной деятельности. В частности,

авторы статьи «Метод проектов в продуктивном обучении» приводят пример проекта по определенной теме («Как мистер Чейз стрижет своих овец электрическими ножницами»), в ходе которого слушатели курсов получали не только теоретические знания, но и приобретали практические умения и навыки» [5].

Итак, на сегодняшний день в плоскости организации проектной деятельности представлены разные дефиниции, в частности, метод проектов / проектный метод, проектирование и проектная деятельность, которые тем или иным образом имеют отношение к педагогике «делания».

У. Х. Килпатрик под проектом подразумевал «активную деятельность детей, которую он сам выбирает и выполняет «от всего сердца». Он считал, что ребенку может принести пользу только такая деятельность, выполняемая им с большим увлечением. Исходя из этого, преимущество любого проекта определялось степенью заинтересованности, «сердечного увлечения» ученика, как говорил сам автор, при выполнении им поставленной цели» [3].

В информационном письме Министерства образования РФ под методом проектов понимается «способ организации познавательно-трудовой деятельности учащихся для проектирования, создания и изготовления реального объекта (продукта труда)» [5].

В свою очередь, Е. С. Полат считает, что в основе метода проектов лежит «развитие познавательных, творческих навыков обучающихся, умений самостоятельно конструировать свои знания и ориентироваться в информационном пространстве, развитие критического мышления» [6].

Организация проектной деятельности обучающихся включает в себя как «индивидуальную, так и групповую работу, где проектная деятельность, именно интеллектуальная по своему характеру, призвана до проверки, пробы в реальности, исследовать, предвидеть, прогнозировать, оценивать последствия реализации замыслов» [4].

Процесс создания проекта называется проектированием. В широком смысле проектирование – «это деятельность по осуществлению изменений в окружающей среде» [7].

Исходя из этого, мы определяем метод проектов как совместную целенаправленную деятельность педагога и обучающихся по созданию и разработке чего-то нового, в качестве «нового» может выступать любой объект, явление или процесс образовательной системы.

Изначально «проектная система обучения была ориентирована на возможность проявления инициативы обучающихся, как в процессе реализации и определении содержания образовательной программы, так и в ходе целеполагания собственной деятельности, разработке проектов учебной деятельности» [3].

Данный подход к организации проектной деятельности предоставлял обучающимся максимальный уровень свободы и самостоятельности, что требовало от них сознательности и ответственности при планировании учебной работы. Практический опыт организации различных систем проектного обучения, как зарубежных, так и отечественных, продемонстрировал неготовность обучающихся к проектированию. Отсюда, теоретики и практики проектной системы попытались вывести идеальную «формулу» соотношения деятельности обучающихся и педагогов в ходе работы над проектами.

Так Б. Р. Мандель в современной традиционной педагогической системе школы выделяет следующие этапы организации проектной деятельности: проблема, поиск способов и методов решения; план, прогнозирование результатов и последствий; реализация проекта, поэтапная оценка; результат-продукт, презентация проекта [3].

Нами рассмотрен зарубежный опыт организации проектной деятельности на примере системы обучения и воспитания Дальтон-план (Е. Паркхерст, 1918).

Организация работы обучающихся по Дальтон-план предполагает совместную деятельность детей в классе,

предоставление им свободы как в выборе занятий, последовательности изучения различных учебных предметов, а также использование своего свободного времени. Учебный материал, осваиваемый детьми в течение года, делится на определенные блоки – разделы, которые в свою очередь, конкретизируются в заданиях, получаемых обучающимися каждый день. Кроме этого, обучающиеся в начале учебного года составляли с преподавателем договор о самостоятельном выполнении конкретного задания в заданный срок. Так, учебные программы по предметам включали методические рекомендации, которые помогали ученикам самостоятельно работать с различными источниками информации и пособиями. Деятельность обучающихся осуществлялась в отдельных предметных лабораториях, где кроме выполнения основных практических заданий, они могли получить консультацию квалифицированного специалиста по данному предмету. При этом, в рассматриваемой системе ключевое место занимал процесс оценивания и самооценивания работы учеников, а также фиксации последовательности выполнения детьми предложенных заданий. Содержательные позиции хода работы над заданиями заносились в специальные карточки, которые позволяли преподавателю отследить процесс практической деятельности над проектом.

Система Дальтон-план ориентирована на высокий уровень самостоятельности обучающихся, индивидуальный темп обучения, способствует проявлению инициативности у детей, позволяет осуществлять постоянный поиск рациональных способов деятельности, формирует такие важные качества личности как ответственность и исполнительность.

Итак, перенося опыт организации проектной деятельности в системе Дальтон-план на современную модель, получаем следующий алгоритм: получение заданий по предметам (постановка проблемной ситуации / брошенный вперед – самостоятельный (индивидуальный) поиск рациональных методов (решения) – представление результатов выполненного задания – результат отображен посредством учебных карточек.

Еще одна зарубежная система, представляющая собой научный интерес, связана с именем американского профессора Коллингса, школьный инспектор района, который в одной из сельских школ в 1917-1921 годах попытался построить всю работу школы по методу проектов. В 1926 году в книге «Опыт работы американской школы по методу проектов» Коллингсом опубликован отчет о деятельности данной школы [8].

Работа школы Коллингса по проектной системе носила синтетический, комплексный характер. Необходимые сведения и формируемые образовательные навыки из родного языка, математики и областей знаний дети получали во время работы над проектами. Проекты, предлагаемые профессором, делились на четыре типа: проекты-рассказы, конструктивные (трудовые) проекты, проекты игр, экскурсионные проекты [8].

Проекты-рассказы представляли собой составление рассказов в разнообразной форме: устной, вокальной (песня), художественной (картинка), музыкальной (игра на рояле). В свою очередь, конструктивные (трудовые) проекты ориентированы на конкретную практическую деятельность: смастерить кроличью ловушку, подготовить сценку для школьного театра. Проекты игр – это любимые детские занятия, цель которых – участие детей в групповой деятельности: играх, народных танцах, развлечениях. Экскурсионные проекты предполагали целеобразное изучение проблем, связанных с окружающей средой и общественной жизнью [8].

Как видно из данного описания, Коллингс, один из немногих своих современников, оперируя понятием «тип проекта», смог упорядочить деятельность, которой занимаются дети, уделяя при этом особое внимание, их поочередной разработке проектов разного типа. Именно в этой системе обучения мы отмечаем представленность

ключевых признаков организации проектной деятельности, в частности: наличие мотивации у участников проекта, достижение поставленной цели, вовлечение в активную практико-ориентированную деятельность.

В России педагогические идеи Дж. Дьюи в целом, и метод проектов в частности, активно внедрялись ведущими идеологами свободного воспитания (К. Н. Вентцель, С. Т. Шацкий, А. С. Макаренко).

К. Н. Вентцель полагал, что «в школе должна быть полная свобода самостоятельного развития ребенка, основанная на совместном плане преподавания с преобладанием ручного труда и воспитания альтруизма, чувства гармонии человека с человеком с родной природой» [4; 10]. Педагог отстаивал право самоопределения каждого обучающегося абсолютно во всех областях его жизнедеятельности. Как считал исследователь, «дети должны сами искать истину, формировать ценности, общаясь с другими детьми, самостоятельно осваивать мир и культуру, вырабатывая в себе способность их творческого преобразования» [4; 10].

Безусловно, во взглядах К. Н. Вентцеля есть нечто общее с методом проектов, например, организация деятельности детей, в основе которой лежит самостоятельность и активность, но система, предложенная педагогом, больше ориентирована на процесс воспитания личности и гражданина.

Первым, кто реализовал на практике педагогические идеи Дж. Дьюи в России стал педагог-новатор С. Т. Шацкий. Он рассматривает трудовую деятельность как «педагогическое средство организации детства, развивает при этом идею связи трудовой, эстетической и умственной деятельности ребенка с его обучением. Школа будущего, по мнению педагога, должна вырастать из самой окружающей жизни, работая в ней, постоянно улучшаясь и совершенствуясь» [8; 11].

Программа занятий в школе С. Т. Шацкого строилась на основе: «1) проведения проектов, имеющих реальное значение для деревни (например, улучшение санитарно-гигиенических условий быта); 2) приобретение навыков в области гигиены, труда, игры, социальной жизни (по видам деятельности)» [12].

Итак, Е. Е. Кобахия в своем сравнительном анализе специфики организации проектной деятельности в различных образовательных системах делает вывод об отличительных особенностях российского варианта реализации метода проектов и американского, прежде всего, по мнению автора, различия сводятся к тому, что «советские педагоги делают принципиальный упор на общественно полезной, трудовой, идеологической направленности всех проектов. При этом меньше внимания уделяется учебным проектам, что в дальнейшем приводит к ослаблению содержательного наполнения деятельности ребят» [3].

Современный подход к организации проектной деятельности обучающихся в условиях высшей школы практических ничем не отличается от процесса вовлечения обучающихся основной школы в процесс работы над проектом. Структуру работы над проектом можно представить следующим образом, а именно: формирование четкого понимания для чего необходима эта деятельность (мотивация), определение проблемного поля, постановка целей и задач (концепция), работа по осуществлению задуманного (планирование), реализация и обязательный компонент современного понимания метода проектов – рефлексия.

Выводы. Мы в свою очередь, завершая анализ специфики организации проектной деятельности обучающихся в различных системах обучения, можем отметить, что в рассматриваемых нами примерах представлено авторское понимание, как самого метода проектов, так и ключевых понятий и процессов, с ним связанных: проект, проектирование, проектная деятельность. Причем, большинство педагогов проектную деятельность трактуют с позиции самостоятельности обучающихся. Отсюда,

разноплановость и разнообразие как систем обучения, так и способов реализации метода проектов, что имеет актуальное значение и в настоящее время.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению подготовки 44.03.02 Психолого-педагогическое образование (уровень бакалавриата) (утверждён приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 14 декабря 2015 г. № 1457).
2. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего общего образования (утверждён приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 мая 2012 г. № 413).
3. Кобахия Е. Е. Проектный метод в системах организации образовательной работы / Е. Е. Кобахия // Педагогическая диагностика. – 2009. – № 4. – С. 26-38.
4. Мандель Б. Р. Основы проектной деятельности : учебное пособие для обучающихся в системе СПО / Б. Р. Мандель. – Москва ; Берлин : Директ-Медиа, 2018. – 294 с.
5. Лебедева Л. И., Иванова Е. В. Метод проектов в продуктивном обучении / Л. И. Лебедева, Е. В. Иванова // Школьные технологии. – 2002. – № 5. – С. 116-120.
6. Современная гимназия: взгляд теоретика и практика / Под ред. Е. С. Полат. – Москва, 2000.
7. Дж. К. Джонс. Методы проектирования / Дж. К. Джонс. – Москва, Мир, 1986.
8. Колесникова И. А. Педагогическое проектирование: учеб. пособие для высш. учеб. заведений / И. А. Колесникова, М. П. Горчакова-Сибирская / под ред. И. А. Колесникова. – Москва, Академия, 2005. – 288 с.
9. Колесникова И. А. Педагогические цивилизации и их парадигмы / И. А. Колесникова // Педагогика. – 1995. – № 6.
10. Венцель К. Теория свободного воспитания и идеальный детский сад / К. Венцель. – М., 1995.
11. Шацкий С. Т. Избранные педагогические сочинения. В 2 т. Т. 1. / С. Т. Шацкий. – Москва, Педагогика, 1980.
12. Шацкий С. Т. Избранные педагогические сочинения. В 2 т. Т. 2. / С. Т. Шацкий. – Москва, Педагогика, 1980.
13. Селевко Г. К. Современные образовательные технологии: Учебное пособие / Г. К. Селевко. – Москва: Народное образование, 1998. – 256 с.
14. Селевко Г. К. Опыт системного анализа современных педагогических систем / Г. К. Селевко // Школьные технологии. – 1996. – № 3.
15. Идеи Дж. Дьюи и Чикагская лабораторная школа // Цирлина Т. В. На пути к совершенству – М.: Сентябрь, 1997.
16. Гонтарева И. В., Нижегородцев Р. М., Новиков Д. А. Управление проектами: учебное пособие. Изд. стереотип. / И. В. Гонтарева, Р. М. Нижегородцев, Д. А. Новиков – М.: Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2018. – 384 с.
17. Капин С. В. Педагогические условия овладения студентами педагогического колледжа способами проектной деятельности / С. В. Капин // Современный ученый. – 2017. – № 5. – С. 229-232.
18. Ковров В. В. Проектная деятельность как инновационный ресурс в обеспечении качества профессиональной подготовки студентов в вузе / В. В. Ковров // Гуманитарные науки. – 2019. – № 1. – С. 63-66.
19. Раскалинос В. Н. Психолого-педагогическое сопровождение: методологический аспект / В. Н. Раскалинос // Вестник Омского государственного педагогического университета. Гуманитарные исследования. – 2019. – №1. – С. 123-126.
20. Самарханова, Э.К., Имжарова, З.У. Организационно-педагогические условия формирования готовности будущих педагогов к проектной деятельности в условиях цифровизации образования / Э. К. Самарханова, З. У. Имжарова // Вестник Мининского университета. – 2018. – Т. 6, №2. – С. 2.

Статья поступила в редакцию 10.12.2019

Статья принята к публикации 27.02.2020

УДК 37.017

DOI: 10.26140/anip-2020-0901-0068

**ДИАЛЕКТИКА ФИЛОСОФСКОЙ АНТРОПОЛОГИИ И ФИЛОСОФИИ ОБРАЗОВАНИЯ:
ДИСКУССИИ И ПРОБЛЕМЫ**

© 2020

SPIN-код: 9134-1861

AuthorID: 304930

ResearcherID: V-5351-2018

ORCID: 0000-0003-3093-2602

Грязнова Елена Владимировна, доктор философских наук, профессор,
заведующий кафедрой философии и теологии

*Нижегородский государственный педагогический университет им. К. Минина
(603005, Россия, Нижний Новгород, улица Ульянова, 1, e-mail: egik37@yandex.ru)*

SPIN-код: 4005-6750

AuthorID: 757949

Владимиров Александр Анатольевич, доктор философских наук, профессор, заведующий кафедрой
философии и социально-правовых наук

*Волжский государственный университет водного транспорта
(603950, Россия, Нижний Новгород, ул. Нестерова, 5, e-mail: egik37@yandex.ru)*

AuthorID: 899005

SPIN: 5193-2579

ResearcherID: V-5228-2018

ORCID: 0000-0001-8614-781X

Козлова Татьяна Александровна, преподаватель кафедры философии и теологии

Хлап Анна Александровна, аспирант кафедры философии и теологии

*Нижегородский государственный педагогический университет им. К. Минина
(603005, Россия, Нижний Новгород, улица Ульянова, 1, e-mail: egik37@yandex.ru)*

Аннотация. Анализ диалектического взаимодействия философии, философской антропологии и философии образования позволяет выявить наиболее актуальные проблемы и дискуссии в сфере пересечения их предметных областей. Философия задает общее направление исследуемых проблем, методологию, определяет мировоззренческие основы и философии образования, и философской антропологии, формирует базу их категориального аппарата. Отраслевые философии конкретизируют предметное поле философии, задают вектор развития философского мировоззрения в целом. Философско-антропологические и философско-педагогические идеи существовали на протяжении всей человеческой истории. Идея человека в рамках неклассической философской антропологии требует не только принципиального обоснования, но и практического применения и воплощения. Понимание человека современной философской антропологией сказывается на траектории развития образования. Раздробленность, «клиповость» проникают в образование – фрагментарные знания формируют фрагментарное мировоззрение, что в свою очередь формирует фрагментарную личность. Изучение этих и многих других явлений современной культуры требует обращения к проблематике философских направлений, на стыке которых и можно увидеть наиболее актуальные проблемы. Философия образования и философская антропология являются такими направлениями философии, в которых областями пересечения являются человек и образование. Чтобы увидеть акценты, которые требуют особого внимания при изучении этих феноменов, необходимо рассмотреть диалектику этих дисциплин, точнее противоречия, которые и являются источником исследуемых ими проблем.

Ключевые слова: образование, философия, философская антропология, философия образования, диалектика, высшее образование, человек будущего, личность планетарно-космического типа, непрерывное образование, информационная культура, гуманизация образования, метапедагогические проблемы.

**DIALECTICS OF PHILOSOPHICAL ANTHROPOLOGY AND PHILOSOPHY OF EDUCATION:
DISCUSSIONS AND PROBLEMS**

© 2020

Gryaznova Elena Vladimirovna, Doctor of Philosophy, Professor, Head of the Department
of Philosophy and Theology

*Minin Nizhny Novgorod State Pedagogical University
(603005, Russia, Nizhny Novgorod, Ulyanov street, 1, e-mail: egik37@yandex.ru)*

Vladimirov Alexander Anatolyevich, Doctor of Philosophy, Professor, Head of the Department
of Philosophy and Social and Legal Sciences

*Volga State University of Water Transport
(5, Nesterova str., Nizhny Novgorod, 603950, Russia, e-mail: egik37@yandex.ru)*

Kozlova Tatyana Aleksandrovna, Teacher of the Department of Philosophy and Theology

Khlap Anna Aleksandrovna, Postgraduate Student of the Department Philosophy and Theology
*Minin Nizhny Novgorod State Pedagogical University
(603005, Russia, Nizhny Novgorod, Ulyanov street, 1, e-mail: egik37@yandex.ru)*

Abstract. There are always hopes for the education and upbringing system. In today's socio-cultural situation, education should teach a person to live in a world of change, dialogue of cultures and high technologies. The analysis of dialectical interaction of philosophy, philosophical anthropology and philosophy of education allows to reveal the most actual problems and discussions in the sphere of training and education. Philosophy, acting on philosophical anthropology and philosophy of education, sets the General direction of the studied problems, methodology, determines the ideological foundations of both philosophy of education and philosophical anthropology, forms the basis of their categorical apparatus. The reverse effect of branch philosophies on the General philosophy concretizes its subject field, sets the vector of development of the philosophical worldview as a whole. Human education is a question that emphasizes the organic connection of philosophical anthropology and philosophy of education, the importance of the influence of philosophical anthropology on the development of research areas of philosophy of education. The system of relations between philosophical anthropology and philosophy of education has points of codependence in the object of research, implemented functions. The range of joint topical problems strengthens the link between philosophical anthropology and philosophy of education, encourages listening to each other's

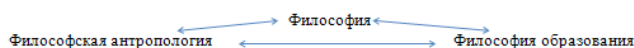
results. Approaches, concepts, guidelines of philosophical anthropology will contribute to the construction of a harmonious educational space focused on humanism, dialogue, understanding and acceptance of someone else's individuality.

Keywords: education, philosophy, philosophical anthropology, philosophy of education, dialectics, higher education, man of the future, personality of planetary-cosmic type, continuing education, information culture, humanization of education, metapedagogical problems.

ВВЕДЕНИЕ

Диалектика как методология предполагает изучение диалектических противоречий на основе законов, принципов и категорий. В качестве полярностей могут выступать явления, процессы, объекты и т.д. Важно отметить, что в диалектическом противоречии необходимо видеть третье, снимающее понятие. Если мы имеем два феномена - философскую антропологию и философию образования, то необходимо определить это третье. В нашем случае вариантов достаточно много. Выбор аспекта или среза исследования будет зависеть от целей и задач исследования.

Один из вариантов предполагает изучение тройки понятий:



Какие же противоречия, а, следовательно, и круг проблем возникают в такой тройке?

Следует обратить внимание на соотношения между всеми элементами, т.е. взаимоотношение «каждого элемента с каждым».

Поэтому цель данной статьи представить обзор взаимоотношений, существующих между философией, философской антропологией и философией образования и проанализировать проблемы, возникающие на основе возможных противоречий.

МЕТОДОЛОГИЯ.

Методами исследования являются принципы диалектики.

РЕЗУЛЬТАТЫ. Исследуя возможные отношения, возникающие в представленной тройке, можно выделить первый тип отношений – это взаимоотношения философии и философии образования. Как известно, предметное поле науки (научного направления, учения) очерчивает круг основных проблем и дискуссий. Методология науки определяет инструментарий для изучения проблем, праксиология задает поле применения теоретических знаний на практике и т.д. [1,2]. Поэтому логично обратиться к поиску пересечений философии и философии образования именно в данных областях.

Философия как мировоззрение, как целостный взгляд на мир в своем предметном поле содержит такие дискуссионные вопросы образования как: генезис, онтология, гносеология, аксиология, праксиология, номология образования и др. Образование как феномен в этом случае не является ее предметом. Но оно требует отдельного исследования именно с позиции философии. Эту функцию и выполняет такое направление философии как философия образования. Таким образом, влияние философии на философию образования заключается, прежде всего, в том, что она определяет философскую методологию исследования последней, диалектику взаимоотношений внутри предметного поля философии, где образование исследуется как феномен диалектически связанный с человеком, обществом, цивилизацией, культурой и т.п.

Исследователи определяют следующим образом взаимосвязь философии и ее направлений: «...Общая философия - это мировоззрение и методология познания, без нее не было бы отраслевых философий» [3, с.196]. О.А. Базалук дает следующее уточнение предмета философии образования: «...философия образования – это совокупность мировоззренческих теорий (идей), которые обуславливают методологию воспитания и обучения, а также формирование соответствующего типа личности» [4, с.61-93].

В данном случае можно видеть, что основное влия-

ние философии на философию образования заключается в том, что ее методологический и категориальный аппарат, предметное поле помогают философии образования в постановке проблем и выбора методологии и стратегии их решения.

Что же касается влияния философии образования на философию, то здесь однозначного решения не существует. Мнения ученых по данному поводу достаточно противоречивы. О.А. Михалина подчеркивает практико-ориентированность философии образования, что позволяет философии оставаться актуальной в современной социокультурной ситуации [5]. И.И. Сулима отмечает, что «... философия образования и философия как таковая в её классической форме представляют диалектическое единство, развиваются в со-питании, со-помощи, со-развитии, со-обогащении друг друга» [6].

Одним из возможных вариантов, демонстрирующих влияние философии образования на философию можно назвать ситуацию, когда философия образования, будучи одним из направлений философии конкретизирует ее предметное поле. Например, сама философия как мировоззрение не решает проблем влияния информационной культуры на систему образования. Несмотря на то, что оба феномена входят в предметное поле философии, она не имеет возможности решать социальные, культурологические, антропологические и другие проблемы взаимоотношений элементов системы «Универсум-Человек». Для этого и нужны философия образования, культуры, социальная философия и т.д. Различные аспекты такой взаимосвязи представлены в наших работах [7,8,9].

Необходимости формирования культуры управления образованием, например, подчеркивает значимость осмысления философией образования основных принципов этого процесса [10]. Философия образования выявляет тенденции в развитии образования, тем самым определяя круг философских проблем исследования этого феномена. Например, формы бытия образовательного пространства, закономерности развития образования как системы и т.д. Актуальным сегодня является вопрос о развитии системы непрерывного образования [11,12]. Если философию образования интересует непосредственно процесс его реализации и проблемы связанные с ним, то для философии она предоставляет поле проблем связанных с поиском ответов на такие вопросы как поиск начала развития данного феномена, причины его возникновения, законы развития и т.д.

Второй тип отношений, который следует исследовать с целью изучения в условиях современного общества – это взаимовлияние философии и философской антропологии.

Проблема познания человеком самого себя всегда оставалась ключевой на протяжении всей истории человечества. В чем смысл жизни? Каковы сущностные черты человека? Как понять Другого? Эти и многие другие вопросы всегда были в русле философского мировоззрения. Однако, как известно, сегодня они входят в предметное поле философской антропологии. Философская антропология проделала путь от идей в рамках учения отдельных философов до целого направления философской мысли, от накопления и развертывания научного знания до популяризации, стандартизации и превращения в учебный предмет. Любая философская система имеет собственный взгляд на человека, на идеал человека. Антропологическая проблематика затрагивает творчество каждого философа, но с конца XX века появляются специальные объединения исследователей, целенаправленно работающих под эгидой именно философской антропологии. Как и в случае с философией

образования, философия предоставляет методологию, определяет мировоззренческий аспект философской антропологии, занимается поиском ответов на антропологические вопросы: проблема начала человека, формы бытия человека и другие.

Таким образом, философия задавала направление, помогающее философской антропологии очертить собственный круг задач, отличный от других видов антропологии: естественнонаучной, культурологической, исторической, социальной антропологии и других.

Философская антропология также оказывает влияние на развитие философской мысли в целом. Она расширяет категориальный и методологический аппарат философии, конкретизирует ее предметное поле, открывает и исследует антропологические законы и принципы и т.д. В собственном развитии, по мнению Ф.И. Гиренка, философская антропология пережила два периода, которые можно обозначить как «классический» и «неклассический» [13].

Классическая философская антропология понимала природу человека в большей степени с точки зрения биологических категорий. Классики философской антропологии: М. Шелер, Х. Плеснер и А. Гелен были уверены в необходимости создания единой науки о человеке, полагали, что такая наука должна опираться на данные частных наук: психологии, физиологии, биохимии, но иметь философский характер [12]. Неклассическая философская антропология ставит под сомнение весь массив идей, накопленных о человеке ранее. Ф.И. Гиренок уверен, что мы живем в мире не извлеченных смыслов, поэтому человек может рассматриваться совершенно под неожиданным ракурсом, например, как греющаяся самость или как вечный переход [14]. В неклассической философской антропологии человек превращается в «открытую возможность», его отношение к миру становится ценностно-волевым, а не рациональным как в классической философской антропологии. Меняются смысловые ориентиры, меняются составляющие самождественности и самотрансценденции.

Растущий спектр современных проблем человечества, таких как эвтаназия, клонирование, суррогатное материнство, осознанное потребление, экологические проблемы и другие, концентрируют внимание ученых и общественных деятелей на проблеме сущности и природы человека, становятся элементами предметного поля философской антропологии. Выявляя тенденции изменения человека, философская антропология меняет подход к рассмотрению своего главного предмета исследования. Неклассическая философская антропология уходит от идеи тождественности к идее изменчивости, от биологических концептов к вопросам культуры, языка, сознания. Представители неклассической философской антропологии не видят ценности в физиологическом исследовании мозга, разделении его на атомы, но уверены в синергетической связи сознания и информационного поля Вселенной. Проблемы интерпретации, поиска новых смыслов, попытки схватить феномен цельности жизненного опыта волнуют представителей неклассической философской антропологии. Поэтому методология неклассической философской антропологии ищет опоры в герменевтике, феноменологии, диалектике, синергетике, отстраняясь от естественнонаучной основы. Классики лишь скромно упоминали о возможности использования некоторых из перечисленных подходов.

Наиболее важным для нас является исследование *третьего типа* отношений: противоречивых отношений между философией образования и философской антропologies. Философия как снимающее третье определяет мировоззренческие основы и философии образования, и философской антропологии, формирует базу их категориального аппарата и методологии.

Предмет исследования для философской антропологии – сущность и природа человека, для философии

образования – образование как феномен культуры, его цели и идеалы. Но если мы учитываем, что философия образования отслеживает тенденции философской антропологии, формулировку следует уточнить. Философия образования решает метапедагогические проблемы в контексте (что является важным!) философского осмысления и понимания сущности, природы, смысла человеческого существования. Несмотря на демаркацию предметов изучения, прослеживается диалектическое взаимодействие в данной формулировке. Формулировка предмета изучения философской антропологии включена в определение предмета изучения философии образования. Проблемы образования могут решаться только в контексте понимания феномена человека, образование – путь восхождения человека к себе, к своей лучшей версии [15].

Анализ научных исследований за последние пять лет по вопросу функций отраслевых философий показал, что данный вопрос не рассматривался, несмотря на важное методологическое значение. Мировоззренческая функция философской антропологии помогает человеку осознать свои мировоззренческие парадигмы. Мировоззренческая функция философии образования подразумевает утверждение приоритетной роли образования для человеческой цивилизации. Образование включено в мировоззренческую парадигму человека, с одной стороны, помогает формировать мировоззрение, с другой. Таким образом, реализация мировоззренческой функции философии образования зависит от мировоззренческой функции философской антропологии: в мировоззренческой парадигме человека мы актуализируем образование, подчеркиваем для человека значимость этого феномена.

Продуцирующая функция философской антропологии связана с построением идеала человека, в философии образования продуцирующая функция формирует идеал образованного человека. Только воспользовавшись результатами продуцирующей функции философской антропологии, философия образования способна выработать четкое представление о человеке образующемся, об идеале образованного человека. И, как следствие, задать направление развития для теории обучения и воспитания.

Гуманистическая функция философской антропологии задает направление на сохранение человеческого, на непрекращающееся развитие. Гуманистическая функция философии образования направлена на осмысление и воплощение на практике идеи о ценности человека. При реализации данной функции философская антропология поддерживает философию образования: приоритет человеческого в человеке экстраполируется на образование, задает смысл и цели. Гуманизация образования – актуальный современный тренд, требующий функциональных усилий и философской антропологии, и философии образования.

Герменевтическая функция философской антропологии помогает человеку интерпретировать собственное бытие, свою сущность и природу. Герменевтическая функция философии образования интерпретирует феномен образования, конкретные историко-педагогические явления. Образование – это часть человеческого бытия. Получается, раскрытие смысла образования находится в созависимости от понимания человеческого бытия в целом, от роли, которую образование играет для человека. Поиск смыслов в феномене человека стимулирует поиск смыслов в образовании.

Методологическая функция философии образования является связующим звеном между идеалом человека и конкретными приемами, позволяющими приблизиться к этому идеалу. Методологическая функция заключается в разработке инструментария, с помощью которого исследователь феномена образования может приблизиться к истинному пониманию идеала образованного человека.

Современные ученые говорят о необходимости формирования образа человека будущего, о разработке планетарно-космической модели личности [16-19]. В совместном тандеме философская антропология и философия образования способны разрабатывать антропологические подходы к исследованию личности в системе образования, например, гуманистический, культурно-исторический, психоаналитический и др. подходы [20-22].

ВЫВОДЫ.

Проведенное исследование показало, что на основе диалектического единства философии образования и философской антропологии могут быть исследованы проблемы развития информационной культуры современного общества, проблемы информатизации образования, проблемы информационной социализации личности и др. Философия образования ставит вопросы исследования причин и последствий внедрения информационной культуры в систему образования. Философская антропология изучает принципы изменения родовых качеств человека под воздействием информационной культуры. Пересечением предметных полей этих философских направлений является система «человек – образование». И каждая из них исследует свой аспект в этой системе, обогащая методологический и категориальный аппарат друг друга.

Таким образом, диалектическое взаимодействие между философией, философской антропологией и философией образования помогает постановке и решению современных проблем, связанных с пониманием сущности человека, закономерностей его существования и бытия.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Грязнова Е.В. Методы познания и категории философии науки // *Педагогика и просвещение*. 2014. № 3. С. 49-68.
2. Грязнова Е.В. Управление образованием на муниципальном уровне: проблемы и перспективы // *Административное право и практика администрирования*. 2015. № 6. С. 10-21.
3. Косенко Т.С., Наливайко Н.В., Лигостаев А.Г., Яковлева И.Г. Соотношение философии и философии образования как методологическая основа управления развитием системы отечественного образования в современных условиях // *Философия образования*, 2018. № 3 с.194-199.
4. Базалук О.А. Философия образования. Формирование планетарно-космического типа личности // *Future Human Image*. 2014. №1 с.61-93.
5. Михалина О.А. Философия образования перед лицом глобальных социокультурных вызовов // В сборнике: *Сибирское измерение российской философии: школы, направления, традиции* Сборник научных трудов Всероссийской научной конференции. 2019. С. 112-117.
6. Сулима И.И. Философия образования и перспективы философии // *Вестник Мининского университета*. 2016, №2. URL: <https://vestnik.mininuniver.ru/jour/article/view/226>.
7. Грязнова Е.В. Информационная культурология как научное направление: философско-методологический анализ // *Философия и культура*. 2016. № 3 (99). С. 452-458.
8. Грязнова Е.В., Глуздов В.А. Образование в информационной культуре человека: проблемы и перспективы // *Мининский университет*. Нижний Новгород, 2018.
9. Грязнова Е.В., Гончарук А.Г. Теология как научная специальность магистратуры: проблемы и перспективы их решения // *Вестник Мининского университета*. 2019. Т. 7. № 3 (28). С. 1.
10. Грязнова Е.В. Модель информационной культуры управления образованием муниципалитета: предупреждение рисков неэффективного использования достижений информатизации // *Вестник Мининского университета*. 2018. Т. 6. № 2 (23). С. 18.
11. Кучеревская М.О. Реализация принципов непрерывного образования в государственной политике Российской Федерации в области образования // *Философия образования*. 2019. Т.19. №2. С. 36-51.
12. Козлова Т.А. Классическая и неклассическая философская антропология: компаративистский анализ // *Вестник Мининского университета*. 2018. №1. URL: <https://vestnik.mininuniver.ru/jour/article/view/764/655>.
13. Гиренок Ф.И. Подступы к философии человека // *Научные труды Московского гуманитарного университета*. 2018. № 2. С. 5.
14. Смирнов С.А. Антропологическая платформа для национальной технологической инициативы (приглашение к дискуссии) // *Философская антропология*. 2018. Т. 4. № 2. С. 69-80.
15. Колесникова, И. А. Педагогическое вопрошание о человеке будущего // *Непрерывное образование: XXI век*. 2015. № 2 (10). С. 1–17.
16. Кириллова А.И. Воспитание: сущность процесса, культурные и социализационные транскрипции в условиях глобализации // *Философия образования*. 2014 №4(55) С. 122-134.
17. Матушевич Т.В. Космическое образование: современный фи-

лософско-педагогический дискурс // *Философия и космология*. 2013. С.183-189.

18. Сабодина Е.П. Личность планетарно-космического типа как закономерный этап планетарной эволюции (философский аспект) // *Future Human Image*. 2012. №1 С. 203-213.

19. Фофанов Р. Ю. Образ человека-созидателя будущего: дис. ... канд. филос. наук. Нижний Новгород, 2018. 163 с.

20. Андриенко Е.В. Социально-психологические аспекты воспитания как феномена гуманизации // *Гуманитарные проблемы военного дела*. 2018. № 1 (14). С. 181-185.

21. Сагайдачная В.В., Сагайдачный В.А. Интегральные познавательные задания как средство формирования и оценки метапредметных компетенций школьников // *Самарский научный вестник*. 2019. Т. 8. № 1 (26). С. 292-297.

22. Поначугин А. В., Лапыгин Ю. Н. Цифровые образовательные ресурсы вуза: проектирование, анализ и экспертиза // *Вестник Мининского университета*. Том 7. № 2. 2019: <https://doi.org/10.26795/2307-1281-2019-7-2-5>

Статья поступила в редакцию 14.11.2019

Статья принята к публикации 27.02.2020

УДК 372.881.1

DOI: 10.26140/anip-2020-0901-0069

ФОРМИРОВАНИЕ НАВЫКОВ ПИСЬМЕННОЙ НАУЧНОЙ РЕЧИ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ МАГИСТРОВ И АСПИРАНТОВ

© 2020

AuthorID: 690720

SPIN: 5578-2061

ORCID: 0000-0001-6441-5182

Хлыбова Марина Анатольевна, кандидат педагогических наук,
доцент кафедры иностранных языков

*Пермский государственный аграрно-технологический университет имени академика Д.Н. Прянишникова
(61400, Россия, Пермь, улица Петропавловская, 23 e-mail: busch_m@mail.ru)*

Аннотация. Статья посвящена вопросу формирования навыков письменной научной речи магистров и аспирантов в процессе обучения иностранному языку. В статье отмечена необходимость формирования иноязычной письменной коммуникации как наиболее значимого компонента академического общения и научно-исследовательской деятельности будущего специалиста. Показано, что более тесная связь образовательных программ магистратуры и аспирантуры на содержательном и организационном уровнях обеспечивает целенаправленную подготовку обучающихся в рамках сквозного процесса обучения письменной научной речи на втором и третьем уровнях высшего образования. В магистратуре при формировании навыков формирования письменной научной речи особое внимание уделяется особенностям научного стиля письменной коммуникации, рассматривается вопрос о лексических и грамматических особенностях академического письма. Отмечается важность обучения правилам написания аннотаций с использованием выражений, специфичных для научного стиля. В аспирантуре курс формирования навыков письменной научной речи предусматривает работу над написанием научных статей, структурированием и оформлением их для публикации в иностранных журналах. Сравнивая содержание обучения письменной коммуникации в магистратуре и аспирантуре, можно говорить о тенденции совершенствования, углубления, обобщения навыков письменной научной речи по сравнению с предыдущим уровнем.

Ключевые слова: письменная научная речь, академическое общение, академические тексты, научно-исследовательская деятельность, преемственность, последовательность, магистратура, аспирантура, обучение иностранному языку, неязыковой вуз.

FORMATION OF SCIENTIFIC WRITING SKILLS IN THE PROCESS OF TEACHING A FOREIGN LANGUAGE TO MASTER AND POSTGRADUATE STUDENTS

© 2020

Khlybova Marina Anatolyevna, candidate of pedagogical sciences,
associate professor of the department of foreign languages

*Perm State Agro-Technological University named after Academician D.N. Pryanishnikov
(61400, Russia, Perm, st. Petropavlovskaya, 23 e-mail: busch_m@mail.ru)*

Abstract. The article considers the problem of scientific writing skills' formation of master and postgraduate students in the process of teaching a foreign language. The article notes the need for the formation of foreign language written communication as the most significant component of academic communication and research activities for a future specialist. It is shown that a closer relationship between the content of training and organization of educational programs for master and postgraduate students provides the targeted training of students in the process of continuous teaching written scientific speech at the second and third levels of higher education. The master's degree course deals with linguistic and stylistic features of scientific texts, the use of grammatical and lexical means relevant to formal writing. Special emphasis is given to the importance of teaching the rules for writing abstracts using specific research-related words. The postgraduate course of foreign language written communication is devoted to writing scientific research papers, constructing a structured paper (introduction, methods, results, discussion), preparing a research paper for international publication. By comparing the content of written communication training courses we can talk about the tendency toward improving, developing and enhancing scientific writing skills compared to previous education level.

Keywords: academic writing skills, academic communication, academic texts, research activities, continuity, succession, master's studies, postgraduate study, foreign language teaching, non-linguistic higher education institution.

ВВЕДЕНИЕ

Современное международное академическое общение предполагает не только получение информации из иноязычных источников, но и развитие навыков академического письма на иностранном языке для представления результатов собственной научно-исследовательской работы. Кроме этого, в условиях интернационализации высшего образования наличие публикаций в зарубежных изданиях является одним из основных критериев оценки эффективности работы научных кадров.

Согласно федеральным государственным образовательным стандартам высшего образования (ФГОС ВО) научно-исследовательская работа обучающихся в магистратуре и аспирантуре является одним из важных разделов образовательной программы [1], т.е. все магистры и аспиранты должны быть включены в научную деятельность. Следует отметить, что степень вовлечения магистров в научно-исследовательскую деятельность зачастую оказывается недостаточной, что в дальнейшем приводит к затруднениям в ходе ее осуществления. Формирование навыков письменной научной речи на иностранном языке является одним из наиболее важных

компонентов научно-исследовательской деятельности начинающих исследователей.

Необходимость реализации принципа непрерывности в контексте уровня образования [2], а также целей и задач высшей школы обуславливает разработку последовательного подхода к обучению письменной научной речи в рамках сквозного обучения, в основном на втором и третьем уровнях высшего образования.

Проблема обучения иноязычной письменной научной речи достаточно подробно исследована в работах Л.П. Тарнаевой [3], И.Н. Хмелидзе [4], И.В. Нужи [5], Э.С. Чуйковой [6], Н.В. Смирновой [7], О.Л. Добрыниной [8] и др. [9-13]. Тем не менее, остается ряд вопросов, касающихся реализации принципа непрерывности и сопряженности в развитии навыков формирования иноязычной письменной научной речи в магистратуре и аспирантуре неязыкового вуза.

Вопрос сопряженности образовательных программ магистратуры и аспирантуры представляет интерес в контексте повышения эффективности иноязычной подготовки обучающихся в рамках непрерывного уровня высшего образования. Как отмечено в работе Б.И.

Бедного [14], необходима преемственность научных работ, когда магистерская диссертация и подготовленные при ее написании публикации становятся заделом для дальнейших научных исследований, которые составят содержательную основу будущей кандидатской диссертации. Конечно, это подразумевает, что и в магистратуре, и в аспирантуре начинающий исследователь должен оттачивать навыки иноязычной письменной речи. Более тесная связь образовательных программ магистратуры и аспирантуры на содержательном и организационном уровнях обеспечит целенаправленную подготовку обучающихся в рамках сквозного процесса обучения письменной научной речи на втором и третьем уровнях высшего образования.

Реализация принципа непрерывности в развитии навыков формирования письменной научной речи в аспирантуре требует содержательной разработки и внедрения образовательных программ, не повторяющих программы магистратуры, но рассчитанных на развитие и совершенствование дополнительных умений и навыков, необходимых для успешного формирования письменной научной речи, проведения научного исследования [14].

Письменная речь является «осознанным речевым актом, произвольно строящимся в процессе специального сознательного обучения» [15, с.12], и в котором, согласно И.А. Зимней, выделяется мотивация [16]. Познавательная потребность и внутренние мотивы интеллектуально-познавательного характера способствуют эффективности учебной деятельности [16]. Формирование и создание потребности в иноязычном письменном общении связано с познанием лично значимой и профессионально значимой информации и является важной задачей обучения иноязычной письменной речи в вузе. Установление личностно-ориентированного характера обучения иноязычной письменной коммуникации и мотивирование субъектной позиции обучающихся становятся важными этапами в обучении иноязычной письменной речи.

МЕТОДОЛОГИЯ

Организация последовательного процесса обучения письменной научной речи в магистратуре и аспирантуре на содержательном и организационном уровнях обеспечивает целенаправленную подготовку обучающихся на втором и третьем уровнях высшего образования.

В магистратуре процесс формирования навыков формирования письменной научной речи предусматривает обсуждение следующих вопросов:

- грамматические особенности научного текста (использование специфических и твердо устоявшихся грамматических норм: неопределенно-личные и безличные конструкции, пассивные обороты, отсутствие падежных окончаний у прилагательных, причастий);

- лексические особенности текста научного дискурса (знание общенаучной и узкоспециальной терминологии, специальной лексики, которая используется для текстообразования, оценки, определения отношения лица к рассматриваемому предмету, широкое употребление причинно-следственных союзов и логических связей);

- виды письменной научной коммуникации;

- функция аннотирования, основные требования к аннотациям (*abstracts*), виды, структура и обязательные компоненты аннотаций.

Поскольку уже в магистратуре обучающиеся пишут статьи на русском языке с обязательной аннотацией на иностранном языке, процесс формирования навыков письменной научной речи в магистратуре включает вопросы написания аннотации и реферата (*summary*) текста, краткого изложения прочитанного. В ходе данной работы магистры изучают жанровые особенности соответствующего вида академического текста, знакомятся с конкретными приемами подготовки и написанию аннотаций к статьям, учатся выявлять языковые элементы, обеспечивающие структурную организованность и

целостность письменного сообщения, а также особенности использования видовременных форм глаголов.

В процессе обучения написанию аннотации обучающиеся рассматривают основные характеристики аннотаций: лаконичность (чёткий, сжатый стиль изложения); содержательность (отражение основного содержания статьи и результатов исследования); компактность (отсутствие вводной информации, определений, цитирований, аббревиатур, формул и т.д.); структурированность (строгая логическая структура описания результатов в статье).

На примере текстов аннотаций по направлению подготовки обучающихся изучается структура аннотации (*Introduction, Methods, Results, and Discussion – IMRaD* [17]) анализируются лексические средства – *research-related words*, которые используются в качестве ключевых слов при написании отдельных частей аннотации. Согласно исследованию [18] наиболее часто употребляемыми лексическими единицами при написании аннотации являются *objectives, propose, purpose, objective, aim, intend (Introduction), design, method, data, approach (Methods), result, show, find, findings (Results), implication, perceive, suggest, conclude, predict (Discussion)*.

Согласно таксономии уровней результата обучения Блума [19], упражнения на формирование навыков письменной коммуникации располагаются от более простых к более сложным (таблица 1), что позволяет последовательно и поэтапно формировать навыки осознанной письменной речи и критического мышления обучающихся. Ступени уровней освоения письменной коммуникации можно поставить в соответствие с таксономией Блума: пороговый – знание, понимание; продвинутый – изменение, анализ; высокий – синтез, оценка. Результатом работы с данным модулем является самостоятельное написание аннотации обучающимися к заданной статье из материала для чтения либо к собственной статье.

Таблица 1 – Упражнения для работы над аннотацией по уровням усвоения письменной коммуникации.

Уровень результатов обучения	Уровни освоения письменной коммуникации	Упражнения для работы над аннотацией
Знание	Пороговый	Determine the type of the abstract (descriptive, informative and critical).
Понимание		Identify major sections of abstract. Identify the overall purpose of the study.
Применение	Продвинутый	Arrange the parts of the abstract in the correct order.
Анализ		Match sections to the parts of the abstract. Find out what abstract section the sentence belongs to.
Синтез		Add linking phrases or words where appropriate (consequently, moreover, for example, as a result, first, second, although, in general, etc.)
Оценка	Высокий	Propose keywords you would use for this abstract. Propose paper title based on the abstract's content.

Курс иностранного языка в аспирантуре обеспечивает продолжение обучения письменной научной речи и посвящен процессу написания тезисов доклада и научных статей. При написании научной статьи и ее оформления для зарубежной публикации рассматриваются следующие вопросы:

- структурирование письменных академических текстов, в том числе научной статьи с выделением главной мысли и приведением аргументов;

- описание основных стилей цитирования, правила

оформления ссылок в научной статье и способы предотвращения плагиата;

- правила оформления списка литературы на иностранном языке.

Содержание модуля опирается на языковые навыки и речевые умения, сформированные в предыдущем модуле. В ходе формирования навыков письменной научной речи аспирантов продолжается дальнейшее ознакомление с основными жанрами научных публикаций, совершенствуются навыки формулирования мысли, логики построения, структурирования и оформления высказывания; усваиваются основные речевые нормы, шаблоны и правила оформления научной статьи в соответствии с общепринятыми стандартами иноязычного научного сообщества.

В процессе работы над статьями по направлению исследований обучающимся предлагается:

- определить структуру статьи и функции каждого из частей;

- определить к какой части статьи относится данный фрагмент;

- найти используемые в этих фрагментах характерные лексические и грамматические средства.

Корректное описание используемых источников в списке библиографии является залогом того, что процитированная публикация будет учтена при оценке научной деятельности ее авторов и создаст интеллектуальную основу создаваемого текста [20]. В рамках формирования письменной научной коммуникации на занятиях рассматриваются задания по правильному оформлению библиографических источников на иностранном языке. Корректными и полными данные по оформлению статьи на иностранном языке могут считаться только при качественном представлении пристатейных списков литературы (References) латиницей в надлежащей форме, чтобы эти ссылки могли быть учтены при изучении цитирования публикаций авторов. Обучающимся в этом случае можно дать образцы написания References. При указании статей из зарубежных журналов предлагаются задания по правильному оформлению библиографических источников на иностранном языке.

Завершается изучение данного модуля написанием текста собственной статьи с последующим редактированием на занятии или в ходе консультаций с преподавателем. Контроль сформированности письменной научной коммуникации обучающихся осуществляется в виде представления материалов на иностранном языке в сборники конференций (аннотации, тезисы докладов, статьи) или зарубежные журналы.

РЕЗУЛЬТАТЫ

Содержание модулей основано на постепенном и последовательном усложнении материала, создании опоры для освоения последующего модуля. Реализация целей рассмотренных выше модулей формирования иноязычной письменной коммуникации обучающихся может быть представлена в виде цикла «знание – умение – владение – применение», в котором осуществляется переход от накопления знаний и умений к этапу использования и приращения умений и опыта, к производству знаний.

Последовательность модулей предусматривает расположение языкового и речевого материала, при котором последующее опирается на предыдущее и определяет дальнейший процесс обучения иностранному языку. Нарастание языковых и речевых трудностей происходит с учетом последовательности формирования иноязычной письменной коммуникации обучающихся.

Сравнивая содержание обучения письменной коммуникации в магистратуре и аспирантуре, можно говорить о тенденции совершенствования, углубления, обобщения иноязычной письменной коммуникации при переходе на новый уровень.

ВЫВОДЫ

Формирование навыков письменной научной речи в

магистратуре и аспирантуре является одним из наиболее важных компонентов научно-исследовательской деятельности, включающихся в межкультурную научную коммуникацию. Формирование письменной научной речи на иностранном языке является важной частью академического общения, требующей соблюдения определенных принципов и норм. В статье отмечено, что более тесная связь образовательных программ магистратуры и аспирантуры на содержательном и организационном уровнях обеспечивает целенаправленную подготовку обучающихся в рамках сквозного процесса обучения письменной научной речи на втором и третьем уровнях высшего образования.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Федеральный закон от 29.12.2012 N 273-ФЗ (ред. от 30.12.2015) «Об образовании в Российской Федерации» URL: <http://www.consultant.ru> (дата обращения: 12.08.2019).
2. Федеральные государственные образовательные стандарты высшего образования. URL: <http://fgosvo.ru> (дата обращения: 12.08.2019).
3. Тарнава Л.П. Обучение письменной речи как средству межкультурной коммуникации // Обучение второму иностранному языку в вузе и школе: сборник статей. СПб., 2006. С. 76-89.
4. Хмелидзе И.Н. Обучение иноязычной письменной речи студентов неязыковых специальностей на основе автономного подхода: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. Томск, 2009. 256 с.
5. Нужа И.В. Обучение иноязычной профессионально-ориентированной письменной речи студентов социологических факультетов: дис. ... канд. пед. наук. СПб., 2010. 247 с.
6. Чуйкова Э.С. Стратегические системы направления развития методической системы обучения академическому письму в России // Балтийский гуманитарный журнал. 2018. Т. 7. № 3 (24). С. 327-330.
7. Смирнова Н.В. Обучение иноязычной письменной речи как социальной практике в условиях билингвального образования: дис. ... канд. пед. наук. Санкт-Петербург, 2017. 222 с.
8. Добрынина О.Л. Грамматические ошибки в англоязычном академическом письме: причины появления и стратегии коррекции // Высшее образование в России. 2017. № 9 (215). С. 100-107.
9. Смирнова Е.В. Актуальные аспекты совершенствования иноязычной письменной речи при использовании средств информационных и коммуникационных технологий // Балтийский гуманитарный журнал. 2015. № 4 (13). С. 102-105.
10. Ягенич Л.В. Композиционные формы речи англоязычного письменного научного медицинского текста // Балтийский гуманитарный журнал. 2018. Т. 7. № 3 (24). С. 84-87.
11. Кравец Т.В., Блохинская Л.О. К проблеме обучения студентов неязыковых факультетов письменному переводу текстов по специальности // Вестник Амурского государственного университета. Серия: Гуманитарные науки. 2016. № 72. С. 97-104.
12. Хлыбова М.А. Иноязычная письменная компетенция в практике обучения иностранному языку в аспирантуре // Балтийский гуманитарный журнал. 2019. Т. 8. № 4 (29). С. 178-180.
13. Хабибрахманова Ф.Р., Киндеркнехт А.С. К вопросу о формулировании темы письменной научной работы на иностранном языке // Балтийский гуманитарный журнал. 2018. Т. 7. № 1 (22). С. 305-308.
14. Бедный Б.И. Роль и структура образовательной подготовки в аспирантуре нового типа // Высшее образование в России. 2013. № 12. С. 78-79.
15. Лурья А.Р. Письмо и речь: Нейролингвистические исследования. М.: Академия, 2002. 352 с.
16. Зимняя И.А. Психология обучения неродному языку. М.: Русский язык, 1989. 223 с.
17. Swales J. *Genre Analysis: English in Academic and Research Settings*. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 1990.
18. Supatranont P. *Developing a Writing Template of Research Article Abstracts: A Corpus-Based Method Procedia - Social and Behavioral Sciences December 2012*, pp: 144-156.
19. Bloom B.S. *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals: Handbook I, cognitive domain*. New York: Longman, 1956. 207 p.
20. Craig J.L. *Integrating Writing Strategies in EFL/ESL University Contexts: A Writing-Across-The-Curriculum Approach*. New York: Routledge, 2013. 187 p.

Статья поступила в редакцию 01.10.2019

Статья принята к публикации 27.02.2020

УДК 37.017.93

DOI: 10.26140/anip-2020-0901-0070

ДИАЛЕКТИКА СВЕТСКОЙ И РЕЛИГИОЗНОЙ КУЛЬТУРЫ: ВЫБОР И ОБОСНОВАНИЕ МОДЕЛИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ

© 2020

SPIN-код: 9134-1861

AuthorID: 304930

ResearcherID: V-5351-2018

ORCID: 0000-0003-3093-2602

Грязнова Елена Владимировна, доктор философских наук, профессор,
заведующий кафедрой философии и теологии

ResearcherID: S-8271-2018

ORCID: 0000-0003-3716-1353

Чудина Екатерина Геннадьевна, преподаватель кафедры
философии и теологии

Федоренко Ирина Евгеньевна, магистрант кафедры философии и теологии

Котов Антон Евгеньевич, магистрант кафедры философии и теологии

*Нижегородский государственный педагогический университет им. К. Минина
(603005, Россия, Нижний Новгород, улица Ульянова, 1, e-mail: magistrant18@yandex.ru)*

Аннотация. В современных условиях развития информационного общества становится доступным диалог множества культур. Это касается не только культуры определенного народа, но и культуры личности, культуры различных сфер общественной жизни и т.д. В подобные отношения вступают и два наиболее значимых вида культуры, такие как светская и религиозная. В таком диалоге возникают различного рода противоречия, порождая как положительные, так и отрицательные последствия. Особый интерес вызывает в этой связи диалектика двух видов культур в поле педагогических исследований. Связано это, прежде всего, с тем, что совсем недавно в сферу научных специальностей была внесена теология. Она становится сегодня официально признанной образовательной программой в вузах. Следовательно, происходит на новом уровне интеграция науки, образования и теологии. Для педагогических исследований теологическое образование достаточно новое явление для современной России. Его специфика проявляется в том, что данный вид образования развивается в достаточно сложных, противоречивых условиях социокультурного информационного пространства. Готовых моделей его развития и исследований пока не сложилось. Чтобы предложить варианты их построения необходимо обратиться к диалектике светского и религиозного как основе, на которой развивается теологическое образование в нашей стране.

Ключевые слова: диалектика, светская культура, религиозная культура, педагогика, образование, медиапространство, десекуляризационные процессы, воспитание, система ценностей, духовная культура, средства массовой информации, теология.

DIALECTICS OF SECULAR AND RELIGIOUS CULTURE: CHOICE AND JUSTIFICATION OF PEDAGOGICAL RESEARCH MODEL

© 2020

Gryaznova Elena Vladimirovna, Doctor of Philosophy, Professor, Head of the Department
of Philosophy and Theology

Chudina Ekaterina Gennadevna, Lecturer of the Department
of Philosophy and Theology

Fedorenko Irina Evgenyevna, Master Student of the Department
of Philosophy and Theology

Kotov Anton Evgenyevich, Master Student of the Department
of Philosophy and Theology

*Minin Nizhny Novgorod State Pedagogical University
(603005, Russia, Nizhny Novgorod, Ulyanov street, 1, e-mail: magistrant18@yandex.ru)*

Abstract. In modern conditions of development of information society the dialogue of many cultures becomes available. This applies not only to the culture of a certain people, but also to the culture of the individual, the culture of various spheres of social life, etc. The two most important types of culture, such as secular and religious, enter into such relations. In such a dialogue, various kinds of contradictions arise, generating both positive and negative consequences. Of particular interest in this regard is the dialectic of two types of cultures in the field of pedagogical research. This is primarily due to the fact that theology has recently been introduced into the sphere of scientific specialties. It is now officially recognized as an educational program in universities. Consequently, there is a new level of integration of science, education and theology. For pedagogical research theological education is quite a new phenomenon for modern Russia. Its specificity is manifested in the fact that this type of education develops in quite complex, contradictory conditions of the socio-cultural information space. Ready models of its development and research has not yet developed. To offer variants of their construction it is necessary to address to dialectics secular and religious as a basis on which the theological education in our country develops.

Keywords: dialectics, secular culture, religious culture, pedagogy, education, media space, dесеcularization processes, education, value system, spiritual culture, mass media, theology.

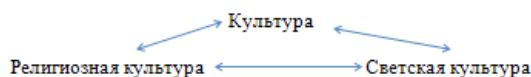
ВВЕДЕНИЕ

Взаимодействие светской и религиозной культуры, их отношения и противоречия изучаются в научной литературе достаточно активно [1-4].

Нас интересует выбор и обоснование модели исследования диалектического отношения двух феноменов: религиозной и светской культуры. Как известно, суть диалектики выражается в ее законах, центральным из которых является закон единства и борьбы противоположностей. Диалектика предполагает умение видеть единство в полярностях. Но здесь важно еще и уме-

ние выделить эти полярности, точнее целый их спектр. Системность, всесторонность исследования и заключается в этом [5,6].

Так если в качестве полярностей брать два вида культуры, то необходимо рассматривать все возможные отношения, которые возникают между ними. Но должно быть и третье понятие, которое обеспечивает единство противоположностей, снимающее полярности. От выбора этих компонентов и будет зависеть результат исследования, его направление, полнота и системность. Например, можно исходить из тройки понятий:



При таком варианте мы должны понимать, что культура – это единство религиозного и светского. Если проводить исследование такого диалектического отношения, то следует рассматривать все возможные отношения, которые возникают в данной тройке:

1. Отношение религии к культуре
2. Отношение культуры к религии
3. Отношение культуры к светской культуре
4. Отношение светской культуры к культуре в целом
5. Отношение религиозной культуры к светской культуре
6. Отношение светской культуры к религиозной культуре и т.д.

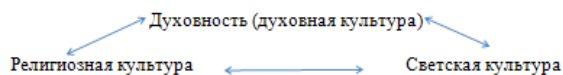
Подобный подход к анализу диалектики светского и религиозного является наиболее разработанным и часто применяемым в современной научной литературе [7,8].

Так, по мнению Э.А. Николаева внутри культуры как большой и самоорганизующейся системы существует дифференциация на ядерную и периферическую сферы [8].

Ядро религиозной культуры соотносится с областью сверхъестественного, тогда как ядро светской культуры – с областью «естественного». Что же касается периферии, то в своем объективном измерении она едина у обеих культур и относится к сфере реальности. Именно поэтому, в силу этих принципиальных отличий светской и религиозной культуры, первая никогда не может заменить вторую, поэтому они могут сосуществовать только на условиях взаимодополняемости, выраженном в диалоге культур.

Как можно видеть, данная модель предоставляет возможность анализировать диалектику двух культур, обращаясь к понятию культуры в целом. При таком варианте необходимо будет особое внимание уделить содержанию понятия «культура» и его соотношению с понятиями, обозначающими ее два вида – светскую и религиозную культуры.

Возможен и другой вариант построения модели диалектического взаимоотношения светского и религиозного. Этот подход требует обращения к трактовке понятий «светская культура» и «религиозная культура» с позиции духовности. Действительно, духовность как понятие шире понятия религия и светскость. Более широко оказывается и понятие «духовная культура». В понятие «светская культура» входит и наука, и искусство, и творчество и др. Если идти по этому пути, то мы получим следующую диалектическую тройку:



На основе такой модели мы увидим и ряд отношений, которые будут отличаться от отношений в предыдущей модели. Теперь нам важно будет рассмотреть взаимоотношения уже не феномена культуры и ее разновидностей (светской и религиозной), а отношения духовности и религиозной культуры, духовности и светской культуры и т.д. В этом случае необходимо особое внимание уделить содержанию понятия «духовность» или «духовная культура» [9-12].

В этом случае оба вида культуры – религиозная и светская, образуют единство именно как элементы духовной культуры. «Религия как духовная традиция крайне важна и не только для человека верующего, но и для неверующего, который уважительно относится к своей цивилизационной идентичности, не отрывая себя от корней своей национальной культуры» [13].

В современных работах встречаются модели, которые рассматривают диалектику взаимоотношений не феномена светской и религиозной культуры в целом, а

отдельных их элементов, например, государства и религиозных организаций. Так, например, Л.В. Терещенко использует диалектическую модель, в которой третьим понятием, снимающим полярности «религиозная культура» и «государство» является понятие «постмодерн» [14]. В частности автор рассматривает такие отношения как: влияние плюрализма и полистилистики постмодерна на российскую культуру, на выработку культурного полифонизма, снятие под его влиянием острых противоречий, адаптацию друг к другу разнородных художественных установок постсоветской культуры, что, несомненно, способствует преодолению кризисной ситуации в духовной жизни страны. В его работе мы находим и анализ диалектического взаимовлияния государства и религиозной культуры, выражающиеся в том, что государство апеллирует к сфере религиозной, способной оказать необходимое влияние на общество, взамен осуществляя десекуляризационные процессы.

Аналогичная модель диалектики религиозной культуры и государства, как одного из институтов светской культуры используется и в работе О.Н. Сенюткиной [15].

В этом случае автор рассматривает специфику отношений религиозной культуры и светской как факт того, что признанные обществом и властью представители основных конфессий напрямую и активно участвуют в разрешении проблем нравственности, наркомании, этнической, национальной и религиозной розни, работают с группами риска и т.д.

МЕТОДОЛОГИЯ

Анализ литературы, посвященной построению моделей диалектики светской и религиозной культуры, показал, что существует масса различных вариантов исследования диалектики двух видов культуры, где третьим понятием выступает, например, человек, общество, социокультурное пространство, медиапространство и т.д. Для педагогических исследований необходим выбор модели, раскрывающей специфику такого диалога в образовательном пространстве.

Основными методами исследования являются диалектика и ее принципы, аналитический обзор научной литературы, анализ, обобщение.

РЕЗУЛЬТАТЫ

На наш взгляд, в современных условиях глобализации и информатизации общества наиболее актуальными являются модели анализа диалектики религиозной и светской культуры в педагогических исследованиях, модели, где в качестве снимающего понятия выступает медиапространство [16,17].

«Медиа-реальность является специфическим порождением социореальности, обладающим собственными онтологическими особенностями. Медиа-технологии, ставшие ее фундаментом, развиваются в нарастающем темпе, что детерминирует специфику медиальной темпорологии, а также роль и место человека в системе массовой коммуникации» [18, с. 11].

С точки зрения секулярного сознания в условиях поиска национальной идеи и идентичности, светские СМИ затрагивают духовные аспекты жизни общества, связанные с религией, в качестве социального и культурного института. Таким образом, светские СМИ выступают в качестве участников духовного производства, связывая религию с идеологическое, моральными, художественно-эстетическими аспектами жизни общества.

Одним из ключевых принципов диалектики культур в современном обществе является их взаимодополняемость, которая проявляется в частности и в лингвистическом содержании контрверз светской и религиозной культуры. Смежные смысловые поля светской и церковной лексики в медиапространстве исследуется довольно часто. Анализу лексики, используемой главным представителем православной религиозной культуры Патриархом Кириллом посвящено исследование Е.М. Морозова и В.Ю. Мулявина [19, 20].

Диалектика светской и религиозной может проявляться и во взаимоотношениях между социальными институтами, например, науки и образования. Поле их взаимодействия преумножаются в условиях десекуляризации, касающейся влияния на искусство, право, политику, мораль и т.п. Ярким примером взаимодополняемости светской и религиозной культуры является появление кафедр теологии в Национальном исследовательском ядерном университете «МИФИ» в 2013 г. Широкую огласку получил вопрос о передаче государственного музея-памятника «Исаакиевский собор» Русской православной церкви, в частности сотрудники музея и выразили опасение, что РПЦ не сможет надлежащим образом поддерживать сохранность Исаакиевский собора, который является объектом Всемирного наследия ЮНЕСКО» [21].

Медиапространство в современном обществе является площадкой для диалога культур, в том числе основой для единства религиозной и светской культуры. В России на центральном телевидении регулярно выходят передачи, в которых принимают участие представители религиозных организаций, преимущественно Русской православной церкви: «Церковь и мир» на телеканале «Россия24», «Слово пастыря» на «Первом канале» и т.д. Зачастую производятся трансляции богослужений, широкое освещение в СМИ получают и Праздники мусульман, в основном Ураза-байрам. Существуют и специализированные религиозные каналы, например «Союз», «Спас», «Радонеж», спутниковый телеканал Islam Channel, евангелистский телеканал «ТВН Россия» и т.д. Не только на телевидении, но и в рамках светских печатных СМИ встречаются религиозные рубрики, например в Российской газете, в Независимой газете и др.; на Радио России, радио Маяк и др. Т.о. взаимопроникновение светской и религиозной культур проявляется на поле медиапространства, являющимся ретранслятором культуры, что позволяет религиозной культуре входить в светские институты, благодаря чему религиозные организации упрочивают свой социальный и правовой статус, расширяют социальную и культурную основу влияния религиозных институтов. Данные процессы десекуляризации способствуют развитию религиозно-философской традиции. Десекуляризация является следствием изменения религиозного мировоззрения общества, общественных институтов, это комплексный нелинейный процесс изменения положения религии.

Понимание процесса десекуляризации как циклично-го явления позволяет объяснить изменение религиозно-мировоззрения россиян и воздействие роли Церкви на культуру и общественную жизнь России. Также это помогает спрогнозировать сохранность влияния православия в качестве ведущей религиозной традиции и РПЦ как значимого общественного института в российской культуре в среднесрочный период. В XX и начале XXI в. в условиях глобализации происходит приватизация и субъективизация религии. Сегодня рынок религиозных символов принял глобальный характер, и человек может выбирать компоненты любой религиозной практики, что отражает характер культуры постмодерна [18]. Для современной России свойственно развитие в российском светском государстве религиозных институтов, что выражается в росте религиозности, увеличении числа религиозных организаций, избирательном отношении власти на федеральном и региональном уровнях в выборе предпочтительных религиозных организаций для сотрудничества в социальной и духовной сферах жизни общества; политизация и коммерциализация религии. Вышеперечисленные явления являются признаками десекуляризации.

Современные исследователи, использующие в диалектической модели религиозной и светской культуры в качестве третьего понятия медиапространство, анализируют не только положительные моменты в отношениях данной системы, но и отрицательные. В частности, они

акцентируют внимание на возможности диалога культур: «Идеи диалога культур, этноконфессионального консенсуса, толерантности и т.д. возникли в ответ на резко обозначившуюся потребность в необходимости «снятия» противостояния государств, политик, религий, культур и всего того многообразия противоречий, присутствующих в настоящее время и присутствовавших в человеческом сообществе на протяжении тысячелетий его существования» [22, с. 11].

Возрождение влияния религии на общественную жизнь как явление имеет двойственный характер, т.к. традиционные религии имеют весомое культурное, историческое, социальное, политическое значение, но в то же время противоречия между традиционными и новыми религиозными движениями, между религией и светским обществом обостряются, что порождает опасность актуализации межконфессиональных противоречий, религиозной нетерпимости, религиозного экстремизма и фундаментализма [23].

В современных условиях исторический вклад религии в становлении и развитие российской культуры обесценивается. На смену ему приходит формат взаимодействия двух социальных институтов, и разделения на две сферы (религиозную и светскую) достаточно сложно [24-25].

ВЫВОДЫ

Отношения светской и религиозной культуры вступают в фазу обострения противоречий, что порождает ряд проблем в сфере социальных отношений, массовой культуры, ценностных ориентиров личностного развития. Наглядным примером подобных противоречий является противостояние религиозной культуры и постмодернизма через процесс десекуляризации. Один из возможных вариантов разрешения данного противоречия заключается в возвращении к диалогу светской и религиозной культур в рамках образовательной системы.

В педагогических исследованиях медиапространство играет важнейшую роль. Несмотря на кажущуюся инертность, система образования сегодня принципиально отличается от традиционной системы, прежде всего, тем, что ее образовательное пространство формируется на основе медиапространства. Мы получаем сложнейшую модель диалога двух культур, в которой образование играет ключевую позицию. Поэтому исследование должно проходить на основе построения диалектических взаимосвязей всех элементов этой сложной системы. Следующим этапом наших исследований станет построение диалектической модели светского и религиозного образования как элемента диалога светской и религиозной культуры в современном медиапространстве.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Акурин Т.Ф. Российское государство и принцип светскости (аналитический обзор) // *Пространство и Время*, 2011. №3(5). С. 55-65
2. Багаева К.А. Динамика «светского» и «религиозного» в обществе // *Вестник Северо-Восточного федерального университета им. М.К. Аммосова*, 2013, Том 10, № 4. С. 59-62.
3. Гучель Т.А. Взаимодействие религиозного и светского в современной России // *Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 1: Регионоведение: философия, история, социология, юриспруденция, политология, культурология*, 2009, №3. С. 128-130.
4. Лебедев С.Д. Религиозная и светская культуры как типы систем социального знания. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.socionav.narod.ru/monograf/glava2.htm#lk> (дата обращения 13.10.2019).
5. Грязнова Е.В. Методы познания и категории философии науки // *Вестник Педагогика и просвещение*, 2014. №3. – С. 49-68.
6. Грязнова Е.В. Предмет философии науки // *Вестник Педагогические исследования*, 2013. №6. С. 514-529.
7. Яхьяев М.Я., Камышова Е.Г. Светское и религиозное в современном обществе // *Исламоведение*, 2011. № 3. – С. 39- 45.
8. Николаев Э.А. Религиозная и светская культуры: проблема взаимоотношений (православный дискурс) / Э. Николаев // *Власть*, 2010. №3. С. 87-90.
9. Осыка Я.М. Человек в пространстве сакрального: философско-культурологическая рефлексия: автореферат дис. ... кандидата философских наук: 09.00.13 / Осыка Яна Михайловна; [Место защиты: Курск. гос. ун-т]. – Курск, 2014. 18 с.
10. Лобазова О.Ф. Религиозность современного российского обще-

ства: социально-философский анализ : автореферат дис. ... доктора философских наук : 09.00.11 / Лобазова Ольга Фёдоровна; [Место защиты: Рос. гос. социал. ун-т]. – Москва, 2010. 44 с.

11. Козлова М.В. Духовность общества в условиях глобализации: автореферат дис. ... кандидата философских наук : 09.00.11 / Козлова Мария Владимировна; [Место защиты: Сиб. аэрокосм. акад. им. акад. М.Ф. Решетнева]. – Красноярск, 2012. 23 с.

12. Буряшева Л. А. Духовное пространство в условиях трансформации современного российского общества: автореферат дис. ... доктора философских наук : 09.00.11 / Буряшева Людмила Александровна; [Место защиты: Сев.-Кавказ. федер. ун-т]. – Ставрополь, 2015. 51 с.

13. Сибирева О. Проблемы реализации свободы совести в России в 2015 году. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.sova-center.ru/religion/publications/2016/03/d34099/> (дата обращения 14.02.2019).

14. Терещенко Л.В. Постмодернизм в российской культуре: Специфика и особенности проявления: автореферат дис. ... кандидата культурологии : 24.00.01 / Краснодар. гос. ун-т культуры и искусств. – Краснодар, 2004. – 22 с.

15. Сенюткина О.Н. Конфессиональное многообразие Нижегородского Поволжья под влиянием государственной управленческой политики // Исповеди в зеркале: Межконфессиональные отношения в центре Евразии (на примере Волго-Уральского региона XVIII–XXI вв.). – Н. Новгород, 2012. – С. 40–62.

16. Белоусова Ю.В. Медиаобраз в культурной коммуникации: репрезентация религии в медиaprостранстве: автореферат дис. ... кандидата философских наук : 09.00.13 / Белоусова Юлия Владимировна; [Место защиты: Челяб. гос. акад. культуры и искусств]. – Челябинск, 2015. – 26 с.

17. Викулов И.Е. Массмедийные образы религии: социально-философские аспекты: автореферат дис. ... кандидата философских наук : 09.00.11 / Викулов Иван Евгеньевич; [Место защиты: ФГАОУ ВО Северный (Арктический) федеральный университет имени М.В. Ломоносова]. – Архангельск, 2019. – 29 с.

18. Данилова Э.В. Десекуляризация в современном обществе: Социально-философский анализ. Автореф. дис. канд филос. наук. – Красноярск, 2003. 24 с.

19. Морозов Е.М., Мулявин В.Ю. Светская лексика в церковном дискурсе (на материале речи Патриарха Кирилла) // Язык и культура, 2017. № 37. С. 60–69.

20. Мирошникова Е.М. Кооперационная модель государственно-церковных отношений: опыт и проблемы: Моногр. / Е.М. Мирошникова. М.: Институт Европы РАН; Тула: Изд-во Тул. гос. пед. ун-та им. Л.Н. Толстого, 2007. С. 17–33.

21. Иванов назвал неправильной передачу Исаакия РПЦ без консультаций с петербуржцами [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://lenta.ru/news/2017/04/03/ivanov/> (дата обращения 14.03.2019).

22. Смольникова Н.С. Культура и искусство постмодерна: приоритеты и ценности // Современные социокультурные практики, 2015. – С. 10–14.

23. Налетова И.В. Социокультурные особенности современных процессов // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки, 2008, выпуск 12(68). – С. 44–48.

24. Грязнова Е.В., Гончарук А.Г. Теология как научная специальность магистратуры: проблемы и перспективы их решения // Вестник Мининского университета, 2019, Том 7, № 3. – С. 1.

25. Грязнова Е.В., Мальцева С.М., Каукина А.С. Вопрос о статусе теологии в системе высшего образования современной России // Инновационная экономика: перспективы развития и совершенствования. 2019. №2 (36). С. 26–32.

26. Груздева М.Л., Туkenова Н.И. Анализ современного состояния исследований и разработок в области построения информационно-образовательных сред высших учебных заведений // Вестник Мининского университета. 2019. Т. 7. № 2 (27). С. 1.

Статья поступила в редакцию 27.11.2019

Статья принята к публикации 27.02.2020

УДК 378.147

DOI: 10.26140/anip-2020-0901-0071

ДИАГНОСТИКА КАЧЕСТВА УНИВЕРСИТЕТСКИХ ИНФОРМАЦИОННО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕСУРСОВ НА ОСНОВЕ ИНФОМЕТРИИ

© 2020

SPIN-код: 6234-0896

AuthorID: 144556

Шапошникова Татьяна Леонидовна, директор института фундаментальных наук, заведующий кафедрой «Физика», профессор

Вязанкова Виктория Валериевна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Начертательная геометрия, инженерная и компьютерная графика»

Шабанова Татьяна Николаевна, аспирант

Кубанский государственный технологический университет

(350072, Россия, Краснодар, улица Московская, 2, e-mail: t.shabanova1989@yandex.ru)

Аннотация. Цель исследования – разработка метода объективной диагностики электронных образовательных ресурсов на основе инфометрии. Известно, что в условиях информатизации высшего образования методическое обеспечение образовательного процесса трансформируется в электронные образовательные ресурсы. Между разработчиками электронных образовательных ресурсов и экспертами не всегда достигается взаимопонимание; с другой стороны, разработка информационно-образовательных ресурсов получает всё большее распространение в высших учебных заведениях, что требует наличие метода объективной оценки данной интеллектуальной продукции. Авторами настоящей статьи обосновано, что именно инфометрия должна стать научной основой объективной диагностики электронных образовательных ресурсов. Практическая значимость результатов настоящего исследования – в возможности объективизации диагностики электронных образовательных ресурсов, теоретическая значимость – в возможности дальнейшего научного осмысления вопросов информатизации профессионального образования. Методы исследования: анализ научной литературы и практики разработки информационно-образовательных ресурсов, методы инфометрии, методы теории множеств и отношений, методы квалиметрии, методы математической статистики (прежде всего – относительно молодой метод каменистой осыпи), метод экспертных оценок. Методологические основы исследования: системный, квалиметрический, вероятностно-статистический и компетентностный подходы. Теоретическая значимость результатов исследования – в возможности дальнейшего научного осмысления проблемы качества высшего образования, практическая значимость – в возможности применения предложенных критериев в системе социально-педагогического мониторинга.

Ключевые слова: университет, диагностика, инфометрия, информационно-образовательные ресурсы, качество.

DIAGNOSTICS OF THE QUALITY OF UNIVERSITY INFORMATION AND EDUCATIONAL RESOURCES ON THE BASIS OF INFOMETRY

© 2020

Shaposhnikova Tatyana Leonidovna, Director of the Institute of Fundamental Sciences, head of the Department “Physics”, Professor

Vyazankova Viktoria Valerievna, candidate of pedagogical sciences, associate professor of the department «Descriptive geometry, engineering and computer graphics»

Shabanova Tatyana Nikolaevna, post-graduate student

Kuban State Technological University

(350072, Russia, Krasnodar, Moskovskaya street, 2, e-mail: t.shabanova1989@yandex.ru)

Abstract. The purpose of the study is to develop a method of objective diagnostics of electronic educational resources based on infometry. It is known that in the conditions of Informatization of higher education methodological support of the educational process is transformed into electronic educational resources. Understanding is not always reached between developers of electronic educational resources and experts; on the other hand, the development of information and educational resources is becoming increasingly common in higher education institutions, which requires a method of objective evaluation of this intellectual product. The authors of this article have proved that infometry should become the scientific basis for the objective diagnosis of electronic educational resources. The practical significance of the research is in the possibility of objectification of diagnostics of electronic educational resources, the theoretical significance is in the possibility of further scientific understanding of the issues of Informatization of professional education. Research methods: analysis of scientific literature and practice of development of information and educational resources, methods of infometry, methods of set theory and relations, methods of qualimetry, methods of mathematical statistics (first of all-a relatively young method of scree), the method of expert assessments. Methodological bases of research: system, qualimetric, probabilistic-statistical and competence approaches. The theoretical significance of the research results is in the possibility of further scientific understanding of the problem of higher education quality, practical value is in the possibility of applying the proposed criteria in the system of social-pedagogical monitoring.

Keywords: University, diagnostics, infometry, information and educational resources, quality.

Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами. В настоящее время нет необходимости доказывать, что качество образования в значительной мере зависит от качества методического обеспечения образовательного процесса [1–17]. В условиях информатизации образования методическое обеспечение приобретает принципиально иной «облик», трансформируясь в электронные образовательные ресурсы [1, 2, 5, 7–10, 15]. На современном этапе разработка и применение информационно-образовательных ресурсов становится устойчивой тенденцией среди вузов Российской Федерации [1–3, 5, 7–10]. Действительно, без наличия электронных образовательных ресурсов, как важнейшей составляющей инфор-

мационно-образовательной среды, немислима успешная самостоятельная работа студентов [1–3, 5, 7–17]. Кроме того, современные информационные технологии (особенно мультимедиа и гипертекст) предоставляют принципиально новые возможности для создания такой интеллектуальной продукции, как информационно-методическое обеспечение. Достаточно сказать, что применение видеороликов и анимационных клипов принципиально невозможно без компьютерных информационных систем. Или, например, гипертекстовые технологии позволяют оперативно переходить к интересующей информации через гиперссылки.

Разработка и применение электронных образовательных ресурсов позволяют улучшить позицию вузов в рей-

тинге Webometrics. Действительно, как минимум, два критерия присутствия информационно-образовательной среды в Интернет-пространстве – открытость и видимость веб-сайта – можно улучшить благодаря такому способу информатизации. Напомним, что открытость измеряют количеством файлов, выложенных в открытый доступ и проиндексированных поисковой системой, а видимость – количеством поддиректориев веб-сайта [6, 9]. Но электронный образовательный ресурс представляет собой системную совокупность файлов; кроме того, систематизация ресурсов требует увеличения числа поддиректориев. В свою очередь, от позиций вузов в международных рейтингах зависит их конкурентоспособность. Достаточно сказать, что среди федеральных округов России лидерами по количеству иностранных студентов в вузах (а это отражает конкурентоспособность высшего образования на мировой арене) являются Центральный, Северо-Западный и Сибирский округа; но вузы данных округов являются лидерами (среди вузов России) по позициям в международных рейтинговых системах, в том числе и Webometrics.

Безусловно, применение информационно-образовательных ресурсов позволяет решить подавляющее большинство социально-педагогических проблем (это и индивидуализация обучения, и повышение успешности самостоятельной работы студентов, и повышение эффективности формирования их компетенций и т.д.). Вместе с тем, информатизация образования детерминирует появление ряда «болевых точек»; одна из них состоит в том, что между разработчиками электронных образовательных ресурсов и экспертами не всегда достигается взаимопонимание (иногда случаются конфликтные ситуации). Действительно, любой информационный ресурс, как интеллектуальная продукция, до размещения на веб-сайте вуза (точнее, в его подсистеме – модульной электронной образовательной среде) проходит экспертизу, как на университетском, так и факультетском (институтском) уровнях. Нередко причиной недопонимания между разработчиками и экспертами является размытость критериев (оценочных параметров) и требований к информационной продукции, хотя её составляющие чётко отражены во внутренних стандартах вузов. Налицо противоречие между такой тенденцией, как рост популярности электронных образовательных ресурсов, и недостаточной разработанностью критериального аппарата для их объективной диагностики. Анализ существующих критериев показал, что большинство из них измеряют на основе метода экспертных оценок. С одной стороны, очевидное достоинство данного метода – возможность получения рекомендаций для дальнейшего улучшения объекта измерений (в нашем случае – информационно-образовательного ресурса). С другой стороны, неустранимым недостатком данного метода является субъективность.

Но известно, что относительно молодой научной дисциплиной, занимающейся вопросами измерения количественных характеристик информации, в том числе семантических, является инфометрия. Но электронный образовательный ресурс является информационной продукцией, следовательно, именно инфометрия должна быть научной основой его диагностики.

Анализ последних исследований и публикаций, в которых рассматривались аспекты этой проблемы и на которых обосновывается автор; выделение неразрешенных ранее частей общей проблемы. В настоящее время известен положительный опыт применения инфометрии в сфере высшего образования. Например, большое внимание уделяют созданию моделей и методов диагностики портфолио, как системы информации [9, 11, 16]. Но наиболее яркий пример следующий: международная рейтинговая методика Webometrics позволяет диагностировать веб-сайт вуза как информационный ресурс [6, 9].

Нельзя сказать, что в настоящее время не предпри-

нято никаких попыток объективизировать диагностику информационно-образовательных ресурсов. Так, например, современными специалистами (в работах [9, 10]) представлены математические модели и критерии для диагностики информационных ресурсов, отличные от тех, которые предложены стандартами вузов. Вместе с тем, анализ научной литературы показал, что на современном этапе отсутствует единый подход использования инфометрии в разработке методов диагностики информационно-методического обеспечения образовательного процесса.

Формирование целей статьи (постановка задания).

В рамках статьи авторы пытались ответить на вопрос: каким образом повысить объективность диагностики информационно-образовательных ресурсов? Поэтому целью настоящего исследования является разработка метода объективной диагностики электронных образовательных ресурсов на основе инфометрии. Указанную метрологическую проблему исследования нельзя рассматривать в отрыве от проблематики – объективной диагностики качества образования, а также модальности (развивающего потенциала) вузовской информационно-образовательной среды.

Достижение поставленной цели было связано с применением следующих методов исследования: анализ научной литературы и практики разработки информационно-образовательных ресурсов, методы инфометрии, методы теории множеств и отношений, методы квалиметрии, методы математической статистики (прежде всего – метод каменистой осыпи), метод экспертных оценок. Помимо методов инфометрии и теории множеств, ведущую роль в исследовании играл статистический метод каменистой осыпи, как основа для выделения базовых показателей качества информационных ресурсов. Напомним, что в наукометрии на основе метода каменистой осыпи вычисляют общеизвестный индекс Хирша [9, 14].

Методологическими основами исследования служили: системный подход (рассматривает электронный образовательный ресурс как целостность с большим количеством внутренних связей между порциями информации), квалиметрический подход (провозглашает необходимость многокритериальной оценки интеллектуальной продукции), вероятностно-статистический подход (рассматривает оценку интеллектуальной продукции как статистическое измерение) и компетентностный подход (предъявляет требования к составу фондов оценочных средств, а именно – наличие контрольно-компетентностных оценочных заданий). Важнейшими научными основами исследования служили: инфометрия, теория информации и компьютерная дидактика (педагогическая информатика).

Эмпирический этап исследования был организован на базе Кубанского государственного технологического университета. На данном этапе исследования была проанализирована методическая деятельность 16 преподавателей и диагностировано качество 22 информационных ресурсов.

Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов. С точки зрения авторов настоящей статьи, любой информационный ресурс (тем более, образовательный!), должен иметь семантическое (смысловое) «ядро», т.е. ключевые, наиболее значимые и часто используемые «порции» учебно-научной информации. Это могут быть не только термины с определениями (в совокупности – глоссарий), но также другие кванты информации (например, правила, научные законы, формулы, теоремы, фундаментальные факты и т.д.). Например, в учебнике («традиционном» или электронном) по информатике термины «алгоритм», «база данных» и «информация» могут встретиться десятки раз; не менее часто встречаются в учебнике по физике понятия «работа», «энергия», «закон». Очевидно, что чем более значимой является

порция информации для образовательного ресурса, чем с большей частотой она должна встречаться. Поэтому авторы предлагают следующий критерий качества электронного образовательного ресурса, основанный на методе каменистой осыпи: индекс насыщенности ресурса базовыми «порциями» информации равен Z , если не менее чем Z «порций» информации встречаются в ресурсе не менее чем Z раз каждая. Данный показатель отражает семантическое «ядро» электронного образовательного ресурса, т.е. фундирующие ресурс порции информации. Суммативный индекс насыщенности ресурса важнейшими порциями информации $\Omega = \sum_{i=1}^Z z_i$, где z_i – число ис-

пользований в ресурсе i -й порции информации, входящей в семантическое ядро.

Приведём пример. Число использований порций информации в ресурсе (в порядке убывания) равно 24, 21, 20, 19, 19, 18, 17, 16, 16, 16, 15, 15, 14, 12, 12, 10, 9, 9, 7, 5 и 5. Очевидно, что индекс насыщенности ресурса базовыми порциями информации равен 14 (пятнадцатый элемент используется лишь 12 раз), а суммативный индекс $24 + 21 + \dots + 15 + 15 + 14 = 249 > 196$.

Приведём другой пример. В исторической книге, посвящённой столетию со дня образования Кубанского государственного технологического университета (ISBN 978-5-906952-49-3), в именном указателе 4673 имени (личностей, так или иначе связанных с историей Университета), но индекс насыщенности книги сведениями об исторических личностях (для Университета) равен 17 (не менее чем 17 личностей отражены на страницах книги не менее чем 17 раз каждая), суммативный индекс насыщенности равен 382. В именном указателе приведены не только фамилии исторических для Университета личностей, но и номера страниц до указателя, в которых приведены сведения о них, что авторам статьи упростило библиометрический анализ.

Вместе с тем очевидно, что порции информации должны быть релевантными учебному курсу. Так, например, понятия «CRM-системы» или «мониторинг» релевантны курсу «Компьютерные технологии в управлении» (для магистрантов-социологов), понятие «геоинформационные системы» или «системы автоматизированного проектирования» – нет. Поэтому интегративный критерий значимости «порции» информации для образовательного ресурса $f = z \cdot r$, где z – число использования

«порции» информации в ресурсе, r – степень её релевантности учебному курсу (действительное число от 0 до 1.0 включительно). Безусловно, экспертная оценка релевантности порции информации учебному курсу субъективна, но разработчик электронного образовательного ресурса имеет возможность обосновать её релевантность. В таком случае, модифицированный интегративный индекс насыщенности ресурса равен F , если не менее чем F базовых порций информации имеют степень значимости не менее чем F каждая; аналогично вычисляют модифицированный суммативный индекс насыщенности. Рекомендуемые градации степени релевантности: от 0 до 0,2 – низшая степень, от 0,2 до 0,4 – низкая, от 0,4 до 0,6 – средняя, от 0,6 до 0,8 – достаточная, от 0,8 до 0,9 – высокая, от 0,9 до 1,0 – полная.

Любой электронный образовательный ресурс обязан содержать гиперссылки на источники научно-методической литературы в сети Интернет. Действительно, вузы России всё интенсивнее используют ресурсы электронных библиотек (например, znanium.com). Качество гиперссылки на литературный источник в электронной библиотеке $q = K^I \cdot K^{II} \cdot K^{III}$, где аргументы – соответ-

ственно, степень «свежести» источника, коэффициент обеспечения учебного курса и степень соответствия учебному курсу. Последний аргумент может принимать любое вещественное значение от 0 до 1,0. Коэффициент

обеспечения учебного курса $K^I = \frac{V^I}{V^{II}}$, где числитель и знаменатель – соответственно, объём источника литературы в печатных листах и объём учебного курса в зачётных единицах. Степень свежести источника $K^{II} = \frac{5}{5+T}$,

где T – разница во времени (в целочисленных годах) между разработанным ресурсом и литературным источником, на который имеется ссылка; число «5» в числителе обусловлено тем, что литературный источник считается актуальным в течение пяти лет. Соответственно, качество совокупности гиперссылок на источники литературы $Q = \sum_{i=1}^n q_i$, где n – число гиперссылок, q_i – каче-

ство i -й гиперссылки.

Согласно современным воззрениям, важной составляющей информационно-образовательных ресурсов являются не только сами фонды оценочных средств, но и электронные сэмпл-библиотеки – совокупности образцов выполнения педагогических заданий, как традиционного типа, так и контрольно-компетентностных оценочных заданий [2, 9, 10]. Качество сэмпл-библиотеки $\theta = m^I + 2 \cdot m^{II} + 3 \cdot m^{III} + 4 \cdot m^{IV} + 5 \cdot m^{V}$, где аргументы –

соответственно, число паттернов (образцов) выполнения заданий первого, второго, третьего, четвёртого и пятого (высшего) уровней (характеристики каждого уровня подробно представлены в работе [10]).

Очевидно, что предложенная методика может быть применена и для диагностики качества традиционного методического обеспечения образовательного процесса, однако такое измерение будет требовать «ручного» библиометрического анализа (анализа текстовых документов, ссылок на них и из них, а также связей между информацией внутри документов), в то время как компьютерные информационные системы позволяют осуществить автоматизированный анализ и подсчёт ссылок. Современные информационные технологии (прежде всего – SCORM-технологии разработки информационных ресурсов) позволяют не только устанавливать связи (гиперссылки) между элементами информации в процессе разработки образовательного ресурса, но и подсчитывать их число [1–3, 5–10].

Также очевидно, что предложенные авторами критерии не могут «отменить» ни оценочные параметры, отражённые в стандартах вузов, ни инновационные параметры, предложенные современными специалистами [9]. Но электронные образовательные ресурсы и многокомпоненты, и многоаспектны, что и обуславливает огромное число их критериев.

Анализ практики разработки информационно-образовательных ресурсов сотрудниками Кубанского государственного технологического университета показал высокую дифференцирующую способность всех авторских критериев, особенно обоих интегративных индексов информационной насыщенности: первый интегративный индекс варьируется в диапазоне от 5 до 21, второй – от 3 до 19. Отметим, что из 22 проанализированных ресурсов 5 характеризуются высшим уровнем первого интегративного индекса (свыше 15, все ресурсы были рекомендованы к размещению в электронной среде), 10 – средним уровнем (от 10 до 15 включительно, из них 3 были рекомендованы к размещению в электронной среде, 7 были направлены на несущественную доработку), 7 – низким уровнем (менее 10, все были направлены на доработку). Как видно, интегративный индекс информационной насыщенности объективно отражает качество информационных ресурсов.

В свою очередь, качество совокупности гиперссылок

варьировалось от 3,9 до 7,3. Более низкая дифференцирующая способность критериев, связанных с гиперссылками на ресурсы электронных библиотек, объясняется тем, что в Университете даже при разработке «традиционных» программно-методических комплексов («ядро» – рабочая программа учебной дисциплины) строго придерживаются правила: как минимум, один источник, отнесенный к основной литературе, должен быть не старше пяти лет. Тем не менее, все 8 электронных программно-методических комплексов, рекомендованных к размещению в информационной среде, имели значение данного показателя не ниже 5,3.

Качество сэмпл-библиотек варьировалось от 18 до 61, однако такая высокая дифференциация объясняется не столько разницей в числе паттернов высших уровней (четвёртого и пятого), сколько разницей в числе паттернов в целом в ресурсе.

Выводы исследования и перспективы дальнейших изысканий данного направления. Анализ результатов исследования позволил сделать вывод, что инфометрия может и должна быть научной основой разработки методов диагностики информационно-методического обеспечения образовательного процесса. Предложенные авторами инновационные критерии обладают должной дифференцирующей способностью, следовательно, пригодны в качестве измерительного инструмента. Перспективы работы – создание методов объективной диагностики портфолио студента, как механизма фиксации результатов его учебной и научной (исследовательской) деятельности на основе инфометрии.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Абукова Л.А., Дмитриевский А.Н., Ерёмин Н.А., Линьков Ю.В., Пустовой Т.В. Цифровая модернизация образовательного процесса // *Дистанционное и виртуальное обучение*. 2018. № 1 (121). С. 22-31.
2. Богословский В.И., Аниськин В.Н. Роль и место холистической информационно-образовательной среды на этапе цифровизации процессов обучения и воспитания личности // *Самарский научный вестник*. 2018. Т. 7. № 4 (25). С. 305-311.
3. Дубаков А.В. Развитие методической компетентности учителя иностранного языка в условиях дистанционного курса повышения квалификации // *Общество: социология, психология, педагогика*. 2018. № 4. С. 94-98.
4. Казакова Е.И. Тарханова И.Ю. Об измерении сформированности универсальных компетенций студентов вузов // *Педагогика*. 2018. № 9. С. 79-83.
5. Крамаренко Н.С. О проблеме интеграции онлайн-курсов в практику реализации программ высшего образования // *Педагогика*. 2018. № 12. С. 80-86.
6. Полихина Н.А., Тростянская И.Б. Влияние изменений методологии ведущих мировых рейтингов на позиции университетов в них // *Социологические исследования*. 2018. № 9. С. 71-79.
7. Полупан К.Л. Интерактивная интеллектуальная среда – цифровая технология непрерывного образования // *Высшее образование в России*. 2018. Т. 27. № 11. С. 90-95.
8. Седунова А.С. Когнитивные предпосылки взаимодействия в информационной среде у студентов вуза // *Общество: социология, психология, педагогика*. 2018. № 9. С. 63-66.
9. Черных А.И., Шапошникова Т.Л., Хорошун К.В., Романов Д.А. Мониторинг качества и эффективности непрерывного профессионального образования. Краснодар: КубГТУ, 2016. 264 с.
10. Шапошникова Т.Л., Котлярова Е.А., Романова М.Л. Сэмпл-технология дистанционного обучения в учебно-экспериментальной деятельности студентов // *Среднее профессиональное образование*. 2016. № 10. С. 16-19.
11. Coronado, S., Sandoval-Bravo, S., Celso-Arellano, P.L. and Torres-Mata, A. (2018) "Analysis of Competitive Learning at University Level in Mexico via Item Response Theory", *Mediterranean Journal of Social Sciences*, Vol. 9, No 4, pp. 215-223.
12. Cox, A.M. (2018) "Space and embodiment in informal learning" *Higher Education*, Vol. 75, No 6, pp. 1077-1090.
13. Griffioen, D.M.E., Doppenberg, J.J. & Oostdam, R.J. (2018) "Are more able students in higher education less easy to satisfy?" *Higher Education*, Vol. 75, No 5, pp. 891-907.
14. Halevi, G., Moed, H., & Bar-Ilan, J. (2017). "Suitability of Google scholar as a source of scientific information and as a source of data for scientific evaluation – Review of the literature", *Journal of Informetrics*, 11(3), pp. 823–834.
15. Iskrenovic-Momcilovic, O. (2018) "Using Computers in Teaching in Higher Education", *Mediterranean Journal of Social Sciences*, Vol. 9, No 4, pp. 71-78.
16. Klavans, R., & Boyack, K. (2017). "Research portfolio analysis and topic prominence", *Journal of Informetrics*, 11, pp. 1158–1174.
17. Pradubthong, N., Petsangri, S. and Pimdee, P. (2018) "The Effects of the SPACE Learning Model on Learning Achievement and Innovation

& Learning Skills in Higher Education", *Mediterranean Journal of Social Sciences*, Vol. 9, No 4, pp. 187-199.

Статья поступила в редакцию 14.10.2019

Статья принята к публикации 27.02.2020

УДК 37.015:791.228

DOI: 10.26140/anip-2020-0901-0072

**ЯПОНСКОЕ АНИМЕ: ИССЛЕДОВАНИЕ ЕГО ВЛИЯНИЯ НА ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ
ЗДОРОВЬЕ ШКОЛЬНИКОВ И СТУДЕНТОВ МЛАДШИХ КУРСОВ
ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ РОССИИ**

© 2020

AuthorID: 591060

SPIN: 8318-3721

ResearcherID: T-2071-2019

ORCID: 0000-0001-8620-8387

Шишкина Екатерина Викторовна, кандидат филологических наук, старший преподаватель
кафедры иностранных языков с курсом латинского языка
Волгоградский государственный медицинский университет

(400131, Россия, Волгоград, площадь Павших Борцов, 1, e-mail: e.w.shishkina@gmail.com)

Зотова Светлана Вячеславовна, студентка Института иностранных языков

Волгоградский государственный социально-педагогический университет

(400066, Россия, Волгоград, проспект Ленина, 27, e-mail: severussnape015@gmail.com)

AuthorID: 463585

SPIN: 9293-0940

Хавронина Вера Николаевна, кандидат технических наук, доцент кафедры «Физика»
Волгоградский государственный аграрный университет

(400002, Россия, Волгоград, Университетский проспект, 26, e-mail: venus61@mail.ru)

AuthorID: 525844

SPIN: 7981-5040

Зотов Вячеслав Михайлович, кандидат технических наук, доцент кафедры «Физика»
Волгоградский государственный аграрный университет

(400002, Россия, Волгоград, Университетский проспект, 26, e-mail: zvmitt@yandex.ru)

Аннотация. В середине 20-го века японское аниме было признано как самостоятельное направление в мультипликации. Для него характерна особая манера отрисовки персонажей и фонов, насыщенность японской мифологией, умиротворенность дзен-буддизма. Поначалу аниме развивалось лишь как мультипликационное искусство для детей – *кодомо*. Со временем японская анимация создаёт фильмы развлекательного характера – *сёнен, сёдзё, фэнтези*. Эти жанры предназначены в основном для подростков – юношей и девушек 12-16 лет. Появляются так же аниме серьёзного направления – *хёндай, сэйэн, дзёсэй*, рассчитанные на взрослых зрителей, с содержанием элементов психологии, сатиры, эротики, с более реалистичным и, порой, мрачным развитием сюжета и трагическим финалом. Сюжеты могут описывать множество персонажей, отличаться разнообразием мест и эпох, жанров и стилей. Аниме стали делать, ориентируясь на зрителей разных возрастов и полов. Появляются «семейные» мультфильмы, телевизионные сериалы, полнометражные фильмы. Именно многогранность японского аниме является причиной его широкой распространённости в мире, в том числе и в России. Но отношение к нему неоднозначно: наряду с ростом популярности аниме за пределами Японии, растёт и число противников этого жанра мультипликации. Наиболее серьёзную критику вызывает чрезмерное, по мнению многих экспертов, количество насилия и эротики в аниме, а также неадекватное поведение людей, увлекающихся просмотром и коллекционированием аниме, выливающееся порой в патологические формы (уход от реальности, агрессивность, близкая к наркотической зависимости). Исследования показывают, что главной причиной столь разного отношения к японской мультипликации в жанре аниме является несоблюдение возрастных и национально-культурных ограничений. Проведённое анкетирование позволяет оценить влияние аниме на психологическое здоровье школьников и студентов младших курсов ВУЗов России. В зависимости от возраста от 70% до 90% смотрящих аниме, относятся к нему как к очередному развлечению; от 10% до 30% – серьёзно относятся к аниме, и это, в основном, дети младшего и среднего школьного возраста. При этом от 67% до 95% из них не разбираются в жанрах аниме и могут смотреть то, что не соответствует их возрасту. Поэтому наставникам и родителям очень важно выбирать жанр, ориентируясь на возраст и предпочтения ребёнка. Некомпетентно выбранная мультипликация может привести к нарушению психики ребёнка, стрессу и прочим отрицательным эффектам. В тоже время, правильно подобранный жанр способствует эмоциональному и творческому развитию, формированию личности и жизненной позиции, закреплению системы моральных ценностей. Ведь, несмотря на различия в культуре, русским и японским детям одинаково необходимы понятия о добре, дружбе, преданности и любви.

Ключевые слова: мультипликация, аниме, жанровая направленность, мифология и философия Японии, сказка, приключение, фэнтези, насилие, эротика, зависимость, агрессивность, возрастные ограничения, психическое здоровье детей, ответственность родителей, моральные ценности.

**JAPANESE ANIME: RESEARCH OF ITS INFLUENCE ON THE PSYCHOLOGICAL HEALTH
OF SCHOOLCHILDREN AND STUDENTS OF JUNIOR COURSES OF HIGHER
EDUCATIONAL INSTITUTIONS OF RUSSIA**

© 2020

Shishkina Ekaterina Viktorovna, candidate of Philological Sciences, senior lecturer
of department of foreign languages with a Latin language course

Volgograd State Medical University

(400131, Russia, Volgograd, Pl. Pavshikh Bortsov 1, e-mail: e.w.shishkina@gmail.com)

Zotova Svetlana Vyacheslavovna, student of the institute
of foreign languages

Volgograd State Social and Pedagogical University

(400066, Russia, Volgograd, Prospekt Lenina 27, e-mail: severussnape015@gmail.com)

Khavronina Vera Nikolaevna, candidate of Technical Sciences, associate professor
of the Department of Physics

Volgograd State Agrarian University

(400002, Universitetskiy prospekt 26, Russia, e-mail: venus61@mail.ru)

Zotov Vyacheslav Mikhailovich, candidate of Technical Sciences, associate professor
of the Department of Physics
Volgograd State Agrarian University
(400002, Russia, Volgograd, Universitetskiy prospekt 26, e-mail: zvmtn@yandex.ru)

Abstract. In the mid-20th century Japanese anime was recognized as an independent direction in animation. It is characterized by a special manner of rendering characters and backgrounds, the saturation of Japanese mythology, the tranquility of Zen Buddhism. At first, anime developed only as a cartoon art for children - children's anime and manga. Over time, Japanese animation creates films of an entertaining nature - shōnen manga, shojo manga, fantasy. These genres are intended mainly for teenagers - boys and girls between 12-16 years old. There are also animes of a serious direction - hentai, seinen manga, josei manga designed for adult viewers, with the content of elements of psychology, satire, eroticism with a more realistic and sometimes gloomy plot development and a tragic ending. Plots can describe many characters, differ in a variety of places and eras, genres and styles. They began to do anime, focusing on viewers of different ages and genders. "Family" cartoons, television series, and feature films appear. It is the versatility of Japanese anime that is the cause of its widespread use in the world, including in Russia. But the attitude towards it is ambiguous: along with the growing popularity of anime outside of Japan, the number of opponents of this animation genre is also growing. The most serious criticism is caused by excessive, according to many experts, the amount of violence and erotica in the anime, as well as inadequate behavior of people who are fond of watching and collecting anime, sometimes resulting in pathological forms (avoiding reality, aggressiveness, close to drug dependence). Studies show that the main reason for such a different attitude to Japanese animation in the anime genre is the lack of observance of age and national-cultural restrictions. The questionnaire conducted allows us to assess the impact of anime on the psychological health of schoolchildren and junior students of Russian universities: from 70 to 90% of people watching anime treat it as another entertainment; from 10 to 30% - takes anime seriously, and these are mainly children of primary and secondary school age. At the same time, from 67 to 95% of them do not understand the genres of anime and therefore can watch something that does not correspond to their age. Therefore, it is very important to choose a genre, focusing on the age and preferences of the child. An incompetent animation can lead to a violation of the psyche of the child, stress and other negative effects. At the same time, a correctly selected genre promotes emotional and creative development, the formation of a personality and life position, and the consolidation of a moral value system. Indeed, despite the differences in culture, Russian and Japanese children equally need the concepts of kindness, friendship, devotion and love.

Keywords: animation, anime, genre orientation, mythology and philosophy of Japan, fairy tale, adventure, fantasy, violence, eroticism, dependence, aggressiveness, age restrictions, children's mental health, parental responsibility, moral values.

Постановка проблемы в общем виде. Аниме — это японская анимация, с характерной манерой отрисовки персонажей и фонов. Сюжеты могут описывать множество персонажей, отличаться разнообразием мест и эпох, жанров и стилей и предназначено, в большей части, на подростковую и взрослую аудитории. Издаётся в форме телевизионных сериалов и фильмов. Во многом за счёт этого оно имеет высокую популярность в мире [1].

Отношение к японской анимации неоднозначно: параллельно росту популярности аниме за пределами Японии, растёт и число противников этого жанра мультипликации. Наиболее серьёзную критику вызывает чрезмерное, по мнению многих экспертов, количество насилия и эротики в аниме, неадекватное поведение людей, увлекающихся просмотром и коллекционированием аниме, выходящее порой в патологические формы (уход от реальности, агрессивность, близкая к наркотической зависимости). В связи с этим, во многих европейских странах и США японская мультипликационная продукция проходит предварительную оценку с определением возрастной аудитории [2]. Иногда, с целью уменьшить возрастную планку, издатель или прокатчик вырезает из произведения слишком откровенные или жестокие кадры.

В чём же причина столь разного отношения к японской мультипликации в жанре аниме? И как влияет сей жанр на психологическое здоровье детей и подростков различного возраста?

Анализ последних исследований и публикаций. Для ответа на поставленные вопросы познакомимся с историей возникновения аниме, и какие цели и задачи решал данный жанр в рамках японской культуры.

Аниме, как самостоятельное направление в мультипликации возникло в 1958 году, когда оно было официально признано как искусство 20-го века [3]. Его история корнями уходит к началу 20-го столетия, когда японцы стали проявлять заметный интерес к иностранным технологиям создания анимационных фильмов. В основе аниме, как правило, лежит манга (японские комиксы), по которым обычно и делаются аниме, причём часто, с поразительной точностью сохраняя отрисовку манги. Поначалу аниме развивалось лишь как заимствованное

у Запада мультипликационное искусство для детей. Со временем из детских мультипликационных фильмов японская анимация превратилась в культуру, производящую разнообразные произведения, как серьёзные, так и развлекательного характера. Аниме становилось все более самобытным, развивались его специфические жанры. Аниме стали делать, ориентируясь на зрителей разных возрастов и полов. Появляются «семейные» мультфильмы. Каждый вид аниме имеет свои характерные особенности в прорисовке, характере и поведении персонажей, фоновой музыке и прочем. Характерные черты аниме-персонажей — это широко распахнутые, бездонные глаза, нос часто даже не рисуется, рот небольшой, как правило, характерные причёски, и другие элементы, не встречающиеся больше ни в одной анимации из других стран. Японский кинематограф включает в себя универсальность дзен-буддизма, его созерцательную основу. И, конечно, в любом фильме или мультфильме японцы стараются воздать уважение и тем божествам или духам, которым они поклоняются. В этом заключается главная эстетическая линия японского кинематографа: в познании жизни простых людей через призму мифологических и философских знаний этого народа [3].

Именно многогранность японского аниме является причиной его мультинациональной известности, в том числе и в России. История аниме в России насчитывает около 40 лет. И она берет своё начало ещё в СССР, где анимация и кино капиталистических стран жёстко отбирались по идеологическим, экономическим и эстетическим критериям, и лишь немногие фильмы были выпущены в прокат. Такое исключение было сделано и для некоторых японских анимационных фильмов [4]. Назовём некоторые из них:

- «Корабль-призрак» («Sora Tobu Yureisen») — это одно из первых аниме, попавших в советский кинопрокат. Он был озвучен студией «Союзмультфильм».
- «Принц Севера» — в советском прокате шёл под названиями «Солнечный принц Хорс». По манере рисования этот мультфильм похож на старые советские мультфильмы.
- «Кот в сапогах» — первая часть трилогии оключениях кота Перро и его друзей. Фильм сделан по

мотивам сказки Шарля Перро «Кот в сапогах». Фильм был дублирован на киностудии «Союзмультфильм». Он бил рекорды посещаемости в кинотеатрах СССР и даже получил приз на Московском кинофестивале.

При этом советский зритель имел возможность ознакомиться не только с произведениями японского кинематографа, но и с мультипликацией, созданной совместной работой советских и японских киностудий. В русско-японском союзе были созданы такие мультфильмы, как:

- «Двенадцать месяцев» - фильм, производством которого занималась японская компания «Toei Animation» совместно со студией «Союзмультфильм».

- «Приключения пингвинёнка Лоло» - мультипликационная трилогия, созданная совместно советскими студиями «Союзмультфильм» и «Совинфильм», и японскими компаниями «Лайфвок Корпорейшн» и «Аист Корпорейшн». Этот проект демонстрировался не только в Советском Союзе, но и на Западе.

Кроме того, известный детский писатель Хаяо Миядзакэ во многих своих интервью упоминает о том, что на его творчество оказали влияние русские народные сказки и старые советские анимационные фильмы.

Первые аниме-фильмы породили как множество поклонников, так называемые «анимешники», так и множество противников аниме в целом.

Поклонники аниме создали свою субкультуру. Распознать анимешника сложно. В отличие от представителя других субкультур, он часто не проявляет себя внешне, а иногда и скрывает свою хобби-пассию. Любители аниме — люди очень разные. Возрастной диапазон — от 12 до 40 лет. Досуг проводят по-разному. Как правило, анимешники — личности творческие, с воображением: некоторые занимаются ко스플레이м, то есть пытаются изображать своих любимых аниме-персонажей, изготавливая костюмы и устраивая ролевые игры по любимым «тайтлам» (так называют отдельно взятое аниме), а также конкурсы и танцы, кто-то поет караоке, другие же интересуются японской культурой, историей, философией и психологией. А есть и те, кто лишь отстраненно наслаждается графикой, не задумываясь над содержанием [5].

Отрицательное отношение к аниме так же результат его многогранности. Ведь аниме — это особый кинематограф. Как и кино, аниме может быть классическим и альтернативным, с большим разнообразием жанров. Основной причиной неприязни к аниме, вероятно, стало восприятие анимации, как продукта предназначенного в основном для просмотра детьми. До этого в России ещё не демонстрировалась анимационные сериалы, рассчитанные по большей части на подростков, а не публику в возрасте от 0+. Так для большинства россиян знакомство с аниме началось с нестандартного японского проекта «Сейлор Мун: Луна в матроске» (1996-1997гг.), в котором крупноглазые девушки в мини-юбках спасали мир от вселенского зла. И, хотя были показаны только первые три сезона сериала, этого оказалось вполне достаточно, чтобы он породил противников аниме в целом. Причины неприязни не в его качестве или непродуманной сюжетной линии, а в неверном восприятии. Аниме «Луна в матроске» состоит из 200 серий, демонстрировавшийся в Японии с марта 1992 по февраль 1997 на телевидении каждую субботу в праймтайм («лучшее время»). Сериал рассчитан на то, что его начнут смотреть дети в возрасте 12—13 лет как истории о приключениях друзей, и к их 17-18 годам сериал, набрав обороты сюжетной линии и сложности взаимоотношений, закончится. В России прокатчики не учли задумку авторов, и показ сериала шёл практически каждый день. В результате дети увидели «сложность отношений» раньше положенного срока. Это и породило множество отрицательных эмоций у старшего поколения [6].

Результаты исследования. Каждый жанр аниме влияет на детскую и подростковую психику по-разному. От выбора возрастной категории среди многообразия аниме

зависит конечный результат просмотра произведения. Наиболее мягким эффектом воздействия, что лучше всего подходит для детской аудитории, обладают «семейные» аниме. Помимо развлекательной функции, такие произведения как аниме несут воспитательный характер и формируют в ребенке классический набор положительных понятий — уважение к старшим, дружбу, четкое понятие добра и зла. Юмор в японской мультипликации довольно корректен и не вызывает отторжения, как, допустим, в рассчитанной на подростков продукции американских мультипликаторов.

Со временем «анимешники» пересматривают свое «бытие», свое отношение к материальным и духовным благам, меняется взгляд на окружающие вещи, проще смотрят на окружающий мир, стараются не замечать в нем плохое и злое, стремятся сделать его лучше и добрее. Появляется стремление к самопознанию, развитию в себе новых способностей, приступают к изучению иностранных языков, интересуются иностранной культурой, в частности японской. Многие из любителей аниме берутся за краски и карандаши, рисуя запавших в душу героев, кто-то выдумывает возможное развитие продолжения и пробует себя как писатель, кто-то записывается в школу боевых искусств и тренируется почти как любимый персонаж, а ребята чуть старше участвуют в костюмированных сценических постановках. Таким образом, через аниме дети получают мощный стимул к разнообразному творческому развитию.

При этом есть вероятность, что подросток или ребёнок, столкнувшийся в реальной жизни с трудностями или неприятностями, ищет спасение и утешение в вымышленном мире аниме, и, вместо принятия мер по улучшению собственной жизни, пытается спрятаться за волшебной сказкой. Некоторые даже принимают другую религию несвойственную российской культуре. При неумелом выборе жанра аниме можно и вовсе впасть в депрессию, разочаровавшись в жизни, после просмотра чересчур пессимистичного сюжета.

Японская мультипликация рассчитана на разных зрителей разных возрастов, соответственно и произведения в ней разные — от наивных детских сказок до серьезных исторических боевиков, психологических триллеров и эротики. Поэтому нужно правильно подбирать аниме в соответствии с возрастом ребенка. Представим некоторые жанры аниме, с указанием рекомендуемого возраста зрителей [1, 3]:

- Кодомо — произведения для самых маленьких, рассчитаны на детей до 12 лет — обычно они обладают крайне незамысловатым, но милым сюжетом, не содержат жестокости и грубости и несут развлекательный характер.

- Сёнен (а также сэнтай, спокон) — этот жанр аниме предназначен в основном для юношей (12-16 лет). Это жанр с динамичным и веселым сюжетом, храбрыми воинами, неуловимыми ниндзя. Такие произведения обычно основываются на темах крепкой мальчишеской дружбы, разного рода соперничества в жизни, спорте или боевых искусствах. Популярны аниме этого жанра: сериал «Наруто», «Рубаки», сериал «Шаман Кинг».

- Сёдзё — по сути сёнен, но для девочек (также 12-16 лет) — часто присутствуют романтические отношения, большое внимание уделяется развитию образов персонажей, в центре сюжета, как правило, находится девочка или девушка и вопрос её становления как личности, мужские персонажи очень красивы, благородны, храбры и самоотверженны, также много юмора. Имеется поджанр Махо-сёдзё — рассказывает о приключениях девочек с магической силой.

Существуют жанры, которые не подойдут детям, будут им малопонятны, неинтересны, и даже могут напугать. К ним относятся: хёндай (в него входят следующие поджанры: яой, юри, лоликон, сётакон, сёдзё-ай, сёнен-ай), отаку, а также сэйнэн, дзёсэй. Это аниме для взрослых зрителей, с содержанием элементов психологии, са-

тиры, эротики, с более реалистичным и, порой, мрачным развитием сюжета и трагическим финалом.

Также существуют жанры, возрастное ограничение которых может варьироваться в зависимости от конкретного сюжета. К ним относятся: меха (эффектные сражения роботов), киберпанк (мир будущего), паропанк (или стимпанк – описывается время конца XIX века), фэнтези (выдуманное средневековье: драконы, рыцари, магия), научная фантастика (путешествия во времени, на другие планеты), космическая опера (война в космосе), апокалиптика (конец Света), добуцу (истории о внеземных цивилизациях), отаку (сюжет повествует о фанатах аниме) и многое другое.

В связи с вышесказанным возникли вопросы: 1) На сколько жанр аниме известен среди детей и подростков России? 2) Каково влияние этого жанра на психологическое здоровье детей и подростков России? Для ответа на эти вопросы было проведено тестирование учащихся разных возрастных групп и учебных заведений города Волгограда и Волгоградской области: гимназия (4-11 классы), колледж (1-4 курсы), университет (1-2 курсы). Всего респондентов 100 человек. Тестирование проводилось анонимно по следующим вопросам:

1. Укажите Вашу возрастную группу (6-10 лет; 11-14 лет; 15-18 лет; 19-21 лет; другое)

2. Сфера деятельности (школьник; студент колледжа; студент ВУЗа; другое)

3. Знаете ли вы, что такое мультипликация в жанре аниме? (да; нет)

4. Смотрите ли вы аниме? Если да, то как часто? (да, каждый день; да, пару раз в неделю; да, примерно один раз в месяц; да, раз в полгода и реже; не смотрю)

5. Какие жанры аниме вы предпочитаете? (код-мо; сёнен, сёдзё; Яой, юри, лоликон, сётакон, сёдзё-ай, сёнен-ай; другое; не разбираюсь в жанрах)

6. Когда вы начали смотреть аниме? (с детского сада; с младших классов (1-4 классы); со средних классов (5-8 классы); со старших классов (9-11 классы); в колледже/университете; другое)

7. Какие эмоции вы испытываете при просмотре аниме? (исключительно положительные; исключительно отрицательные; зависит от конкретного аниме; другое)

8. Как вы считаете, влияет ли аниме на вашу жизнь? (не влияет; влияет в лучшую сторону; влияет в худшую сторону; позволяет мне спрятаться от проблем реального мира; другое)

9. Ассоциируете ли вы себя с каким-либо персонажем из аниме? Если да, то с каким персонажем? (отрицательным, положительным, краткий ответ)

10. Смотрите ли вы ещё что-нибудь, кроме аниме? (нет, кроме аниме мне ничего не интересно; редко смотрю что-либо другое; смотрю много отечественных фильмов, мультфильмов; смотрю преимущественно зарубежное кино; и зарубежный, и отечественный кинематограф нравится; другое)

Проведённое исследование дало возможность оценить влияние аниме на различные подростковые группы. Общие сведения:

- от 80 до 100% респондентов знают, что такое аниме;
- от 4 до 22% респондентов смотрят аниме 2 и более раз в неделю;

- от 67 до 93% респондентов не смотрели вообще или не смотрят сейчас;

- от 20 до 60% смотрят аниме с младшего школьного возраста;

- от 67 до 95% респондентов не разбираются в жанрах аниме.

К положительному влиянию на психику подростка следует отнести:

- от 9 до 11% респондентов при просмотре аниме испытывают положительные эмоции;

- от 9 до 22% респондентов ассоциирует себя с персонажем из аниме;

- от 11 до 50% респондентов считают, что аниме влия-

ет на них в лучшую сторону, вдохновляет на творческую деятельность, поднимает настроение.

К отрицательному влиянию на психику подростка следует отнести:

- от 6 до 15% респондентов при просмотре аниме испытывают отрицательные эмоции;

- 4% считает, что аниме оказывает на них влияние в худшую сторону;

- от 4 до 8% респондентов считают, что аниме помогает им спрятаться от существующих проблем.

К нейтральному влиянию на психику подростка следует отнести:

- от 75 до 85% респондентов при просмотре аниме не испытывают эмоций или вид эмоции зависит от конкретного фильма;

- от 40 до 89% респондентов считает, что аниме не оказывает на них влияние;

- от 77 до 91% респондентов не ассоциирует себя с персонажем из аниме.

Выводы исследования и перспективы дальнейшего изучения данного направления. На основе проведённого исследования, целесообразно заключить: 1) японская мультипликация в жанре аниме широко известна детям и подросткам России; 2) отрицательное психологическое воздействие аниме на российского зрителя крайне мало (около 4%), а положительное воздействие испытывают большинство зрителей (до 50%).

В то же время следует отметить, что большая часть критики, высказываемой в адрес аниме, справедлива по отношению к любой ветви современной массовой (особенно визуальной) культуры, к таким как компьютерные игры, поп-музыка, современные телесериалы и кинофильмы [7]. В сфере аниме присутствуют произведения, рассчитанные на различные возрасты зрителей, а потому очень важно выбирать жанр, ориентируясь на возраст и предпочтения ребёнка. Некомпетентно выбранная мультипликация может привести к нарушению психики ребёнка, стрессу и прочим отрицательным эффектам, в то время как правильно подобранный жанр способствует эмоциональному и творческому развитию, формированию личности и жизненной позиции, закреплению системы моральных ценностей. Ведь, несмотря на различия в культуре, русским и японским детям одинаково необходимы понятия о добре, дружбе, преданности и любви. В целом же, аниме требует глубокого психологического и эволюционного исследования с привлечением теории и научных экспериментов, как, впрочем, и любая ветвь современная массовая культура.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Аниме // *Википедия*. [Электронный ресурс]: Свободная энциклопедия. [сайт] – Режим доступа: URL: <http://ru.wikipedia.org/wiki/Аниме>

2. <https://anizeen.com/130/is-anime-a-harmful-influence-on-children/>

3. Гаджиева Е. А. Страна Восходящего Солнца. История и культура Японии. [Электронный ресурс]: Е.А. Гаджиева, – Ростов-на-Дону, 2006. – Режим доступа: URL: <http://bibliotekar.ru/japan/index.htm>

4. Иванов Б. А. Аниме в России // *Аниме и Манга в России*. [Электронный ресурс]: Б.А. Иванов. – Режим доступа: URL: <http://animemanga.ru/Articles/russia.shtml>

5. *История анимэ в России // Япония — восприятие в России: сб. конф. Japan Report.* — М.: Наталис, 2011. С. 46-52.

6. Савельев Ю. Б. Взаимодействия субкультур как факторов социокультурного развития: Автореф. дис. канд. филос. наук. 09.00.03.— К., 1997. — 26 с.

7. Левикова С. И. Динамическая модель молодежной субкультуры // *Международный исторический журнал*. 2002. - №19.

Статья поступила в редакцию 14.11.2019

Статья принята к публикации 27.02.2020

УДК 378

DOI: 10.26140/anip-2020-0901-0073

ФОРМИРОВАНИЕ СОЦИАЛЬНОЙ ОТВЕТСТВЕННОСТИ СТУДЕНТОВ ПО НАПРАВЛЕНИЮ ПОДГОТОВКИ 38.03.03 «УПРАВЛЕНИЕ ПЕРСОНАЛОМ» В ПРОЦЕССЕ РАБОТЫ НА XXIX ВСЕМИРНОЙ ЗИМНЕЙ УНИВЕРСИАДЕ

© 2020

SPIN-код: 6871-6102

AuthorID: 707158

Шмелева Жанна Николаевна, кандидат философских наук, доцент,
доцент кафедры «Иностранный язык» ЦМСиБ
Красноярский государственный аграрный университет
(660049, Россия, Красноярск, пр. Мира, 90, e-mail: shmelevazhanna@mail.ru)

Аннотация. Проблема формирования социальной ответственности личности в целом и личности студента в частности является одной из широко обсуждаемых в системе высшего образования проблем. В современный период феномен социальной ответственности рассматривается многими учеными и как социальная ответственность государства, реализуемая в виде социальных гарантий и государственной поддержки, и как социальная ответственность бизнеса, корпоративная социальная ответственность и др. Отдельного внимания заслуживает проблема формирования социальной ответственности личности студента высшего учебного заведения, которая определяет развитие человека, его внутреннего мира, формирование стрессоустойчивости, нестандартности и креативности мышления, способствует успешной социализации и адаптации, а также помогает в дальнейшем трудоустройстве выпускника. В сложившихся на данный момент рыночных условиях, работодатели в сфере управления человеческими ресурсами все чаще предъявляют требования не только к профессиональным знаниям, но и к сформированности социальной ответственности будущего специалиста, умению коммуницировать, принимать независимые решения, обладающего эмоциональной эмпатией и эмоциональным интеллектом. Проведено много исследований, подтверждающих то, что вовлечение студента в добровольческую (волонтерскую) деятельность является формой университетской подготовки, а также средством формирования социальной ответственности. Последняя, в свою очередь, способствует развитию необходимых как в повседневной жизни, так и в профессиональной деятельности лидерских качеств: умения привлечь к делу, заинтересовать членов группы, организовать людей, организовать себя, добиться поддержки от государственных и коммерческих структур. Целью статьи является теоретическое и экспериментальное обоснование участия студентов Красноярского государственного аграрного университета в волонтерской деятельности в рамках XXIX Всемирной Зимней Универсиады, проходившей в Красноярске в 2019 году, как эффективного средства формирования социальной ответственности. В рамках статьи уточняется содержание, концепция и основные компоненты социальной ответственности; выявляется эффективность работы студентов волонтеров и стюардов на XXIX Всемирной Зимней Универсиаде; анализируются и обобщаются педагогические и психологические условия, способствующие формированию социальной ответственности у студентов направления подготовки 38.03.03 «Управление персоналом». Методологическую основу статьи составили следующие методы и подходы: системно-деятельностный подход, личностно-ориентированный подход, аксиологический подход, индукция, дедукция, наблюдение, анкетирование, анализ, синтез, моделирование.

Ключевые слова: студент, социальная ответственность, социализация, адаптация, высшее образование, компетенции, волонтерская деятельность, крупномасштабное спортивное мероприятие, Всемирная Зимняя Универсиада, управление персоналом, построение карьеры, самореализация, рынок труда, конкурентоспособность выпускника, трудоустройство.

THE SOCIAL RESPONSIBILITY FORMATION IN STUDENTS OF THE TRAINING DIRECTION 38.03.03 “PERSONNEL MANAGEMENT” IN THE PROCESS OF WORK AT THE XXIX WORLD WINTER UNIVERSIADE

© 2020

Shmeleva Zhanna Nickolaevna, candidate of philosophical sciences, associate professor,
docent of the department of “Foreign Language”
Krasnoyarsk State Agrarian University
(660049, Russia, Krasnoyarsk, Mira Av., 90, e-mail: shmelevazhanna@mail.ru)

Abstract. The problem of social responsibility formation in the person in general and the personality of the student in particular is one of the widely discussed problems in the system of higher education. In the modern period, the phenomenon of social responsibility is considered by many scientists as the social responsibility of the state, implemented in the form of social guarantees and state support, as the social responsibility of business, corporate social responsibility, etc. Special attention should be paid to the problem of social responsibility formation of the individual student of higher education, which determines the development of a person, his inner world, the formation of stress resistance, originality and creativity of thinking, contributes to successful socialization and adaptation, as well as helps in the further employment of the graduate. In the current market conditions, employers in the field of human resources management are increasingly demanding not only professional knowledge, but also to the formation of social responsibility of the future specialist, the ability to communicate, make independent decisions, having emotional empathy and emotional intelligence. There have been many studies confirming that the involvement of students in voluntary (volunteer) activities is a form of university training, as well as a means of forming social responsibility. The latter, in turn, contributes to the development of the necessary leadership qualities both in everyday life and in professional activities: the ability to attract to the cause, to interest group members, to organize people, to organize themselves, to obtain support from government and commercial structures. The aim of the article is theoretical and experimental substantiation of participation of students of Krasnoyarsk state agrarian University in volunteer activities within the XXIX world Winter Universiade, held in Krasnoyarsk in 2019, as an effective means of social responsibility formation. The article clarifies the content, concept and main components of social responsibility; reveals the effectiveness of students' work as volunteers and stewards at the XXIX world Winter Universiade. Pedagogical and psychological conditions promoting social responsibility formation in students of the training direction 38.03.03 “Personnel Management” are analyzed and generalized. The methodological basis of the article consists of the following methods and approaches: system-activity approach, personality-oriented approach, axiological approach, induction, deduction, observation, questioning, analysis, synthesis, modeling.

Keywords: student, social responsibility, socialization, adaptation, higher education, competencies, volunteer activities, large-scale sports event, World Winter Universiade, personnel management, career building, self-realization, labor market, graduate competitiveness, employment.

INTRODUCTION

Modern globalized world is characterized by such opposite phenomena as on-line 24/7 communication through the Internet, the feeling of being necessary and the feeling of being absolutely lonely, positive deeds on helping people and children who need assistance and aggressive behavior, total indifference, and social infantilism of the younger generation. The institutions of higher education are obliged, first of all, to educate a qualified specialist in the given training direction, but simultaneously it is indispensable to form social responsibility in students, for them to be able to accept the responsibility not only for their own deeds, but also for larger groups, friends, family and country. The social responsibility formation facilitates conscious, congruent, positive-oriented socialization, adaptation as well as helps in achieving success in future profession and life. This is even more relevant for the students in the training direction 38.03.03 "Personnel management" as their professional activity is going to be connected with people, career guidance, communication, socialization, adaptation and certification of personnel, which means the presence of tolerance, positive attitude to people and social responsibility for small and large groups of people.

If one analyzes the modern educational programs content, it becomes obvious that it not always facilitates the formation of moral norms and responsible attitude to the environment, people and groupmates. Consequently, there arises the acute necessity to implement such means, activities, forms and methods that will influence the students in the process of such personal qualities formation as tolerance, humanism, responsible and positive behavior, respect and stress-resistance. The author of the article considers the work of students as stewards and volunteers in the XXIX World Winter Universiade conducted in Krasnoyarsk in 2019 to be the effective means of forming students' moral qualities and consequently, development of social responsibility.

The topicality of the issue is proved by a large number of works of scientists on the given problem. The social responsibility issues were widely considered by Zolotareva I.I. [1], Bailuk V.V. [2]; Ergazina A. A. [3] believes students' social responsibility to be the value-pedagogical phenomenon; while Doneva O. V. [4] investigates the pedagogical conditions of social responsibility development in students of technological higher education institution and Ivanenko T. G. [5] continues to develop these ideas and analyzes pedagogical and socio-psychological factors determining the formation of responsibility of university students. Mironova E. Yu. [6] and Bratukhina T.V. [7] suggest to develop social responsibility among students by means of extracurricular activities and Trofimova N.V. [8] by the charitable activity. This issue is rather relevant for university students, which is proved by the research of Semukhin O.A., Semukhina E. V. [9] who speak about socio-pedagogical potential of identification and responsibility of students in the communicative space of the university, as well as by Baurova Yu. V. [10]. Kochetova I. D. [11] gives detailed attention to the role of social and humanitarian disciplines in the education of social responsibility among students of economic university. Sokolovskaya E. V. [12] generalizes the stages of responsibility formation in the process of professional training of students-future social workers. Khapalova E. A., Ayubov N. A. [13] narrow their analysis of social responsibility formation in students of economic specialties.

And for sure a massive amount of scientific publications is devoted to the process of social responsibility formation by means of the volunteer activity: Trofimova N.V. [14], Elteko O. N. [15], Vorobyova N. V., Kovalchuk A.V. [16], Kunilova K. D., Karuna T. A. [17], Alimov A.A. [18], Gazizulin L. F., Svalova I. D. [19].

All the above-said proves the necessity of finding effective ways of social responsibility formation in students, for instance, by means of their participating in massive, large-scale sport events like XXIX World Winter Universiade

conducted in Krasnoyarsk.

METHODOLOGY

The purpose of the article is to conduct theoretical and experimental substantiation of students' participation in the volunteer activity in the framework of XXIX World Winter Universiade as the effective means of social responsibility formation. The following *tasks* are set and solved: the content, concept and basic components of social responsibility are clarified; the effectiveness of students' work as volunteers and stewards at the XXIX World Winter Universiade is revealed; the pedagogical and psychological conditions that facilitate social responsibility formation in students of the training direction 38.03.03 are analyzed and generalized. The following methods and approaches constituted the methodological base for the article: system-activity approach, student-centered approach, axiological approach, induction, deduction, observation, questioning, analysis, synthesis, and modeling.

RESULTS

The period of the university education presupposes different quantitative and qualitative changes in the young generation's life. These changes influence the student's self-understanding, self-development and self-determination parameters. In the end, the educational process should result in the capability to make significant decisions in future profession and everyday life depending on personal qualities, abilities, experience, motivation, culture, competence, values. One can observe the increase of behavior valuable aspects and the appearance of interest in the social and cultural types of activities. The role of the faculty member in this situation becomes important, indispensable, facilitating the process of student's personality formation. Being the developing personalities all students need pedagogical assistance, emotional support, advice and help.

Speaking about the student's social responsibility formation it should be noted that it is a multi-faceted, multi-level phenomenon that depends on many significant factors and conditions.

According to Baranovskaya L.A. socio-cultural determination forms the regularities of the student's social responsibility in the socio-cultural educational space. "The goals and objectives of the formation of the student's social responsibility are determined by the society requirements to him as a citizen who has a social feature, expressed in a harmonious unity of modalities "responsible to" and "responsible for" [21]. And it is necessary for these phenomena "responsible for" and "responsible to" to exist in balanced because student's activity achieves the goals of creating such prominent results that are equally good for others and for the person. He should be responsible not only for himself, but also for others.

While analyzing the motives of younger generation that they had, being freshmen, we identified some problems that influence the social responsibility formation. First of all, we revealed the fact that when entering the institution of higher education (in our case Krasnoyarsk state agrarian university) most young people considered this type of education to be the means and indicator of personal development, future professional growth, and the means of making successful career. These ideas seldom contained the orientation to the donating and helping the society and the country, "making the world a better place to live in". Students receiving higher education, in our case in the training direction 38.03.03 "Personnel management", were highly-motivated to get benefits and positive outcomes for themselves only. So, they perceived the social responsibility as some kind of restriction that is mandatory for the compliance with the moral and legal relations in the society. The next problem that seemed to be relevant after questioning of employers in the HR direction (25% of teachers at this training direction should be the representatives of HR-companies or HR-departments) was the lack of graduates' practical readiness for professional activities with the use of the formed general, general-professional, universal and professional competences. The

reason lies in the fact of giving special attention to strong academic teaching while the attention to educational work with students was reduced. Moreover, the faculty members of the university are obliged to fulfill the so-called "effective contract" which is obligatory and necessitates the teachers to pay more attention to their publication activity, indexing in Scopus, Web of Science, developing Moodle complexes rather than devoting time to extra-curricular humanistically-orientated work with students. For, example if the teacher prepares the student to conference participation with the report or takes students on excursion, he'll get from 0,3 to 0,5 points to his effective contract, but if he develops a Moodle complex, he may get up to 20,0 points. Consequently, faculty members prefer to work for their own benefit giving only academic education for students. So, we can see that these problems significantly influence the social responsibility formation in comparison with, for example, Soviet system of higher education which was ideologically and humanistically based.

In the psychological and pedagogical literature there are many definitions of social responsibility. We share the point of view of Doneva O.V. who believes that social responsibility of students is "the sustainable personal phenomenon, developing in the process of training and education, determining the students' behavior on the basis of their awareness of social and legal norms, acceptance of spiritual and moral values of society, features of personal choice, transformation of socially significant situations through the organization of activities, achieving goals and overcoming obstacles" [4]. Kunilova K. D., Karuna T. A. [17] claim that today the term "volunteering" is considered as one of the forms of citizen participation in socially significant and useful deeds, as well as the way of collective interaction.

Thus, if there is the necessity to make the educational process oriented on the social responsibility formation, the following principles should be implemented and realized: a) the principle of interdependence and interaction of the studied disciplines (the author of the article previously discussed the interdisciplinary relation use in the training of students-managers [22]); the principle of collective cooperation (it may start from the use of group work in the classes); the principle of introducing the freshmen into the social-significant activity (working in the enrollment commission, volunteer work, taking part in the celebrations of the Victory Day, walking with the "Immortal regiment", reading poems on Pushkin's birthday, taking part in the "Students' spring" festival and others). It is indispensable to use activity approach as only in activity there is a chance for students to form responsible behavior, transform his motives from egoistically-oriented to socially-significant. Only in the activity process the students develop the capability to independently solve problems associated with socially responsible behavior. They transform their lifestyle, critically assess themselves, choose the methods of activity and behavior, control the implementation in compliance with social responsibility norms. Trofimova N.V. [8] reveals the structural components of social responsibility: cognitive, value-motivational, axiological and activity-reflective.

FSBEI of HE "Krasnoyarsk state agrarian university" has in its structure the Department of educational work and youth policy. People who work in this Department do their best to involve the great amount of students into socially-important activities. Earlier we have enumerated only a small part of them. Every year special plan of the work [23] which includes different events oriented on carrying out activities on patriotic, civil, moral, physical, aesthetic, environmental education is developed and published on the official site www.kgau.ru. Much attention is also given to health-saving technologies, inclusive education, and prevention of offences, extremism and ethnic separatism. Round table discussions on the following topics: "The role of public youth organizations and associations in the creation of conditions for international and interfaith dialogue in

youth environment", "Topical issues of youth politics in the modern University", "Patriotic education", "Prevention of terrorism and extremism manifestations are conducted [23].

And certainly such popular direction that helps the social responsibility formation as volunteering is implemented with the great success at the university. We agree with Elteko O.N. [15] that volunteering plays the role of such an environment where freshmen, sophomores, graduates and even post-graduates acquire the necessary experience of socially responsible behavior. When the Department of educational work and youth policy involves the students of KSAU in volunteer activities it definitely promotes and facilitates their key competencies and social responsibility formation. Krasnoyarsk city had the honored opportunity to receive XXIX World Winter Universiade with sportsmen and guests from more than 50 countries. Students of the training direction 38.03.03 "Personnel management" became the active participants of this large-scale event, the preparation for which started in 2015-2018 long before March, 2019 when the official opening took place. Students of our university worked as volunteers in different platforms, the vocal ensemble "Belovodye" under the leadership Kuznetsov Pavel Vladimirovich sang Russian songs in the ceremony of opening and on different singing platforms free of charge during all 10 days of the Universiade. It is worth noting that such kind of volunteer activity changed the students' world-view, contributed to the intellectual skills development, established self-esteem and students' usefulness awareness.

Thus, volunteering can become a means of social responsibility forming. No doubt, the sphere of higher education exerts great influence on this process as students pass the stages of socialization and adaptation at the university. Thus, the basic goal of higher education organizations nowadays is not only academic teaching provision but giving special attention to the social, humanistic and even altruistic training of students. Moreover, future graduate of "Personnel management" direction will face some kind of non-standard situations in the society, so his task is to be creative, tolerant, attentive, communicative, sociable, stress-resistant, and, in our opinion, volunteer activities help students in their future profession.

CONCLUSIONS

In conclusion it should be noted that students' social responsibility is the immanent personality characteristics which is expressed in person's application and assimilation of existing society norms and rules, acceptance of moral-spiritual values, fulfillment of either professional duties or volunteer activities that benefit not only the person himself but also other society members. The social responsibility includes cognitive, motivational, value-semantic and activity-reflective components. Volunteer activities of KSAU students during the XXIX World Winter Universiade were freewill, unpaid, included help, empathic support to sportsmen and guests of the sport large scale event that involved emotional component that facilitated the formation of the socially-beneficial behavior. Volunteers and stewards from FSBEI of HE "Krasnoyarsk state agrarian university" mastered their organizational skills, leadership and managerial characteristics, communication skills (also in English) [23], compassion, emotional intelligence [24], feeling of making the world a better place to live in, self-confidence and self-esteem, enlarged their communication circle and environment, adopted some moral qualities from their curators and group leaders in the Universiade both from Krasnoyarsk and Moscow. Volunteer preparation course also helped in the socialization and adaptation of students as they were given lectures, trainings, discussions, role-games and master-classes in safety standards, work with disabled people, psychological peculiarities of people's behavior in large groups, stress-resistance, Survival English, persuasion skills, emotional stability which was tested in simulation of stressful situations.

Summing up, we can say that volunteering can be called an innovative process with a high level of educational

potential and act as the means for professional-determination and socialization of future managers. Students' participation in volunteer activities in such large scale sport events as Winter and Summer Universiade and Olympics is a good chance to see the results of their own work, to experience deep moral satisfaction. The habit and then consequently the need to conduct activities that bring benefits to a large number of society members are formed. Thus, the students' involvement in volunteer activities contributes to the development of leadership qualities that will help to interest and organize people in any activities, to achieve support from government and commercial structures, to increase the cultural level, to gain professional experience, to develop social intelligence and creativity.

REFERENCES:

1. Золотарева И.И. О развитии социальной ответственности у современных студентов//Вестник Воронежского государственного университета. Серия: Проблемы высшего образования. 2015. № 3. С. 18-20.
2. Байлук В.В. Воспитание социальной ответственности студентов// Социальная ответственность: проблемы и пути их решения материалы VII Международных социально-педагогических чтений им. Б.И. Лившица. Редакционная коллегия: Ларионова И.А., Иваненко М.А., Капустина Н.Г. 2015. С. 14-17.
3. Ергазина А.А. Социальная ответственность студента как ценностно-педагогическое явление и феномен//Научное мнение. 2016. № 11. С. 72-76.
4. Донева О.В. Педагогические условия развития социальной ответственности у студентов технологического вуза//автореферат дис. ... кандидата педагогических наук/ Пятигор. гос. лингвист. ун-т. Пятигорск, 2014.
5. Иваненко Т.Г. Педагогические и социально-психологические факторы, определяющие формирование ответственности студентов университета// Научная дискуссия: вопросы педагогики и психологии. 2017. № 3 (60). С. 45-50.
6. Миронова Е.Ю. Воспитание социальной ответственности у студентов инженерного вуза по средствам внеучебной деятельности//Проблемы инженерного и социально-экономического образования в техническом вузе в условиях модернизации высшего образования материалы I Международной научно-практической конференции. 2017. С. 38-41.
7. Братухина Е.В. Моделирование процесса формирования социально-профессиональной ответственности студентов во внеаудиторной деятельности//Проблемы современного педагогического образования. 2017. № 56-7. С. 40-47.
8. Трофимова Н.В. Модель формирования социальной ответственности студентов колледжа в благотворительной деятельности//Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2017. № 2 (115). С. 36-40.
9. Семухин О.А., Семухина Е.В. Социально-педагогический потенциал идентификации и ответственности студентов в коммуникативном пространстве вуза//Молодёжь России как объект социализации и самореализации Сборник статей по материалам Всероссийского круглого стола. Составители В.Г. Бондарев, В.В. Припечкин. 2018. С. 207-211.
10. Баурова Ю.В. Основы формирования социальной ответственности студента современного вуза//Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Философия. Психология. Педагогика. 2016. Т. 16. № 3. С. 338-343.
11. Кочетова И.Д. Роль социально-гуманитарных дисциплин в воспитании социальной ответственности у студентов экономического вуза// DIXI - 2014: идеи, гипотезы, открытия в социально-гуманитарных исследованиях сборник научных трудов. Хабаровская государственная академия экономики и права. Хабаровск, 2014. С. 194-200.
12. Соколовская Е.В. Этапы формирования ответственности в процессе профессиональной подготовки студентов - будущих социальных работников//Инновации в образовании. 2015. № 5. С. 126-130.
13. Хапалова Э.А., Любов Н.А. Проблемы формирования социальной ответственности студентов экономической специальности// Строительство - 2015: Современные проблемы строительства. материалы международной научно-практической конференции. Ростовский государственный строительный университет, Союз строителей Южного Федерального округа, Ассоциация строителей Дона. 2015. С. 327-330.
14. Трофимова Н.В. Воспитание социальной ответственности студентов колледжа в волонтерской деятельности//автореферат дис. ... кандидата педагогических наук/ Воронеж. гос. ун-т. Воронеж, 2018.
15. Элтеко О.Н. Волонтерская деятельность как фактор формирования социальной ответственности студентов//Научно-методический журнал Поиск. 2018. № 2 (62). С. 45-47.
16. Воробьева Н.В., Ковальчук А.В. Социальная ответственность, благотворительность, волонтерство в мировосприятии студентов// Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2016. № Т11. С. 536-540.
17. Кунилова К.Д., Каруна Т.А. Волонтерская деятельность как средство формирования социальной ответственности студента// Добровольчество в современном мире: нравственный идеал нашего

времени сборник научных статей I-й международной студенческой научно-практической конференции. Ответственный редактор С.И. Беленцов. 2016. С. 143-145.

18. Алимов А.А. Формирование помогающей деятельности и социальной ответственности студентов-волонтеров в вузе//Помогающее поведение: ценности, смыслы, модели. Коллективная монография. Сер. «Актуальные проблемы практической психологии: кризис, развитие, поддержка». Калужский государственный университет им. К.Э. Циолковского; Ответ. ред., введ. М.Р. Арентьева. Калуга, 2016. С. 232-244.

19. Газизуллина Л.Ф., Свалова И.Д. Роль волонтерства в развитии социальной ответственности студентов//Социальная активность молодежи: векторы развития Сборник материалов II социально-педагогических чтений им. Б.И. Лившица. Редакционная коллегия: Игошев Б.М., Ларионова И.А., Дегтерев В.А., Коротун А.В., Москалева А.С. 2010. С. 20-22.

20. Мелчихов Ю.Ю. Социальная ответственность и педагогический потенциал студентов-волонтеров// Молодежь и социум. 2012. № 3 (11). С. 47-50.

21. Барановская Л.А. Формирование социальной ответственности студентов в социокультурном образовательном пространстве. Красноярск, 2018.

22. Шмелева Ж.Н. The interdisciplinary relation use in the training of students-managers// Наука и образование: опыт, проблемы, перспективы развития: мат-лы международной научно-практической конференции. Часть I. Образование: опыт, проблемы, перспективы развития / Краснояр. гос. аграр. ун-т. – Красноярск, 2016. С. 177 – 180.

23. Проектирование воспитательной системы Красноярского ГАУ: [Электронный ресурс]. Режим доступа: URL: http://www.kgau.ru/new/all/uvr/uvr/plan_uvrv.pdf (дата обращения 09.11.2019).

24. Vyatkin A V, Fomina L V, Shmeleva Zh N. 2019. Empathy, emotional intelligence and decision-making among managers of agro-industrial complex. The role of tolerance for uncertainty in decision-making. IOIP Conf. Ser.: Earth Environmental Sciences 315 022081

Статья поступила в редакцию 10.11.2019

Статья принята к публикации 27.02.2020

УДК 378

DOI: 10.26140/anip-2020-0901-0074

**ФАСИЛИТАЦИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ
ПО НАПРАВЛЕНИЮ ПОДГОТОВКИ 38.03.03 «УПРАВЛЕНИЕ ПЕРСОНАЛОМ»
В КРАСНОЯРСКОМ ГАУ**

© 2020

SPIN-код: 6871-6102

AuthorID: 707158

Шмелева Жанна Николаевна, кандидат философских наук, доцент,
доцент кафедры «Иностранный язык» ЦМСиБ
Красноярский государственный аграрный университет
(660049, Россия, Красноярск, пр. Мира, 90, e-mail: shmelevazhanna@mail.ru)

Аннотация. На современном этапе развития общества и в свете актуальной социально-экономической ситуации в Российской Федерации, можно говорить о том, что жизненная предопределенность больше не является устойчивым понятием. Это влечет за собой необходимость формирования более гибкого, мобильного профессионального самоопределения молодежи, в частности формирования их конкурентоспособности, быстрого приспособления к новым, постоянно изменяющимся условиям труда в ситуации неопределенности. Новые социально-экономические условия предъявляют все более высокие требования к профессионализму специалистов с высшим образованием. При анализе ситуации на рынке труда отмечается тот факт, что высшее образование не успевает за темпами развития современной науки и производства. Работодатели отмечают, что сегодня недостаточно быть просто хорошим специалистом, необходимо быть конгруэнтным сотрудником, способным работать в команде, самостоятельно принимать решения, внедрять инновации, решать поставленную производственную задачу самостоятельно. Именно поэтому императивом для высшего образования становится его практико-ориентированный характер. Все это требует серьезного внимания к личностному и профессиональному становлению студента, его профессиональному самоопределению, особенно это актуально при подготовке специалистов по управлению персоналом. Очевидно, что профессиональное самоопределение является составной частью жизненного самоопределения индивида, и, одновременно, выражает отношение личности к профессиональной среде и способ её самореализации. Мы рассматриваем профессиональное самоопределение будущих управленцев по персоналу как сложный процесс согласования и развития личностных и профессиональных потребностей, который затрагивает длительный трудоспособный период жизни. Профессиональное самоопределение начинается с выбора профессии уже в старших классах, продолжается в университете и не всегда заканчивается с получением диплома. Почти каждый выпускник высшего учебного заведения периодически решает проблему профессионального выбора на своем жизненном пути, будь то выбор варианта повышения квалификации, профессиональная переподготовка, смена места работы, а иногда и специальности. Это укладывается в рамки концепции “life-long learning”. Профессиональное самоопределение студентов в условиях высшего образования это амбивалентный, длительный и многоплановый феномен, отражающий процессуальные и личностные характеристики выбора, овладения и выполнения определенной профессиональной деятельности выбора профессионального пространства самоопределяющейся личностью. Он напрямую связан с формированием жизненных перспектив и планов в сфере профессиональной деятельности, создает основы для планирования карьеры и постановки карьерных целей, также результат профессионального становления личности.

Ключевые слова: профессиональное самоопределение, студент, высшее образование, управление персоналом, построение карьеры, самореализация, выбор профессии, рынок труда, конкурентоспособность выпускника, трудоустройство.

**THE FACILITATION OF STUDENTS' PROFESSIONAL SELF-DETERMINATION IN THE TRAINING
DIRECTION 38.03.03 “PERSONNEL MANAGEMENT” AT THE KRASNOYARSK SAU**

© 2020

Shmeleva Zhanna Nickolaevna, candidate of philosophical sciences, associate professor,
dozent of the department of “Foreign Language”
Krasnoyarsk State Agrarian University
(660049, Russia, Krasnoyarsk, Mira Av., 90, e-mail: shmelevazhanna@mail.ru)

Abstract. At the present stage of development of society and in the light of the current socio-economic situation in the Russian Federation, we can say that life predetermination is no longer a stable concept. This entails the need to form a more flexible, mobile professional self-determination of young people, in particular the formation of their competitiveness, rapid adaptation to new, constantly changing working conditions in a situation of uncertainty. New socio-economic conditions impose higher and higher requirements for the professionalism of specialists with higher education. When analyzing the situation on the labor market, it is noted that higher education does not keep pace with the pace of development of modern science and production. Employers note that today it is not enough to be just a good specialist, it is necessary to be a congruent employee who is able to work in a team, to make decisions independently, introduce innovations, to solve the production task independently. That is why the imperative for higher education is its practice-oriented nature. All this requires serious attention to the personal and professional development of the student, his professional self-determination, this is especially important when training specialists in personnel management. Obviously, professional identity is an integral part of the life of self-determination of the individual, and, simultaneously, expresses the attitude of the individual to a professional environment and the way of its realization. We consider professional self-determination of future personnel managers as a complex process of coordination and development of personal and professional needs, which affects the long working life. Professional self-determination begins with the choice of profession in high school, continues at University and does not always end with a diploma. Almost every graduate of a higher education institution periodically solves the problem of professional choice in his life, whether it is the choice of professional development, professional retraining, change of job, and sometimes specialty. This fits within the concept of “life-long learning”. Professional self-determination of students in higher education is an ambivalent, long-term and multifaceted phenomenon that reflects the procedural and personal characteristics of the choice, mastery and performance of a certain professional activity of the choice of professional space by a self-determining personality. It is directly related to the formation of life prospects and plans in the field of professional activity, creates the basis for career planning and setting career goals, as well as the result of professional development of the individual.

Keywords: professional self-determination, student, higher education, personnel management, career building, self-realization, choice of profession, labor market, graduate competitiveness, employment.

INTRODUCTION

With the introduction of federal state educational standards of higher education the attention to the problem of Bachelor training at a qualitatively new level increased. Nowadays, the institutions of higher education need to guarantee that new coming specialists have formed basic general and specific knowledge and skills. It is indispensable for future specialists, namely future HR-managers, to realize the acquired knowledge in their professional activities. Professional self-determination only starts when young generation enters the institution of higher education. There maturation and understanding of the professional choice goes on at the university and continues all life. Questioning of freshmen shows that only about 35 % of them really understand the goals and future application of the knowledge they are going to get at the university. This situation obliges the university to pay special attention to the Bachelors-future managers' support providing them with psychological-pedagogical assistance in terms of professional self-determination in the training process. The task is not only to form the Bachelor's interest in the future profession, but organize the practical internship, communication with future employers, that, in turn, will guarantee results in climbing the ladder of success while making career.

The issues of motivation for future profession and professional self-determination are always in the center of pedagogical and psychological researchers. Their theoretical fundamentals were studied by many famous scientists: from the psychological point of view by Klimov E.A. [1], Pryazhnikov N.S. [2], Zeer E.F. [3], Lvova S.V. [4], Lesnikova S.L. [5], Lesnikova S.L., Leukhova M.G. [6]. This process is analyzed among schoolchildren, for example by Ivanova T.N. [7]. Kuzembayeva A.M. [8] study the processes of professional socialization and professional self-determination of students in a multi-level educational complex. Valitova E. Yu. [9], Karpova O. L., Nain A. Ya. [10], Firsova T.A. [11], Buyanova G.V. [12] also investigate the given phenomena among university students. Lesnikova S.L., Leonova M.G. [13], Abaykhanova D.E. [14], Ivanova N.L. [15] dwell upon the comparison and establishment of correlation between the phenomena of professional self-determination and professional identity, while Batyreva M.V. [16] considers this issue to be one of the most relevant social phenomena nowadays. The process of professional orientation is given special attention by Tolkanuk Z.A. [17]. Not less important for us is the point of view Averkin M.G. [18] and Povarenkov Yu.P., Ivanova N.L. [19] on the establishment of professional self-determination in business and management.

METHODOLOGY

The purpose of the article is to investigate the process of self-determination among students of Krasnoyarsk SAU in the training direction 38.03.03 "Personnel management". The author of the article sets such tasks for the research process: to reveal the concept of professional self-determination in psychological and pedagogical literature, to conduct the analysis of the essence professional standard in the training direction 38.03.03 "Personnel management", to present the practical experience of facilitating students' professional self-determination, to analyze the process of professional self-determination on the cognitive, motivational-value and activity-practical levels. The topic of the research forces to use the following methods: induction, deduction, observation, comparative analysis, synthesis, generalization, questionnaire making.

RESULTS

In the framework of the competence approach, the quality of professional education is identified by forming, checking and controlling of the students' general cultural, general-professional, professional and universal competences. The graduates of "Personnel management" direction acquire the opportunity to realize themselves personally and professionally. A graduate who has mastered the Bachelor's program in the training direction 38.03.03 "Personnel management" should be ready to solve the

following professional tasks: organizational, managerial and economic activities; development of personnel policy and strategy of personnel management; human resource planning and development and marketing staff; providing the organization with personnel of specialists of the required qualification, the necessary level and orientation of training; organization of professional orientation and labor adaptation of young professionals, activities for their consolidation and rational use; participation in the development of personnel professional development strategy; organization and control of training, professional retraining and advanced training and training of personnel; organization of work on assessment and management of business career, the formation of a reserve of personnel certification; motivation and stimulation of personnel, including remuneration; participation in ensuring safe working conditions, economic and information security; participation in ensuring compliance with the requirements of psychophysiology, ergonomics and aesthetics of work; organization of work with the released personnel; application of labor laws, other normative-legal acts of social and labor sphere for solving legal issues of labor relations; economic analysis of labor indicators, personnel costs information and analytical activities; labor market analysis; forecasting and determining staff requirements; analysis of personnel potential and intellectual capital of the organization, individual employee; study of professional, business and personal qualities of employees for the purpose of their rational use; analysis of social processes and relations in the organization; analysis of the organization's personnel management system and processes; use of automated information technologies of personnel management; social and psychological activity; implementation of social work with staff; participation in the development and implementation of social development plans of the organization; formation of the labor collective (group and interpersonal relationships, moral and psychological climate); business ethics, conflict and stress management; prevention of personal professional deformation and professional burnout; project activity.

The imperative for the educational process in the system of higher education is to look for non-traditional, vanguard training models, as well as taking into account traditional forms of students' education (formed in the system of Soviet education for example). The teaching staff of the Krasnoyarsk state agrarian university in the training direction 38.03.03 "Personnel management" does its best to design and develop the original model for educating highly qualified personnel, capable in the conditions of uncertainty to socialize in new conditions, with a sufficiently high level of professional skills and demand in the labor market [20].

The contingent of students at Krasnoyarsk SAU is quite diverse and peculiar due to the agricultural orientation of the university. Professional self-determination is considered to be a life-long, complex, multi-level process. Bachelors- managers are supposed to enter the sphere of future professional activity by means of being included into the training, practical-industrial and extracurricular activities. We should also mention that at Krasnoyarsk SAU we train specialists (both full-time and students learning by correspondence) with the deep knowledge of English (general and professional) which obviously makes them more competitive on the labor market [20].

In order to clearly understand the fundamentals of the professional self-determination one should analyze the motives that force students to make professional choice, the assessment orientations, and the opportunity for the student to create his individual learning path (implementing the student-centered approach). It is a fact, that 30-35% of Bachelors have a rather vague understanding of what their professional activity will be, thus, their motivation is not strong and well-explained. One can say that their motivation is situational and the choice of the future profession is not always deeply understood by them. Testing of first-year full-time Bachelors in the training direction "Personnel management" shows the following problems:

- lack of professional motivation;
- immature personal readiness;
- lack of formation of the educational activity individual style.

The freshmen are certainly able to cope with these difficulties, adapt and socialize. The teachers' role during the first couple of years is to provide support, practical advice, analysis of Bachelor's performance and designing the individual learning path. The professional self-determination should be the starting point in these activities. The teacher should provide the formation of student's perception of himself as a subject of future professional activity. If we compare freshmen, sophomores and senior students we can say that students try to adapt to their student's role, change their life style different from school years during first two years of training, and only during the third and the fourth course they come to understanding of their future professional role. The professional self-identification is formed through practical internship in HR-departments of the Krasnoyarsk territory, pre-diploma practice when students conduct research acting as future professionals.

In order to make the process of professional self-determination effective, valuable and efficient, it is necessary to introduce students into the profession step-by-step. The activity of the university faculty members on the formation of students' readiness for professional self-determination is realized at three well-known in the pedagogical literature levels: cognitive, motivational-value and activity-practical.

First of all, it is necessary to form the vision of the professional activity content, psychophysiological requirements for future specialists, general and special professionally significant qualities of the individual in the field of personnel management. The students get to know about four basic areas of HRM (recruitment, training and development, supervision and motivation), system of remuneration, basic motivators in the job, the basic HRM documents and ways of keeping the job and improving the career. Also, it is necessary to identify professional and personal characteristics of students, their emotional stability, stress-resistance and general inclinations for future profession. Thus, the student-centered approach is implemented in Krasnoyarsk SAU.

In order to increase motivation for the profession (as we believe that successful competence formation of the future HR-specialist is impossible without internal motivation), only teachers who have basic education in Management, State municipal management and Economics are working on the 3rd and 4th courses. They help students who are experiencing difficulties in professional self-determination by own examples, by inviting future employers, and conducting special trainings.

Secondly, students should acquire the understanding of the future profession social importance and be sure in the opportunity to make the world a better place to live in. At the motivation-value level the system of values is developed, the professional image of the personnel manager is analyzed and discussed in the small groups, the figure of an "ideal personnel managers" is determined. The training process in the studied direction 38.03.03 combines general, socio-economic, basic-humanitarian, general professional and specifically professional disciplines with never-ending practice-oriented training. The curriculum of training HR-specialists includes various types of internships guaranteeing the students to understand the right and congruent choice of the future profession. Students observe how HR-specialists work in different companies of Krasnoyarsk and the Krasnoyarsk territory, gain practical and creative experience, start forming adequate professional skills and abilities that will help them to work in the constantly changing environment.

Thirdly, on the activity-practical level, Bachelors determine the correlation between personal professional qualities and professional requirements for the future profession. The methodology of conducting SWOT-analysis which is commonly applied to analyze financial or economic

conditions of the companies now is used for conducting SWOT-analysis of the students themselves. This helps students to scientifically compare their own abilities with the requirements of the profession. At this stage, faculty members teach to focus on the strengths and opportunities. Future employers are always invited to participate in the educational process and are mandatory members of the State Attestation Board. An important component at this level is the use of innovative educational technologies such as educational discussions, presentations, reasoning and argumentative discussions. Such as project activities as business games during which Bachelors have the opportunity to form basic competencies which are not typically formed during traditional lectures and seminars. For example, the issues of empathy, emotional intelligence and decision-making among managers of agro-industrial complex were investigated not long ago [21].

CONCLUSIONS

Thus, professional self-determination in the training direction 38.03.03 "Personnel management" is an indispensable factor in the personality harmonious development. We believe that the necessary condition of the successful professional self-determination is a conscious choice of profession. It should definitely be based on the combination of socio-economic factors existing in the definite period and the definite place, as well as person's own abilities. An important stage is the stage professional training related to education at the university, as at the moment when there is an expansion of knowledge about the profession, a real idea of future work activity, motivation of professional activity activities. There may also be a crisis of professional choice, in dependence on overcoming which, either further self-determination in this profession, or understanding the need to search new, corresponding to professional expectations of the field of activity are happening.

The algorithm of work according to three (cognitive, motivational-value and activity-practical) levels proves to be successful in the process of orienting the students to their profession, increasing their interest, understanding and motivation for future profession, forming the professional and personal characteristics of the future personnel manager. This activity should be based on the student-centered approach, practically-based nature of training, mutual respect, democratic, equal relations between all the participants of the educational process. The experience of Krasnoyarsk SAU in the training direction 38.03.03 "Personnel management" shows that 98% of graduates are successfully employed in the prestigious companies of the Krasnoyarsk territory and the Russian Federation including such companies as "Vankorneft", "Gaspromneft", "Hilton" and others, as well as establish their own employment agencies and executive search firms.

REFERENCES:

1. Климов Е.А. Психология профессионального самоопределения. М., 2004. – 304 с.
2. Прыжников Н.С. Профессиональное самоопределение: теория и практика. М.: «Академия», 2007. – 348 с.
3. Зеер Э. Ф. Психология профессий. – М.: Академический Проект; Екатеринбург: Деловая книга, 2003. – 336 с.
4. Львова С. В. Формирование профессионального самоопределения студентов педагогического вуза // Системная психология. – 2014. – № 4, т. 12. – С. 28–36. – URL: <http://www.systempsychology.ru/journal/2014-12/230-lvova-sv-formirovaniya-professionalnogosamoopredeleniya-studentov-pedagogicheskogo-vuza.html> (дата обращения: 19.10.2019).
5. Лесникова С.Л. Формирование профессионального самоопределения студентов классического университета в процессе изучения предметов психолого-педагогического цикла: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Кемерово, 2000. – 23 с.
6. Лесникова С.Л., Леухова М.Г. Профессиональное самоопределение студентов вуза как условие профессиональной идентичности: аспект отношения к профессиональной карьере // Балтийский гуманитарный журнал. 2018. Т. 7. № 3 (24). С. 253-256.
7. Иванова Т.Н. Профессиональное самоопределение выпускников школ как фактор эффективного дальнейшего обучения в системе среднего профессионального и высшего образования // Карельский научный журнал. 2017. Т. 6. № 1 (18). С. 100-102.
8. Куземаева А.М. Профессиональная идентичность преподавателя вуза: анализ отечественных и зарубежных концепций //

- Балтийский гуманитарный журнал*. 2018. Т. 7. № 3 (24). С. 245-248.
9. Валитова Е.Ю. Система педагогической поддержки профессионального самоопределения студентов в образовательном пространстве вуза // *Вектор науки Тольяттинского государственного университета*. Серия: Педагогика, психология. 2016. № 3 (26). С. 9-15.
10. Карпова О.Л., Найн А.Я. Развитие профессионального самоопределения студента на основе смыслообразовательной деятельности // *Самарский научный вестник*. 2017. Т. 6. № 2 (19). С. 230-233.
11. Фирсова Т.А. Профессиональное самоопределение студентов в условиях обучения в вузе // *Самарский научный вестник*. 2014. № 1 (6). С. 118-120.
12. Буянова Г.В. Анализ подходов к изучению и формированию профессионального самоопределения студентов вуза // *Вестник Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета*. Серия № 1. Психологические и педагогические науки. 2015. № 2. С. 13-22.
13. Лесникова С.Л., Леухова М.Г. Профессиональное самоопределение студентов вуза как условие профессиональной идентичности: аспект отношения к профессиональной карьере // *Балтийский гуманитарный журнал*. 2018. Т. 7. № 3 (24). С. 253-256.
14. Абайханова Д.Е. Профессиональная идентичность как междисциплинарный феномен // *Вектор науки Тольяттинского государственного университета*. Серия: Педагогика, психология. 2014. № 4 (19). С. 9-11.
15. Иванова Н.Л. Профессиональная идентичность в современных исследованиях // *Вопросы психологии*. 2008. № 1. С. 89-101.
16. Батырева М.В. Профессиональное самоопределение молодежи как одна из социальных проблем современности // *Образовательная стратегия в начале XXI века и проектирование региональных образовательных систем* Материалы Всероссийской научно-практической конференции. 2003. С. 106-108.
17. Толканюк З.А. Профессиональное самоопределение молодежи как фактор подготовки компетентного специалиста // *Балканско научно обозрение*. 2019. Т. 3. № 2 (4). С. 57-59.
18. Аверкин М.Г. Экономические предпосылки формирования социальной идентичности в современном обществе // *Вестник НГИЭИ*. 2016. № 5 (60). С. 129-137.
19. Поваренков Ю.П., Иванова Н.Л. Самоопределение личности в бизнесе: Монография. М.-Ярославль: Изд-во: МАПН – «Аверс-Плюс», 2007. 204 с.
20. Антонова Н.В., Шмелева Ж.Н. Формирование профессиональных компетенций и компетентности будущего менеджера в процессе преподавания иностранного (английского) языка в неязыковом вузе // *Символ науки*. 2015. № 9-2. С. 139-144.
21. Фомина Л.В., Вяткин А.В., Шмелева Ж.Н. Empathy, emotional intelligence and decision-making among managers of agro-industrial complex // *AGRITECH IOP Conf. Series: Earth and Environmental Science* 315 (2019) 022081 IOP Publishing doi:10.1088/1755-1315/315/2/022081

Статья поступила в редакцию 20.10.2019

Статья принята к публикации 27.02.2020

УДК 159

DOI: 10.26140/anip-2020-0901-0079

**СИНДРОМ ПСИХИЧЕСКОГО ВЫГОРАНИЯ КАК СЛЕДСТВИЕ
ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО КРИЗИСА У ПЕДАГОГОВ**

© 2020

SPIN-код: 4148-3336

AuthorID: 771785

Амбалова Светлана Алексеевна, кандидат педагогических наук,
доцент кафедры педагогики и психологии*Северо-Осетинский государственный университет имени К.Л. Хетагурова
(362025, Россия, Владикавказ, улица Ватутина, 46, e-mail: svetagul@mail.ru)*

Аннотация. Статья посвящена анализу и обобщению теоретических и эмпирических исследований по проблеме «развития профессионального кризиса у педагогических работников как следствия психического выгорания». Данная проблема в статье рассматривается с позиций требований к модели современного педагога в условиях внедрения новых образовательных стандартов, предполагающего овладение педагогами совокупностью необходимых универсальных и общепрофессиональных компетенций. Синдром эмоционального выгорания чаще всего встречается у работников, которые оказывают какую-либо помощь, к примеру работникам в сфере здравоохранения, образования, социальной помощи. Когда у человека проявляются симптомы психического выгорания как следствие профессионального кризиса, ему становится труднее реагировать на изменения и требования профессии, поддерживать отношения с учениками и коллегами. Эффективная психологическая помощь при профессиональном кризисе у педагога главным образом опирается на «терапевтические условия», описанные в клиент-центрированной психотерапии К. Роджерса, среди них мы остановимся на следующих: принятие профессионального мира педагога, эмпатическое понимание, активное слушание и помощь в вербализации педагогического опыта. Педагог может избежать проявления кризисных состояний в случае, если: работа не вызывает у педагога чувства опасения, напряжения, неуверенности и т.д.; он успешно овладевает необходимыми универсальными, общекультурными и профессиональными компетенциями, определенными для профессиональной деятельности педагога в новых образовательных стандартах; профессиональная деятельность нацелена на карьерный рост; в адаптационный период успешно усваивает профессиональную роль и входит в нее, отождествляя себя с профессией, должностью; поведение педагога соответствует нормам, ценностям приоритетам образовательной организации в процессе взаимодействия с коллегами и обучающимся.

Ключевые слова: педагог, профессиональная деятельность педагога, профессиональный кризис, психологическое выгорание, эмоциональное выгорание, образование, социальная помощь, профессиональные компетенции, адаптационный период.

**MENTAL FLUSH SYNDROME AS A CONSEQUENCE OF PROFESSIONAL
CRISIS IN TEACHERS**

© 2020

Ambalova Svetlana Alekseevna, candidate education sciences, associate professor,
department of pedagogy and psychology*North-Ossetian State University named after K.L. Khetagurov
(362025, Russia, Vladikavkaz, Vatutin street, 46, e-mail: svetagul@mail.ru)*

Abstract. The article is devoted to the analysis and generalization of theoretical and empirical research on the problem of “the development of a professional crisis among teachers as a consequence of mental burnout.” This problem is considered in the article from the standpoint of the requirements for the model of a modern teacher in the context of the introduction of new educational standards, which implies the mastery of teachers by the totality of the necessary universal and general professional competencies. Burnout syndrome is most often found in workers who provide any assistance, for example, workers in the field of health care, education, social assistance. When a person exhibits symptoms of mental burnout as a result of a professional crisis, it becomes more difficult for him to respond to changes and requirements of the profession, to maintain relationships with students and colleagues. Effective psychological assistance for a professional crisis in a teacher mainly relies on the “therapeutic conditions” described in the client-centered psychotherapy of C. Rogers, among them we will focus on the following: the adoption of the teacher’s professional world, empathic understanding, active listening and help in verbalizing pedagogical experience. The teacher can avoid the manifestation of crisis conditions if: the work does not cause the teacher feelings of fear, tension, uncertainty, etc.; he successfully masters the necessary universal, general cultural and professional competencies defined for the professional activity of a teacher in new educational standards; professional activity is aimed at career growth; during the adaptation period, he successfully assimilates the professional role and enters into it, identifying himself with the profession, position; the teacher’s behavior complies with the norms and values of the priorities of the educational organization in the process of interaction with colleagues and students.

Keywords: teacher, teacher’s professional activity, professional crisis, psychological burnout, emotional burnout, education, social assistance, professional competencies, adaptation period.

Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами. Научный интерес к исследованию проблемы «профессионального кризиса у педагогов» в последнее время неуклонно растет, как с теоретической, так и с практической точки зрения. Такое психологически непростое состояние нередко меняет характер реализации человека в профессиональной педагогической деятельности, что становится причиной распада концептуальных личностных установок.

На ранних стадиях синдром «психического выгорания» сложно диагностировать и, соответственно, невозможно своевременно провести коррекцию (О.И. Гиндер, Е.Г. Ожогова, О.Л. Осадчук), что приводит к нарушениям

во всех психических сферах (когнитивной, эмоционально-волевой, ценностно-смысловой) [1; 2; 3]. Педагог, с полностью сложившимся синдромом «психического выгорания» оказывается в профессионально-личностном тупике, сопровождающимся отрицательными переживаниями, что роднит его с явлением профессионального кризиса, который, по мнению Е.Е. Сосновской, сопровождается внутрличностными изменениями: перестройкой сознания, пересмотром жизненных ценностей, и как подчеркивает автор, о характере ненормативных кризисов: «Выход из таких кризисов проблематичен. Иногда он бывает деструктивным, и тогда общество получает циников, маргиналов, бомжей, алкоголиков, самоубийц» [4, с. 55-62].

Анализ последних исследований и публикаций, в которых рассматривались аспекты этой проблемы и на которых обосновывается автор; выделение неразрешенных ранее частей общей проблемы. Обобщая основные характеристики синдрома «психического выгорания» его можно определить (С.А. Амбалова, В.А. Бодров, М.М. Кашапов, Т.В. Огородова), как сложное многоуровневое негативное профессионально обусловленное психическое состояние, которое проявляется в эмоциональном, умственном и физическом истощении, а также нравственно-этической деформации, кризисе профессиональной компетентности специалиста в профессиях социально ориентированного типа [5; 6; 7]. Важно подчеркнуть, что синдром «психического выгорания» формируется именно в профессиях типа «человек-человек» (преподаватели, социальные работники, медицинские работники, психологи, консультанты, продавцы, менеджеры и др.) (М.И. Бекоева, Н.Р. Назарова), среди которых учителя школ, дошкольных образовательных учреждений, преподаватели вузов занимают первое место, в отличие от представителей других профессий, например водителей автотранспорта [8; 9]. На наш взгляд, синдром «психического выгорания» детерминирует развитие ненормативного профессионального кризиса. Его отдельные симптомы (эмоциональная нестабильность, конфликтность, растерянность, подавленность, отчаяние пессимизм, тотальная погруженность в работу, отрицательное отношение к обучающимся, их родителям и коллегам по работе, психосоматические расстройства и др.) (С.А. Амбалова), проявление которых возможно еще на этапе адаптации к профессиональной деятельности, можно считать индикаторами кризисного состояния [5].

Формирование целей статьи (постановка задания). Возрастает нагрузка на зрительный анализатор (много часовая работа за компьютером – заполнение порталов и др.), нарушается нормальное функционирование опорно-двигательного аппарата (длительные статические позы, гиподинамия). Здоровье современных педагогов катастрофически ухудшается (психосоматические заболевания, психические расстройства, грубые деформации личности). Это приводит к быстрому износу организма и оказывает влияние, не только на развитие синдрома «психического выгорания», но и профессионального кризиса.

Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов. Анализируя основные симптомы синдрома «психического выгорания» и ненормативного профессионального кризиса, мы выявили ряд характеристик, присущих каждому из этих состояний. Необходимо отметить, что у кризисного состояния могут проявляться разнообразные симптомы. Охарактеризуем некоторые из них.

1. Характерными признаками профессионального кризиса, спровоцированного «психическим выгоранием», большинство ученых считают негативные разрушительные переживания несостоятельности, беспокойства, ярости, чувства несоответствия требованиям социальных норм, неуверенности и т.д. Чувства уязвимости, потерянности, неадекватной самооценки и легкая ранимость, вызванные кризисным состоянием, представляют серьезную опасность для человека [8].

2. Синдром «психического выгорания», вызванного обостренным чувством профессионального кризиса проявляется практически во всех процессах жизнедеятельности человека: психофизиологическом, культурном, социальном, нравственно-этическом, духовный, познавательном и т.д. В процессе психофизиологического аспекта «психического выгорания» обостряются негативные психосоматические проявления, повышается риск коронарных заболеваний, ослабевают физическое и психическое здоровье. Культурный аспект «психического выгорания» характеризуется низким уровнем проявления культурных ценностей и приоритетов.

Это обусловлено интенсификацией профессиональной деятельности, повышением стрессогенной нагрузки, психоэмоциональным истощением, профессиональной деформацией личности и т.д. Социальный аспект проявляется, прежде всего, неудовлетворенностью своего социального положения, активизацией циничного отношения к своему профессиональному и социальному статусу (М.И. Бекоева), неприятием своих профессиональных позиций, низким уровнем профессиональной компетентности, обострением признаков дегуманизации [8]. Более существенные перемены, связанные с синдромом «психического выгорания», осуществляются на духовной основе, деформируя внутренние личностные процессы. Результатом этих проявлений чаще всего становится негативная жизненная позиция (О.Л. Осадчук, О.А. Андриенко), появляющаяся в несостоятельности, незащищенности и отсутствии смысла жизни [3; 10].

3. Как профессиональные кризисы, так и синдром «психического выгорания» приводят к изменению направления профессионального развития. Результатом, которого является перестройка смысловых структур профессионального сознания, переориентации на новые цели, коррекция и ревизия социально-профессиональной позиции [11].

4. Психическое выгорание выступает кульминационным, переломным моментом в профессиональном развитии, происходит накопление противоречий, тревожного состояния и гнетущих переживаний. Когда данный процесс приобретает хронический характер, он неукоснительно ведет к социальной деградации, эмоциональному и когнитивному истощению или утомлению, депersonализации и собственному когнитивно-эмоциональному выгоранию, выраженное в редуцировании индивидуальных достижений [12].

5. Большинство исследователей едины во мнении, что «психическое выгорание», вызванное в результате длительного пребывания в эмоционально перегруженных условиях, проявляется на стадии вторичной профессионализации, создавая условия для негативных установок как по отношению к себе, так и по отношению к своей профессиональной деятельности, когда профессиональное выгорание, связанное с работой в целом, сопровождается эмоциональным истощением, цинизмом и профессиональной неэффективностью [13].

«Рассматривая синдром «психического выгорания» с позиции профессионального кризиса, как отмечает О.И. Гиндер, нельзя не отметить факторы, которые запускают эти профессиональные процессы. В литературе в основном подчеркивают две основные группы факторов – субъективные и объективные. К субъективным факторам, в основном относят индивидуально-типологические особенности – темперамент и характер, самооценку, уровень притязаний, копинг-стратегии, профессиональную направленность, особенности мотивации, индивидуальный стиль деятельности и др. Мера влияния субъективных факторов не так велика, потому что они зависят от самого работника. Объективные факторы оказывают наибольшее влияние и противостоять им намного сложнее, потому что они не зависят от субъектности (действий, стремлений, усилий, целей) человека» [1]. Так, среди объективных факторов, доминирующих развитии синдрома «психического выгорания» можно отметить следующие:

- интенсификация труда – проявляется в увеличении профессиональных затрат педагога в единицу времени; например, объем часов на 1 ставку у преподавателя вуза повысился на 120-180 часов при сохранении прежней оплаты труда;

- хроническое профессиональное переутомление, вызванное умственным перенапряжением и эмоциональными перегрузками, при отсутствии возможности полноценно отдохнуть и восполнить потраченные психоэмоциональные ресурсы. Педагоги школ, преподаватели вузов, после насыщенного трудового дня, очень часто

работают в вечернее и ночное время;

- возрастание требований к личности и профессиональной эффективности педагога – перечень требований к профессиональным умениям, качествам личности постоянно возрастает [14]. Это находит выражение в нормативных документах, регламентирующих деятельность педагога. Портрет такого идеального педагога должен быть, ориентиром в профессиональном развитии, и требовать полного соответствия с идеалом – значит не учитывать индивидуальную природу человека и реальные психофизические возможности его организма;

- бюрократизация образовательного процесса: повышение отчетности, дополнительной документации, оформление которой занимает много времени, дублирование действий [3]. Труд педагога из творческого превращается в монотонный рутинный (нескончаемый процесс создания а потом переделывание учебных планов, рабочих учебных программ, учебно-методических комплексов), «бумажная» работа, по объему времени, превышает другие виды профессионально-педагогической деятельности (подготовка к лекциям, индивидуальная работа со студентами, проведение исследований, написание статей, пособий и др.);

- профессиональная беспомощность педагога. Опираясь на концепцию «обученной беспомощности», в которой особое внимание уделяется атрибутивному стилю, можно с уверенностью говорить, что современное педагогическое сообщество в полной мере переживает это состояние. Так, понимая абсурдность и даже вред некоторых инноваций, страдая от ущемления трудовых прав, чрезмерного эксплуатации работника руководителем, современные педагоги уже даже не пытаются выразить свою позицию и противостоять этим факторам. Педагог из борца-активиста (А.С. Макаренко) превращается в усталого запуганного, фрустрированного и озлобленного пессимиста, который не верит в благоприятное будущее. Немаловажное значение играет позиция руководителя образовательного учреждения (Б.А. Тахохов) [15]. Руководители, осознавая пассивность, страх и разобщенность педагогических коллективов нередко, злоупотребляя своими властными полномочиями, а неугодного и несогласного работника можно легко заменить. Фраза: «Не нравится, уходите! Ищите другое место работы» становится профессиональным кредо многих руководителей;

Это лишь основные объективные факторы, обуславливающие развитие синдрома «психического выгорания», но и их достаточно, чтобы педагог жил с каждодневным разочарованием в выборе своего профессионального пути. Именно это разочарование является основой профессионального кризиса. Любой кризис, в том числе и профессиональный, имеет два основных варианта разрешения: конструктивный (позитивный) и деструктивный (негативный).

Разрешение профессионального кризиса на основе конструктивного подхода осуществляется на основе перехода на более высокий уровень профессиональной компетентности, например, повышение квалификации, прохождение курсов переподготовки (Н.А. Сафонова), смена статуса предметной деятельности, смена профессиональной стратегии и др. [16]. Главное, чтобы человек не «опустошили» его текущие профессиональные проблемы, а мотивировали его переход на принципиально новый профессиональный уровень и личностной самореализации. К работнику снова возвращается переживание радости жизни, эмоциональный комфорт, чувство психологической защищенности, удовлетворенность своей профессиональной деятельностью, уверенность в завтрашнем дне и т.д.

Выход из профессионального кризиса в ситуации деструктивного варианта может стать причиной плохого самочувствия учителя, развития пагубных пристрастий, переориентации стратегических профессиональных задач, и, как следствие, развитие эмоционального от-

чуждения от компонентов образовательного процесса, преобладание попустительского стиля общения, равнодушие и безразличие. Педагог с такими личностно-профессиональными качествами в системе образования – это одна из основных причин снижения качества образования. Потому что он потерял всякий интерес к профессиональной педагогической деятельности, и, как следствие, способность к эффективному выполнению ведущих профессиональных задач: учить, вырабатывать у обучающихся способность конструктивно мыслить, активизировать учебно-познавательную деятельность, осуществлять целенаправленную воспитательную работу.

Следует отметить, что часто учителя не могут своевременно осознать, что «психически выгорели», профессионально опустошены и нуждаются в профессиональной помощи психолога. Прогрессирование «психического выгорания» провоцирует развитие защитных механизмов, позволяющих оправдать себя, и даже одобрительно относиться ко многим своим личностно-профессиональным деструктивным действиям и поступкам: несдержанности, грубости, хамству, агрессивности (М.В. Петрова) [12]. Допуская часто педагогические промахи и этические ошибки, такие преподаватели склонны акцентировать внимание на прописных истинах о бескорыстной любви к школьникам, самоотверженном характере профессии учителя, гуманистической направленности педагогической деятельности, безусловной самоотдаче учительской профессии т.д.

По справедливому замечанию Н.А. Сафоновой, личностный, социальный и профессиональный рост должны продуцироваться в целостный процесс, дополнять друг друга, так как профессиональное выгорание чаще является следствием продолжительно протекающей, едва узнаваемой и по большей части отрицаемой неудачи взаимодействия между личностью, социумом и профессией, что является следствием медленного и скрытого процесса психологического кризиса [16]. Если принять во внимание, что для взрослого человека профессиональная деятельность становится ведущей и выступает условием его самореализации, то задержки профессионального развития, вызванные «психическим выгоранием» могут переживаться крайне болезненно, особенно если профессия становится центром всех жизненных устремлений человека.

Выводы исследования и перспективы дальнейших изысканий данного направления. Таким образом, синдром психического выгорания чаще проявляется в результате профессионального кризиса в форме длительного эмоционального напряжения, ответа организма на внешние и внутренние воздействия различных скрытых стрессоров, психические или соматические аффекты. Процесс психического выгорания у педагога может продолжаться в течение достаточно длительного времени и в неявной форме эмоционального истощения, отдаления от окружающих, потери личностных смыслов, потери способности положительного взаимодействия с руководством образовательной организации, коллегами и обучающимися. Поэтому не надо забывать, что человек преуспевает в своей профессиональной деятельности и лучше функционирует, когда он получает одобрение, вдохновение, помощь от тех людей, которые его постоянно окружают, любят и почитают. Это связано с тем, что только профессионально здоровый педагог может оказать помощь в становлении ребенка, развивать его познавательно и духовно, заботится о нем и своим примером закладывать важные личностные качества – доброжелательность, отзывчивость, ответственность, честность, справедливость, толерантность, чуткость, тактичность, целеустремленность и др.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Гиндер О.И. Факторы эмоционального выгорания специалистов // *Культура и образование: от теории к практике*. 2015. Т. 1. № 1. С. 167-171.

2. Ожогова Е.Г., Осадчук О.Л. Синдром «психического выгорания» у педагогов и варианты его формирования // *Современные науко-*

емкие технологии. 2016. № 4-2. С. 371-375.

3. Осадчук О.Л. Надежность как качество личности субъекта профессиональной деятельности //В сборнике: Человек и общество в нестабильном мире. Материалы региональной научно-практической конференции. 2016. С. 176-180.

4. Сосновская Е.Е. Особенности проявления синдрома эмоционального выгорания у врачей-педиатров //В сборнике: Вестник факультета психологии и педагогики. Сборник научных статей студентов. Челябинск, 2018. С. 55-62.

5. Амбалова С.А. Проблемы и механизмы проявления тревожности учащихся младших классов // Балтийский гуманитарный журнал. 2016. Т. 5. № 3 (16). С. 86-89.

6. Бодров В.А. Психология профессиональной пригодности. Учебное пособие для вузов М. ПЕР СЭ, 2001. 511 с.

7. Кашипов М.М., Огородова Т.В. Психолого-акмеологические основы профессионального становления педагога. Ярославль, 2016. 270 с.

8. Бекова М.И. Развитие профессиональной мобильности студентов как условие их адаптации к изменяющимся условиям рынка труда // Балтийский гуманитарный журнал. 2018. Т. 7. № 1 (22). С. 189-192.

9. Назарова Н.Р. Синдром эмоционального выгорания менеджеров. Культура и образование: от теории к практике. 2015. Т. 1. №1. С. 117-121.

10. Андриенко О.А. К проблеме взаимосвязи воспитания личности и развития коллектива //Балтийский гуманитарный журнал. 2019. Т. 8. № 2 (27). С. 13-16.

11. Амбалова С.А. Формирование профессиональной культуры студентов-будущих преподавателей: Учебно-методическое пособие. М.: Издательский дом «МПА-Пресс», 2014. 72 с.

12. Петрова М.В. Особенности ценностных ориентаций руководителей Культура и образование: от теории к практике. 2015. Т. 1. № 1. С. 57-61.

13. Витязева О.В. Социально-психологическая адаптация преподавателей вузов в современной системе образования // Проблемы современного педагогического образования. 2017. № 57-9. С. 54-60.

14. Психология профессионального здоровья: учебное пособие /под ред. Г.С. Никифорова. СПб.: Речь, 2006. 480 с.

15. Тахохов Б.А. О направлениях совершенствования профессионально-педагогической компетентности преподавателя //Высшее образование в России. 2015. №10. С. 97-104.

16. Сафонова Н.А. Особенности эмоциональной устойчивости педагогов в инклюзивном образовании //Культура и образование: от теории к практике. 2015. Т. 1. № 1. С. 197-201.

Статья поступила в редакцию 08.10.2019

Статья принята к публикации 27.02.2020

УДК 159.928.234
DOI: 10.26140/anip-2020-0901-0080

ЛИЧНОСТНЫЕ ДЕТЕРМИНАНТЫ ТРЕВОЖНОСТИ МОЛОДЫХ ЛЮДЕЙ, ЗАНИМАЮЩИХСЯ АКРОБАТИКОЙ

© 2020
AuthorID: 736018
SPIN: 6111-1806

Андреева Екатерина Александровна, кандидат психологических наук,
доцент кафедры «Педагогика, психология и философия»

Чувашский государственный педагогический университет им. И.Я. Яковлева
(428000, Россия, Чебоксары, улица К. Маркса, д. 38, e-mail: letter-for-kate1@mail.ru)

Аннотация. Статья посвящена изучению личностных детерминант тревожности молодых людей, занимающихся акробатикой. Под тревожностью мы рассматриваем отрицательное эмоциональное переживание, связанное с предчувствием опасности. При этом тревожность может выступать как эмоциональное состояние, т.е. быть ситуативной, и как устойчивое свойство личности. Тревожность спортсмена является обязательной особенностью при подготовке к соревнованию как сложному виду деятельности. Однако увеличение уровня тревожности, ведет к появлению навязчивых мыслей о неудаче во время выполнения сложных координационных движений на соревновании, нарушается точность выполнения действий, происходит дезорганизация деятельности. Кроме того на тренировке в процессе обучения сложным акробатическим упражнениям у спортсменов может также повышаться уровень ситуативной тревожности, выражающийся в скованности, связанности движений, что ведет к нарушению формирования правильного двигательного навыка. Целью настоящего исследования стало изучение особенностей взаимосвязи уровня тревожности и личностных характеристик молодежи, занимающейся акробатикой. Экспериментально установлено, что уровень тревожности у спортсменов, занимающихся акробатикой, взаимосвязан с особенностями мотивации к успеху, степенью их готовности к риску, а также уровнем потребности и влечениям к новым впечатлениям и ощущениям. Проведенное эмпирическое исследование уровня тревожности спортсменов выявило необходимость целенаправленной психопрофилактической работы, направленной на предупреждение развития тревожности молодежи, занимающейся акробатикой, а выявленные особенности зависимости между уровнем тревожности и личностными характеристиками тренирующихся необходимо учитывать при проведении данной работы.

Ключевые слова: ситуативная и личностная тревожность, личность спортсмена, акробатика, мотивации достижения успеха, готовность к риску, сложная координационная деятельность, программа психологической профилактики тревожности.

PERSONAL DETERMINANTS OF ANXIETY OF YOUNG PEOPLE IN ACROBATICS

© 2020

Andreeva Ekaterina Aleksandrovna, candidate of psychological sciences, associate professor
of the department of «Pedagogy, Psychology and Philosophy»

Chuvash I. Yakovlev State Pedagogical University
(428028, Russia, Cheboksary, street K. Marx 38, e-mail: letter-for-kate1@mail.ru)

Abstract. The article is devoted to the study of personality determinants of anxiety of young people involved in acrobatics. Under anxiety, we consider the negative emotional experience associated with a premonition of danger. Moreover, anxiety can act as an emotional state, i.e. to be situational, and as a stable personality trait. Athlete anxiety is a must when preparing for a competition as a complex activity. However, an increase in the level of anxiety leads to the appearance of obsessive thoughts about failure during the performance of complex coordination movements in the competition, the accuracy of the actions is violated, and the activity is disorganized. In addition, during training in the process of training complex acrobatic exercises, athletes can also increase the level of situational anxiety, expressed in stiffness, connected movements, which leads to a violation of the formation of the correct motor skill. The aim of this study was to study the characteristics of the relationship between the level of anxiety and personal characteristics of young people involved in acrobatics. It was experimentally established that the level of anxiety in athletes involved in acrobatics is interconnected with the characteristics of motivation for success, the degree of their readiness for risk, as well as the level of need and drives for new impressions and feelings. An empirical study of the level of anxiety of athletes revealed the need for targeted psychoprophylactic work aimed at preventing the development of anxiety among young people involved in acrobatics, and the revealed features of the relationships between the level of anxiety and the personal characteristics of trainees must be taken into account when conducting this work.

Keywords: situational and personal anxiety, athlete's personality, acrobatics, motivation for success, risk appetite, complex coordination activities, psychological anxiety prevention program.

ВВЕДЕНИЕ

Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами.

Акробатика относится к сложно-координационным видам спорта, предъявляющим к спортсменам очень высокие специфические требования. Это связано с тем, что выполнение многих акробатических упражнений связано с известным риском. При обучении сложным акробатическим упражнениям у спортсмена возникает защитный рефлекс, который тормозит процесс обучения двигательным навыкам [1, 2]. Он выражается в появлении тревожности, чувства страха, боязни выполнить рискованное упражнение. Внешне тревожность спортсмена проявляется в скованности, связанности движений, так как оборонительная реакция мешает образованию правильного двигательного навыка [3]. Кроме того,

сами спортивные состязания, как правило, вызывают большое эмоциональное возбуждение у спортсменов. Перед соревнованием спортсмен испытывает тревогу, связанную с тем, что непредвидимые случайности могут снизить желаемый результат и таким образом, поставить под сомнение качество подготовки и способность для достижения высоких спортивных результатов. Следовательно, при обучении акробатическим упражнениям, а также для достижения высоких спортивных результатов на соревнованиях, необходимо учитывать уровень психофизиологической реакции тревожности.

Анализ последних исследований и публикаций, в которых рассматривались аспекты этой проблемы и на которых обосновывается автор; выделение неразрешенных ранее частей общей проблемы.

Изучением проблемы личностной и ситуативной

тревожности спортсменов занимались как отечественные, так и зарубежные исследователи (Г.М. Бреслов [4], И.П. Волков [5], Б.А. Вяткин [6], Б.Дж. Кретти [7], В.А. Левандо [8], Ю.В. Щербатых [9] и другие).

Теоретический анализ различных аспектов тревожности личности, представленных в работах ряда авторов (Дж. Гринберг [10], Н.Д. Левитов [11], Р. Мэй [12], А.О. Прохоров [13], Ч. Рикфорт [14] и других) показал, что тревожность, являясь составной частью сильного психического напряжения – стресса, выражается в переживании личностью эмоционального дискомфорта, связанного с ожиданием неблагоприятного, с предчувствием угрожающей опасности. На психологическом уровне тревожность испытывается как беспокойство, озбоченность, волнение, тревога, что переживается в виде чувства беспомощности, неопределенности, бессилия, незащищенности, ощущении угрожающей неудачи, невозможности принять решение и т.д.

И.В. Волков [5] отмечает, что изначально тревожность спортсмена является обязательной особенностью при подготовке к соревнованию как сложному виду деятельности, однако увеличение уровня тревожности, ведет к появлению навязчивых мыслей о неудаче при выступлении на соревновании, нарушается точность выполнения сложных координационных действий, происходит дезорганизация деятельности.

По мнению Ю.В. Щербатых [9], тревожность, связанная с тренировочным процессом, может определяться непомерными тренировочными нагрузками, травмами, неадекватными или чрезмерными ожиданиями будущих спортивных результатов и т. д. Соответственно, ключевую роль здесь играют когнитивно-эмоциональные факторы.

В.Е. Прокопьев, В.В. Находкин [15] установили существование гендерных особенностей в развитии личностной тревожности у спортсменов, отмечая у юношей более высокий уровень тревожности, по сравнению с девушками.

Изучая особенности тревожности у гимнасток сборной по художественной гимнастике, И.А. Афанасьева, Е.В. Биндусов, М.Я. Левин [16] отмечают, что более высокий уровень соревновательной тревожности характерен гимнасткам основной сборной, объясняя данный факт резким повышением соревновательной тревожности недавно перешедших во взрослую сборную из молодежной.

Учитывая, что определенный уровень тревожности необходим любому спортсмену для мобилизации организма перед соревнованием, обеспечивая стабильность и качество деятельности, а увеличение тревожности приводит к появлению ошибок координации и техники исполнения сложных движений, необходимо учитывать личностные детерминанты данного феномена при разработке программ психопрофилактики тревожности спортсменов, занимающихся сложными координационными видами спорта.

МЕТОДОЛОГИЯ

Формирование целей статьи. Целью настоящего исследования стало изучение особенностей взаимосвязи уровня тревожности и личностных характеристик молодежи, занимающейся акробатикой.

Постановка задания. Исследование проводилось на базе студии танцев и фитнеса «Виктория» г. Чебоксары. Всего в исследовании приняли участие 30 человек, а именно 9 юношей и 21 девушка, занимающихся акробатикой и спортивной гимнастикой.

Используемые в исследовании методы, методики и технологии. С точки зрения организационных методов было использовано сравнительное исследование; в качестве эмпирических методов выступили тестирование и анкетирование; методы обработки данных предполагали использование математико-статистической обработки данных (U-критерий Манна-Уитни, коэффициент корреляции Пирсона); из интерпретационных методов

применялось сравнительное описание полученных результатов. Для исследования индивидуальных психологических особенностей спортсменов мы применяли следующие методики: «Шкала самооценки уровня тревожности» Ч.Д. Спилбергера, Ю.Л. Ханина, «Методика диагностики личности на мотивацию к успеху» Т. Элерса, «Методика диагностики степени готовности к риску» А.М. Шуберта, «Методика диагностики потребности в поисках ощущений» М. Цукермана.

РЕЗУЛЬТАТЫ

Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов.

На первом этапе данного исследования нам важно было выявить особенности проявления ситуативной и личностной тревожности молодых людей, занимающихся акробатикой. Для этого мы использовали методику «Шкала самооценки уровня тревожности», предложенную Ч.Д. Спилбергером, Ю.Л. Ханиным. Сравнительный анализ полученных результатов показал, что наибольшую по численности группу (40%) составляют респонденты, обладающие высоким уровнем ситуативной тревожности. Так, данные спортсмены непосредственно перед выполнением сложных акробатических упражнений испытывают сильное эмоциональное напряжение, беспокойство, озбоченность, нервозность. У данных респондентов могут возникать нарушения внимания, иногда могут быть нарушения тонко координированной деятельности. На втором месте по численности оказалась группа испытуемых, обладающих средним уровнем ситуативной тревожности (33,3% респондентов). Данный показатель свидетельствует об умении молодых людей держать себя в руках, обладать волевой регуляцией поведения. Кроме того, выделилась группа испытуемых (26,7%), обладающих низким уровнем развития ситуативной тревожности. Как отмечает ряд исследователей (И.А. Афанасьева [17], Л.М. Костина [18], О.В. Новицкая [19], Ч. Спилбергер [20]), подобные показатели свидетельствуют о сниженной значимости самой деятельности, и непосредственного результата. В данном случае необходимо отметить, что очень низкая тревожность спортсмена предусматривает углубленное изучение его мотивов деятельности, воспитания чувства ответственности. Далее мы провели сравнительный анализ личностной тревожности молодежи, занимающейся акробатикой. Большая часть испытуемых имеет средний уровень личностной тревожности (43,3%), т.е. умеет держать себя в руках, обладает волевой регуляцией поведения. Однако 36,7% молодых людей характеризуются высоким уровнем личностной тревожности. Соответственно, спортсмены с высоким уровнем тревожности характеризуются высокой эмоциональной напряженностью в условиях тренировки при выполнении сложных акробатических элементов или во время соревнований.

Далее выборку испытуемых составили респонденты только с низким и высоким уровнем ситуативной тревожности. В первую группу были отнесены респонденты, обладающие высоким уровнем тревожности, во вторую группу вошли испытуемые, характеризующиеся низким уровнем ситуативной тревожности.

В рамках изучения особенностей личности спортсменов – акробатов с разными уровнями тревожности нам представляется важным подробно рассмотреть аспекты, касающиеся степени выраженности у них мотивации к успеху. Для этого мы использовали методику диагностики личности на мотивацию к успеху Т. Элерса. Полученные результаты представлены в таблице 1.

Таблица 1 – Результаты исследования мотивации достижения успеха у молодежи, занимающейся акробатикой, с разным уровнем тревожности, ср.зн.

Испытуемые / группы	Группа 1	Группа 2	U-критерий Манна-Уитни
Уровень мотивации достижения успеха	10,87	22,6	2,001**

*Примечание: уровень значимости различий: ***при $p \leq 0,001$; **при $p \leq 0,01$; *при $p \leq 0,05$*

Проведя сравнительный анализ данных, представленных в таблице 1, можно отметить, мотивация достижения успеха в большей степени присуща молодым людям с низким уровнем тревожности (группа 2), нежели испытуемым с высоким (группа 1) ($U=2,001$, при $p \leq 0,01$) уровнем тревоги. Так, у акробатов с низкими показателями тревожности мотивация достижения успеха выражена на высоком уровне (22,6). Соответственно, данные испытуемые, как правило, полагаются на свои силы и склонны к самосовершенствованию. Они готовы трудиться над задачами и вопросами, требующими довольно больших усилий, но не являющихся неразрешимыми. В основном, данные спортсмены испытывают удовлетворение от своей деятельности. Как правило, люди с высокой потребностью в достижении устанавливают перед собой задачи, выполнение которых выступает для окружающих знаком или признаком успеха. Таким образом, мотивация на достижение рассматривается как явное свидетельство успеха. Так, у менее тревожных акробатов доминирует мотивация к успеху.

Спортсмены же первой группы, т.е. имеющие высокий уровень ситуативной тревожности, демонстрируют низкий уровень мотивации достижения успеха (10,87 баллов). Данные испытуемые характеризуются отсутствием стремления добиваться высоких результатов, нежеланием оттачивать мастерство в своем виде спорта. При возникновении сложных проблемных ситуаций испытуемые данной группы не проявляют настойчивости в работе ради достижения поставленных целей, отдают предпочтение заданиям среднего или низкого уровня трудностей, так как не уверены в своих возможностях. Таким образом, испытуемым с доминированием высокого уровня тревожности характерна скорее мотивация избегания неудач.

Итак, результаты исследования показали, что у спортсменов – акробатов с низким уровнем тревожности доминирует высокая мотивация к успеху, выражающаяся в желании выполнять свою деятельность на высоком уровне качества, стремлении добиться высоких результатов в спорте. Тогда как молодые люди с высоким уровнем тревожности демонстрируют низкую мотивацию достижения.

Далее для изучения особенностей склонности к риску у спортсменов-акробатов с разным уровнем тревожности, мы провели сравнительный анализ данных в каждой из выделенных групп, используя при этом тест «Готовность к риску» (А.М. Шуберт). Полученные результаты представлены в таблице 2.

Таблица 2 – Результаты исследования готовности к риску у молодежи, занимающейся акробатикой, с разным уровнем тревожности, ср.зн.

Испытуемые / группы	Группа 1	Группа 2	U-критерий Манна-Уитни
Уровень готовности к риску	-21,9	0,62	0,502**

*Примечание: уровень значимости различий: ***при $p \leq 0,001$; **при $p \leq 0,01$; *при $p \leq 0,05$*

Проведя сравнительный анализ данных, представленных в таблице 2, можно отметить, что молодые люди с низким и высоким уровнем тревожности характеризуются разным уровнем готовности к риску. Так, спортсмены с высоким уровнем ситуативной тревожности в отличие от испытуемых с низким ($U=0,502$, при $p \leq 0,01$) уровнем, демонстрируют низкий уровень готовности к риску (-21,9 баллов). Соответственно, спортсмены с высоким уровнем ситуативной тревожности демонстрируют низкий уровень готовности к риску, а испытуемые с низким уровнем тревожности характеризуются средним уровнем готовности к риску, сопровождающейся высокой мотивацией достижения.

Далее для изучения уровня потребностей человека в ощущениях, мы провели сравнительный анализ данных

в каждой из выделенных групп, используя при этом методику диагностики потребности в поисках ощущений М. Цукермана. Проведя сравнительный анализ данных, можно отметить, что потребность в ощущениях в большей степени присуща респондентам с низким уровнем тревожности, нежели с высоким ($U=1,5$, при $p \leq 0,01$) уровнем тревожности. Респонденты второй группы характеризуются наличием влечения к новым, «шекочущим нервы» впечатлениям (11,12 баллов), что часто может провоцировать испытуемого на участие в рискованных авантюрах и мероприятиях. Тогда как испытуемые с высоким уровнем тревожности характеризуются низким уровнем потребностей в новых ощущениях (3,66 балла), что обозначает присутствие предусмотрительности и осторожности в ущерб получению новых впечатлений от жизни. Испытуемые с таким показателем предпочитают стабильность и упорядоченность неизвестному и неожиданному в жизни.

Таким образом, испытуемые с разным уровнем тревожности демонстрируют различные уровни потребности в ощущениях. Так, потребность в ощущениях в большей степени свойственна акробатам с низким уровнем тревожности, а у испытуемых с высоким уровнем преобладает, наоборот, низкий показатель потребности в ощущениях.

Кроме того, для выявления взаимосвязей между уровнем тревожности и личностными характеристиками молодежи, занимающейся акробатикой, мы провели корреляционный анализ полученных показателей. Было установлено, что существует положительная взаимосвязь между показателями ситуативной и личностной ($r=0,923$ для $p \leq 0,01$) тревожности. Так, при высоких показателях личностной тревожности у спортсменов наблюдаются высокие показатели и ситуативной тревожности. Положительная взаимосвязь между показателями склонности к риску и показателями потребности в ощущениях ($r=0,825$ для $p \leq 0,05$), т.е. с увеличением у спортсменов показателей поиска новых ощущений, возрастают показатели готовности к риску.

Положительная взаимосвязь между показателями мотивации достижения успеха и готовностью к риску ($r=0,867$ для $p \leq 0,01$) и показателями поиска новых ощущений ($r=0,882$ для $p \leq 0,01$) т.е. возрастание у спортсмена мотивации к достижению успеха определяет его готовность к риску и активизирует проявление потребности к новым ощущениям. Отрицательная взаимосвязь между показателями ситуативной тревожности и готовностью к риску ($r=-0,864$ для $p \leq 0,01$), показателями поиска новых ощущений ($r=-0,897$ для $p \leq 0,01$) и показателями мотивации достижения успеха ($r=-0,852$ для $p \leq 0,01$). Отрицательная взаимосвязь между показателями личностной тревожности и готовностью к риску ($r=-0,895$ для $p \leq 0,01$), показателями поиска новых ощущений ($r=-0,981$ для $p \leq 0,01$) и показателями мотивации достижения успеха ($r=-0,986$ для $p \leq 0,01$). Таким образом, увеличение показателей как личностной, так и ситуативной тревожности ведет к снижению мотива достижения успеха, снижению готовности к риску и уменьшению потребности в новых ощущениях.

ВЫВОДЫ

Выводы исследования. Подводя итог, по данному исследованию можно заключить:

1. Установлено, что 40% молодых людей, занимающихся акробатикой и спортивной гимнастикой, характеризуются высоким уровнем ситуативной тревожности. Перед выполнением сложных акробатических упражнений они испытывают сильное эмоциональное напряжение, беспокойство, нервозность.

2. У спортсменов-акробатов с низким уровнем ситуативной тревожности доминирует высокая мотивация к успеху, выражающаяся в желании выполнять свою деятельность на высоком уровне качества, стремлении добиться высоких результатов в спорте. Тогда как молодые люди с высоким уровнем тревожности демонстри-

руют низкую мотивацию достижения, ориентированы на избегание неудач.

3. Спортсмены с высоким уровнем ситуативной тревожности демонстрируют низкий уровень готовности к риску, а испытуемые с низким и средним уровнем тревожности характеризуются средним уровнем готовности к риску, сопровождающейся высокой мотивацией достижения.

4. Испытуемые с разным уровнем тревожности демонстрируют различные уровни потребности в ощущениях. Так, акробаты с низким уровнем тревожности в большей степени характеризуются потребностью в новых ощущениях, тогда как тревожные спортсмены демонстрируют низкий показатель потребности в ощущениях, что проявляется в чрезмерной предусмотрительности и осторожности в ущерб получению новых впечатлений от жизни.

Перспективы дальнейших изысканий в данном направлении. Проведенное эмпирическое исследование уровня тревожности спортсменов выявило необходимость целенаправленной психопрофилактической работы, направленной на предупреждение развития тревожности молодежи, занимающейся акробатикой, а выявленные особенности зависимостей между уровнем тревожности и личностными характеристиками тренирующихся необходимо учитывать при проведении данной работы.

Представленные в данном исследовании результаты и выводы не исчерпывают возможности дальнейшей разработки проблемы психологической профилактики тревожности у молодежи, занимающейся акробатикой. На наш взгляд, одним из интересных направлений исследования может быть изучение роли типа проектно-двигательного мышления спортсменов в построении программ психологической профилактики тревожности.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Загrevский В.О. Планирование траектории управляющих движений спортсменов в координатах внешнего пространства // Теория и практика физической культуры. 2010. № 10. С. 56-61.
2. Курьсь В.Н. Теория и методика обучения акробатическим прыжкам. Ставрополь: Альма-Матер, 2010. 206 с.
3. Ханин Ю.Л. Исследование тревоги в спорте // Вопросы психологии. 1978. №6. С. 94-107.
4. Бреслав Г.М. Психология эмоций. М.: Смысл, 2012. 542 с.
5. Практикум по спортивной психологии / под ред. И.П. Волкова. СПб.: Питер, 2012. 288 с.
6. Вяткин Б.А. Роль темперамента в спортивной деятельности. М.: Физкультура и спорт, 2010. 134 с.
7. Кретти Б.Дж. Психология в современном спорте. М.: ФиС, 2011. 224 с.
8. Левандо В.А. Спорт, стресс, иммунитет // Вестник спортивной науки. 2010. № 3 (8). С. 33-40.
9. Щербатых Ю.В. Психология стресса и методы коррекции. СПб.: Питер, 2011. 256 с.
10. Гринберг Дж. Управление стрессом. СПб.: Питер, 2012. 496 с.
11. Левитов Н.Д. Психическое состояние беспокойства, тревоги // Вопросы психологии. 1969. № 1. С. 131-138.
12. Мэй Р. Краткое изложение и синтез теории тревожности. Тревога и тревожность. СПб.: Питер, 2011. 256 с.
13. Прохоров А.О. Психология состояний. М.: Владос, 2011. 174 с.
14. Рикрофт Ч. Тревога, страх и ожидание. Тревога и тревожность. СПб.: Питер, 2011. 350 с.
15. Прокопьев В.Е., Находкин В.В. Анализ уровня личностной и соревновательной тревожности у спортсменов стрелков // Рудиковские чтения: материалы XIII Международной научно-практической конференции психологов физической культуры и спорта (11-12 мая 2017 г.) / под общей ред. Ю.В. Байковского, А.В. Воицинина. М.: РГУФКСМиТ, 2017. 224-250 с.
16. Афанасьева И.А., Биндусов Е.В., Левин М.Я. Особенности тревожности у гимнасток основной и молодежной сборной по художественной гимнастике // Ученые записки университета имени П.Ф. Лесгафта. 2015. № 5 (123). С. 212-215.
17. Афанасьева И.А. Неспецифические показатели иммунной защиты при стрессе у спортсменов // Ученые записки университета имени П.Ф. Лесгафта. 2007. № 4 (26). С. 7-13.
18. Костина Л.М. Методы диагностики тревожности. СПб.: Речь, 2013. 198 с.
19. Новицкая О.В., Пиллюк Н.Н. Личностная тревожность акробатов высокой квалификации // Актуальные вопросы физической культуры и спорта: тр. науч.-исслед. ин-та проблем физ. культуры и спорта / М-во спорта, туризма и молодежи. политики РФ, Кубан. гос. ун-т физ. культуры, спорта и туризма, Науч.-исслед. ин-т проблем физ. культуры и спорта. Краснодар, 2011. Т. 13. С. 137-140.

20. Спилбергер Ч. Концептуальные и методологические проблемы исследования тревоги // Стресс и тревога в спорте: Международный сб. научных статей / сост. Ю.Л. Ханин. М.: Физкультура и спорт, 1983. С. 9-17.

Статья поступила в редакцию 04.11.2019

Статья принята к публикации 27.02.2020

УДК 159.99

DOI: 10.26140/anip-2020-0901-0081

**ЦЕННОСТНЫЕ ОРИЕНТАЦИИ СТУДЕНТОВ С РАЗНОЙ
ГЕНДЕРНОЙ ИДЕНТИЧНОСТЬЮ**

© 2020

SPIN-код: 3820-8444

AuthorID: 516485

Андриенко Оксана Александровна, кандидат педагогических наук,
доцент кафедры психологии и педагогики
Зубкова Светлана Николаевна, студент*Оренбургский государственный университет, филиал в Орске
(462403, Россия, Орск, проспект Мира 15А, e-mail: andrienko-oa@mail.ru)*

Аннотация. В настоящее время общество сталкивается с конфликтом мужских и женских ролей. Психоаналитическая парадигма маскулинности и феминности утверждает, что мужские и женские свойства predetermined процессом индивидуального развития человека под влиянием социальных отношений. Психологическая проблематика особенностей ценностных ориентаций в зависимости от проявления феминных и маскулинных качеств подчеркивает актуальность личностной ориентации воспитательных процессов. Специфичность формирования ценностных ориентаций личности в отличительно гендерных характеристиках определяет значимость данной проблемы. В данной статье представлены результаты исследования, целью которого явилось изучение проявлений феминных и маскулинных качеств у молодежи в зависимости от их ценностных ориентаций. Работа проводилась на базе Орского гуманитарно-технологического института (филиала) ОГУ. В исследовании использовались методики: «Ценностные ориентации» М. Рокича, «Полоролевой опросник» С. Бем. В представленном исследовании приняли участие студенты второго и третьего курсов, обучающихся по различным направлениям подготовки. На основании проведенного исследования была выявлена связь между проявлениями феминных и маскулинных качеств у молодежи в зависимости от их ценностных ориентаций, а именно для испытуемых с преобладанием маскулинных качеств наиболее важными являются ценности социальной успешности, а для испытуемых с преобладанием феминных качеств – ценности социального взаимодействия.

Ключевые слова: половая социализация, полоролевая идентичность, маскулинность, феминность, социорольные отношения, андрогинность, ценностные ориентации, зависимость ценностных ориентаций от типа личности.

**VALUE ORIENTATIONS OF STUDENTS WITH DIFFERENT
GENDER IDENTITY**

© 2020

Andrienko Oksana Aleksandrovna, PhD, associate professor
of the department psychology and pedagogics
Zubkova Svetlana Nikolaevna, student
*Orenburg State University, Branch in Orsk**(462403, Russia, Orsk, Mira Avenue 15A, e-mail: andrienko-oa@mail.ru)*

Abstract. Currently, society is faced with a conflict of male and female roles. Psychoanalytic paradigm of masculinity and femininity States that male and female properties are predetermined by the process of individual human development under the influence of social relations. Psychological problems of the peculiarities of value orientations depending on the manifestation of feminine and masculine qualities emphasize the relevance of personal orientation of educational processes. The specificity of the formation of value orientations of the individual in distinctive gender characteristics determines the significance of this problem. This article presents the results of a study aimed at studying the manifestations of feminine and masculine qualities in young people depending on their value orientations. The work was carried out on the basis of the Orsk humanitarian and technological Institute (branch) of OSU. The study used the following methods: “Value orientations” by M. Rokich, “gender Role questionnaire” by S. Boehm. The presented study was attended by second and third year students studying in various fields of training. On the basis of the study, the relationship between the manifestations of feminine and masculine qualities in young people depending on their value orientations was revealed, namely, for subjects with a predominance of masculine qualities, the most important are the values of social success, and for subjects with a predominance of feminine qualities – the values of social interaction.

Keywords: sexual socialization, gender-role identity, masculinity, femininity, social-role relations, androgyny, value orientations, dependence of value orientations on personality type.

Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами. Динамичные социальные процессы современного общества характеризуются значительными трансформациями традиционной структуры, в результате которых происходят изменения гендерных программ мужчин и женщин, деформируется процесс половой социализации. Длительное время ролевые функции каждого пола были конкретно определены. Однако современные исследования свидетельствуют о сложности, многоуровневости и многозначительности категории пола, элементы которого формируются на разных стадиях индивидуального развития, под влиянием множества факторов [1].

Активный интерес исследователей вызывает проблема взаимосвязи феминности и маскулинности с ценностными ориентациями. «Под воздействием социальных, культурных факторов происходит изменение гендерной идентичности, меняется ее ценностно-смысловая сфера» [2]. Данная проблема является недостаточно разработанной и вызывает интерес для экспериментального исследова-

ования.

Анализ последних исследований и публикаций, в которых рассматривались аспекты этой проблемы и на которых обосновывается автор; выделение неразрешенных ранее частей общей проблемы. Анализ многочисленной психолого-педагогической литературы показывает, что вопросам изучения гендерных различий в ценностных ориентациях современной молодежи посвящены последние исследования В.Ф. Глуховой [3], Е.В. Малекко [4], И.В. Новиковой, Е.А. Филатовой [5], Л.А. Семеренко [2] и др.

При многообразии компонентов, выделяемых в структуре полоролевой идентичности, наиболее часто акцентируют внимание на маскулинности и феминности, как конструкторах культуры, интериоризованных психологических чертах [6]. Феминность и маскулинность являются нормативными представлениями о соматических, психических, поведенческих свойствах, характерных для мужчин и женщин [7]. Данные многих исследований относят к проявлениям маскулинности

следующие характеристики: сила, агрессивность, предпримчивость, аналитичность, точность, а к проявлениям феминности – эмоциональность, нежность, тактичность, мягкость [8].

«Изучение отличительных особенностей психологии мужчин и женщин наводит на предположение, в соответствии с которым развитие личности, личностных структур и функций зависит от гендерных особенностей» [9, с.458-459]

С.А. Хазова акцентирует внимание на том, что с изменением системы половых ролей многие традиционные различия между полами резко сокращаются, а сами образы становятся менее полярными и однозначными, чем раньше [10].

Многие исследователи в своих работах отмечают, что в последнее время произошли существенные изменения в социорольевых отношениях: идет переосмысление места и роли мужчин и женщин в различных общественных сферах [11; 12].

Современные образы мужчин и женщин в большей степени учитывают разнообразие индивидуальных вариаций и содержат, наряду с маскулинными и феминными качествами, значительное количество андрогинных личностных характеристик. Тенденция современной молодежи к андрогинизму отмечена в работах В.Ф. Глуховой [3], А.Г. Давидян [13], Е.В.Коломийченко [14], И.В. Новиковой, Е.А. Филатовой [5], Л.А. Семеренко [2].

Маскулинность и феминность формируются в процессе социализации личности [15]. Это процесс интеграции индивида в общество, осуществляемый рядом институтов, которые формируют определенные ценности, а так же корректируют индивидуальные характеристики человека в соответствии со стандартами, принятыми в обществе [16]. Именно поэтому, «научная оценка гендерной основы ценностных ориентаций представляет определенный интерес» [9].

В настоящее время человек переживает переоценку ценностей: с одной стороны, окружающий мир, с его нестабильностью, формирует потребность в индивидуальном независимом ценностном мировоззрении, с другой стороны нарастает потребность в универсальных общечеловеческих ценностях [17].

Наличие у человека феминных и маскулинных качеств тесно взаимосвязано с тем, на что был направлен процесс воспитания. Люди с выраженной феминностью чаще всего воспитывались в сфере социального взаимодействия, где основополагающим было приобретение таких ценностей, как любовь, аккуратность и счастливая семейная жизнь. Наряду с этим, люди с выраженной маскулинностью воспитывались в сфере социальной успешности, где акцентировалось внимание на достижениях успеха и независимости [5].

«Ценностные ориентации, составляющие ядро направленности личности, определяют разнообразие проявлений ее социальной активности. С одной стороны, они обеспечивают целостность личности, а с другой – осуществляют психическую регуляцию активности субъекта в социальной среде» [18, с. 46].

Интерес современных психологов вызывает проблема взаимосвязи гендерной идентичности и ценностных ориентаций личности. Были выявлены положительные связи феминности с ценностью в сфере семейной жизни и образования [2], доминирование индивидуалистических ценностей и ценностей семейной жизни, как у феминных, так и у маскулинных испытуемых. Для девушек с феминной гендерной идентичностью большую значимость представляют коммуникативные ценности, для маскулинных – этические ценности и ценности, связанные с самореализацией [18].

Формирование целей статьи (постановка задания). Целью нашего исследования явилось изучение проявлений феминных и маскулинных качеств у молодежи в зависимости от ценностных ориентаций.

Изложение основного материала исследования с пол-

ным обоснованием полученных научных результатов.

Работа проводилась на базе Орского гуманитарно-технологического института (филиала) ОГУ. В исследовании использовались следующие методики: «Ценностные ориентации» М. Рокича [19], «Полоролевой опросник» С. Бем [20]. В представленном исследовании принимали участие студенты вторых и третьих курсов в количестве 100 человек, из них 50 юношей и 50 девушек.

После проведения методики «Полоролевой опросник» были получены следующие результаты: 1) у 56% юношей и у 24% девушек преобладают феминные качества, следовательно, им присущи такие качества, как терпимость, эмоциональность, общительность и уступчивость; 2) у 8% юношей и у 60% девушек преобладают маскулинные качества, следовательно, им присущи такие качества, как рационализм, развитые аналитические способности, стремление к лидерству, высокая эффективность деятельности; 3) у 36% юношей и у 16% девушек преобладают андрогинные качества, следовательно, им в равной степени присущи как феминные, так и маскулинные качества.

Можно констатировать, что современным девушкам свойственен маскулинный тип личности, а юношам – феминный.

Далее нами была проведена методика М. Рокича, направленная на диагностику ценностных ориентаций студентов. Результаты исследования терминальных ценностей по методике М. Рокича отражены в таблице 1.

Таблица 1 – Результаты исследования терминальных ценностей студентов

Терминальные ценности	Феминный тип		Маскулинный тип		Андрогинный тип	
	среднее значение	ранг	среднее значение	ранг	среднее значение	ранг
Активная деятельная жизнь	8,85	7	13,47	12	8,69	8
Жизненная мудрость	11,05	9	14,05	13	12	11
Здоровье	10,35	8	16,12	16	11,3	10
Интересная работа	3,1	3	6,18	6	4,3	4
Красота природы и искусства	15,05	13	16,76	17	12	11
Любовь	3,3	2	15	15	3,38	3
Материально обеспеченная жизнь	12,6	10	2,47	2	7,46	7
Наличие хороших и верных друзей	2,1	1	7,29	7	3,23	2
Общественное признание	12,6	10	14,76	14	3,23	2
Познание	16	14	3,76	3	13,38	13
Продуктивная жизнь	16,7	15	17,18	18	13	12
Развитие	16,7	15	3,9	4	10,3	9
Свобода	14,75	12	5,58	5	14,70	15
Счастливая семейная жизнь	2,1	1	7,36	8	5,38	5
Счастье других	7,45	5	12,4	11	6,69	6
Творчество	5,9	4	12,29	10	14,3	14
Уверенность в себе	13,8	11	1,59	1	1,3	1
Удовольствия	8	6	10,06	9	7,46	7

Анализ полученных данных позволяет заключить, что у испытуемых с преобладанием феминных качеств наиболее предпочтительными среди терминальных ценностей являются наличие хороших и верных друзей, счастливая семейная жизнь, любовь и интересная работа. Наименее значимыми – продуктивная жизнь, познание, красота природы и искусства. У юношей и девушек с преобладанием маскулинных качеств наиболее значимы – уверенность в себе, материально обеспеченная жизнь, познание. Наименее важны – продуктивная жизнь, красота природы и искусства, здоровье. У студентов с преобладанием андрогинных качеств, наиболее предпочтительными среди терминальных ценностей являются уверенность в себе, наличие хороших и верных друзей, общественное признание и любовь. Наименее значимыми – свобода, творчество и познание.

Результаты исследования инструментальных ценностей по методике М. Рокича отражены в таблице 2.

Анализ полученных данных позволяет заключить, что у студентов с преобладанием феминных качеств наиболее предпочтительными среди инструментальных ценностей являются терпимость, воспитанность и честность. Наименее значимыми – образованность, ответственность, самоконтроль.

У испытуемых с преобладанием маскулинных качеств наиболее значимы – независимость, рационализм и эффективность в делах. Наименее значимыми являются такие ценности, как чуткость, терпимость, образованность.

Таблица 2 – Результаты исследования инструментальных ценностей студентов

Инструментальные ценности	Феминный тип		Маскулинный тип		Андрогинный тип	
	среднее значение	ранг	среднее значение	ранг	среднее значение	ранг
Аккуратность	4,4	4	12,18	11	2,84	3
Воспитанность	2,45	2	17,15	18	10,92	10
Высокие запросы	7	7	12,61	12	11,3	11
Жизнерадостность	5,6	5	13	13	8,23	9
Исполнительность	5,95	6	16,38	17	15,84	16
Независимость	12,35	11	2,1	1	17,15	18
Нетерпимость к недостаткам	13,55	12	3,9	4	4,15	4
Образованность	15,35	16	14,15	14	12	12
Ответственность	17	17	7,3	5	4,92	5
Рационализм	14,45	14	2,3	2	2,15	2
Самоконтроль	14,9	15	8,6	6	1,46	1
Смелость	13,7	13	8,76	7	12,23	13
Твердая воля	11,05	10	11,84	10	16,07	17
Терпимость	1,2	1	15,07	15	7,08	7
Честность	3,4	3	10,46	9	15,46	15
Чуткость	4,4	4	15,53	16	7,69	8
Широта взглядов	8,65	8	9,23	8	14,76	14
Эффективность в делах	10,15	9	3,4	3	5,69	6

У юношей и девушек с преобладанием андрогинных качеств, наиболее важными являются самоконтроль, рационализм и аккуратность. Наименее важными – независимость, твердая воля и исполнительность.

Выводы исследования и перспективы дальнейших изысканий данного направления. Сопоставление полученных результатов позволяет сделать следующий вывод. На данный момент у большинства юношей преобладают феминные качества и такие ценностные ориентации, как наличие хороших и верных друзей, счастливая семейная жизнь, любовь, терпимость, воспитанность и честность, а у большинства девушек – маскулинные и такие ценностные ориентации, как уверенность в себе, материально обеспеченная жизнь, познание, независимость, рационализм и эффективность в делах.

Таким образом, ценностные ориентации различны в зависимости от выраженности феминности и маскулинности. Для испытуемых с преобладанием маскулинных качеств наиболее важными являются ценности социальной успешности, а для испытуемых с преобладанием феминных качеств – ценности социального взаимодействия. Дальнейшие перспективы решения представленной проблемы заключаются в изучении построения воспитательного процесса со студентами с учетом их ценностных ориентаций и гендерной идентичности. Материалы исследования могут быть использованы преподавателями, кураторами при планировании и организации воспитательной работы со студентами, а также с целью повышения их психологической компетентности в разных жизненных ролях.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Тищенко Ю.Г., Тищенко И.А. Динамика традиционных гендерных конструктов в сознании современной студенческой молодежи // Вестник ЮРГТУ (НПИ). Сер. Социально-экономические науки. 2015. №5. С. 155 - 158.
2. Семеренко Л.А. Ценностные ориентации и гендерная идентичность студентов вуза / В сборнике: Актуальные психолого-педагогические исследования: Сборник научных трудов. Под редакцией О.П. Степановой, Е.И. Шулевой. Магнитогорск, 2019. С. 75 - 78.
3. Глухова В.Ф. Гендерные различия в ценностных ориентациях молодежи // Омский научный вестник. 2006. № 3 (36). С. 56 - 60.
4. Малек Е. В. Особенности формирования личности в пространстве информационной культуры // Традиционные национально-культурные и духовные ценности как фундамент инновационного развития России. 2018. № 1 (13). С. 29 - 31.
5. Новикова И.В., Филатова Е.А. Ценностные ориентации девушек подростков с разной степенью выраженности феминности и маскулинности // Аллея науки. 2018. Т. 4. № 1 (17). С. 468 - 471.
6. Родина Н.В. Особенности гендерной идентичности личности в преодолении стресса // РЕМ: Psychology. Educology. Medicine. №3-4. 2015. С. 313 - 325.
7. Тищенко И.А., Багаджиян Ю.Г., Пономарев П.А. Гендерные стереотипы современного российского общества // Вестник Южно-Российского государственного технического университета (Новочеркасского политехнического института). Серия: социально-экономические науки. 2019. №1. С.100 - 106.
8. Чуркина Н.А. Гендерная социализация в современном обществе // Успехи современной науки и образования. 2016. Т.5. №6. С.90 - 92.
9. Ефремов А.Ю., Кузнецов А.И., Гришин К.Г. Гендерные особенности формирования ценностных ориентаций личности // Научные исследования: от теории к практике. 2015. Т. 2. № 2 (3). С. 458 - 460.
10. Ефимова Л.В. Гендер как социальная проблема общества // Балтийский гуманитарный журнал. 2015. №2 (11). С.12 - 14.
11. Кон И.С. Мужчина в меняющемся мире. М.: Время. 2009. 496 с.

12. Бугрина Е.А. Феминность и маскулинность в профессиональной среде // Российская наука и образование сегодня: проблемы и перспективы. 2017. №1(14).

13. Давидян А.Г. Влияние социальных стереотипов на становление гендерной идентичности молодежи // Акмеология. 2016. № 1. С. 51 - 53.

14. Коломийченко Е.В. Самоотношение и гендерная идентичность как факторы формирования образа телесности у современной молодежи // Теория и практика общественного развития. 2015. № 16. С. 268 - 271.

15. Морозова А.В. Особенности копинг-стратегий у девушек с выраженной феминностью и маскулинностью // Аллея науки. 2018. Т.2. №1 (17). С.486 - 490.

16. Фазлиахметова Е.И. Влияние феминности на самоактуализацию личности в педагогической сфере // Вестник Башкирского университета. 2010. Т. 15. № 3.

17. Грошев И.В. Давыдова Ю.А. Феминность и маскулинность: биопсихосоциальные конструкты личности // Вопросы современной науки и практики: научный журнал. 2009. №1 (15). С. 22 - 32.

18. Габдулина Л.И. Некоторые особенности ценностной сферы женщины с разной гендерной идентичностью / В сборнике: Комплексные исследования человека: психология материалы сибирского психологического форума. 2017. С. 46 - 49.

19. Психологические тесты. / Под ред. А.А. Карелина. М.: Гуманит. изд. центр Владос, 2002. Т.1. 312 с.

20. Гендерная психология. 2-е изд. / Под ред. И. С. Клециной. СПб.: Питер, 2009. 496 с.

Статья поступила в редакцию 29.11.2019

Статья принята к публикации 27.02.2020

УДК 159.9:316.6

DOI: 10.26140/anip-2020-0901-0082

КУЛЬТУРНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ДЕТЕРМИНАНТЫ ЗАВИСТИ

© 2020

AuthorID: 274348

SPIN: 6490-1105

ORCID: 0000-0002-9620-087X

Бескова Татьяна Викторовна, кандидат педагогических наук, профессор кафедры правовой психологии, судебной экспертизы и педагогики
Саратовская государственная юридическая академия
(410056, Россия, Саратов, ул. Вольская, д. 1, e-mail: tatbeskova@yandex.ru)

Аннотация. Объектом исследования является зависть как социально-психологическое отношение личности, сопровождающееся комплексом негативных эмоций, осознанием своего более низкого положения, желанием прямо или косвенно нивелировать выявленное превосходство, которое реализуется в последовательном социальном поведении. Данное эмпирическое исследование направлено на выявление культурно-психологических детерминант зависти, отражающих разную ментальность человека в контексте разных психологических измерений культур. В основе исследования находится положение о том, что рассматривая влияние культуры на индивидуальном уровне, мы сможем охарактеризовать культуру психологическую и изучить ее влияние на такой аспект человеческих отношений как зависть. В исследовании участвовали 145 человек, проживающих в российской городской провинции (г. Саратов), из которых 55,2% женщин и 44,8% мужчин возрастом от 18 до 53 лет. Выявлено, что благоприятными условиями для формирования зависти являются: приверженность человека ценностям вертикального коллективизма; безусловное подчинение традициям и нормам группы; разобщенность членов группы, отсутствие в них взаимовыручки; низкий уровень уважения власти, недоверие к ней; нетерпимость к отклонению поведения человека от групповых норм. Эмпирическое исследование культурно-психологических детерминант зависти вносит значимый вклад в создание ее детерминантного комплекса, включающего в себя универсальные, внешние (макро-, мезо- и микросоциальные) и внутренние детерминанты.

Ключевые слова: зависть, зависть-неприязнь, зависть-уныние, детерминанты, влияние, ментальность, типы ментальности, психологические измерения культур, коллективизм, индивидуализм.

CULTURAL PSYCHOLOGICAL DETERMINANTS OF ENVY

© 2020

Beskova Tatiana Viktorovna, candidate of pedagogical sciences, professor of the department of the legal psychology, forensic examination and pedagogy
Saratov State Law Academy

(410056, Russia, Saratov, Volskaya street, 1, e-mail: tatbeskova@yandex.ru)

Abstract. The subject of the study is envy as a socio-psychological attitude of a person, accompanied by a complex of negative emotions, awareness of their lower position, the desire to directly or indirectly level out the revealed superiority, which is realized in consistent social behavior. This empirical study aims to identify the cultural and psychological determinants of envy, reflecting the different mentality of a person in the context of different psychological dimensions of cultures. The study is based on the proposition that considering the influence of culture on an individual level, we will be able to characterize the psychological culture and study its influence on such an aspect of human relations as envy. The study involved 145 people living in the Russian urban province (Saratov), of which 55.2% were women and 44.8% were men aged 18 to 53 years. It was revealed that favorable conditions for the formation of envy are: a person's commitment to the values of vertical collectivism; unconditional submission to the traditions and norms of the group; disunity of the members of the group, lack of mutual assistance; low level of respect for the authorities, distrust of it; intolerance to deviation of human behavior from group norms. An empirical study of the cultural and psychological determinants of envy makes a significant contribution to the creation of its determinant complex, which includes universal, external (macro-, meso- and microsocial) and internal determinants.

Keywords: envy, envy-hostility, envy-dependency, determinants, influence, mentality, types of mentality, psychological dimensions of cultures, collectivism, individualism

ВВЕДЕНИЕ

Проблема зависти относится к тем глобальным проблемам, которые пронизывают всю историю существования человечества, и ранняя история человеческой мысли, как нельзя лучше свидетельствует о том, что данный феномен является неотъемлемой частью социальной реальности. Упоминание о зависти можно встретить в древнейших текстах, ее изучению посвящены многочисленные труды философов-мыслителей, проблема зависти традиционно занимает одно из главных мест в основных мировых религиях и культуре.

В зарубежной психологии проблема зависти имеет длительную историю изучения, которая представлена в трудах А. Адлера [1], М. Кляйн [2], В. Франкла [3], З. Фрейда [4], Э. Фромма [5], К. Хорни [6] и др. Однако отечественная психологическая наука долгое время не проявляла интерес к данному феномену, столь часто обнаруживаемому в отношениях между людьми. Первые научные работы по данному направлению (как теоретического, так и эмпирического плана) появились лишь в 1997 г., автором которых стал К. Муздыбаев [7, 8]. Являясь первооткрывателем данной проблемы в российской социальной психологии, он дает импульс

к подобного рода исследованиям и другим исследователям (Л.С. Архангельской [9], Н.В. Дмитриевой [10], В.А. Лабунской [11], Е.Е. Соколовой [12]). Но особо явная активизация усилий психологов по изучению проблемы зависти происходит в последнее десятилетие, о чем свидетельствуют труды Т.В. Бесковой [13]; Ю.А. Клейберга [14]; Л.В. Куликова, А.В. Пилишиной [15]; С.К. Летягиной [16, 17]; Л.М. Попова, Н.В. Горшениной [18]; Н.В. Усовой [19]; Р.М. Шамянова [20] и др. Эти авторы начинают отходить от преобладающего в исследовании зависти аналитического подхода, который «в силу своей исходной методологической ориентации и специфики своих эвристических возможностей, не дает целостного и обобщенного раскрытия предмета исследования и не может выступать как адекватная основа для разработки целостных концептуальных представлений» [21, с. 131].

Переход к системному изучению зависти предполагает выявление ее структуры, функций, параметров, атрибутивных характеристик, видов, детерминант, механизмов формирования и регуляции. Настоящее исследование направлено на расширение и дополнение знаний о детерминантном комплексе зависти. Отметим, что при анализе особенностей формирования зависти боль-

шое значение приобретает выделение тех условий бытия человека, которые оказывают непосредственное или опосредованное влияние на особенности ее протекания, специфику количественных и качественных характеристик. При этом выявление условий формирования зависти предполагает анализ особенностей той большой группы, в которой осуществляется процесс социализации личности (учет культурно-исторических, социально-экономических и политических условий); различных социально-демографических групп, к которым принадлежит субъект и его социализации в малых группах (семье, учебных и трудовых коллективах). Если первые в большей степени являются типичными (инвариантными) для людей, проживающих в определенное время и в определенной социально-исторической общности, то последние характеризуются большей вариативностью и различаются для каждого конкретного человека. Можно сказать, что при системном познании зависти, возникает необходимость в переходе от рассмотрения разрозненных детерминант к изучению ее системной детерминации. Отметим, что если в отношении внутренних и отдельных внешних (микро- и мезосоциальных) детерминант в психологии имеются отдельные исследования, то по отношению к ее макросоциальным детерминантам подобные исследования полностью отсутствуют.

Рассмотрение культурно-исторических детерминант зависти предполагает обращение к категории «ментальность», под которой в самом общем смысле понимается «совокупность установок сознания, привычек мышления, предрасположенность восприятия, поведения и повседневных верований индивида или социальной группы» [22, с. 315]. В соответствии с субъектно-деятельностным подходом ментальность может рассматриваться на разных уровнях обобщения [23, с. 168]. Изучение условий возникновения и формирования зависти в культурно-историческом аспекте предполагает анализ ее особенностей на следующих уровнях ментальности: культуры (субъект – народ), национального характера (субъект – нации) и общественной сознания (субъект – страны). В.И. Пищик, базируясь на представлениях о том, что в культуре могут существовать разнообразные ментальности, выделяет ее ядерные и периферические компоненты. К первым относятся значения, смыслы и ценности, а ко вторым такие социально-психологические характеристики, как социальные установки, ценностные ориентации, коммуникации, дискурс, социальные представления, концепция «Я» [24]. Автор создает классификацию ментальностей, беря за основу ключевые тенденции изменения параметров ее социально-психологических характеристик, разные сочетания которых определяют традиционную, переходную, инновационную и постинновационную ментальности [25]. Данные типы ментальности соотносятся с таким культурным синдромом (понятие, введенное Г. Триандисом [26, с. 87]), как «индивидуализм / коллективизм». Отметим, что конструкты индивидуализма и коллективизма, имеющие разную направленность (горизонтальную и вертикальную) многими авторами определяются как наиболее важные для изучения психологических особенностей личности в культурном контексте. Однако психологические измерения культур не ограничиваются только названным параметром, а включают их более широкий спектр (например, простота / сложность; открытость / закрытость; дистанция власти; избегание неопределенности и др.), которые также необходимо учитывать при выявлении детерминант завистливого отношения.

МЕТОДОЛОГИЯ

В основе настоящего исследования находится положение о том, что рассматривая влияние культуры на индивидуальном уровне, мы сможем охарактеризовать культуру психологическую и изучить ее влияние на такой аспект человеческих отношений как зависть. Иначе говоря, культурно-исторические условия преломляясь через «призму» сознания отдельного человека стано-

вятся его культурно-психологическими характеристиками.

Целью настоящего исследования является выявление культурно-психологических детерминант зависти, отражающих разную ментальность человека в контексте разных психологических измерений культур.

Диагностический инструментарий эмпирического исследования представлен рядом методик.

1. Методика исследования завистливости личности (Т.В. Бескова) [27], измеряющая разные виды зависти: «зависть-неприятель» и «зависть-уныние», отличающиеся между собой переживаемыми субъектом эмоциями, уровнем мотивационной готовности к нивелированию превосходства Другого и особенностями поведенческих характеристик.

2. Методика измерения типа ментальности (В.И. Пищик) [28], диагностирующая выраженность у респондентов различных видов ментальности (традиционную, инновационную, переходную, постинновационную), каждая из которых основана на ценностях горизонтального или вертикального коллективизма / индивидуализма.

3. Методика «Культурно-ценностный дифференциал» (Г.У. Солдатова, С.В. Рыжова) [29], измеряющая по видению авторов в пределах универсалий «индивидуализм / коллективизм» выраженность ориентаций респондентов на группу, власть, друг на друга и на изменения. Нами была произведена минимальная модификация шкалы методики: если в оригинальном тесте каждая из полярных характеристик оценивается по четырехбалльной шкале, то в предложенной модификации используется семибальная шкала (7 – выраженность первой характеристики, 1 – второй). На наш взгляд, данное изменение упрощает статистическую обработку результатов.

В исследовании участвовали 145 человек, проживающих в российской городской провинции (г. Саратов), из которых 55,2% женщин и 44,8% мужчин возрастом от 18 до 53 лет ($Mx=29,6$, $Md=22$, $Mo=25$). Статистическая обработка результатов осуществлялась посредством сравнения средних показателей (по t-Стьюдента) и метода корреляционного анализа.

РЕЗУЛЬТАТЫ

Первый (предварительный) этап эмпирического исследования был посвящен анализу ментальности россиян, проживающих в городской провинции. Средние баллы, отражающие выраженность типов ментальности расположились следующим образом: традиционная ($Mx=5,77$), переходная (6,69), постинновационная (5,96), инновационная (12,57). Далее средние показатели упорядочивались по мере их уменьшения, а затем попарно сравнивались между собой (таблица 1).

Таблица 1 - Попарное сравнение средних показателей типов ментальности по мере их уменьшения

Типы ментальности	t-Стьюдента
Инновационная (ВИ) – переходная (ВК)	18,204***
Переходная (ВК) – постинновационная (ГИ)	2,285*
Постинновационная (ГИ) – традиционная (ГК)	0,380

Примечание: * – уровень значимости 0,05, *** – 0,001.

Поочередно сравнивая ранжированные по мере уменьшения средние показатели типов ментальности, представляется возможным констатировать, что ядерная модель ментальности россиян, проживающих в провинциальном городе, представлена тремя оболочками (ядром, промежуточной зоной и периферией), между которыми расположены дифференцированные друг от друга ментальности (рисунок 1).

Таким образом, в представлениях большинства россиян, проживающих в городской провинции, с боль-

шим отрывом лидирует *инновационная ментальность*, характеризующая вертикальный индивидуализм, далее идет переходная ментальность, отражающая ценности вертикального коллективизма.

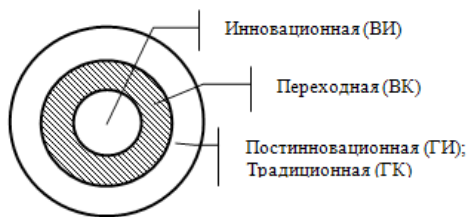


Рисунок 1 - Ядерная модель ментальности (по критерию значимости).

В периферийной же зоне оказались традиционная и постинновационная ментальности (свойственные горизонтальному коллективизму / индивидуализму). Отметим, что коллективистическое и индивидуалистическое восприятие мира, главным образом, отличается тем, какие цели и ценности преобладают у членов общества (групповые или индивидуальные). Коллективистическое мышление предполагает, что человек в большей степени видит себя не автономным субъектом, а членом той или иной группы. В основе горизонтальности или вертикальности культур лежит параметр равенства / неравенства членов общества. *Инновационная ментальность*, являющаяся доминирующей в представлениях провинциальных россиян, по мнению В.И. Пищик, представляет собой сочетание следующих параметров: нестабильность (в образе мира), индивидуализм (в образе жизни), гетерогенность дискурса и независимость Я-концепции [30, с. 1853]. Тот же автор выделяет и психологические особенности россиян, связанные с тем или иным типом ментальности. Так для субъектов с инновационной ментальностью свойственны: энергичность, нетрудолюбивость, активная позиция, агрессивность, стремление к материальному благополучию, необщительность, непредусмотрительность, устремленность в будущее, уважительность и разрушение традиции [31, с. 1860].

Однако ментальность провинциальных россиян не однородна и зависит от возраста респондентов:

- чем старше человек, тем более у него выражена традиционная ментальность ($r=0,448$, $p<0,001$), характеризующая горизонтальный коллективизм;

- чем моложе человек, тем ему более свойственна инновационная ментальность ($r=-0,304$, $p<0,001$), которая отражает его приверженность к вертикальному индивидуализму.

То есть, возраст человека диаметрально образом меняет его ментальность – от горизонтального коллективизма до вертикального индивидуализма. Чем старше человек, тем ему более свойственно восприятие российского общества как коллективистического и горизонтально устроенного. Чем моложе респондент, тем он более поддерживает ценности индивидуализма и представляет общество как некую вертикаль со строго организованной иерархической структурой. Иначе говоря, в российском обществе со сменой поколений происходит и смена ментальности.

На *основном этапе эмпирического исследования* анализировались взаимосвязи ментальности человека с его завистью (таблица 2).

Таблица 2 - Взаимосвязи зависти с ментальностью человека

Типы ментальности	Виды зависти	Зависть-неприязнь	Зависть-уныние	Интегративный показатель зависти
Традиционная (горизонтальный коллективизм)		-0,071	-0,196*	-0,143
Инновационная (вертикальный индивидуализм)		-0,075	-0,114	-0,101
Переходная (вертикальный коллективизм)		0,133	0,243**	0,201*
Постинновационная (горизонтальный индивидуализм)		0,046	0,147	0,103

Примечание: * – уровень значимости 0,05; ** – 0,01.

Таким образом, на выраженность зависти разнонаправленное влияние оказывают традиционная и переходная ментальности, которые характеризуют приверженность респондентов к разному роду коллективизма (горизонтальному или вертикальному). В отношении же инновационной и постинновационной ментальностей, отражающих индивидуалистическое восприятие мира (горизонтальное или вертикальное) подобные взаимосвязи отсутствуют. Итак, результаты исследования показывают, что именно коллективистическая ориентация оказывает значимое влияние на выраженность зависти в обществе. Однако влияние ценностей коллективизма на зависть весьма неоднозначное, и, прежде всего, зависит от его направленности. Так вертикальный коллективизм усиливает как уровень зависти-уныния, в основе которой находятся эмоции, направленные на самого субъекта («подавленность, отчаяние, разочарованность, уныние, пессимизм, ощущение себя несчастливым человеком, у которого отсутствуют надежды и силы на изменение ситуации» [32, с. 93]), так и общий уровень его зависти к более успешному Другому. Горизонтальный же коллективизм, напротив, минимизирует переживания зависти-уныния.

Закономерно возникает ряд вопросов: «Почему именно приверженность к коллективистическим, а не индивидуалистическим целям и ценностям влияет на выраженность зависти?», «Почему столь диаметрально по-разному на уровень зависти влияет вертикальная или горизонтальная коллективистическая направленность человека?».

При ответе на первый вопрос обратимся к трудам К. Лейнга и У.Дж. Стефана, которые полагают, что «зависть в большей степени свойственна коллективистической культуре, для которой контроль и проявление эмоций – более значимые моменты, тогда как для индивидуалистической культуры скорее характерно негодование» [33]. Близкую мысль можно найти и у Е.П. Ильина, который говорит о том, что «зависть выступает своего рода проектором коллективистской ориентации личности» [34, с. 37]. Однако, говоря о большем влиянии на зависть коллективистической культуры, вышеприведенные авторы, видимо, имеют в виду вертикальный коллективизм, со свойственной ему иерархической и статусной структурой общества (человек ощущает себя частью иерархически устроенной группы, члены которой не равны между собой). Особо обратим внимание на то, что при вертикальном индивидуализме такие связи отсутствуют, то есть, человек понимающий, что люди не равны между собой, что общество иерархически организовано, но при этом признающий как свою уникальность, так и уникальность других людей, в меньшей степени подвержен зависти.

При ответе на второй вопрос (о причинах усиления зависти при вертикальной коллективистической ориентации человека и ее снижении при горизонтальной) обратимся к трудам Г. Триандиса. Он выделил около 60 признаков, по которым могут различаться различные виды коллективизма и индивидуализма и полагает, что основным из них является вертикальное или горизонтальное представление о структуре общества («корейский коллективизм и коллективизм израильского кибуца – это не одно и то же» [35, с. 80]). Автор пишет: «В социальных ситуациях, предполагающих согласие, сотрудничество, развлечения, акцент делается на равенстве, а, следовательно, на горизонтальных взаимоотношениях. Неравенство порождает стрессы, *зависть* и чувство обиды» [36]. Исходя из этих выводов, можно предположить, что для возникновения зависти наиболее плодородной почвой будет являться так называемое «неравенство на равенстве».

В качестве *дополнительной методики* для изучения взаимосвязей зависти с ценностями индивидуализма и коллективизма была использована методика «Культурно-ценностный дифференциал» (Г.У. Солда-

това, С.В. Рыжова), авторы которой выделяют другие параметры, характеризующие ориентации человека на индивидуалистические и коллективистические ценности. Это такие параметры как ориентация на группу, власть, друг друга и изменения, каждый из которых включает в себя по три характеристики. Мы же полагаем, что перечисленные характеристики культур отражают не только параметр индивидуализма / коллективизма, а более широкий спектр параметров, используемых для психологического измерения культур, предложенных Г. Триандисом, Г. Хофстеде и другими представителями кросскультурной психологии.

Надо сказать, что по данной методике выявлено небольшое количество взаимосвязей с завистью (рисунок 2), но все они требуют тщательной интерпретации.

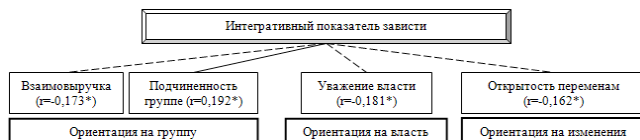


Рисунок 2 - Взаимосвязи зависти со шкалами культурно-психологического дифференциала.

Примечание: сплошной линией показаны прямые связи, пунктирной – обратные (все связи на уровне значимости 0,05).

Анализируя полученные взаимосвязи, заметим, что две из трех характеристик, отнесенных авторами методики к одной шкале – «ориентация на группу» (взаимовыручка и подчиненность группе) разнонаправлено коррелируют с интегративным показателем зависти. Прежде чем обсуждать данные взаимосвязи, представляется необходимым отметить, что средние значения их показателей в российской провинциальной выборке близки к среднему арифметическому – 3,27 и 3,61 ($Mx=3,5$). То есть, по данным этой методики у россиян, проживающих в городской провинции, наблюдается некий паритет между коллективистическими и индивидуалистическими ценностями. Если человек считает, что для него самого и в целом для его народа больше характерна взаимовыручка, а не разобщенность, то подобные представления снижают уровень его зависти. Однако чем сильнее у человека выражены представления о том, что в процессе своей жизнедеятельности он не является самостоятельным субъектом, а зависит от группы и подчиняется ее требованиям, то это, напротив, зависть усиливает. Очевидно, что ориентация на взаимопомощь в большей мере отражает ценности горизонтального коллективизма, а ориентация на подчинение группе – вертикального.

С завистью коррелирует и одна из характеристик, отнесенных авторами к шкале «ориентация на власть», а именно уважение / неуважение власти. На наш взгляд, эта ориентация не столько связана с культурным синдромом индивидуализма / коллективизма, сколько с другим параметром разделения культур, а именно – высокой / низкой дистанцией власти. При высокой дистанции власть имеет большое значение для общества, основана на силе и принуждении, авторитарна, при низкой – власть не рассматривается как очень значимая часть жизни человека, основана на уважении к ней, демократична. В российской провинциальной выборке показатель «уважения к власти» ниже среднего (2,43), то есть тяготеет к полюсу «неуважение», что, вероятно, можно рассматривать как один из критериев, относящих Россию к культуре с высокой дистанцией власти. Связь же зависти с уважением власти имеет отрицательный характер (чем больше человек признает авторитет, легитимность и компетентность власти, тем меньше он испытывает чувство зависти к более успешным Другим). Интерпретируя эту взаимосвязь, предположим, что авторитетной и уважаемой власти свойственно приписывать большее соблюдение норм социальной справедливости

при распределении благ для своего народа. А, как известно, зависть часто рассматривается как реакция, возникающая при нарушении норм справедливости. Так О.А. Гулевич и Е.О. Голыничик [37] включают зависть в число аффективных последствий, вызванных несоблюдением норм справедливости.

Последняя корреляция зависти выявлена с характеристикой «открытость / закрытость культуры», входящей в шкалу «ориентация на изменения». В представлениях респондентов Россия по данному показателю культуры ($Mx=3,57$) «попадает» в зону неопределенности (вбирает в себя характеристики свойственные как открытой, так и закрытой культуре). Корреляционная связь между завистью и открытостью культуры имеет отрицательную направленность. Иначе говоря, чем больше респондентам свойственна терпимость к отклонению поведения человека от групповых норм, значима свобода в поведении других людей и себя самого, тем менее он завидует успеху более успешных людей. Можно сказать, что признание уникальности Другого, неодинаковости людей и их поведения, является одним из условий нейтрализации завистливого отношения.

ВЫВОДЫ

1. В российской городской провинции доминирующей является инновационная ментальность, отражающая ценности вертикального индивидуализма, для которой свойственно превалирование индивидуалистических ценностей и представлений об устройстве общества как вертикального, основу которого составляет равенство его членов. Однако в ментальности россиян существует и ярко выраженная специфика, связанная с возрастом респондентов. Так старшему поколению в большей степени свойственна традиционная ментальность, включающая в себя ценности горизонтального коллективизма (ориентация на групповые ценности и представление о равенстве членов общества), а более молодому поколению – инновационная ментальность. Можно сказать, что смена поколений в российской городской провинции обуславливает и смену ментальностей. Причем изменению подвергаются оба показателя: коллективистические ценности постепенно замещаются индивидуалистическими, а представления об устройстве общества как горизонтальном трансформируются в представления о нем как вертикальном. То есть, представления о равенстве членов общества, свойственные старшему поколению, у молодого поколения сменяются представлениями о том, что существует жесткая иерархическая структура общества, которая подразумевает неравенство людей.

2. Культурно-психологическими детерминантами зависти являются:

- приверженность человека ценностям вертикального коллективизма, в основе которого находятся групповые ценности и иерархические представления об устройстве общества;
- подчинение традициям и нормам группы (малой или большой), малый уровень самостоятельности субъектов;
- разобщенность членов больших или малых групп, отсутствие в них взаимовыручки;
- низкий уровень уважения власти, недоверие к ней;
- нетерпимость к отклонению поведения человека от групповых норм, непризнание уникальности каждого человека.

Таким образом, в совокупности все эти особенности могут создавать благоприятную почву для «вращения» зависти и в целом для негативного отношения к успеху Другого. Безусловно, чтобы иметь полную картину о культурно-исторических и культурно-психологических детерминантах зависти одного локального исследования недостаточно. Необходимо целый комплекс эмпирических исследований (в том числе и кросскультурных), чтобы расширить знание о макросоциальных детерминантах такого «живучего» феномена как зависть,

негативные последствия которой как для ее объекта, так и для самого субъекта более чем очевидны.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Адлер А. Понять природу человека / Пер. Е.А. Цыпина. СПб.: Академический проект. 1997. 256 с.
2. Кляйн М. Зависть и благообразность. Исследование бессознательных источников / Пер. с англ. Л.Ф. Ускова. СПб.: Б.С.К., 1997. 96 с.
3. Франкл В. Сказать жизни «Да!». Психолог в концлагере. [Пер. с нем.]. М.: Альпина нон-фикшн. 2011. 240 с. URL: <http://www.klex.ru/Зас> (дата обращения 17.09.2019).
4. Фрейд З. Психология бессознательного. [Пер. с нем.]. М.: АСТ: Астрель, 2011. 605 с.
5. Фромм Э. Иметь или быть? [Пер. с нем.]. М.: АСТ: Астрель: Полиграфиздат, 2012. 314 с.
6. Хорни К. Невротическая личность нашего времени. [Пер. с англ.]. М.: Канон+; Реабилитация, 2012. 288 с.
7. Муздыбаев К. Психология зависти // Психологический журнал. 1997. Т. 18, № 6. С. 3-12.
8. Муздыбаев К. Завистливость личности // Психологический журнал. 2002. Т. 23, № 6. С. 38-51.
9. Архангельская Л.С. Зависть в структуре отношений субъектов, испытывающих трудности общения: Дис. ... канд. психол. наук. Ростов н/Д., 2004. 158 с.
10. Дмитриева Н.В. Психология зависти // Сибирский психологический журнал. № 2. 2005. С. 133-141.
11. Лабунская В.А. Зависть, безнадёжность и надежда как способы преобразования бытия субъекта // Личность и бытие: субъектный подход. Личность как субъект бытия: теоретико-методологические основания анализа. Краснодар: КГУ, Просвещение – Юг, 2005. С. 120-137.
12. Соколова Е.Е. Психология зависти // Педология. Новый век. 2002. № 10. С. 9-14.
13. Бескова Т.В. Структура зависти с позиций системно-реляционного подхода // Человеческий капитал. № 10 (118). 2018. С. 83-94.
14. Клейберг Ю.А. Зависть как психологический маркер девиантного ресурса личности // Вестник МГОУ. Серия: Психологические науки. 2015. № 3. С. 29-37.
15. Куликов Л.В., Пилюшина А.В. Завистливость как фактор деструкции саногенного потенциала личности // Здоровье – основа человеческого потенциала: проблемы и пути их решения. Труды IX всероссийской научно-практической конференции с международным участием. Т. 9, часть I. 2014. С. 343-350.
16. Летягина С.К. Анализ влияния условий семейного воспитания на выраженность зависти // Человеческий капитал. № 11 (119). 2018. С. 41-50. [электронный ресурс]. URL: http://humancapital.ru/wp-content/uploads/2018/11/2018_11_041_050.pdf (дата обращения 13.09.2019).
17. Летягина С.К. Особенности взаимосвязи зависти родителей и их детей студенческого возраста // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2018. Том 7. № 2 (23). С. 376-380. [электронный ресурс]. URL: https://elibrary.ru/download/elibrary_35326197_92169167.pdf (дата обращения 13.09.2019).
18. Попов Л.М., Горшенева Н.В. Структурно-уровневый подход к исследованию завистливости личности // Социальная и экономическая психология. М.: ИП РАН, 2017. Т.2. № 2. С. 101-115.
19. Усова Н.В. Соотношение статуса человека в группе и уровня его зависти // Общество: социология, психология, педагогика. Выпуск № 4, 2018. [электронный ресурс]. URL: http://dom-hors.ru/rus/files/arhiv_zhurnala/spp/2018/4/psychology/usova.pdf (дата обращения 13.09.2019).
20. Шамионов Р.М. Взаимосвязь завистливости и характеристик объективного и субъективного экономического благополучия личности // Экспериментальная психология. 2019. № 2. Том 12. С. 87-97.
21. Карпов А.В. Психология сознания: Метасистемный подход. М.: РАО, 2011. 1088 с.
22. Словарь философских терминов / Научная редакция профессора В.Г. Кузнецова. М.: ИНФРА-М, 2010. 731 с.
23. Иванова Т.В. Ментальность, культура, искусство // Общественные науки и современность. 2002. № 6. С. 168-177.
24. Пицик В.И. Трансформация ментальностей: системный подход. Ростов-на-Дону: Изд-во СКНЦ ВШ ЮФУ, 2007.
25. Пицик В.И. Психометрическая проверка методики измерения типов ментальности поколений // European Researcher, 2013. Т. 54. № 7-1. С. 1852-1866.
26. Психология и культура / Под ред. Д. Мацумото. СПб.: Питер, 2003. 718 с.
27. Бескова Т. В. Методика исследования завистливости личности // Вопросы психологии. № 2. 2012. С. 127-141.
28. Пицик В.И. Психометрическая проверка методики измерения типов ментальности поколений // European Researcher, 2013. Т. 54. № 7-1. С. 1852-1866.
29. Солдатова Г.У. Психология межэтнической напряженности. М.: Смысл, 1998. 389 с.
30. Пицик В.И. Психометрическая проверка методики измерения типов ментальности поколений // European Researcher, 2013. Т. 54. № 7-1. С. 1852-1866.
31. Пицик В.И. Психометрическая проверка методики измерения типов ментальности поколений // European Researcher, 2013. Т. 54. № 7-1. С. 1852-1866.
32. Бескова Т. В. Содержание аффективного компонента зависти // Общество: социология, психология, педагогика. № 10 (54). 2018. С. 89-94.
33. Лейнг К., Стефан У.Дж. Социальная справедливость с точки зрения культуры // Психология и культура / Под ред. Д. Мацумото. СПб.: Питер, 2003. 718 с.
34. Ильин Е.П. Психология зависти, враждебности, тщеславия. СПб.: Питер, 2014. 208 с.
35. Триандис Г. Индивидуализм и коллективизм: прошлое, настоящее и будущее // Психология и культура / Под ред. Д. Мацумото. СПб.: Питер, 2003. 718 с.
36. Триандис Г. Индивидуализм и коллективизм: прошлое, настоящее и будущее // Психология и культура / Под ред. Д. Мацумото. СПб.: Питер, 2003. 718 с.
37. Гулевич О.А., Голынич Е.О. Условия выбора норм distributive справедливости // Психологический журнал. 2004. № 3. С. 53-60.

Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ в рамках научно-исследовательского проекта «Социально-психологическая структура, детерминанты и механизмы регуляции зависти», проект № 18-013-00134 А

Статья поступила в редакцию 03.10.2019

Статья принята к публикации 27.02.2020

УДК 159.9.01
DOI: 10.26140/anip-2020-0901-0083

ВЛИЯНИЕ ВНУТРЕННИХ ХАРАКТЕРИСТИК НОВЫХ МЕДИА НА МЕНТАЛЬНОСТЬ И ПСИХИЧЕСКОЕ ЗДОРОВЬЕ СОВРЕМЕННОГО ЧЕЛОВЕКА

© 2020
SPIN-код: 3120-8373
AuthorID: 909228

Гребенюк Анатолий Анатольевич, кандидат психологических наук,
доцент кафедры психологии

*Крымский инженерно-педагогический университет
(95000, Россия, Симферополь, Учебный пер., 8, e-mail: grebenuk@mail.ru)*

Аннотация. Статья посвящена изучению социо-культурного влияния внутренних характеристик новых медиа на формирование переживаний и, как следствие, ментальность современного человека и его психическое здоровье. Исследование было построено в соответствии с выдвинутой Л. С. Выготским, А. Н. Леонтьевым и А. Р. Лурией идеей рассмотрения сложных человеческих переживаний как продукта исторического развития. В качестве инструмента исследования были выбраны предложенный М.С. Гусельцевой культурно-психологический анализ взаимопревращения практики, психики и культуры, культурно-исторический анализ переживания по Ф.Е. Василюку и метод изучения социокультурных феноменов, которые сопровождают развитие средств коммуникации М. Маклюэна. Установлено, что внутренние характеристики новых медиа оказывают формирующее влияние на переживания современного человека, результатом чего становится появление особого рода средств эмоциональной выразительности, а также новых видов психологических проблем и связанных с ними интуитивно открываемых способов самопомощи, соответствующих эстетике метамодернизма. Это позволяет подойти к разработке дополнительных форм и методов психопрофилактического и психотерапевтического влияния, выстроенных с учетом умонастроения современной эпохи, что должно повысить общую эффективность работы с психологическими проблемами современного человека.

Ключевые слова: новые медиа, метамодернизм, культурно-психологический анализ, культурно исторический анализ, переживание, эмоциональное заражение.

SOCIO-CULTURAL INFLUENCE THE INTERNAL CHARACTERISTICS OF NEW MEDIA ON THE MENTALITY AND MENTAL HEALTH MODERN PERSON

© 2020

Grebenuk Anatoly Anatolyevich, Candidate of Psychological Sciences,
Associate Professor of the Department of Psychology

*Crimean Engineering and Pedagogical University
(95000, Russia, Simferopol, Educational Lane, 8, e-mail: grebenuk@mail.ru)*

Abstract. The article is devoted to study the socio-cultural influence the internal characteristics of new media on the shaping of experiences and, as a result, the mentality of a modern person and his mental health. The study was built in accordance with the idea put forward by L. S. Vygotsky, A. N. Leontyev and A. R. Luria to consider complex human experiences as a product of historical development. As a research tool, we proposed cultural and psychological analysis of the interconversion practice by M.S. Guseltseva, psyche and culture, cultural and historical analysis of experience according to F.E. Vasilyuk and the method of studying the sociocultural phenomena that accompany the development of the means of communication by M. McLuhan. It has been established that the internal characteristics of new media have a form-forming influence on the experiences of a modern person, which results in the emergence of a special kind of means of emotional expressiveness, as well as new types of psychological problems and related intuitively discovered methods of self-help, corresponding to the aesthetics of metamodernism. This allows us to approach the development of additional forms and methods of psychoprophylactic and psychotherapeutic influence, built taking into account the mindset of the modern era, which should increase the overall effectiveness of working with the psychological problems of modern man.

Keywords: new media, metamodernism, cultural and psychological analysis, cultural and historical analysis, experience, emotional contagion.

ВВЕДЕНИЕ

Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами. Наступление третьего тысячелетия ознаменовалось бурным развитием новых медиа – интерактивных сетевых изданий (блогов, сайтов и т.д.), основанных на возникшей в 2000-2001 гг. Web 2.0 платформе, поддерживающей определенную архитектуру сетевого взаимодействия, строящегося на принципах демократии [1]. Появление этих информационных технологий в современном сложном, противоречивом и небезопасном мире, стало менять отношение людей к различным аспектам своей жизни, результатом чего стало распространение в обществе умонастроения, отражающего стремление к уходу от постмодернистского разочарования в идеалах и ценностях Возрождения и Просвещения. Изначально эта культурная реакция, наиболее часто именуемая метамодернизмом, проявилась различными новыми формами производства: в изобразительном искусстве, в кино, в театре, в архитектуре, в эстетике массовой культуры, науке, политике, после чего стала становится все более заметной на повседневном уровне, в том числе в виде различных новых форм неадаптивного поведения, отражающих психологическую проблематику наступившей

эпохи [2], поставив перед практической психологией новые задачи.

Анализ последних исследований и публикаций, в которых рассматривались аспекты этой проблемы и на которых обосновывается автор; выделение неразрешенных ранее частей общей проблемы. Несмотря на то, что после прихода в мир цифровых технологий стали активно изучаться разные аспекты социализации человека (виртуальная социализация [3], киберсоциализация [4, 5], медиасоциализация [6, 7], инфосоциализация [8], интернет-социализация» [9]), исследование культурно-психологических особенностей ментальности и поведения людей, обусловленных влиянием новых медиа и описываемых метамодернизмом, находится в самом своем начале [10-12].

МЕТОДОЛОГИЯ

Формирование целей статьи. Данная статья посвящена изучению социо-культурного влияния внутренних характеристик новых медиа на ментальность современного человека и его психическое здоровье.

Постановка задания. Целью статьи является исследование влияния привычек, формируемых новыми медиа на формирование переживаний, являющихся предметом приложения усилий практического психо-

лога, решающего проблемы преодоления критических ситуаций, связанных с участием интерактивных технологий.

Используемые в исследовании методы, методики и технологии. Теоретическое исследование было построено в соответствии с выдвинутой Л. С. Выготским, А. Н. Леонтьевым и А. Р. Лурией идеей рассмотрения сложных человеческих переживаний как продукта исторического развития [13]. Материалом исследования выступили философские и культурологические работы ведущих теоретиков метамодернизма [2, 14, 15], создателей прикладных теорий метамодернизма [14-19], результаты изучения методологических возможностей и применения философии метамодернизма в науке [20-36].

В качестве инструмента исследования были выбраны предложенный М.С. Гусельцевой культурно-психологический анализ [37], позволяющий исследовать взаимопревращения трех реальностей – практики, психики и культуры, культурно-исторический анализ переживания Ф.Е. Василюка, раскрывающий форму переживания и процесс ее становления заданные специфическими культурными средствами [38] и метод М. Маклюэна, изучающий социокультурные феномены, которые сопровождают бурное развитие средств коммуникации, в частности появление и развитие Интернета [39].

РЕЗУЛЬТАТЫ

Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов. Проблематика возникновения и развития нового типа коммуникации и, соответственно, нового типа культуры является актуальной для многих областей гуманитарного знания и коммуникационных практик [39]. Впервые наиболее полную концептуальную модель исторической динамики общества под влиянием типа и способа коммуникаций (книгопечатания, газеты, радио, телевидения, телефона и др.) предложил Г. М. Маклюэн в 1962 году [40]. Высокий потенциал данной теории, которая типологически может быть отнесена к методологической традиции технологического детерминизма и при этом далеко выходит за рамки философии техники, проявил себя в полной мере с развитием Интернета, придавшему ей новый смысл, в результате чего к началу XXI столетия она вновь оказалась в центре теоретических дискуссий. В частности, особую актуальность приобрело положение Маклюэна, согласно которому форма средства коммуникации никак не связана с тем содержанием, которое ее наполняет, в результате чего «Воздействие технологии происходит не на уровне мнений или понятий; оно меняет чувственные пропорции, или образцы восприятия, последовательно и без сопротивления» [40, с. 12]. Это влияние технологических средств проявляется исключительно на уровне чувственного восприятия и не осознается самим человеком, так как в этом случае изменению подвергаются эстетические принципы формообразования и лишь «Серьезный художник — единственный, кто способен без ущерба для себя встретиться с технологией лицом к лицу, и именно потому, что он является экспертом, сознающим изменения в чувственном восприятии» [40, с. 12]. Поэтому не случайно, что новые медиа, подобно всем иным ранее открытым средствам коммуникации, ускоряя прежние человеческие коммуникативные функции, меняя их форму и укрупняя их масштабы, также заставляют человека целостно переживать данные трансформации и открывать их эстетику.

Что касается изучения влияния новых медиана психику и поведение людей, то эти исследования находятся в своем самом начальном состоянии. Это связано с тем, что и сама концепция, и ее название появились относительно недавно. В частности, термин Web 2.0 был изобретен Дарси ДиНуччи в 1999 году, затем популяризирован в 2004 году на конференции O'Reilly Media Web 2.0 и, наконец, приобрел широкую известность только после публикации в 2005 году статьи Тима О'Рейлли «What Is Web 2.0» [1]. В этой статье им было впервые

увязано появление большого числа сайтов, объединённых некоторыми общими принципами, с общей тенденцией развития интернет-сообщества и предложено назвать это явление Web 2.0, в противовес «старому» Web 1.0. Согласно экспертной оценке эта платформа действительно является не маркетинговым трюком, а серьезным социальным явлением, которое, представляет собой новый способ восприятия и использования Интернета для которого характерны: [41]:

- индивидуальное производство и создаваемый пользователями контент (individual production and user generated content);
- использование силы множества объединившихся вместе людей (harness the power of the crowd);
- грандиозные объемы информации (data on an epic scale);
- архитектуру соучастия (architecture of participation);
- сетевые эффекты (network effects);
- открытость (openness).

В культуре Web 2.0 стираются различия между производителем (producer) и потребителем (consumer), возникает понятие просьюмер (prosumer), что подчеркивает построение отношений на основе протокола сотрудничества, взаимного участия. В результате этого, новые медиа, лишив интернет статуса просветительской кафедры, превратили его в пространство диалога, в котором создатели контента и его потребители стали одним целым, получив возможность не только активно делиться своими знаниями и идеями, но и осуществлять социальный обмен эмоциями - стремление рассказать о своих эмоциональных переживаниях и поделиться ими с другими [42, 43].

Хотя эмоции обычно выражаются с использованием различных нелингвистических механизмов, таких как смех, улыбка, вокальная интонация и выражение лица, благодаря эстетике Web 2.0 стало возможным не только транслировать их при помощи видео- и аудио-сообщений, но даже текстовое общение насыщать и дополнять выразительными текстовыми методами, такими как смайлики и сленг. В связи с чем, актуальность приобрели изучение коллективных эмоциональных состояний которые могут создаваться и модулироваться посредством интернет-коммуникации [44], разработка алгоритмов для обнаружения положительных и отрицательных настроений в Twitter [45], диагностика переживания счастья в обществе с помощью блогов [46] и обновлений статусов в Facebook, а также влияния эмоционального фона социальных сетей Twitter и Facebook на настроенные пользователей и связанный с этим риск эмоционального заражения в процессе онлайн-общения [47].

Интеллектуальная доминанта, определявшая восприятие контента в новых медиа сменилась чувственной, при которой на первый план вышла магия мультимедийного образа, преобразующая всех участников интерактивного общения и раздвигающая перед ними границы возможного. Визуально-чувственный опыт стал важнее интеллектуальной рефлексии и любой попытки рациональной интерпретации. Значимым стало присутствие онлайн здесь-и-сейчас, импровизация, визуальные эффекты, особенности платформы для общения, неожиданные повороты в развитии коммуникации и т.д. Все это позволило людям начать испытывать то, что интуитивно чувствуют и используют в своих спектаклях, акциях, перформансах и инсталляциях художники, создающие условия при которых утрачивается ощущение контроля над развитием событий и возникает переживание присутствия в мире чуда и возможности собственноручно преобразования. Интерактивные технологии стали превращать общение в живое искусство, создающее общее энергетическое поле, то есть – перформанс с его ощущением непосредственного, личного эмоционального соучастия. При этом эстетика перформативности призвала человека отказаться от подчинения себе как своей собственной, так и окружающей природы, для чего перейти

от мышления, основанного на принципе дихотомии к многозначному, целостному осмыслению действительности, исключающему впадение в опасные крайности.

Помимо этого, интерактивные электронные издания, базирующиеся на культурном сценарии Web 2.0, стали задавать пользователям предустановленное поведение, погружая их во множество повседневных перформансов — ситуаций, в которых участвуют интерактивные технологии, производящие новый жизненный опыт и, одновременно, — новые одинаковые привычки. К этим привычкам следует отнести: 1) привычку взаимодействия с контентом, 2) привычку искать и находить каналы для обратной связи, 3) привычку регистрировать окружающее — либо высказывать свое мнение (в комментариях или на своих страничках в соцсетях), вести блоги в соцсетях, либо как минимум фотографировать, делать аудио- и видеозаписи происходящего. Четвёртой привычкой, которая воспитывается интерактивными технологиями и является включенной во все три описанные, является привычка делиться [10].

Экстраполируясь на различные сферы жизни, эти привычки задают пользователям сети общие характеристики их переживаниям, в том числе и тем, которые являются предметом приложения усилий практического психолога при решении проблем преодоления критических ситуаций, связанных с участием новых медиа. Выступая культурными средствами переживания, данные привычки являют собой формообразующую структуру («схематизм»), подключение к которой качественно перестраивает весь его процесс. В частности, перенос первой привычки проявляется в достижении желаемого психического состояния путем установления связей с другими людьми через вовлечение в интересующий контент. Экстраполяция второй привычки ориентирует человека на взаимодействие с теми, кто разделит его психическое состояние. Третья привычка — ориентирует на поиск людей со сходным с ним психическим состоянием. Четвертая привычка — побуждает делиться своим психическим состоянием с другими людьми, для определения тех, кто испытывает сходные переживания и построения на этой основе коммуникации.

В свою очередь, использование визуальной и аудиальной эстетики Web 2.0, позволила человеку при помощи рисунков, фото-, видео- изображений и музыки начать легко и при этом очень выразительно сообщать о своих психических состояниях, что привело к общему улучшению социального обмена эмоциями, который, как известно, позволяет обрести [48]:

- повторное переживание: вспомнить или снова пережить событие;
- разрядку: выразить эмоции, которые оказывают сильное влияние, на психологическое состояние;
- помощь, поддержку и утешение: встретить сочувствие;
- оправдание: получить одобрение поступкам, за которые индивид винит себя;
- внесение ясности: объяснить некоторые важные детали события, которые, на первый взгляд, могут оказаться непонятными окружающим;
- совет: решить проблемы, которые возникают в связи с данным событием;
- сближение: сблизиться с другими людьми, избежать чувства одиночества;
- эмпатию: взволновать собеседника;
- внимание: произвести впечатление на других людей;
- развлечение: разрядить обстановку.

Следует отметить, что, эстетика Web 2.0, требующая от пользователей совместного участия в создании контента, невольно заставляет их предполагать, что содержание совместного труда их не разочарует и подарит приятные пользовательские интеракции, улучшающие самочувствие. Это ожидание стало располагать к формированию новоромантического унастроения,

которое на поведенческом уровне конституировалось у современного человека умилениями историческим прошлым, одухотворённостью и целительной силой природы, индивидуальными страстями, яркими характерами и трансцендентным, на фоне одновременной рефлексии этих переживаний и использования их внешнего выражения в утилитарных целях (прагматический романтизм без идеологии по Тернеру [49]). В моду вошли одежда стилей «обшарпе», оверсайз, пэчворк и «гранж», а также реновация мебели, ремейки, сиквелы, приквелы, ремиксы и многое другое, что свидетельствует о стремлении начать всему дарить вторую жизнь. Все более четко стала проявляться потребность в эстетизации бытового, честном выражении своего отношения к окружающему, правдивом изучении своих сильных и слабых сторон, интерес к естественности в целом, духовности, проявление любви к семье, соседям, окружающей среде, стране и другим вещам, как несущим личный экзистенциальный смысл. При этом люди стали стремиться к объединению не с более сильными, а с себе подобными, для чего стали активно создавать реальные и «виртуальные сообщества» для решения массы малых гражданских дел через маломасштабные сетевые связи с единомышленниками — от уборки парков и сбора средств на лечение детей до проявлений гражданской активности, граничащей с гражданской протестом. При этом, явно обозначилась такая особенность нового унастроения, как готовность жадно воспринимать любую информацию, если она относится к «миру в человеке», а не тому, «что есть мир в человеке», то есть информацию о его психических состояниях, что не только резко повысило чувствительность индивида к эмоциональным воздействиям, но и потребовало от него использования средств эмоциональной выразительности, которые бы соответствовали эстетике метамодернизма. К таким средствам можно отнести:

1) Метарефлексивность — повествовательное выделение собственного, внутреннего опыта в процессе интерактивного общения по конкретной теме, что вызывает эмоциональное заражение реципиента, делая для него сам предмет обсуждения менее значимым по сравнению с опытом актора.

Данный прием часто встречается в форме монолога-исповеди и сторителлинга (подлинной, реальной истории из своей жизни или других людей, несущей своевременный, актуальный, полезный и эмоционально-заразительный контент).

2) «Двойное обрамление» или «двойное кадрование» (Р.Эшельман [50]) — придание фантастического обрамления (внешняя рамка) реальной жизненной сцене (внутренняя рамка), тем самым формируя целостную эмоционально выразительную наглядность, заражающую реципиента своим настроением и принуждающую его принять (почувствовать) ее через форму. В результате такого воздействия реципиент начинает верить в представленное ему вопреки самому себе, начиная задаваться вопросами типа: «а может это действительно возможно?», «неужели это возможно?», что заставляет его начать сомневаться в верности прежних своих суждений и побуждает к их пересмотру.

Так как фантастическое, основано на тотальном смещении-совмещении границ «возможного» и «невозможного», его представление может носить самые неожиданные формы, в частности, оно может реализовываться через эпическое, эксцентричное, детскую наивность и непосредственность, нормкорм (показ модных чувств «нормальных» людей), минимализм (показ сложного значительного проще, чем обычно ожидается), максимализм (показ простого, значительно масштабней чем ожидается) и другие эстетические «рамки», которые позволяют многократно усилить эмоционально-чувственное восприятие жизненной сцены реципиентом.

3) Комбинированное проявление иронии и серьезности — прием, открывающий искренне отношение через

демонстрацию двоемыслия.

Реализуется вербальным или невербальным (например, визуальным) дискурсом, затрудняющим установление доли иронии в серьезном, для чего часто используется переход от иронии и сарказма к серьезности или создание образов части которых несут противоположную друг другу смысловую нагрузку. Данный коммуникативный прием обычно используется, когда человек хочет показать свое истинное отношение к тому или иному вопросу в условиях возможного с ним несогласия.

В свою очередь, общее повышение сенситивности к эмоциогенному воздействию, построенному в соответствии с эстетикой метамодернизма, обозначило проблему негативного влияния на психику человека интерактивных психологических и информационно-психологических воздействий, построенных по тем же эстетическим принципам. При этом, риск данных интервенций резко возрастает, когда пользователь сети проявляет:

1) наивную демонстрацию своего психического состояния: несмотря на то, что новые медиа эпохи Web 2.0 на первый взгляд интерактивны, дружелюбны и позволяют себя легко настраивать, однако, при их использовании человек всегда находится в условиях «публичной интимности», так как является арендатором сервиса и/или дискового пространства у какой-то сторонней компании, что делает информацию о его собственном психическом состоянии потенциально доступной для любого заинтересованного пользователя, а значит может быть использована в неблагоприятных целях. Примером может являться отслеживание организаторами онлайн «групп смерти» по постам в сети потенциальных игроков, с целью вовлечения их суицидальный контент.

2) Глубокое погружение в эмоциональный фон сети: результаты научных исследований в социальных сетях Фейсбук и Твиттер доказали, что эмоциональный фон социальной сети, оказывает влияние на настроение пользователей, тем самым повышая риск их эмоционального заражения в процессе онлайн-общения. Заражение определенным психическим состоянием (агрессией, интересом, подозрительностью, азартом и пр.) может вызываться в результате затопления контентом эстетикой депрессивного, ужасного, отвратительного, безобразного, рискованного, индустриального тем самым опасные для жизни импульсивные поступки и психогенные психические расстройств (депрессию, тревожное расстройство, обсессивно-компульсивное расстройство и др.). В этом случае, чужая негативная эмоция внедряется в сознание реципиента где начинает искать возможность своего проявления в форме конкретного представления. Примеры такого влияния можно увидеть, как в разного рода опасных для жизни и здоровья челленджах («вдохни презерватив», «подожги себя» и т.п.) и контентом, порождающих депрессивные и тревожные мысли, так и в решениях и контентом, порождающих депрессивные и тревожные мысли, так и в решениях стать участником экстремистских движений, попав под влиянием революционной эстетики их онлайн-призывов.

3) Стремление к получению удовольствия путем непрерывного получения новой информации из сети: сформированное под влиянием интерактивных технологий стремление к установлению связей с другими людьми путем вовлечения в контент, вызывающий желаемое психическое состояние, усиливает риск формирования потребности в постоянной подключенности к сети социо-технических взаимодействий, с целью поддержания необходимого уровня настроения и обретения возможности его дальнейшего улучшения. Примером может служить состояние, которое получило официальное название — FoMO (Fear of Missing Out, или «страх что-то пропустить») — навязчивая боязнь пропустить интересное событие или хорошую возможность (например, ограниченное акционное предложение, временный доступ к уникальному контенту и т.д.), которые могли бы улучшить их психическое состояние [51].

4) Повышенное доверие к любительскому контенту: построение отношений на основе заложенного Web 2.0 протокола сотрудничества и взаимного участия привлекает к созданию контента любителей, результатом деятельности которых можно пользоваться бесплатно. Эта бесплатность делает любительское и непрофессиональное особо привлекательным, так как исключает риск стать жертвой обмана, замаскированного под профессиональное и качественное, а, значит всегда имеющее свою цену – явления получившего широкое распространение в постмодернистском обществе потребления. При этом у пользователя сети возрастает риск внушения себе психических расстройств, которых на самом деле не существует, но которые красиво представлены увлеченными, креативными, но малообразованными авторами данного контента. Примерами могут служить распространенные в сети описания номофобии – боязни забыть мобильный телефон, киберфобии – боязни компьютеров, соционетофобии – страха завести аккаунт в социальной сети, троллефобии – боязни критичных высказываний в свой адрес, имоджифобии – страха неправильно поставить смайл, селфифобии – страха, что фото в сети не получится, тредофобии – боязни комментировать в сети и многих других «фобий», которые таковыми не являются.

Результатом данных негативных психо-информационных интервенций, являются четыре группы психологических проблем (и связанных с ними психогенных пограничных психических расстройств), соответствующих эстетике метамодернизма, возвращенной на культурных кодах Web 2.0:

- 1) связанные с онлайн-манипуляцией психическим состоянием;
- 2) в следствие онлайн-эмоционального заражения;
- 3) зависимость от эмоциогенных характеристик сети;
- 4) связанные с интроекцией недостоверной информации в результате суггестивно-убеждающего онлайн воздействия.

Следует отметить, что проявления перечисленных психологических проблем и связанных с ними психических расстройств малозаметны привычному взгляду диагноста, так как они подчинены эстетике метамодернизма, задающей особую манеру восприятия, чувствования и думания

В качестве иллюстрации можно привести трансформацию бытового дискурса, описывающего психическую болезнь, в которой явно прослеживается подчинение эстетике метамодернизма, требующей от человека искренности в проявлении своих чувств и переживаний, возвращающих доверие к его болезненным страданиям. Пример такого рода коммуникации задали артисты, страдающие психическими расстройствами, которые стали выступать с метарефлексивными рассказами о том, как они переживают проблемы, с которыми сталкиваются, будучи психически больными людьми, тем самым переводя привычный фокус внимания со значения болезни, как предмета обсуждения, на ценность личного опыта жизни с болезнью. В качестве примера можно упомянуть обращения Леди Гаги, [52], певицы Келани [53], художника Олли Александер [54], актрис Софи Тёрнер и Ольги Ефремовой [55], модели и актрисы Кара Делевинь [56] и многих других. Параллельно на психические расстройства был брошен взгляд, как на иронию, которая хочет доказать человеку, что он не таков, каким он себе кажется и которая поэтому должна быть сама подвергнута иронии [57], то есть с метамодернистской ново-иронической позиции (иронии над иронией), помогающей больному перестать «слушать» свою болезнь. Также использовался прием «двойного обрамления», ярким примером чему может служить альбом американской кантри-рок исполнительницы Эйми Манн (Aimee Mann) «Психическое заболевание» (Mental Illness), в котором художественное видео кадров из жизни людей, испытывающих экзистенциальную боль, умело защи-

щается от возможной иронии элегантно-отчаянным музыкальным обрамлением, что позволяет эмоционально честно исследовать их внутренние страдания, связанные с изоляцией и депрессией.

Использование эстетики метамодернизма стало разрушать постмодернистское очарование болезнью, достигнутое искажением ее изначального смысла ради превращения ее в завидный товар. Постмодернизм эстетизировал разного рода зависимости, депрессии, тревожное расстройство, анорексию и другие психические нарушения, придав им статус самостоятельного «бренда», требующего соблюдения соответствующей формы поведения и «втягивающего» в систему групповой поддержки людей, также борющихся с этими болезнями. При этом для всех реальность психического заблуждения превращалась в самодовольную эстетику, не способствующую избавлению от страдания, так как пытаясь создать здоровый выход для своих проблем, они невольно очаровывались эстетизацией своей болезни, как бы они с ней ни боролись.

Метамодернизм стал возвращать человеку целостное эмоционально-чувственное восприятие болезни, одновременно давая надежду на благоприятный исход, обращая его внимание на то, что гламурность существует только онлайн, в таблоидах и в личном сознании, а в реальной жизни человек с психическим расстройством выглядит грустно и ужасно, поэтому любое его привлекательное изображение, говорит о том, что оно не истинно и создано лишь для того, чтобы реципиент мог спроецировать себя на него, ухватиться за сложный виртуальный ландшафт и, наконец, тоже купить себе «болезнь» в качестве «бренда».

Однако, обратной стороной метамодернизма является то, что, превращая душевные страдания в селфи-ресурс, а психические расстройства – в важнейшую часть поиска идентичности, он может сам начать зачаровывать своей эмоционально-выразительной эстетикой, в результате чего человек может устремиться начать искать в себе патологический опыт, которого на самом деле у него нет. Например, приписывать себе тревожное расстройство усматривая данный «диагноз» в естественных проявлениях своей взволнованности; обсессивно-компульсивное расстройство – в своем стремлении к чистоплотности и аккуратности или депрессивное расстройство – в ситуативно сниженном фоне настроения и так далее. После чего, «обнаружив» у себя такого рода «заболевание» начать сообщать об этом в своем блоге, в форме метарефлективных рассказов, активно собирающих лайки и комментарии, укрепляющих самого автора в своем заблуждении.

Другим примером может служить метамодернистская эстетизация употребления наркотиков которую можно наблюдать на интернет-площадках в даркнете где, используя эстетику «параллельного мира», создается контент, формирующий в сознании посетителей образ «параллельного общества» живущего по своим законам. Этой фантастической рамкой обрамляется деятельность по распространению и употреблению наркотиков, что побуждает реципиентов начать сомневаться в ее опасности. В соответствии с «духом» эпохи метамодернизма, эти «параллельные общества» превращены в подпольные клубы, где каждый может выступить экспертом при оценке качества «товара», опубликовав свой, либо прокомментировав чужой метарефлективный отчет о перенесенном трипе, а также испытать удовольствие от испытываемой иронии в отношении официально существующей в реальном мире системы борьбы с наркотиками, которая сама представляется иронией, призванной создавать у людей ощущение, что наркотик не таков, каким он кажется его потребителям.

Помимо этого, необходимо отметить, что для людей склонных к аутоагрессивному поведению, метамодернистской эстетической «ловушкой» становятся разного рода опасные для жизни и здоровья челленджи и раз-

личные онлайн-игры «групп смерти».

Например, организаторы онлайн-игры «Синий кит», целью которой является побуждение к подросткам совершению самоубийства, создают вокруг аутоагрессивных стремлений внешнюю фантастическую рамку, основанную на суицидальной эстетике широко известных фактов массовой гибели китов в результате их выбрасывания на берег (прием «двойного обрамления»), в результате чего требования видео и фотоотчетов о результатах выполнения спущенных таинственным куратором заданий, приучающих к нанесению все более глубоких самоповреждений, наделяются трансцендентным смыслом.

Надо отметить, что культурный патогенез новых неадаптивных форм поведения, появившихся одновременно с распространением интерактивных технологий и переходом общества в метамодернистскую фазу своего развития, побудил людей к интуитивному поиску новых форм профилактической и терапевтической самопомощи, также построенных на эстетике метамодернизма, доказательством чему могут служить:

1) ведение онлайн-дневников и личных блогов, помогающих их авторам выделить свой внутренний опыт и осмыслить его в процессе интерактивного общения;

2) онлайн общение, построенное на самоотчетах о мелких событиях частной жизни, выполненных в соответствии с эстетикой Web 2.0, позволяющее их авторам переоткрыть древнегреческую культуру «заботы о себе»: рационально исследовать себя и улучшать свои духовные качества с помощью разума, чтобы строить свою жизнь в мире так, чтобы не нужно было постоянно от нее убегать;

3) Участие в челленджах (в качестве их организатора или участника), в которых блогер выполняет задания на видеокамеру, фиксируя результаты приобретенных им новых положительных привычек в виде их внешних проявлений (снижение веса, хорошую спортивную форму и т.п.), для размещения этих видеоматериалов в сети, с предложением повторить его способ самосовершенствования неограниченному кругу пользователей;

4) коллективная реакция молодежных интернет-сообществ, объединенных идеей противодействия группам смерти, построивших эффективную систему привлечения подростков с аутоагрессивными тенденциями, и оказание им психологической помощи, действующую по тем же принципам и правилам, что и вовлечение в деструктивные игры.

ВЫВОДЫ

Выводы исследования. Формируемые новыми медиа привычки оказывают формообразующее влияние на переживания современного человека. В результате этого, появляются особого рода средства эмоциональной выразительности, а также возникают новые виды психологических проблем и интуитивно открываемых форм самопомощи, соответствующих эстетике метамодернизма.

Перспективы дальнейших изысканий в данном направлении. Проведенное исследование позволяет подойти к разработке дополнительных форм и методов психопрофилактического и психотерапевтического влияния, выстроенных с учетом умонастроения современной эпохи, что должно повысить общую эффективность работы с психологическими проблемами современного человека.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. O'Reilly T. *What is Web 2.0: Design Patterns and Business Models for the Next Generation of Software. Communications & Strategies*, No. 1, p. 17, First Quarter 2007. Available at SSRN: <https://ssrn.com/abstract=1008839>
2. van den Akker, Gibbons, A., R. and T. Vermeulen (eds.), *Metamodernism: Historicity, affect, depth*. London: Rowman & Littlefield, forthc., 2017.
3. Бондаренко С.В. *Социальная система кибер-пространства как новая социальная общность // Научная мысль Кавказа. Приложение. 2002. № 12 (38). С. 32-39.*
4. Плеваков В.А. *Киберсоциализация человека в информационном пространстве [Текст]. / В.А. Плеваков // Информация и обра-*

зование: границы коммуникаций INFO'2010, Матер. Всерос. научно-практической конф. ГорноАлтайск.: РИО ГАГУ, 2009 С. 51–52.

5. Плешаков В.А. Теория киберсоциализации человека: монография [Текст] / В.А. Плешаков; под общ. ред. чл.-корр. РАО, д.п.н., проф. А.В. Мурышка. – М.: МПГУ; «Ното Cyberus», 2011. – 400 с.

6. Петрунько, О. Dіті і медіа: соціалізація в агресивному медіа середовищі / О. Петрунько // Монографія. — Полтава: ТОВ НВІП «Укрпромторгсервіс», 2010. — С. 480.

7. Петрунько О. В. Деконсолідувальні ефекти медіасоціалізації // Педагогічний процес: теорія і практика: Збірник наукових праць. - Вип. 3-4 (48-49). - К.: Едельвейс, 2015. - С. 54-58.

8. Авдеева, А.В. Влияние информационно-коммуникационных технологий на процесс социализации [Текст] / А.В. Авдеева, В.В. Жилкин, И.А. Юрина // Вестник Тамбовского государственного технического университета, 2012. – Т. 18. – №3. – С. 771-776

9. Лучинкина А.И. Модель интернет-социализации личности [Текст] / А.И. Лучинкина // Информационно-психологическая безопасность личности в интернет-пространстве. – Симферополь, 2015. – С. 6-13.

10. Назимко, А. Е. Web 2.0: между массовой и элитарной культурой [Электронный ресурс] / А. Е. Назимко // Интелпрос. - 2009. - Режим доступа: http://www.intelros.ru/pdf/mediafilosofia_2/11.pdf. - Дата доступа: 29.10.2015.

11. Лукашевич Д.А. Применимость теории «спирали молчания» к сети интернет и новым медиа / Д.А. Лукашевич // Вестник Новосибирского государственного университета. Серия «История». - 2013.

12. Дроняева П. Перов С.М. Новые медиа как «технологии себя» // Сборник статей по материалам Международного симпозиума «Pro&Contra медиакультуры». – Москва, 2015. – С. 28-34. – В огл. авт.: Дроняева П.

13. Леонтьев А. Н., Лурия А. Р. Психология. — БСЭ, 1-е изд., 1940, т. 47, с.511-548

14. Vermeulen T. Misunderstandings and clarifications. Notes on 'Notes on Metamodernism' [Электронный ресурс] / T. Vermeulen, R. van den Akker // Notes on Metamodernism. June 3, 2015. – Режим доступа: <http://www.metamodernism.com/2015/06/03/misunderstandings-and-clarifications> (дата обращения: 01.11.2019).

15. Vermeulen T. Notes on metamodernism [Электронный ресурс] / T. Vermeulen, R. van den Akker // AESTHETICS & CULTURE. – 2010. – Vol. 2. – № 1. – P. 1–14 – Режим доступа: <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.3402/jac.v2i0.5677> (дата обращения: 14.01.2019).

16. Abramson S. Five More Basic Principles of Metamodernism [Электронный ресурс] / S. Abramson // HUFFPOST. Updated May 12, 2016. – Режим доступа: https://www.huffingtonpost.com/seth-abramson/five-more-basic-principle_b_7269446.html (дата обращения: 01.11.2019).

17. Abramson S. Ten Basic Principles of Metamodernism [Электронный ресурс] / S. Abramson // HUFFPOST. Updated Dec. 06, 2017. – Режим доступа: http://www.huffingtonpost.com/seth-abramson/ten-key-principles-in-met_b_7143202.html (дата обращения: 14.01.2019).

18. Abramson S. What Is Metamodernism? [Электронный ресурс] / S. Abramson // HUFFPOST. Updated Jan. 09, 2017. – Режим доступа: https://www.huffingtonpost.com/entry/what-is-metamodernism_us_586e7075e4b0a5e600a788cd (дата обращения: 01.11.2019).

19. Freinacht H. The Listening Society: A Metamodern Guide to Politics, Book One (Metamodern Guides 1) / H. Freinacht. – Metamoderna Ars, 2017. – 414 p., Metamoderna [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://metamoderna.org/> (дата обращения 01.11.2019)

20. Брюханов А. В. Смена парадигмы в психиатрии: от неокантианства к метамодернизму / А. В. Брюханов // Таврический медико-биологический вестник. – 2013. – Т. 16. – № 1 (3). – С. 57–61.

21. Гусельцева М. С. Метамодернизм в психологии: новые методологические стратегии и изменения субъективности // Вестник Санкт-Петербургского университета. Психология. 2018. Т. 8. Вып. 4. С. 327–340. – Режим доступа: <https://doi.org/10.21638/11701/spbu16.2018.402> (дата обращения: 01.11.2019).

22. Гусельцева М. С. Принцип развития в психологии: вызовы полипарадигмальности и трансдисциплинарности / М. С. Гусельцева // Принцип развития в современной психологии / отв. ред. А. Л. Журавлев, Е. А. Сергиенко. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2016. – С. 31–51.).

23. Гусельцева М. С. Трансформации современности в зеркале искусства: новые горизонты эпистемологических поворотов / М. С. Гусельцева // Психологические исследования. – 2018. Т.11– № 59. – Режим доступа: <http://psystudy.ru/index.php/num/2018v11n59/1582-guseltseva59.html> (дата обращения: 01.11.2019).

24. Златковский В. В. Исследование причин недоверия к наркологическим услугам с позиций метамодернистского подхода в психологии / В. В. Златковский, В. А. Мандыбура // Современные технологии: актуальные вопросы, достижения и инновации: сборник статей победителей V Международной научно-практической конференции / под общ. ред. Г. Ю. Гуляева. – Пенза : Наука и Просвещение, 2017. – С. 161–167.

25. Златковский В. В. Метамодернистская психология в аддиктологии или взгляд на проблему зависимого поведения в условиях «Новой реальности» / В. В. Златковский // Фундаментальные и прикладные научные исследования: актуальные вопросы, достижения и инновации: сборник статей III Международной научно-практической конферен-

ции / под общ. ред. Г. Ю. Гуляева. – Пенза : Наука и Просвещение, 2017. – С. 196–200.

26. Ceriello, L. C. Toward a metamodern reading of Spiritual but Not Religious mysticisms: Past, Present, Future(s). // In book: Being Spiritual but Not Religious? 2018 pp.200-218

27. Clasquin-Johnson M. Towards a metamodern academic study of religion and a more religiously informed metamodernism. // Teologiese Studies 02.08.2017, p. 73

28. deBruin, Tom. That's so Meta: the Post-Modern Church. // Adventist Today, 2015, pp.8–13.

29. Dempsey B. (2017) Reconstruction: Metamodern «Transcendence» and the Return of Myth. [Электронный ресурс] / B. Dempsey // Notes on Metamodernism. Mar. 2, 2016 – Режим доступа : <http://metamodernizm.ru/reconstruction/> (дата обращения: 01.11.2019).

30. Eshelman R. Performatism, or the End of Postmodernism [Электронный ресурс] / R. Eshelman // Anthropoetics. – 2001. – Vol. 6. – № 2. – Режим доступа : <http://www.anthropoetics.ucla.edu/ap0602/perfor> (дата обращения: 01.11.2019).

31. Heitz. C. On the Edge of Metamodernity? // 24th Conference of the European Association of Archaeologists, 6.9.-9.9. 2018 – Режим доступа : <https://files.acrobat.com/a/preview/7c865f81-b152-45b4-b872-485119dbe3c5>

32. Гребенюк А.А. Культурно-исторический анализ переживаний человека эпохи метамодернизма / А. А. Гребенюк // АЗИМУТ НАУЧНЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ: ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ: Некоммерческое Партнерство «Институт направленного образования» (Тольятти), 2019 Том: 8 № 1 (26). – С. 326-330

33. Гребенюк А. А. Метамодернизм в психологии или возвращение из игры в реальную жизнь [Электронный ресурс] / А. А. Гребенюк // METAMODERN. 8 февраля, 2017. – Режим доступа : <http://metamodernizm.ru/метамодернизм-в-психологии> (дата обращения: 01.11.2019)

34. Гребенюк А. А. Метамодернистская психотерапия: теоретические основания и решаемые задачи / А. А. Гребенюк, А. Е. Носовичев // Фундаментальные и прикладные научные исследования: актуальные вопросы, достижения и инновации: сборник статей III Международной научно-практической конференции / под общ. ред. Г. Ю. Гуляева. – Пенза : Наука и Просвещение, 2017. – С. 207–212.

35. Гребенюк А. А. Основы метамодернистской психологии [Электронный ресурс] / А. А. Гребенюк // METAMODERN. 30 ноября, 2017. – Режим доступа : <http://metamodernizm.ru/metamodernism-psycho> (дата обращения: 01.11.2019).

36. Гребенюк А.А., Златковский В.В. Психологические особенности группы «Новые Умные» и «Аутсайдеры Метамодернистского Мира» / А.А. Гребенюк, В.В. Златковский // Учёные записки Крымского инженерно-педагогического университета. Серия: Педагогика. Психология. – 2018, №2 (12). – с. 23-30.

37. Гусельцева М.С. Культурно-психологический анализ в практике междисциплинарных исследований [Электронный ресурс] // Психологические исследования: электрон. науч. журн. 2009. N 5(7). URL: <http://psystudy.ru> (дата обращения: 01.11.2019)

38. Василюк Ф.Е. Психология переживания: анализ преодоления критических ситуаций: монография / Ф.Е. Василюк. – Москва : Издательство Московского университета, 1984. – 200 с. – Режим доступа : <http://www.psychlib.ru/inc/absid.php?absid=12414>. (дата обращения: 01.11.2019)

39. Клюева Н.В. Маршалл Маклюэн о культуре и коммуникации. 100-летию со дня рождения М. Маклюэна посвящается. М.: Медиаскоп, №4, 2011. URL: <http://www.mediascope.ru/node/917> (дата обращения: 01.11.2019)

40. McLuhan, Herbert Marshall. Understanding Media: The Extensions Of Man. 1st Ed.: McGraw Hill, 1964; Reissued by MIT Press, 1994./ Г. М. Маклюэн. Понимание Медиа: Внешние расширения человека. — Перевод с английского: В. Г. Николаев. — М., 2003. // Электронная публикация: Центр гуманитарных технологий. — 15.11.2008. URL: <https://gtmarket.ru/laboratory/basis/3528> (дата обращения: 01.11.2019)

41. Anderson P. What is Web 2.0? Ideas, Technologies and Implications for Education [Электронный ресурс] / P. Anderson // JISC Technical Report, 2007. – Режим доступа: <http://www.jisc.ac.uk/media/documents/techwatch/tsw0701b.pdf> (дата обращения: 01.11.2019)

42. Rime B. Le partage social des émotions. // Paris, Presses universitaires de France, coll. Psychologie sociale, 2005, 420 p.

43. Rimé, B., Mesquita, B., Boca, S., et Philippot, P. Beyond the emotional event: Six studies on the social sharing of emotion. // Cognition & Emotion, Volume 5, 1991

44. Chmiel A, Sienkiewicz J, Thelwall M, Paltoglou G, Buckley K, Kappas A, et al. Collective Emotions Online and Their Influence on Community. // Life. PLoS ONE 6(7) 2011

45. Tumasjan A, Sprenger TO, Sandner PG, Welpe IM in Proceedings of the Fourth International. // AAAI Conference on Weblogs and Social Media. Menlo Park: AAAI Press, 2010, pp. 178–185.

46. Dodds PS, Danforth CM Measuring the happiness of large-scale written expression: Songs, blogs, and presidents. // Journal of Happiness Studies 11, 2010, pp.441–456.

47. Pang B, Lee L Opinion mining and sentiment analysis. // Foundations and Trends in Information Retrieval 1(1-2), 2008, pp.1–135.

48. Rimé B. Interpersonal emotion regulation. // In J. J. Gross (Ed.), Handbook of emotion regulation New York: Guilford, 2007, pp. 466–485.

49. Turner L. Metamodernism: A Brief Introduction [Электронный ресурс] / L. Turner // Notes on Metamodernism. January 12, 2015. – Режим доступа : <http://www.metamodernism.com/2015/01/12/metamodernism-a-brief-introduction> (дата обращения: 01.11.2019)

50. Eshelman R. *Performatism, or the End of Postmodernism* [Электронный ресурс] / R. Eshelman // *Anthropoetics*. – 2001. – Vol. 6. – № 2. – Режим доступа : <http://www.anthropoetics.ucla.edu/ap0602/perform> (дата обращения: 01.11.2019)

51. Przybylski, Andrew K.; Murayama, Kou; DeHaan, Cody R.; Gladwell, Valerie. *Motivational, emotional, and behavioral correlates of fear of missing out*. // *Computers in Human Behavior*. 29 (4), July 2013, pp. 1841–1848.

52. Байкина О. *Леди Гага написала открытое письмо о своей борьбе с ПТСР* [Электронный ресурс] / О. Байкина // *Newsroom.su*. 08 декабря, 2016. – Режим доступа : <https://newsroom.su/?p=68398> (дата обращения: 01.11.2019).

53. Sisley D. *Watch Kehlani's powerful speech on suicide and mental health* ПТСР [Электронный ресурс] / D. Sisley // *Dazed*. 16 May 2016. – Режим доступа : <https://www.dazeddigital.com/artsandculture/article/31129/1/watch-kehlani-s-powerful-speech-on-suicide-and-mental-health> (дата обращения: 01.11.2019).

54. Jones D. *How Can the Music Industry Fix Its Mental Health Problem?* [Электронный ресурс] / D. Jones // *Noisey*. 20 May 2016. – Режим доступа : https://www.vice.com/en_us/article/64y9pd/olly-alexander-richard-robinson (дата обращения: 01.11.2019).

55. Маркова Ю. «Это был ад на земле!» Внучка Олега Ефремова рассказала о нежелании жить [Электронный ресурс] / Ю.Маркова // *Домашний Очаг* 30 сентября 2018. – Режим доступа : <https://www.goodhouse.ru/stars/news/eto-byt-ad-na-zemle-vnuchka-olega-efremova-rasskazala-o-nezhelanii-zhit/> (дата обращения: 01.11.2019).

56. «Я не хотела жить»: Кара Делевинь рассказала о подростковой депрессии [Электронный ресурс] // *GRAZIA* 29.09.2017. – Режим доступа : <https://graziomagazine.ru/news/ya-ne-hotela-zhit-kara-delevin-rasskazala-o-podrostkovoy-depressii/> (дата обращения: 01.11.2019).

57. *Mental Illness... Isn't it Ironic?* [Электронный ресурс] // *LOMA LINDA UNIVERSITY HEALTH* August 12, 2014. – Режим доступа : <https://publichealth.llu.edu/about/blog/mental-illness-isnt-it-ironic> (дата обращения: 01.11.2019).

Статья поступила в редакцию 10.11.2019

Статья принята к публикации 27.02.2020

УДК 159:130.2

DOI: 10.26140/anip-2020-0901-0084

К ВОПРОСУ О САМООПРЕДЕЛЕНИИ ПРАВОСЛАВНОЙ ПСИХОЛОГИИ

© 2020

SPIN: 9134-1861

ResearcherID: V-5351-2018

ORCID: 0000-0003-3093-2602

Грязнова Елена Владимировна, доктор философских наук,
заведующий кафедрой философии и теологии

SPIN: 9134-2378

ResearcherID: V-4241-2018

ORCID: 0000-0003-2825-9404

Гончарук Алексей Геннадьевич, кандидат философских наук,
старший преподаватель кафедры философии и теологии

*Нижегородский педагогический университет им. К. Минина
(603005, Россия, Нижний Новгород, ул. Ульянова, 1, e-mail: egik37@yandex.ru)*

Аннотация. Предметом исследования является дискуссия о вопросе самоопределения православной психологии как научной дисциплины. На страницах современных публикаций все чаще ученые высказывают противоречивые мнения о необходимости и целесообразности возрождения православной психологии в нашей стране. С одной стороны, сегодня психология как междисциплинарный комплекс охватывает достаточно большое поле проблем, связанных с изучением психики и ее возможностей. С другой стороны, она не может охватить изучение феноменов души, духа, духовности в аспектах православного мировоззрения. Основными методами исследования являются анализ, сравнение, обобщение. В качестве основы исследования возможности самоопределения православной психологии как научной дисциплины использовалась методология определения критериев научного знания. Основными выводами проведенного исследования является положение о том, что на сегодняшний момент православная психология не готова еще сформулировать свой предмет исследования. Не смотря на то, что такая дисциплина сегодня востребована, ей предстоит процесс поиска своего места в системе научного знания. Дискуссию о самоопределении православной психологии целесообразно продолжать активно обсуждать в работе профильных научных конференций, на страницах научных изданий с целью поиска решений синтеза теологического и научного психологического знания.

Ключевые слова: православная психология, религиозная философия, дух, душа, духовность, психология, теология, религиозное мировоззрение, религиоведение, информационное общество, философия религии, информационная культура.

ON THE QUESTION OF SELF-DETERMINATION OF ORTHODOX PSYCHOLOGY

© 2020

Gryaznova Elena Vladimirovna, Doctor of Philosophy, Professor, Head of the Department
of Philosophy and Theology

Goncharuk Aleksey Gennadievich, Candidate for Philosophical Sciences, Senior Lecturer
of the Department of Philosophy and Theology

*Minin Nizhny Novgorod State Pedagogical University
(603005, Russia, Nizhny Novgorod, Ulyanov str., 1, e-mail: egik37@yandex.ru)*

Abstract. The subject of the study is a discussion on the question of self-determination of Orthodox psychology as a scientific discipline. On the pages of modern publications, scientists are increasingly expressing conflicting opinions about the need and expediency of the revival of Orthodox psychology in our country. On the one hand, today psychology as an interdisciplinary complex covers quite a large field of problems associated with the study of the psyche and its capabilities. On the other hand, it can not cover the study of the phenomena of the soul, spirit, spirituality in the aspects of the Orthodox worldview. The main research methods are analysis, comparison, generalization. The methodology of determining the criteria of scientific knowledge was used as the basis for the study of the possibility of self-determination of Orthodox psychology as a scientific discipline. The main conclusions of the study is the position that at the moment Orthodox psychology is not yet ready to formulate its subject matter. Despite the fact that such a discipline is in demand today, it will have to search for its place in the system of scientific knowledge. The discussion of the self-determination of Orthodox psychology should continue to be actively discussed in the work of specialized scientific conferences, on the pages of scientific publications in order to find solutions to the synthesis of theological and scientific psychological knowledge.

Keywords: Orthodox psychology, religious philosophy, spirit, soul, spirituality, psychology, theology, religious worldview, religious studies, information society, philosophy of religion, information culture.

ВВЕДЕНИЕ

На страницах данной работы мы в очередной раз возвращаемся к вопросу о самоопределении православной психологии. Дело в том, что дискуссия по этому поводу ведется достаточно активно. На страницах научных журналов появляются новые материалы, в которых авторы высказывают противоположные мнения о возможности самоопределения православной психологии как науки.

Задача это достаточно сложная, особенно когда речь идет о предмете или предметном поле и категориях науки. Дело в том, что современное научное знание сложный и многогранный комплекс, в котором изучение того или иного феномена может происходить в разных научных областях. Кроме того, ситуация усложняется еще и тем, что в современных условиях все больше возникает междисциплинарных исследований, предмет которых интегрируется на основе двух и более дисциплин. К та-

ковым можно отнести и православную психологию. О самоопределении этой науки идут дискуссии как среди психологов и теологов, так и представителей других научных направлений – религиоведов, философов и т.п.

МЕТОДОЛОГИЯ

В исследовании дискуссии о самоопределении православной психологии как научного направления была использована методология критериев научного знания [1,2], метод критического анализа, сравнения и обобщения.

РЕЗУЛЬТАТЫ

Обращаясь к дискуссии на страницах научных публикаций о предмете православной психологии, можно видеть, что она весьма многогранна [3,4,5]. Здесь спорными оказываются многие вопросы.

Одним из направлений ратоголасий является вопрос об аспекте представления категорий «дух», «душа», «ду-

ховность» в предметном поле православной психологии. Дело в том, что данные категории исторически входят в предметное поле исследований религиозной философии, теологии и психологии. Однако ученые отмечают, что например, в психологии этим категориям уделяется недостаточно внимания. В свое время В.Н. Мясичев писал, что психология как наука изучая личность, не акцентирует внимание на проблемах души [6].

В свою очередь В.Д. Шадриков пишет: «Психология изучает психические функции и процессы, свойства и состояния, побуждения и поступки, и все же в ней нет целостной личности. Психология свела свой предмет к душевности, оставив в стороне духовность. Изучая человека, психологи ушли от исследования человечности, составляющей сущность человека» [7, с. 3].

Однако в современной психологии существуют и иные позиции на проблему духовности. Одна из них заключается в том, что духовность рассматривается как наивысшее качество личности, достигаемое в процессе социализации. В частности Д.А. Леонтьев определяет духовность как одну из логик поведения человека – логику свободного выбора, к реализации которой он готов только в определенный период зрелости [8].

В данном аспекте подчеркивается мысль о том, что духовность с точки зрения психологии заключается в осмысленности поведения человека согласно высшим нормам и ценностям. Можно принимать ценности, но не следовать им, а можно не принимая их, следовать им, но это уже определенная форма принуждения. Поэтому в психологии под духовностью понимается именно такое свойство личности, которое позволяет и принять систему ценностей, и жить согласно ее нормам, будучи свободным.

Разница в подходах определения понятия «духовность» в психологии и в философии, например, заключается в том, что философию интересует вопрос о субстанциональности духовности, ее природе. Психология же ищет ответы на иные вопросы – ее задача исследовать проявления духовности как феномена поведения человека, ответить на вопрос – является ли духовность врожденным качеством личности или приобретенным.

Здесь следует отметить тот факт, что современная психология – это междисциплинарный комплекс, в рамках которого изучаются различные аспекты психики человека. Свой аспект исследования души, духовности должна определить и православная психология. Как отмечает В.И. Слободчиков: «В самом общем виде духовность – есть причина и следствие веры в Высшее, сверхбыденное начало в человеческой жизни. Духовность придает смысл жизни отдельному человеку, в ней человек ищет и находит ответы на вопросы: зачем он живет, каково его назначение в жизни, что есть добро и зло, истина и заблуждение, красивое и безобразное и т. д.» [9, с. 70].

Авторы предлагают наделить особым смыслом понятие духовности в православной психологии. С одной стороны, оно не должно выходить за рамки психологии, с другой стороны, оно должно соответствовать идеям православия.

В данном случае и возникает разрыв между религиозным мышлением и психологией как наукой. Необходимо формирование некой общей проблематики, пересечения двух областей знания, кажущиеся на первый взгляд несовместимыми. Существует ли такая возможность?

Психология как наука разрабатывает механизмы формирования духовности, коррекции поведения человека согласно ее критериям. Религиозное мировоззрение формирует содержательную сторону феномена духовности, наполняя ее смыслом. Действуя не согласованно, эти формы знания не смогут создать условия для определения духовности как важнейшего качества личности. Например, в рамках богословия реализуется такая деятельность как наставление человека на путь истинный, т.е. приобщение его к идеалам духовности. Но как сделать это грамотно, без травмирования психики человека, знает психологическая наука. Возможно, таким интегра-

тором и может стать православная психология. Но при этом возникает вопрос: смогут ли договориться научное и ненаучное мировоззрение? Найдут ли они точки пересечения?

Современные ученые и богословы пытаются определить предмет православной психологии, учитывая данный аспект. Так, В.И. Слободчиков определяет предмет православной психологии следующим образом: «Иными словами, это такая психология, которая прозревает человека в перспективе его Встречи с Благой Вестью, именно поэтому православная психология – это психология пути» [9, с. 71].

В данном контексте прослеживается определенный выход на практику православной психологии. Действительно, не редко служители церкви наставляют людей, ведут просветительскую деятельность, не имея специального психологического образования. Как известно, отсутствие научных знаний в сфере психологии может нанести больше вреда, нежели пользы при реализации даже благих намерений. Существует и обратная ситуация, когда специалисты с психологическим образованием ведут просветительскую деятельность, не имея образования теологического. Не зная фундаментальных и практических основ теологии, даже профессиональному психологу не всегда удается вести наставления о высших формах духовности в ее истинном смысле.

Вероятно, что православная психология позволит интегрировать эти две сферы знания о духовности человека. Здесь сложно не согласиться с предостережениями, высказываемыми учеными: «Предпринимается попытка соединить две совершенно разные культуры. Культуру православную, как она сформировалась в 14-15-м веках и культуру профессиональной психологии, сформировавшуюся, главным образом, в 20-м веке. Возможно ли такое соединение? Да, возможно. Но оно не может быть механическим, не может быть эклектичным. В результате этого соединения должна родиться новая культура. Эта новая культура унаследует от своих родителей смыслы, но не культурные формы, которые ей придется создавать заново» [10, с. 94].

В нашей стране самоопределение православной психологии возможно на основе фундаментальных знаний русской религиозной философии и православного богословия в рамках исторически сложившейся «русской духовной психологии» [11,12]. В исследованиях данного вопроса В.В. Аншакова в качестве предмета русской духовной психологии конца XIX – начала XX века определяет духовно-нравственную традиционность [13]. В современных условиях развития информационного общества, информационной культуры сохранение духовно-нравственной традиционности является актуальной проблемой, ей собственно и занимаются теология, религиоведение, философская антропология, философия религии. Возможно, что православная психология могла бы найти свое место как практическая отрасль психологии в деятельности по сохранению и трансляции религиозных традиций, которые направлены на сохранение духовных качеств человека.

В современных научных публикациях мы находим не только сторонников необходимости самоопределения православной психологии как науки, но и их оппонентов. Так, например, Ю.М. Власова и А.С. Анников приводят следующие аргументы не в пользу православной психологии: «... «православные психологи» своей задачей ставят не помощь клиентам, а подгонку психики под готовый (выгодный церковникам) шаблон, что наносит конкретный вред. Таким образом, «православные психологи» могут не иметь психологического образования, а также нарушать профессиональную этику (например, прибегать к обману)» [14 с. 51]. Здесь авторы как раз и подчеркивают ту самую несовместимость научного и религиозного мировоззрения по важным вопросам духовного воспитания человека. Так, например, психология обосновывает необходимость полового воспита-

ния в определенном возрасте с целью предупреждения негативных последствий для молодежи. В религиозном мировоззрении на эти вопросы диаметрально противоположные взгляды.

Вероятно, факты, о которых пишут исследователи, свидетельствуют о том, что именно отсутствие психологического образования у представителей церкви, ведущих просветительскую деятельность, и пытающихся оказать безграмотно психологическую помощь, и приводят к негативным результатам. Догматичность религиозного мировоззрения не всегда сочетается с условиями современного информационного общества, в котором, в отличие от традиционного общества, человеку предоставляются все возможные пути решения проблем. Кроме того, ему разъясняются последствия всех выбранных вариантов, а выбор он делает сам.

В монографии, посвященной проблемам самоопределения православной психологии Л.Ф. Шеховцова определяет ее praksис следующим образом: «... оказание помощи в восстановлении отношений человека с Богом» [15 с. 18]). В качестве предмета православной психологии она выделяет систему «тело — душа — дух» [15 с. 19].

На первый взгляд выделенные цели, задачи и предмет православной психологии не вызывают сомнений. Но при более детальном изучении содержания указанной предметной области исследователи выделяют ряд противоречий. «По отношению к «психологии» прилагательное «православная» становится не методологическим или предметным указателем, но мировоззренческим. Например, какие бы прекрасные труды ни писали Отцы Церкви, как бы я ни любила, например, произведения св. Григория Нисского и св. Иоанна Дамаскина, они никак не объяснят мне механизмы передачи информации при социализации или иную проблему, которая меня волнует как исследователя» [16].

В указанной рецензии автор обращает внимание на эклектичность объединения в одном предметном поле трех субстанций: души, духа и тела. Такой подход к триединой модели человека изложен в Священном Писании, представлен апостолом Павлом [17]. Дело в том, что у психологии и религии разные подходы в объяснении этого триединства.

Второе немаловажное критическое замечание Т.А. Фолевой звучит следующим образом: «Более того, Л.Ф. Шеховцова, Б.С. Братусь, Ю.М. Зенько и другие авторы, продвигающие «православную психологию», по сути, незнакомы с серьезной традицией психологии религии в католической и протестантской церковной науке. Это приводит к тому, что происходит «изобретение велосипеда», самоизоляция от достижений западной науки и изменение методологических и предметных акцентов. Если у зарубежных коллег в основе исследований лежат достижения «светской» психологии, а непосредственно предмет изучения связан с религией, то у отечественных авторов «православной психологии» или «христиански ориентированной психологии» (термин Б.С. Братуся) превалирует апология веры от «позитивизма и естественно научной методологии» [16 с. 11].

С данными аргументами сложно не согласиться. Самоопределение православной психологии как научной дисциплины остается на сегодняшний момент открытым для дискуссий. Вероятно, исследователям, работающим над этим вопросом, следует обратить более серьезное внимание на современную ситуацию в развитии психологического знания, которое занимается вопросами исследования мозга [18], субъективной реальности [19], психологических проблем информатизации сфер общественной жизни [20], глобализации, с опорой на современные достижения науки.

Нельзя не учитывать и развитие в нашей стране теологии как научной специальности [21]. Возможно, что и она сыграет определенную роль в дальнейшей судьбе самоопределения православной психологии.

ВЫВОДЫ

Исследование дискуссионных вопросов о самоопределении православной психологии показало, что она еще очень далека от завершения. Это значит, что пока остается не четко определен предмет православной психологии, ее методология, категории, законы. Единственным, пожалуй, критерием, который вызывает меньше всего критики – это практическое приложение данной сферы знания. Действительно, современным теологам, служителям церкви не всегда хватает профессионального психологического образования. Возможно, именно в этом направлении и пойдет развитие психологического знания в теологии.

Данную дискуссию следует анализировать, внимательно изучая позиции авторов. Чтобы понять какая новая культура станет основой синтеза двух видов мировоззрения, необходимо иметь больше научного материала, особенно экспериментального, т.к. обе составляющие и психология, и православие направлены на работу с душой человека и имеют практическое приложение.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Грязнова Е.В. Методы познания и категории философии науки // *NB: Педагогика и просвещение*. 2014. №3. С. 49-68.
2. Грязнова Е.В. Предмет философии науки // *NB: Философские исследования*. 2013. №6. С. 514-529.
3. Зеличенко А.И. Главный вызов для «Православной психологии» (открытое письмо православным психологам) // *Вестник по педагогике и психологии Южной Сибири*. 2013. №3. С. 92-98.
4. Знаков В.В. Духовность человека в зеркале психологического знания и религиозной веры // *Вопросы психологии*. 1998. № 3. С. 104-114.
5. Ничипоров Б.В. Введение в христианскую психологию: Размышления священника-психолога. М.: Школа-Пресс, 1994. 192 с.
6. Мясущев В.Н. Психология отношений. М.: Изд-во «Институт практической психологии», Воронеж: НПО «МОДЭК», 1995. 356 с.
7. Шадриков, В. Д. Духовные способности // *Психология личности в трудах отечественных психологов*. СПб.: Питер, 2000. С. 420-425.
8. Леонтьев Д. А. Духовность, саморегуляция и ценности // *Гуманитарные проблемы современной психологии*. Изв. Таганрогского гос. радиотехн. ун-та. 2005. № 7. С. 16-21.
9. Слободчиков В.И. Православная психология - психология пути человека // *Известия Волгоградского государственного педагогического университета*. 2016. №2. С.66-77.
10. Зеличенко А.И. Главный вызов для «Православной психологии» (открытое письмо православным психологам) // *Вестник по педагогике и психологии Южной Сибири*. 2013. №3. С. 92-98.
11. Кольцова В. А. Религия как источник психологического познания // *История психологии: Проблемы методологии*. М., 2008. С. 148-218.
12. Кольцова В. А., Олейник Ю. Н., Тузайбаева Б. Н. Религиозно-философская психология // *Психологическая наука в России XX столетия: проблемы теории и истории*. М., 1997. С. 38-39.
13. Анишкова В. В. Проблема личности в экспериментальном, эмпирическом и духовнонравственном направлениях отечественной психологической мысли в конце XIX — начале XX столетия. Автореф. дисс... д-ра психол. наук. Астрахань, 2005. — 41 с.
14. Власова Ю.М., Анников А.С. Проблема православной психологии // *Проблемы науки* 2017. С. 47-51.
15. Шеховцова Л.Ф. Душа и тело в православной психологии: психофизиологические аспекты взаимоотношений. СПб.: Изд-во РХГА, 2011. 187 с.
16. Фолева Т.А. Рецензия на монографию «Шеховцова Л. Ф. Душа и тело в православной психологии: психофизиологические аспекты взаимоотношений» // *Религиоведческие исследования*. № 1-2 (7-8) 2013. <https://rrs-journal.ru/7-8-2013/>
17. Ефимов А.Б. Очерки по истории миссионерства Русской Православной Церкви. Москва : Изд-во ПСТГУ, 2007. 683 с.
18. Ревунов С. Е., Кузнецов С. И., Бархатова О. М., Ревунова Е. А. Проблема связи сознания наблюдателя и квантово-механического описания физической реальности // *Вестник Минского университета*. 2019. Том 7. № 3.
19. Дубровский Д.И. Сознание, мозг, искусственный интеллект : [сборник статей] / Д. И. Дубровский ; Ин-т философии РАН. Москва : Стратегия-Центр, 2007. 263 с.
20. Грязнова Е.В., Афанасьев С.В., Хлап А.А. «Информационная культура» и «психологическая виртуальная реальность» как категории информационной концепции виртуальной реальности // *Человек и культура*. 2018. № 6. С. 83-92.
21. Грязнова Е. В., Гончарук А. Г. Теология как научная специальность магистратуры: проблемы и перспективы их решения // *Вестник Минского университета*. Том 7, № 3. 2019. <https://doi.org/10.26795/2307-1281-2019-7-3-1>

Статья поступила в редакцию 13.11.2019

Статья принята к публикации 27.02.2020

УДК 159.9.316
DOI: 10.26140/anip-2020-0901-0085

ОСОБЕННОСТИ ОТНОШЕНИЯ СОВРЕМЕННОЙ МОЛОДЕЖИ К СЕМЕЙНОЙ ЖИЗНИ

© 2020
SPIN-код: 4262-9729
AuthorID: 913270

Данилова Маргарита Александровна, кандидат психологических наук,
доцент кафедры психологии

SPIN-код: 3846-4663
AuthorID: 795321

Юдеева Татьяна Васильевна, кандидат психологических наук,
старший преподаватель кафедры психологии

*Крымский инженерно-педагогический университет
(95048, Россия, Симферополь, улица Русская, д.164, e-mail: djoma@list.ru)*

Аннотация. В статье представлены результаты эмпирического исследования ролевых ожиданий и притязаний современной молодежи относительно семейной жизни. В данном исследовании было выявлено, что для юношей и девушек важным фактором семейной жизни является возможность собственной реализации и реализации партнера в профессиональной сфере и в социуме в целом. Так же для современной молодежи является значимой эмоциональная близость с партнером, идентификация с ним, и поддержка. При этом бытовая сфера для испытуемых с традиционной и нетрадиционной сексуальной ориентацией является не столь значимой. Анализ результатов по методике «Ролевые ожидания и притязания» Волковой А. Н. Было выявлено, что девушки в двух выборках демонстрируют высокий уровень по шкалам «Социальная активность» и «Эмоционально-терапевтическая составляющая брака». Это значит, что для девушек важным является социальные связи, а также профессиональная реализация. При том гомосексуальным девушкам важнее собственная реализация, чем реализация своего партнера, в то время как гетеросексуальным девушкам в равной степени актуальна реализация партнера и своя собственная. Высокие показатели «Эмоционально-терапевтической» шкалы, является показателем доминирующей роли чувственной и эмоциональной составляющей семейной жизни, наряду с тем, что показатели «Бытовой сферы» значительно ниже. В выборке юношей самые высокие показатели наблюдаются по шкалам «Идентификации» и «Эмоционально-терапевтической». Так же в ходе исследования были проанализированы основные аспекты гендерной социализации испытуемых. Выявлено, что в процессе гендерной социализации молодые люди руководствовались усвоенными в родительской семье гендерными установками. Данные установки переносятся в дальнейшем с свою собственную семью. Так выявлено, что в гомосексуальной выборке конструирование гендерных ролей проводилось в большей степени через манипулирование родителями, а в гетеросексуальной выборке конструирование гендерных ролей и дальнейшая гендерная социализация проводилась за счет вербализации основных поведенческих паттернов, свойственных тому или иному полу.

Ключевые слова: личность, молодежь, семья, семейные отношения, гендерная социализация, гендерные роли, нетрадиционная сексуальная ориентация, ролевые ожидания, притязания в браке, социальная установка

FEATURES OF THE ATTITUDE OF MODERN YOUTH TO FAMILY LIFE

© 2020

Danilova Margarita Aleksandrovna, candidate of psychological sciences,
associate professor of psychology department

Udeeva Tatyana Vasilyevna, candidate of psychological sciences,
senior lecturer of the department of psychology
Crimean Engineering Pedagogical University

(95048, Russia, Simferopol, Russkaya street, 164, e-mail: djoma@list.ru)

Abstract. The article presents the results of an empirical study of the role expectations and claims of modern youth regarding family life. In this study, it was revealed that for boys and girls, an important factor in family life is the possibility of their own realization and the realization of a partner in the professional sphere and in society as a whole. Also for today's youth is significant emotional intimacy with a partner, identification with him, and support. At the same time, the household sphere for subjects with traditional and non-traditional sexual orientation is not so significant. Analysis of the results by the method of "Role expectations and claims" Volkova A. N. it was revealed that the girls in two samples demonstrate a high level on the scales of "Social activity" and "Emotional and therapeutic component of marriage." This means that for girls, social connections are important, as well as professional implementation. At the same time, homosexual girls are more important to their own realization than the realization of their partner, while heterosexual girls are equally relevant to the realization of their partner and their own. High indicators of the "Emotional-therapeutic" scale, is an indicator of the dominant role of the sensual and emotional component of family life, along with the fact that the indicators of the "Household sphere" are much lower. In the sample of young men, the highest rates are observed on the scales of "Identification" and "Emotional-therapeutic". The study also analyzed the main aspects of gender socialization of the subjects. It is revealed that in the process of gender socialization, young people were guided by the learned in the parental family heder attitudes. These installations are transferred further with their own family. Thus, it was revealed that in the homosexual sample, the construction of gender roles was carried out to a greater extent through the manipulation of parents, and in the heterosexual sample, the construction of gender roles and further gender socialization was carried out due to the verbalization of the main behavioral patterns peculiar to a particular sex.

Keywords: personality, youth, family, family relations, gender socialization, gender roles, non-traditional sexual orientation, role expectations, claims in marriage, social attitude

Постановка проблемы. Современный этап развития общества характеризуется трансформацией общечеловеческих ценностей, социокультурных норм, традиций, в том числе и института семьи. Подобные преобразова-

ния в обществе влекут за собой и изменение результатов исследований в области семейной и возрастной психологии. Так, с одной стороны молодые люди, получая родительские установки, построения семейных отношений,

приносят их в свои собственные, культивируют и изменяют их собственным опытом, таким образом, следуют родительскому сценарию. С другой стороны, исследования показывают, что современные молодые люди имеют отличные от старшего поколения ценности и установки относительно брака и семьи и тем самым модернизируют современный институт семьи. Демографические показатели свидетельствуют о том, что на данном этапе значительно возросло количество разводов, и уменьшилась рождаемость, что оставляет свой след в изучении семейной психологии.

Таким образом, можно судить о неоднозначном положении современного института семьи. Подобные исследования никогда не перестанут быть актуальными, так как общество меняется стремительно и научные сведения должны обновляться и дополняться. Так как институт семьи меняется, появляются все новые разновидности отношений между людьми. В нынешнем обществе, люди с нетрадиционной сексуальной ориентацией вступают в гражданские браки и формируют семьи, в данном исследовании они представлены экспериментальной выборкой, как одни из представителей современной молодежи.

Проблема семейных отношений представителей ЛГБТ-сообщества освещена не в полной мере в современной психологии, имеется довольно мало работ в научной литературе, касаемо подобной темы. Согласно статистическим исследованиям около 4% населения являются представителями ЛГБТ-сообщества. Они являются полноценными участниками общества, и нуждаются в оказании психологической помощи. Для работы с подобными людьми специалистам необходимы научная база современных исследований, на которую можно опираться в психологическом консультировании и семейной психотерапии. Таким образом, проблема изучения психологических особенностей отношения современной молодежи к семейной жизни характеризуется недостаточной разработанностью на фоне выраженной теоретической и практической значимости.

Анализ последних исследований и публикаций. Для психологического анализа особый интерес представляет внутренняя атмосфера брака, которая под собой содержит семейные установки, как основу для образования новых супружеских установок.

Установка – это первичное, целостное состояние, предшествующее сознательной психологической деятельности, и обуславливающее собой поведение человека [1]. Брачные установки имеют тенденцию предопределения возможной устойчивости брака. В этом случае достаточно значимым является процесс соотношения установок человека с объективной реальностью отношений, от чего и зависит устойчивость дальнейшего брачного союза.

Так же В.А. Терехин отмечает, важность согласованности установок супругов, проявляется это в сходных характеристиках личности, их мотивах, представлениях, действиях и общих ценностях.

Г.М. Андреева описала схему супружеских установок, имеющую классические для теории установок компоненты.

1. Когнитивный компонент обычно включает в себя понимание причин несогласованности брака и внутрисемейную рефлексивность для осознания позитивных и негативных моментов в отношениях.

2. Эмоциональный аспект содержит переживаемые в браке чувства между двумя партнерами, их удовлетворенность браком и состояния переживания конфликтов. Аффективный компонент так же отражает уровень гармоничности отношений в семье.

3. Поведенческий компонент представляет собой совокупность действий партнеров в контексте семейного быта, совместной экономике, воспитания детей, заботе друг о друге. Поведение в браке может быть, как конструктивным, так и деструктивным и в дальнейшем об-

уславливает жизнеспособность семьи, как целостной структуры.

При этом отношения в браке так же обусловлены нормами групп, к которым принадлежит каждый из супругов. Будь это родительская семья, религиозная, этническая или культурная принадлежности.

Психолог И.П. Шкрязко отмечал, что супруги часто разочаровываются друг в друге на этапе построения совместного быта, их угнетает не соотношение тех представлений, которые строились о партнере и реального поведения, что не редко становится причиной кризисов и конфликтов в молодой, еще не сформировавшейся семье. Обычно в этот период появляется первый ребенок, что может еще больше усугубить ситуацию. При успешном прохождении семейных кризисов и увеличения стажа семейной жизни, оба партнера осознают, каким сложным процессом может быть выстраивание семейных взаимоотношений и начинают предпочитать адекватную оценку образа партнера, его идеализации. Однако может быть и другая сторона проблемы, партнеры начинают идеализировать друг друга и пытаются удовлетворить все свои потребности в одном человеке, что является таким же деструктивным компонентом и человек попросту теряет себя и свою идентичность в браке [2].

Следом за семейными установками идет такая важная характеристика брака, как ролевая структура семьи, предполагающая разделение ролей и обязанностей между партнерами, а также формирование правил и законов для каждого в отношениях.

Несогласованность ролевого поведения может вызывать внутренний когнитивный диссонанс, так как один из партнеров не соответствует ролевым ожиданиям другого. Ожидания, которые социум приписывает той или иной роли называют социально-культурным стереотипом, однако в каждой культуре они могут быть разными [3].

И. С. Клецина в контексте культурно-исторического развития общества отмечала тенденцию того, что за мужчинами закрепился стереотип силы, рациональности и жесткости. От мужчин ожидают исключительно маскулинных проявлений. Женская роль связана с аффективностью поведения, пассивностью, нежностью. И здесь имеет место быть так называемый культурный идеал семьи, где сочетаются маскулинные и феминные качества обоих партнеров [4-5].

Изучением особенностей современной семьи занималась Л.Д. Шнейдер, которая выделяла несколько факторов, отличающих современную молодую семью, от семей предыдущих поколений. Так сейчас семья преимущественно нуклеарная, родители дети, братья и сестры стремятся жить отдельно. С одной стороны, это способствует удовлетворению потребности в автономии у молодых людей, с другой стороны – родственники стали значительно менее сплоченными. Так же Л.Д. Шнейдер отмечала, вслед за многими другими учеными, тенденцию к эгалитарной семье, либо к так называемой, псевдопатриархальной, где юридическая власть принадлежит мужчине, а фактическая – женщине.

Л.Д. Шнейдер выделила современные формы существования семьи. Так можно отметить, что на данном этапе развития общества и важности экономических отношений между людьми, супругами принято заключать брачные контракты. Такая тенденция больше свойственна западному менталитету, тем не менее встречается и в России. Еще один вид современного брака – это брак-ригитал. Люди, вступающие в такой брак не важен расчет или чувства, они просто следуют социально желательным стереотипам. И брак-любовь, где ведущим мотивом является эмоциональная сторона взаимодействия с другим человеком [6-7].

Ю.А. Андреев в своих исследованиях выявил различия в мотивах заключения брака относительно ориентации на любовь и ориентации на общность взглядов.

Оказалось, что те испытуемые, которые ориентированы на чувства и эмоции в отношениях последовательно считают главным в отношениях духовную общность, гармонию, сексуальное созвучие; во втором случае, когда супруги направлены нам. Причем благоприятнее всего складываются семейные отношения у духовно-ориентированных супругов. Таким образом, благоприятный брак включает в себя компоненты любви, духовной близости, совместности, сплоченности. Неблагоприятный брак складывался у тех, кто ориентирован на собственные эмоции и чувства без сохранения духовной сплоченности [8].

Одной из разновидностей эгалитарной семьи является супружеский тип семьи. Это прогрессивная форма взаимодействия между супругами, в которой на первом месте находится забота друг о друге, о взаимном развитии возлюбленных, как полноценных автономных личностей [9].

Так как в данной работе задействованы исследования семейных отношений сексуальных меньшинств, следует обратиться к литературе, которая описывает и раскрывает проблемы отношений у лиц с нетрадиционной сексуальной ориентацией. Так, исследованием в данной области занимался И.С. Кон, посвятив не одно свое произведение теме гомосексуальности в целом. Он, описывая исследование ученых университета Сан-Франциско, привел типы гомосексуальных пар. Среди них были так называемые открытые и закрытые пары, различающиеся тем, что первые – полигамные, а вторые – моногамные. Если сравнивать мужские гомосексуальные пары с лесбийскими или гетеросексуальными парами, то вопрос полигамии становится довольно важным. В тех же исследованиях в Сан-Франциско отмечали, что до начала эпидемии СПИДа, не одна гомосексуальная пара, из исследуемых не оставалась моногамной больше пяти лет. В более поздних исследованиях эта тенденция уменьшилась, все больше партнеров старались оставаться верны друг-другу, хотя и не верили в жизнеспособность строгой моногамии в мужском гомосексуальном обществе. Здесь важнейшим фактором взаимной верности, как и в традиционных разнополых парах является любовь и уважение партнеров.

Женские гомосексуальные пары наоборот склонны к тенденции моногамии. Более того женщины нетрадиционной сексуальной ориентации чаще, чем мужчины образуют стабильные пары. Связь между лесбиянками теснее и эмоциональнее даже, чем в гетеросексуальных парах. Эмоциональная близость для них более значима, чем сексуальная. Однако на практике, вопреки теоретическому ожиданию лесбийские отношения могут быть менее крепкими и продолжительными чем гетеросексуальные или мужские гомосексуальные отношения. Связано это с тем, что женщины уделяют много внимания психологическим нюансам, которые мужчины могут не замечать. Кроме того, такие семьи имеют закрытый тип и совершенно не терпят, и не прощают измен, поэтому в таком случае пара распадается [10-12].

Цель статьи. Выявить и описать особенности отношения современной молодежи к семейной жизни, представленной двумя выборками людей традиционной и нетрадиционной сексуальной ориентации.

Изложение основного материала. Эмпирическую базу исследования составили испытуемые, проходившие анонимное анкетирование в социальной сети «ВКонтакте». Испытуемые традиционной сексуальной ориентации набирались на основе студентов специальности «Психология» первый и четвертый курсы, а так же в сообществах социальной сети «ВКонтакте», предназначенные для поиска испытуемых различных исследований – «Психология общения», со ссылкой – «https://vk.com/best_psychology». Представители экспериментальной группы были отобраны среди участников ЛГБТ-сообществ «ВКонтакте». Отбирались из трех основных сообществ : «LGBT YaMa», на него

указывает «https://vk.com/tema_tut»; «Российская ЛГБТ-сеть» - «<https://vk.com/lgbtrussia>»; «LGBTQ» - «https://vk.com/lgbtq_2016».

В исследовании приняло участие 80 человек, это были мужчины и женщина традиционной и не традиционной сексуальной ориентации в возрасте 18-24 лет. Из них 40 человек, испытуемые традиционной сексуальной ориентации, 40 человек – представители ЛГБТ-сообщества, Так же среди них 20 женщин традиционной и 20 женщин не традиционной сексуальной ориентации, и 20 мужчин традиционной и 20 мужчин нетрадиционной сексуальной ориентации. Таким образом, участники были уравнены по полу и возрасту. Диагностический инструментальной работы представлен следующими методиками: опросник «Рольевые ожидания и притязания в браке» Волковой А.Н., методика «Рисунок мужчины и женщины» Романовой Н.М

На первом этапе исследования был проведен методика «Рольевые ожидания и притязания» Волковой А.Н. с целью определения представления испытуемых о ролевом распределении в семье [3]. Так же с целью выявить отношение испытуемых традиционной и не традиционной сексуальной ориентации к семейной жизни. В исследовании был проведен статистический анализ U-критерия Манна-Уитни, где $U_{0,05} = 138$

Таким образом, самый высокий показатель из всех испытуемых был по шкале «Социальная активность (притязания)» 7,8 из 9 возможных баллов у женщин с нетрадиционной сексуальной ориентацией. Самый низкий показатель у мужчин нетрадиционной сексуальной ориентации по шкале «Интимно сексуальная сфера», всего 2 балла (см.табл.1).

Таблица 1-Показатели методики «Рольевые ожидания и притязания в браке» Волковой А.Н.

Составляющая семейной жизни	Жен.Э	Жен.К	Узмп	Муж.Э	Муж.К	Узмп	Средн. знач.
Интимно-сексуальная сфера	4,3	4,2	157	2	3,6	156	3,5
Идентификация с партнером	6,3	6,2	157,5	7,5	7,1	166	6,7
Бытовая сфера ожидания	6,1	6,1	179	3,1	5,4	134	5,1
Бытовая сфера притязания	4,6	4,7	167,5	4,8	3,8	167	4,5
Родительско-воспитат. ожидания	6,3	7,4	155	2,7	5,5	130	5,4
Родительско-воспитат. притязания	4,7	4,2	156	6	6,5	176	5,3
Социальная активность ожидания	5,5	6,3	148	5,8	6	147	6
Социальная активность притязания	7,8	6,6	144	6,4	7,5	145	7
Эмоционально-терапевт. ожидания	7,7	7,7	157,5	7,1	7	155	7,3
Эмоционально-терапевт. притязания	7,6						
Эмоционально-терапевт. притязания	7,3	5,1	130	6,1	6,9	165	6,3
Привлекательность партнера ожидания	4,4	6,5	135	4	6	138	5,2
Привлекательность партнера притязания	5,2	5,2	176	3,4	5,1	138	4,7

Анализ результатов по методике «Рольевые ожидания и притязания» Волковой А. Н. Было выявлено, что девушки в двух выборках демонстрируют высокий уровень по шкалам «Социальная активность» и «Эмоционально-терапевтическая составляющая брака». Это значит, что для девушек важным является социальные связи, а также профессиональная реализация. При том гомосексуальным девушкам важнее собственная реализация, чем реализация своего партнера, в то время как гетеросексуальным девушкам в равной степени актуальна реализация партнера и своя собственная.

Высокие показатели «Эмоционально-терапевтической» шкалы, является показателем доминирующей роли чувственной и эмоциональной составляющей семейной жизни, наряду с тем, что показатели «Бытовой сферы» значительно ниже.

В выборке юношей самые высокие показатели наблюдаются по шкалам «Идентификации» и «Эмоционально-терапевтической». Данные показатели можно проинтерпретировать, как стремление молодых людей к некому симбиозу, и возможности слияния с партнером. Таким людям важна общность ценностей, взглядов, стремлений вместе со своим партнером. Соответственно можно сделать вывод, что таким мужчинам личная автономия не столь важна. Соответственно можно сделать вывод, что таким мужчинам личная автономия не столь важна.

На данный момент существует множество

исследований, согласно которым личностная идентификация с партнером свойственна так называемому «супружескому» типу семейных пар, он базируется на институте «взаимных ухаживаний», в которых каждый из партнеров заботится друг о друге в равной степени. Именно, такой стиль семейной жизни предпочитают представители современной молодежи, которые собираются вступить в брак, согласно исследованиям Голод И.С. И со временем эта тенденция только растет [13].

О.О. Герт изучала конструирование ролевого поведения у женщин с нетрадиционной сексуальной ориентацией, в психологии существует такая классификация лесбиянок на уретральных и не уретральных девушек, первые стараются занимать лидерские активные позиции в любой сфере деятельности, причем с самого своего детства [14]. В некоторых ситуациях они применяют на себя мужские роли, и олицетворяют собой сильных, властных, активных стереотипных лесбиянок-карьеристок. При этом, девушкам которые не обладают той активностью, которую от них ожидают, испытывают некоторые сложности в социализации и идентификации себя, как представительниц ЛГБТ-сообщества. И в попытках достигнуть тех, ожиданий, которые приписывают им общество, девушки способны компенсировать свою социальную отстраненность [14-15].

Батюкова М.В. проводила исследование ролевых ожиданий притязаний у студентов в браке, так же выявила, показатели эмоционально-психотерапевтических притязаний у девушек ниже, чем у мужчин. Соответственно, есть возможность, что такая тенденция наблюдается в последние несколько лет среди современной молодежи, и обусловлена стремлением женщин к эмоциональной защищенности со стороны более «сильного партнера» [16].

Далее, при помощи методики «Рисунок мужчины и женщины» Романовой Н.М. были выявлены особенности гендерных установок испытуемых, а так же их видение характера отношений между мужчиной и женщиной, а в случае представителей ЛГБТ-сообщества, то между двумя мужчинами и двумя женщинами [17]. Данная методика была выбрана с целью раскрытия некоторых паттернов восприятия молодыми людьми межполовых отношений и однополых отношений. В рисунках испытуемых отражается не только восприятие своего и противоположного пола, но и помимо этого элементы взаимодействия между двумя людьми, выраженные тем, как фигуры расположены относительно друг-друга.

Согласно статистическому анализу критерием Фишера было выявлено достоверное различие между выборками по шкале «Индифферентность». Женщины контрольной группы не нарисовали ни одного подобного рисунка, при том, что 15 % девушек с нетрадиционной сексуальной ориентацией изобразили две фигуры, которые не отличаются друг от друга гендерными особенностями, фигуры стоят анфас и на расстоянии. Автор методики отмечает, что подобные характеристики свойственны людям с затрудненной дифференциацией собственного гендера. Что является весьма показательным для гомосексуальной выборки, вероятнее всего таким девушкам сложно отождествлять себя с тем или иным гендером.

Несформированность гендерной идентичности является одной из характеристик представителей ЛГБТ-сообщества. Этот фактор может вызывать некий внутриличностный конфликт у женщины, и поэтому, чтобы стабилизировать свое положение, «завоевать» место в обществе, отстаивать свое право на личную жизнь, им приходится воспринимать мускулинные стереотипы и роли, приписываемые им в обществе. Так же, можно наблюдать, что согласно статистическому анализу критерием Фишера было выявлено достоверное различие между выборками по шкале «Индифферентность».

Ни один мужчина контрольной группы не отразил в стимульном материале проявления данной гендерной установки, а 20% юношей с нетрадиционной сексуальной ориентацией в своих рисунках отразили андрогинных бесполок людей. Что так же является весьма показательным для гомосексуальной выборки мужчин. Подобные рисунки наглядно отражают проявление деформации гендерной социализации испытуемых [18].

По шкале «Опора» выявлено, что только 5% гомосексуальных женщин свойственна данная гендерная установка, и 20% гетеросексуальным женщинам. В выборке мужчин 20% гомосексуальных и 15% гетеросексуальных изобразили «Опору», как ведущую гендерную установку в семейных отношениях. Соответственно в этом случае мужчины воспринимают противоположный пол, как дружеский и положительно эмоционально-окрашенный объект. Довольно интересен тот факт, что большое количество гомосексуальных мужчин изображают опору, чем гомосексуальных женщин. Можно предположить, что гомосексуальные мужчины имеют возможность воспринимать обычных женщин, как товарищей и не проявлять к ним агрессию. В то время, как лесбиянкам чаще приходится сталкиваться с тем, что гетеросексуальные мужчины воспринимают их, как сексуальный объект, соответственно им сложно сотрудничать с мужчинами или опираться на них [19].

По шкалам «Сотрудничество» у испытуемых не наблюдается достоверных различий и показатели довольно низкие – всего 5% в экспериментальной группе и 10% в контрольной. В выборке мужчин показатели «Сотрудничества» одинаково низкие – 5%. «Сотрудничество» диагностируется в случае, когда изображена совместная профессиональная деятельность. Для таких испытуемых противоположный пол воспринимается, как субъекты деятельности и им важен статус и материальная составляющая общения с противоположным полом.

По шкале «Притяжение» у испытуемых так же не наблюдается достоверных различий, 10% среди лесбиянок и 20% среди гетеросексуальных женщин. Гендерная установка «Притяжение» диагностируется в случае, когда фигуры обращены друг к другу, и имеется романтические контекст рисунка, отражающий близость. Стоит обратить внимание на то, что 20% показатель довольно высокий среди гетеросексуальных женщин. Удивителен тот факт, что 2 из 20 гомосексуальных женщин изобразили на рисунке близость между субъектами противоположного пола, это может свидетельствовать как о би-сексуальности девушек и соответственно влечению к мужчинам, так и о возможном стремлении к социально-желательному поведению, то есть передачи стереотипного и каноничного изображения мужчины и женщины. В выборке мужчин показатели по шкале «Притяжение» довольно низкие – 10% у гетеросексуальных и 0% у гомосексуальных юношей. Можно предположить, что среди гомосексуальных испытуемых не выявлено мужчин, которые испытывают сексуальное или эмоциональное влечение к женщинам.

Как уже упоминалось выше 40% гомосексуальных и 30% гетеросексуальных женщин изображали на рисунках «Независимость». Среди испытуемых мужчин показатели следующие – гомосексуальные мужчины – 20%, гетеросексуальные 35%. Такие испытуемые обычно изображают на своих рисунках две фигуры, на значительном расстоянии друг от друга, и как бы изолировано, автор отмечает, что таким людям свойственны, как «неловкость» социальной коммуникации, так и «опора на себя», как проявление самодостаточности человека. Независимость в отношениях с противоположным полом довольно амбивалентное понятие и его трактовка может быть совершенно неоднозначной относительно мотивов испытуемых и их отношения к семейной жизни. По данным Романовой Н.М. «Независимость» в

средненормативной выборке встречается в 70% процентах случаев, тем самым испытуемые отражают равноценное принятие представителей обоих полов. В нашем случае так же большинство девушек и юношей контрольной выборки выразили на рисунке «независимость». Возможно, здесь как раз и отражаются те самые эгалитарные установки относительно как семейной жизни, так возможно и в не ее [17].

Шкала «Изоляция» наблюдается у большого числа испытуемых лесбиянок – 25% и среди 10% процентов обычных девушек. Рисунки таких испытуемых отличаются, тем, что фигуры обычно отвернуты друг от друга и при этом между ними может быть барьер, который изолирует фигуры друг от друга. Автор методики, отмечал, что подобные рисунки свойственны людям, с признаками стресса в отношении полов, а так же гомосексуальным испытуемым, что непосредственно отмечается и в нашем исследовании. Высокое количество испытуемых девушек с нетрадиционной сексуальной ориентацией, изобразивших эту установку можно проинтерпретировать так, что девушка не желает иметь с мужчиной ничего общего, «отворачивается» от него, но при этом постоянно ощущает интерес со стороны мужчин, причем, как правило, интерес сексуального характера. Часто женщина нарисована подчеркнута сексуальной, у нее акцентированы грудь, талия, бедра, нередко она нарисована обнаженной – все это характерные признаки гендерного аттитюда «сексуальный объект».

Очевидно, что именно в этом сексуальном смысле гомосексуальная женщина не рассматривает мужчину как сексуальный объект, и в связи с этим, такого рода интерес со стороны мужчины ей или неприятен или оскорбителен и это находит свое отражение в рисунке [20]. В выборке мужчин показатели соответствуют 30% - у мужчин с нетрадиционной сексуальной ориентацией и 20% у гетеросексуальных. Высокие показатели в гомосексуальной выборке можно проинтерпретировать, как избегание близости с женщинами, изоляция от них, как от сексуального объекта, что совершенно соответствует гомосексуальному проявлению гендерных установок. Что касается обычных мужчин, то довольно любопытный факт того, что наряду с низким уровнем показателей по шкале «Притяжение», они имеют высокие показатели по шкале «Изоляция» и по шкале «Независимость». Из этого следует заключить, что возможно на данном этапе юноши проявляют некоторую изолированность от отношений с противоположным полом.

По шкале «Агрессия» в двух выборках наблюдаются значительно низкие показатели 0% - в экспериментальной и 10% в контрольной. Следует отметить, что лесбиянки, в данном исследовании не отображали агрессию в отношении противоположного пола, вопреки закрепившимся за ними гендерным стереотипам. Более высокие баллы в выборке мужчин – 5% у гомосексуальных и 15% у гетеросексуальных. Согласно большинству гендерных стереотипов мужчины более агрессивны, чем женщины. Однако достоверных различий между показателями нет, соответственно различия незначительны.

Исследование гендерных установок испытуемых было дополнено методикой «Рисунок двух женщин» и «Рисунок двух мужчин», целесообразность применения которых обусловлена логикой данного исследования. Дополненная методика была апробирована Романовой Н.М. в рамках исследования «Опыт применения методики «Рисунок мужчины и женщины» для изучения гендерных установок и аттитюдов гомосексуальных женщин и мужчин». При помощи статистического анализа критерия Фишера было выявлено достоверность различий показателей по двум методикам – «Рисунок мужчины и женщины» и «Рисунок двух женщин» в гомосексуальной выборке девушек, а так же «Рисунок

мужчины и женщины» и «Рисунок двух мужчин» в выборке гомосексуальных мужчин. Данные приводятся в процентах, с помощью статистического анализа критерием Фишера с критическим значением $j_{кр}^* = 1,64$ для $\alpha = 0,05$ и $j_{кр}^* = 2,31$ для $\alpha = 0,01$, была выявлена достоверность различия между процентными долями двух выборок.

С помощью математического анализа было выявлено достоверное различие между показателями в двух методиках у гомосексуальных женщин по шкале «Индивидуальность», где $j_{экс}^* = 2,51$. Так, изображая фигуры мужчин и женщин, 15% лесбиянок, как уже было отмечено, изображали так называемые «бесполые фигуры», которые не отличались гендерными особенностями друг от друга. В случае, когда они рисовали двух женщин, подобного не замечалось, все фигуры имели характерные, часто даже подчеркнутые символы принадлежности персонажа к именно женскому полу.

Большее количество девушек изобразили на рисунках «Опору» и «Притяжение» -10% и 25% соответственно. Стоит предположить, что изображая двух женщин, девушки с нетрадиционной сексуальной ориентацией проецировали на бумагу модель однополых отношений.

Самое большое количество испытуемых в методике «Рисунок двух женщин» изобразили «Независимость» - 50%, что свидетельствует об установке женщин на эмоциональную отстраненность от других женщин, как ни странно, но показатель «Независимости» в методике «Рисунок мужчины и женщины» в этой выборке ниже – 40%. Можно предположить, что для этих женщин сложно сдерживать свои эмоции и им довольно сложно реализовывать свои чувства. Так же подобные результаты подтверждают гендерный стереотип о том, что в отношениях лесбиянкам сложно проявлять свои эмоции в силу своей уязвимости и ранимости, которую те скрывают за внешней непоколебимостью.

Наряду с высоким уровнем «Независимости» отмечается низкий уровень «Изоляции», всего 10%, что в свою очередь свидетельствует о том, что всего две из двадцати девушек испытывают отстраненность от других девушек. Уровень сотрудничества и агрессии у девушек такой же, как уровень по методике «Рисунок мужчины и женщины».

Гомосексуальным мужчинам было предложено нарисовать рисунок двух мужчин. С помощью математического анализа критерием Фишера было выявлено достоверное различие между показателями в двух методиках у гомосексуальных мужчин. С помощью статистического анализа критерием Фишера было выявлено достоверные различия по шкале «Изоляция», где $j_{экс}^* = 2,34$ и по шкале «Притяжение» где $j_{экс}^* = 3,24$. Самые высокие показатели в выборке наблюдаются по шкале «Независимость» - 35%.

По методике «Рисунок двух мужчин» в выборке гомосексуальных мужчин самые высокие показатели по шкале «Притяжение» - 25%, то есть мужчины изображали двух мужчин, близко расположенных, друг к другу и развернутых в профиль. Можно предложить, что испытуемым свойственна направленность на сексуальную близость в сфере межличностных отношений с представителями своего пола. Вместе с этим у них достоверные различия по шкале «Изоляция» низкие показатели – всего 5%: Это может свидетельствовать о том, что мужчины в большей степени чувствуют себя изолированными и отчужденными в компании с женщинами, чем в компании с мужчинами.

Так же высокий уровень показателей у гомосексуальных мужчин наблюдается по шкале «Независимость» - 35%, что является показателем фактора «опоры на себя» и самодостаточности.

Подводя итоги по результатам методики «Рисунок мужчины и женщины», можно предположить, что современной молодежи свойственна установка на «Не-

зависимости», что является показателем направленности в отношениях в основном на себя, а так же восприятие фигур, как равных и независимых, что является критерием эгалитарности в отношении семейной жизни.

Выводы. Анализ результатов по методике «Рольевые ожидания и притязания» Волковой А. Н. Было выявлено, что девушки в двух выборках демонстрируют высокий уровень по шкалам «Социальная активность» и «Эмоционально-терапевтическая составляющая брака». Это значит, что для девушек важным является социальные связи, а также профессиональная реализация. При том гомосексуальным девушкам важнее собственная реализация, чем реализация своего партнера, в то время как гетеросексуальным девушкам в равной степени актуальна реализация партнера и своя собственная.

Высокие показатели «Эмоционально-терапевтической» шкалы, является показателем доминирующей роли чувственной и эмоциональной составляющей семейной жизни, наряду с тем, что показатели «Бытовой сферы» значительно ниже.

В выборке юношей самые высокие показатели наблюдаются по шкалам «Идентификации» и «Эмоционально-терапевтической».

По результатам интерпретации данных проективной рисуночной методики «Рисунок мужчины и женщины» Романовой Н.М. выявлено, что у большинства испытуемых наблюдается установка на независимость в семейных отношениях, что свидетельствует об опоре испытываемых на себя. Здесь независимость воспринимается не только как отстраненность от коммуникаций, а скорее, как равенство мужчины и женщины. То есть в представлении таких испытуемых семейная жизнь характеризуется равноправием супругов.

В выборке юношей и девушек с нетрадиционной сексуальной ориентацией было выявлено значительное число рисунков с установкой на «Изоляцию», это иллюстрирует то, каким образом они относятся к представителям противоположного пола.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Терехин, В.А. Психологические отношений / В.А. Терехин, Е.В. Криченко. – М.: Психология. – 2010 – № 12 – 45 с.
2. Шкрятко, И.П. Конфликты и трудности супружеских пар / И.П. Шкрятко. – Сборник конференций НИЦ СОЦИОСФЕРА. – 2010 – №6. – 65 с.
3. Волкова, А.Н. Социально-психологические факторы супружеской совместимости / А.Н. Волкова. – СПб., 2001 – 236 с.
4. Клецина И. С. Гендерная социализация: учеб. пособие. / И. С. Клецина. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 1998. – 77 с.
5. Клецина, И.С. Психология гендерных отношений. Теория и практика / И.С. Клецина. – СПб.: Алетейя, 2010 – 408с.
6. Шнейдер, Л. Б. Психология семейных отношений. Курс лекций / Л. Б. Шнейдер. – М.: ЭКСМО-Пресс, 2010. – 501 с.
7. Шнейдер, Л.Б. Семейная психология: Учебное пособие для вузов / Л.Б. Шнейдер. – М.: Академический проект; Екатеринбург: Деловая книга, 2005. – 768 с.
8. Андреев, Ю.А. Мужчина и женщина: путь человеческий – путь звездный / Ю.А. Андреев. – СПб.: Респекс, 1994. – 357с.
9. Карабанова, О.А. Психология семейных отношений и основы семейного консультирования / О.А. Карабанова – М.: Гардарики, 2008. – 320 с.
10. Кон, И.С. В поисках себя: Личность и ее самосознание / И. С. Кон. – М.: Политиздат, 1984. – 286 с.
11. Кон, И.С. Лики и маски однополю любви. Лунный свет на заре / И.С. Кон. – 2-е изд., перераб. и доп. – М. АСТ, 2003. – 467 с.
12. Кон, И.С. Психология половых различий / И.С. Кон. – Иркутск. Вопросы психологии, 1998. – 53 с.
13. Голод, С.И. Моногамная семья: кризис или эволюция / С. И. Голод. – СПб., 1999. – 234 с.
14. Герт, О. О распределении гендерных ролей в лесбийских семьях / О.О. Герт. – М.: Женская (гендерная) фракция РОДП «ЯБЛОКО», 2008. – 160 с.
15. Гребенников, И.В. Хрестоматия по психологии семейной жизни / И.В. Гребенников. – М.: Просвещение, 2010. – 271с.
16. Битюкова, М. В. Рольевые ожидания и рольевые притязания студентов в браке / М.В. Битюкова. – Тамбов: Книга, 2017. – 86 с.
17. Романова, Н.М. Опыт применения методики «Рисунок мужчины и женщины» для изучения гендерных установок и установок гомосексуальных женщин / Н.М. Романова. – Саратов, Саратовский государственный университет им. Н.Г. Чернышевского, 2005. – 46 с.
18. Васильченко, Г. С. Сексопатология: Справочник / Г.С. Васильченко. – М.: Медицина, 1990. – 575 с.
19. Сабунаева, М.К. Образ лесбиянки глазами гетеросексуала: из

опыта работы с мифами / М.К. Сабунаева – М.: Текст выступления Сабунаевой Марии (Санкт-Петербург), прозвучавший на научно-практической конференции «Радикальный феминизм в России XXI века», 2015. – 17 с.

20. Куприянова, И.Н. Графические репрезентации гендерных отношений: опыт применения модификации методики «Рисунок человека» для диагностики характеристик гендерной идентичности / И.Н. Куприянова. – М.: Речь, 2015. – 64 с.

Статья поступила в редакцию 26.10.2019

Статья принята к публикации 27.02.2020

УДК 159.9

DOI: 10.26140/anip-2020-0901-0086

**РАЗВИТИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ СФЕРЫ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА СРЕДСТВАМИ
СКАЗКОТЕРАПИИ (НА ПРИМЕРЕ МЛАДШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ МБДОУ
ДЕТСКИЙ САД № 10 «ИВУШКА» ГОРОДА ЕССЕНТУКИ)**

© 2020

SPIN-код: 5884-6659

AuthorID: 1023794

Декман Илона Евгеньевна, кандидат психологических наук,
доцент кафедры педагогики, психологии

*Ставропольский государственный педагогический институт (филиал в городе Ессентуки)
(357600, Россия, Ессентуки, улица Долина Роз, 7, e-mail: ilona.dekman@mail.ru)*

Аннотация. *Цель:* изучение эмоциональной сферы детей дошкольного возраста, а также обоснование возможности развития эмоций детей посредством сказкотерапии. Полагалось, что данное исследование будет способствовать формированию обоснованного заключения о характере текущего эмоционального состояния каждого ребенка в группе; будет оценен уровень эмоционального развития детей младшего дошкольного возраста; определены недостающие в эмоционально-регулятивной сфере умения, выступающие внешними индикаторами развития эмоциональной сферы детей; выявлены точки эмоционального напряжения, выступающие факторами, сдерживающими эмоциональное развитие детей; а также определена связь эмоционального развития с социальной ситуацией развития дошкольника (отношения со взрослыми и сверстниками). *Методы:* теоретические: анализ и синтез научных источников по изучению проблемы развития эмоциональной сферы детей дошкольного возраста; эмпирические: диагностика, обработка результатов исследования. *Результаты:* повторная диагностика и сравнительный анализ данных показал, что различия в показателях уровня сформированности эмоциональной сферы детей в целом имеют положительную динамику: на 28% увеличилось количество детей с высоким уровнем сформированности эмоциональной сферы; на 16% снизилось количество детей со средним уровнем сформированности эмоциональной сферы; на 12% снизилось количество детей с низким уровнем сформированности эмоциональной сферы. *Практическая значимость:* результаты данного исследования могут использоваться педагогами и психологами дошкольных образовательных учреждений при работе с детьми, их можно включить в программы методического обеспечения данной группы детей, а также использовать эти результаты в качестве материала для консультаций воспитателей и родителей.

Ключевые слова: эмоции, эмоциональное развитие, эмоционально-регулятивная сфера, эмоциональное напряжение, социальная ситуация развития, дети дошкольного возраста, дошкольные образовательные учреждения, сказкотерапия.

**DEVELOPMENT OF THE EMOTIONAL SPHERE OF CHILDREN PRESCHOOL
AGE BY MEANS OF TALK THERAPY (ON THE EXAMPLE OF YOUNGER
PRESCHOOLERS OF MBDOU KINDERGARTEN № 10 «IVUSHKA»
OF YESENTUKI CITY)**

© 2020

Dekman Ilona Evgenievna, candidate of psychological sciences,
associate professor Department of Pedagogy, Psychology

*Stavropol State Pedagogical Institute (branch in Yessentuki)
(357600, Russia, Essentuki, Rose Valley Street, 7, e-mail: ilona.dekman@mail.ru)*

Abstract. *Objective:* to study the emotional sphere of preschool children, as well as the rationale for the development of children's emotions through fairy tales. It was believed that this study will contribute to the formation of a reasonable conclusion about the nature of the current emotional state of each child in the group; the level of emotional development of children of primary preschool age will be estimated; Deficiencies in the emotional and regulatory sphere of skills that act as external indicators of the development of the emotional sphere of children are identified; points of emotional stress are identified that are factors that restrain the emotional development of children; and also the relationship of emotional development with the social situation of the development of the preschooler (relations with adults and peers) is determined. *Methods:* theoretical: analysis and synthesis of scientific sources on the study of the development of the emotional sphere of preschool children; empirical: diagnosis, processing of research results. *Results:* repeated diagnostics and comparative analysis of the data showed that differences in indicators of the level of formation of the emotional sphere of children as a whole have positive dynamics: the number of children with a high level of formation of the emotional sphere increased by 28%; the number of children with an average level of formation of the emotional sphere decreased by 16%; the number of children with a low level of formation of the emotional sphere decreased by 12%. *Practical significance:* the results of this study can be used by teachers and psychologists of preschool educational institutions when working with children, they can be included in the methodological support programs for this group of children, and also use these results as material for consultation of educators and parents.

Keywords: emotions, emotional development, emotional and regulatory sulfur, emotional stress, social development situation, preschool children, preschool educational institutions, fairy tale therapy.

Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами.

Главным инструментом психического развития детей дошкольного возраста и основным стержнем, который обуславливает общее психическое развитие детей, является сфера эмоциональных переживаний дошкольников.

В настоящее время сформированная эмоциональная сфера дошкольников является основополагающим критерием определения готовности ребенка к школьному обучению (в частности, определения психологической готовности). Умение управлять своими эмоциями, а так-

же распознавать свои эмоциональные состояния, способствует успешной социализации детей дошкольного возраста и «неконфликтности» во взаимоотношениях с ровесниками и окружающими ребенка взрослыми людьми. Дети, которые не способны адекватно выражать свои эмоции и распознавать их у других людей, зачастую пребывают в состоянии фрустрации. Для таких детей характерны проблемы во взаимоотношениях с окружающими их сверстниками и взрослыми. Среди них можно встретить тревожных, гиперактивных, застенчивых, агрессивных и замкнутых детей. Они очень болезненно переживают социальную изоляцию, что затрудняет раз-

витие детей [1, с. 513].

Одним из важнейших этапов в развитии эмоциональной сферы детей принято считать дошкольное детство. Дети этого возраста чрезвычайно впечатлительны, с легкостью усваивают социальные и культурные ценности, учатся контактировать со сверстниками и взрослыми, у детей формируются такие нравственные и гуманные чувства как участие, сострадание, сочувствие, душевность, чуткость к неудачам близкого, умение поставить себя на место товарища, переживать его чувства.

В дошкольном детстве еще превалирует возбуждение над торможением, следствием чего является неумение детьми управлять своими эмоциями: эмоции детей быстро возникают и скоро пропадают. Многочисленные наблюдения педагогов за детьми являют то, что не умеют правильно оценить чувства своих сверстников и этот факт является самым важным препятствием в установлении добрых взаимоотношений и умения эффективно общаться [2, с. 28].

Эмоциональный опыт детей дошкольного возраста, опыт его волнений, имеет как положительную, так и отрицательную негативную окрашенность, а это оказывает прямое влияние на формирование личности ребенка-дошкольника. В этой связи основной задачей педагогов и родителей заключается в том, чтобы дать верный курс эмоциональному развитию ребенка, вызвать в чувствительной детской душе гуманные чувства, тягу к сотрудуничеству и позитивному самоутверждению.

Практика работы с детьми дошкольного возраста показывает, что в развитии эмоциональной сферы детей не в полной мере используется потенциал метода сказкотерапии, содержанием которого являются эмоции, настроения, чувства. Однако, всем известно, что эмоциональный отклик на сказку, напрямую связан с развитием эмоциональной отзывчивости и в жизни, с воспитанием таких качеств личности как доброта, умение сочувствовать, сопереживать ближнему.

Необходимо отметить, что в настоящее время существует достаточное число программ по эмоциональному развитию дошкольников (А.А. Никифорова «Разноцветный мир эмоций», Е. Колесникова «Эмоциональное развитие дошкольников», И.Г. Самойлова «Радуга эмоций», В.С. Смагина «Развитие и коррекция эмоционально-волевой сферы детей» и др.) [3, с. 118]. Однако, эти программы предполагают использование развивающих игр, упражнений, этюдов, бесед, слушания музыки, тогда как программ развития эмоциональной сферы детей с использованием метода сказкотерапии, крайне недостаточно.

Таким образом, было выявлено противоречие между несомненной значимостью роли развития эмоциональной сферы детей дошкольного возраста и недостаточным применением метода сказкотерапии в процессе развития эмоциональной сферы детей в дошкольных образовательных учреждениях.

Анализ последних исследований и публикаций, в которых рассматривались аспекты этой проблемы и на которых обосновывается автор; выделение неразрешенных ранее частей общей проблемы.

Проблемой развития эмоциональной сферы детей дошкольного возраста занимается ряд российских ученых, рассматривающие отдельные стороны и факторы этого процесса (Т.А. Данилина, В.Я. Зедгенидзе, Н.М. Степина [4]), а также способы выражения эмоциональных состояний,

В своих психолого-педагогических исследованиях к сказкам обращались следующие педагоги и психологи: Т. Зинкевич – Евстегнеева [5], М.Е. Лисина [6], М. Осорина [7] и др.

Изучение проблем эмоций детей дошкольного возраста затронуто в психолого-педагогической литературе (Л.И. Божович [8], Л.С. Выготский [9], А.В. Запорожец [10], А.Н. Леонтьев [11], С.А. Рубинштейн [12], И. Рябкова [13] и др.), где авторами обнаружено значение по-

зитивных эмоций для нормальной психической активности детей, а также стимула для постижения окружающего мира. Вышеуказанные педагоги и психологи доказывают воздействие социальных условий жизни и воспитания в развитии эмоций детей, что непосредственно влияет на эмоциональные проявления дошкольников.

Методологическую базу исследования составили работы ученых, посвященные изучению особенностей эмоциональной сферы детей дошкольного возраста, а также связи эмоций с мотивами деятельности, поиску оптимальных форм и методов развития эмоций (Н.А. Аксарина [14] Е.О. Смирнова [15] и др. [16, 17]).

Основной, наиглавнейшей задачей педагогов дошкольных образовательных учреждений является развитие эмоциональной сферы детей, научение их пониманию своих эмоций, распознаванию и произвольному их проявлению.

Мы, вслед за М.В. Ермолаевой считаем, что эмоциональная сфера детей дошкольного возраста способствует регуляции всех познавательных психических процессов: восприятия, внимания, памяти, мышления, воображения и других, тогда как способность управлять своим эмоциональным состоянием формируется в процессе воспитания ребенка [18, с. 230].

Формирование целей статьи (постановка задания).

Целью проведения настоящего исследования стало изучение эмоциональной сферы детей дошкольного возраста, а также обоснование возможности развития эмоций детей посредством сказкотерапии.

Исходя из цели настоящего исследования, были определены следующие задачи:

- подобрать базу исследования;
- разработать критерии / показатели уровня сформированности эмоциональной сферы детей дошкольного возраста;
- подобрать диагностический инструментарий исследования;
- провести первичное диагностическое исследование с группой испытуемых, направленное на выявление уровня сформированности эмоциональной сферы детей дошкольного возраста;
- разработать и апробировать программу мероприятий по развитию эмоций дошкольников посредством сказкотерапии в дошкольных образовательных учреждениях;
- провести повторное диагностическое исследование;
- проверить эффективность реализации программы мероприятий по развитию эмоций дошкольников посредством сказкотерапии в дошкольных образовательных учреждениях.

Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов.

Экспериментальной базой исследования явилось муниципальное бюджетное дошкольное учреждение «Детский сад № 8 «Ивушка» города Эссентуки. В настоящем исследовании приняли участие дети младшего дошкольного возраста, группы «Теремок» в количестве 34 человек.

Структура исследования включала в себя следующие этапы:

1. Диагностический: сбор информации и ее анализ.
2. Формирующий: разработка программы мероприятий по развитию эмоций дошкольников посредством сказкотерапии в дошкольных образовательных учреждениях.
3. Повторно диагностический: повторная диагностика и оценка эффективности программы.

Работа по развитию эмоциональной сферы детей дошкольного возраста предполагала последовательное и параллельное развитие четырех основных функций:

- самосознание (образ «Я»);
- самоконтроль (способность совладать со своими чувствами, желаниями);
- социальная чуткость (умение устанавливать кон-

такты с разными людьми);

- управление отношениями (способность к сотрудничеству, умение поддерживать, развивать, укреплять контакты) [19].

Чтобы оценить уровень развития эмоциональной сферы детей младшего дошкольного возраста, были разработаны критерии и показатели уровня сформированности эмоциональной сферы, которые отражены в таблице 1.

Таблица 1 - Критерии и показатели уровня сформированности эмоциональной сферы детей младшего дошкольного возраста

№ п.п.	Наименование Критерия	Показатели сформированности
1.	Эмоциональный фон жизнедеятельности	превалирование позитивных эмоций в осуществляемой деятельности детей в течение всего дня; многообразие эмоциональных состояний и соответствие переживаний содержанию деятельности; нормативная тревожность; умеренное проявление возрастных страхов.
2.	Новообразования в эмоциональной сфере	различение эмоций и понимание эмоциональных состояний (умение выражать свое эмоциональное состояние посредством речи и с помощью экспрессивных средств); проявление эмпатии и высших чувств; развитие механизмов эмоциональной регуляции.

В соответствии с выделенными критериями и показателями сформированности эмоциональной сферы младших дошкольников нами был определен диагностический инструментарий, с помощью которого можно изучить и оценить уровень развития эмоциональной сферы детей (таблица 2).

Таблица 2 - Диагностический инструментарий для выявления уровня сформированности эмоциональной сферы младших дошкольников

№ п.п.	Наименование Критерия	Диагностический инструментарий
1.	Эмоциональный фон жизнедеятельности	1. Методика «Паровозик» С.В. Валиева. 2. «Выбери нужное лицо» Р.Тэммл, М.Дорки, В. Амен. 3. Методика «Страхи» А.И. Захарова.
2.	Новообразования в эмоциональной сфере	1. Беседа с ребенком об эмоциональном состоянии человека, изображенного на рисунке (вербальная фиксация экспрессивных признаков эмоции). 2. Подбор схематически изображенной эмоции к вербальному описанию эмоционального состояния персонажа. 3. Методика «Изучение социальных эмоций у детей» Г.А. Урунтаева, Ю.А. Афонькина.

Результаты констатирующего этапа эксперимента показали необходимость проведения определенной работы по развитию эмоциональной сферы младших дошкольников (рисунок 1).

Обобщив полученные результаты по вышеперечисленным диагностическим методикам, было выявлено, что 17% детей имеют низкий уровень сформированности эмоциональной сферы, 58% - средний уровень и 25% - высокий уровень.

Исходя из выдвинутой в начале нашего исследования гипотезой о том, что развитие эмоций дошкольников будет более успешным, если педагоги дошкольных образовательных учреждений в работе с детьми будут использовать сказкотерапию, способствующую обогащению знаний детей об эмоциях, обучению способам выражения и управления эмоциями, их пониманию, была разработана программа мероприятий по развитию

эмоций дошкольников посредством сказкотерапии в дошкольных образовательных учреждениях «Этот сказочный мир эмоций».



Рисунок 1 - Уровень сформированности эмоциональной сферы младших дошкольников

Цель программы «Этот сказочный мир эмоций»: развитие эмоциональной сферы детей младшего дошкольного возраста посредством сказкотерапии.

Задачи программы:

1. Познакомить детей с чувствами, эмоциями и способами их выражения.
2. Расширить словарный запас детей посредством изучения новых слов, которыми обозначают всевозможные чувства, эмоции, настроения.
3. Познакомить детей с возможными способами выражения своих эмоций посредством мимики, жестов, позы, слов.
4. Научить детей распознавать и анализировать свои эмоциональные состояния.
5. Сформировать эмпатию.
6. Научить детей открыто проявлять свои эмоции и чувства различными социально приемлемыми способами (словесными, творческими).

Предполагаемый результат реализации программы «Этот сказочный мир эмоций»:

- сформировать аргументированное заключение о характере эмоционального состояния каждого ребенка в группе;
- провести оценку уровня эмоционального развития дошкольников;
- определить несформированные умения в эмоционально-регулятивной сфере детей;
- выявить страхи и тревожность детей, что сдерживает эмоциональное развитие дошкольников;
- определить связь эмоционального развития с социальной ситуацией развития дошкольника (отношения со взрослыми и сверстниками).

Средства, применяемые в ходе реализации программы – сказки.

Реализация мероприятий программы проходила в форме групповой работы с детьми.

Сказкотерапия широко применяет возможности сказок для решения целого ряда задач: воспитания, образования, развития личности и коррекции поведения детей. Именно сказочные сюжеты помогают детям понять что хорошо и что плохо, отличить добро от зла. Из сказочного сюжета дети черпают сведения о морали и нравственности, культурных ценностях; расширяют кругозор: развивается речь, фантазия, воображение; развиваются нравственные качества: доброта, щедрость, трудолюбие, честность. Сказкотерапию необходимо рассматривать и как метод, позволяющий детям развивать свои творческие способности и улучшать их взаимодействия со сверстниками и взрослыми. Практически все сказки осуждают такие черты характера людей как лень, жадность, упрямство, трусость, и, одобряют трудолюбие, смелость, верность и т.д. [20, с.205].

Структура занятий в рамках программы «Этот ска-

зочный мир эмоций» состояла из следующих этапов:

1. Приветствие.
2. Эффект неожиданности.
3. Мысленная картинка.
4. Чтение сказки.
5. Беседа, обсуждение сказки.
6. Игровые / творческие приемы.
7. Рисование сказки / аппликация / лепка.
8. Прощание.

Каждое занятие в рамках реализации программы проходило несколько последовательных этапов. В самом начале занятия, задача педагога состояла в создании положительной эмоциональной атмосферы в группе. Затем дети вместе с педагогом мысленно осуществляли зарисовку картины на заданную тему и, соответственно, повествовали группе о том, что им представилось. В ходе рассказов детей педагог подводил ребят к нужному выводу. Далее осуществлялась непосредственная работа со сказочным сюжетом в соответствии с тематикой и изучением тех или иных эмоций и чувств. После озвучивания сказки, шло общее ее обсуждение. В зависимости от содержания сказки, детям предлагался ряд вопросов:

- О ком / о чем сказка?
- Что понравилось больше всего?
- Какие герои запомнились? Почему?
- Что случилось с героями?
- Какие переживания появлялись в течение прочтения сказки?
- Когда было радостно, когда – грустно?
- Кого было жалко, а кого – нет?
- Что вы чувствуете после прочтения сказки?
- Бывает ли такое в жизни, по-настоящему?
- А с вами происходили подобные ситуации?
- Чему учит нас сказка? [21]

Практически во всех сказках дети находили героя, в котором узнавали себя или ситуацию, с которой встречались в повседневной жизни. На занятиях дети оказывались на месте героев, переживали их эмоциональное состояние и приводили многочисленные версии выхода из неприятных ситуаций.

К примеру, в ходе прочтения сказки педагог показывал детям схематично изображенные эмоции, которые переживают персонажи сказки в конкретный момент: сказка «Котик и петушок»:

- «Если бы ты был Петушком, то ...»;
- «Покажи, как Петушок выходит из домика ...» (мимика, телодвижение ...);
- «На кого из персонажей похож ты?»;
- психологический этюд «Лес» (изобрази / опиши состояние природы в момент, когда лиса шла к домику Петушка, когда убежала с Петушком ...);
- игровой момент «Измени настроение героя»;
- творческий проект захотелось Петушку выйти на порог, но вдруг ...».

В ходе работы со сказочным материалом, было выявлено, что одна сказка может вбирать в себя решение многих эмоциональных вопросов, которые требуют помощи ребенка в их развязке посредством сопоставления ребенка с персонажами.

Подборка сказок, используемых в программе «Этот сказочный мир эмоций» отражена в таблице 3.

Таблица 3 - Подборка сказок, используемых в программе «Этот сказочный мир эмоций»

Выводы исследования и перспективы дальнейших изысканий данного направления.

Таким образом, в рамках настоящего исследования, реализуя программу «Этот сказочный мир эмоций» дети научились справляться с трудностями в общении, понимать переживания друг друга, находить правильное выражение своим разнообразным эмоциям, чувствам и состояниям.

Посредством занятий у детей активизировались выразительные средства общения, пластика, мимика и речь. Кроме того, у детей пробудилась фантазия и об-

разное мышление, творчество.

№ п.п.	Задачи, решаемые в рамках сказки	Название сказки
Познакомить детей с эмоциями, чувствами, способами их выражения, научить детей отличать эмоции схематично, понимать свои чувства и чувства других людей и рассказывать о них; научить детей передать заданное эмоциональное состояние, используя вербальные и невербальные средства, развить эмпатию.		
1.	Знакомство с эмоцией «Радость»	«Колосок» «Котик и Петушок», «Колобок» «Рукавичка»
2.	Знакомство с эмоцией «Радость-удивление»	«Живая шляпа» (адаптированная для младших дошкольников)
3.	Знакомство с эмоцией «Удивление»	«Сказка о царе Салтане...» (чудеса на острове князя Гвидона)
4.	Знакомство с эмоциями «Радость-гнев»	«Лиса и журавель», «Мужик и медведь»
5.	Знакомство с понятием «Дружба»	«Рукавичка», «Колосок», «Зимовка зверей»
6.	Знакомство с эмоцией «Злость»	«Буратино»
7.	Знакомство с эмоцией «Гнев»	«Мойдодыр», «Три медведя», «Зимовка зверей», «Лисичка и кувшин»
8.	Знакомство с эмоцией «Страдание»	«Лисичка-сестричка», «Зайчик и лисичка»
9.	Знакомство с эмоцией «Горе»	«Теремок», «Заячья избушка», «Краденое солнце» «Федорено горе», «Волк и семеро козлят», «Аленушка и братец Иванушка»
10.	Знакомство с эмоцией «Стыд»	«Колосок», «Лисичка-сестричка»
11.	Знакомство с эмоцией «Вина»	«Кот и петушок»
12.	Знакомство с эмоцией «Страх»	«Гуси-лебеди», «У страха глаза велики», «Три поросенка»

Совершая путешествия в страну сказок, дети эмоционально заряжались, преодолевали зажимы, страхи, беспокойство, агрессию, чувство вины. Они становились мягче, добрее, увереннее в себе, восприимчивее к людям и окружающему миру. У них формировался положительный образ своего тела и принятие себя таким, какие они есть [22, с.13].

Повторная диагностика и сравнительный анализ данных показал, что различия в показателях уровня сформированности эмоциональной сферы детей в целом имеют положительную динамику (рисунок 2).

- на 28% увеличилось количество детей с высоким уровнем сформированности эмоциональной сферы;
- на 16% снизилось количество детей со средним уровнем сформированности эмоциональной сферы;
- на 12% снизилось количество детей с низким уровнем сформированности эмоциональной сферы.

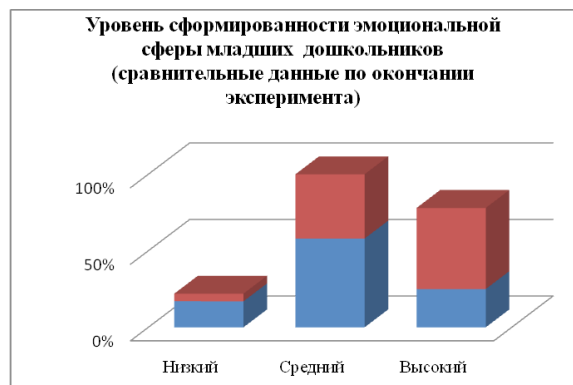


Рисунок 2 - Уровень сформированности эмоциональной сферы младших дошкольников
Таким образом, результаты данного исследования

могут использоваться педагогами и психологами дошкольных образовательных учреждений при работе с детьми, их можно включить в программы методического обеспечения данной группы детей, а также использовать эти результаты в качестве материала для консультаций воспитателей и родителей.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Абрамова Г.С. *Возрастная психология*. М.: Юрайт, 2012. – 811 с.
2. Шапиро Е.И. *Особенности эмоционального развития дошкольника 3-7 лет* / Е.И. Шапиро. - Москва: Высшая школа, 2011. - 16 с.
3. *Воспитание, образование и развитие детей 4-5 лет в детском саду. Методическое руководство*. - М.: Просвещение, 2017. - 192 с.
4. Данилина Т.А., Зедгенидзе В.Я., Степина Н.М. *В мире детских эмоций: пособие для практических работников в ДОУ*. - М., 2004. - 160 с.
5. Зинкевич-Евстигнеева Т.Д. *Формы и методы работы со сказками*. - СПб.: Речь, 2006. - 140 с.
6. Лисина М.И. *Общение, личность и психика ребенка*. М., Воронеж, 1997.
7. Осорина М.В. *Секретный мир детей в пространстве мира взрослых*. - Питер, 2019. - 448 с.
8. Божович Л.И. *Личность и ее формирование в детском возрасте*. - Питер, 2009. - 400 с.
9. Выготский Л.С. *Вопросы детской психологии*. - М.: Перспектива, 2018. - 224 с.
10. Запорожец А.В. *Избранные психологические труды*. В 2 т.: Т.1. М., 1986. - 320 с.
11. Леонтьев А.Н. *Психологические основы развития ребенка и обучения*. - М.: Смысл, 2019. - 423 с.
12. Рубинштейн С.Л. *Основы психологии*. - М.: Институт психологии РАН, 2015. - 344 с.
13. Рябкова И. *Педагогика и психология игры*. - М.: Юрайт, 2019 - 223 с.
14. Аксарина Н.А. *Воспитание детей раннего возраста в детских учреждениях*. - М., 1777, - 256 с.
15. Смирнова Е.О. *Развивающие игры для детей младшего дошкольного возраста*. - М.: Русское слово, 2019. - 192 с.
16. Галеева Е.В., Топченко О.В., Манзырева Е.С. *Психолого-педагогические условия развития коммуникативных способностей и их влияние на эмоциональное благополучие детей дошкольного возраста* // Балтийский гуманитарный журнал. 2016. Т. 5. № 2 (15). С. 132-136.
17. Чикова И.В. *Проблема эмоционального неблагополучия детей дошкольного возраста и её практико-инструментальное решение* // Балтийский гуманитарный журнал. 2017. Т. 6. № 1 (18). С. 165-167.
18. Ермолаева М.В. *Особенности и средства развития эмоциональной сферы дошкольников* / М.В. Ермолаева. - М.: Московский психолого-социальный университет (МПСУ), 2016. - 757 с.
19. Мукашева Е.В. *Развитие эмоционального интеллекта у детей дошкольного возраста* [Электронный ресурс]. - Режим доступа: <https://infourok.ru/statya-razvitie-emocionalnogo-intellekta-u-detey-doshkolnogo-vozrasta-1048602.html> - 22.04.2016.
20. Зинкевич-Евстигнеева Т.Д. *Практикум по сказкотерапии*. - СПб.: Речь, 2017. - 320 с.
21. *Сказкотерапия в работе с детьми* [Электронный ресурс]. - Режим доступа: <https://docviewer.yandex.ru/view/877883530> - 01.02.2016.
22. Минаева В. *Знакомим детей с эмоциональным миром человека*. // Дошкольное воспитание. М., 2003. - №2 - с.13-20.

Статья поступила в редакцию 28.11.2019

Статья принята к публикации 27.02.2020

УДК 159:316.6
DOI: 10.26140/anip-2020-0901-0087

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ В ИССЛЕДОВАНИИ МЕНТАЛЬНОЙ МОДЕЛИ

© 2020

Иваненко Алина Сергеевна, аспирант

*Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте РФ
(119571, Россия, Москва, пр-кт Вернадского, д. 82, e-mail: maria.petrova2019@yandex.ru)*

Аннотация. В статье анализируются исследования понятий «ментальная модель», систематизируются работы, послужившие началом целенаправленного изучения ментальной модели. Целью статьи является теоретический анализ проблемы ментальной модели в психологии. Для реализации этой цели автором анализируются история исследования ментальных моделей, изучение которой позволяет выделить основную проблему ментальной модели как научного понятия, в виде противоречия между тем, что феномен имеет содержательное описание, но долгое время не имел собственного наименования. Так понятийное описание термина «ментальные модели» впервые было использовано К. Крейк в 1943 году, а сам термин «ментальная модель» стал употребляться только в 1983 году П. Джонсон-Лэрд. В статье выделены подходы к исследованию ментальной модели на основе соотнесения понятий, сходных по содержанию, структуре и в целом синонимичных понятию ментальной модели. В статье выделяются следующие подходы: исследование практического мышления, теория конструктов, теории социальных стереотипов, исследования образа мира и картины мира, исследования в когнитивной психологии и психологии интеллекта. Представлен анализ некоторых современных психологических исследований, связанных с проблемой ментальной модели и выделением ее специфических особенностей. Систематизированы свойства и качества ментальной модели, среди которых выделяются спонтанность, локальность, контекстность, непостоянство, отсутствие полноты, экономичность, слабая вербализуемость. На основе последних исследований некоторых аспектов ментальной модели можно выделить структуру ментальной модели, в которую входит когнитивный компонент и аффективный компонент, каждый из которых имеет свое специфическое содержание.

Ключевые слова: ментальная модель, когнитивная модель, свойства ментальной модели, образ мира, обобщение, практическое мышление.

THEORETICAL APPROACHES IN THE STUDY OF THE MENTAL MODEL

© 2020

Ivanenko Alina Sergeevna, postgraduate student

*Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration
(119571, Russia, Moscow, Vernadskogo av., 82, e-mail: maria.petrova2019@yandex.ru/УДК*

Abstract. The article analyzes the research of the concepts of «mental model», systematizes the work that served as the beginning of a focused study of the mental model. The aim of the article is a theoretical analysis of the problems of the mental model in psychology. To achieve this goal, the author analyzes the history of the study of mental models, the study of which allows us to highlight the main problem of the mental model as a scientific concept, in the form of a contradiction between the fact that the phenomenon has a meaningful description, but for a long time did not have its own name. So the conceptual description of the term «mental models» was first used by C. Crack in 1943, and the whole term «mental model» was only used in 1983 by P. Johnson-Laird. The article identifies approaches to the study of the mental model based on the correlation of concepts that are similar in content, structure and generally synonymous with the concept of the mental model. The following approaches are distinguished in the article: the study of practical thinking, the theory of constructs, the theory of social stereotypes, the study of the image of the world and the picture of the world, research in cognitive psychology and psychology of intelligence. The analysis of some modern psychological studies related to the problem of the mental model and the identification of its specific features is presented. The properties and qualities of the mental model are systematized, among which spontaneity, locality, contextual inconstancy, lack of completeness, profitability, and weak verbalizability are highlighted. Based on recent studies of some aspects of the mental model, we can distinguish the structure of the mental model, which includes the cognitive component and the affective component, each of which has its own specific content.

Keywords: mental model, cognitive model, mental model properties, image of the world, generalization, practical thinking.

ВВЕДЕНИЕ

Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами.

Ментальная модель представляет собой отражение субъективного опыта человека по отношению к какому-либо объекту или явлению. Формирование ментальных моделей основывается на феноменологическом опыте и отражает представление об окружающем мире. В основе построения ментальной модели лежит особенность восприятия и анализа каждого конкретного человека.

Сложность анализа ментальной модели как понятия заключается в том, что ее исследование опередило формулировку самого понятия, как следствие, до сих пор отсутствуют психологические теории собственно ментальных моделей. Отсутствие единой психологической концепции ментальной модели затрудняет комплексный анализ этого понятия, ведет к включению в понятие различных противоречивых содержаний и затрудняет целостное исследование свойств, качеств и функций ментальной модели. Изучение ментальной модели становится важной и актуальной в плане необходимости анализа житейского и повседневного опыта человека,

в результате которого формируются представления о мире, картина мира, представление о факторах и явлениях, окружающих человека. Все это даст возможность усиления эффективности практической деятельности в сфере управления, маркетинга, дизайна, и других областях жизнедеятельности человека, в которой специалисты сталкиваются с ментальными моделями людей.

Анализ последних исследований и публикаций, в которых рассматривались аспекты этой проблемы.

Анализ современных исследований ментальной модели показал, что они носят сугубо прикладной и узконаправленный характер, это исследования, касающиеся различий в ментальных моделях дизайнера и пользователя в системе государственного управления, анализ ментальных маркетинговых моделей в контексте ее влияния на потребителя, изучение ментальных моделей правового и социального поведения и др.

Концептуальные исследования ментальной модели практически отсутствуют, можно выделить исследования И.Ю. Владимировой [1], А.В. Карпова, Ю.К. Корнилова [2].

МЕТОДОЛОГИЯ

Формирование целей статьи.

Целью статьи является теоретико-исторической анализ проблематики понятия ментально модели как теоретического и научного конструкта.

РЕЗУЛЬТАТЫ

Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов.

Анализ теоретических аспектов изучения ментальных моделей показывает, что «прародителем» исследованных ментальных моделей являются работы Жорж-Анри Люке (1927), касающиеся детского рисунка. Именно он впервые заговорил о внутренней модели мира, которая создается ребенком на основе опыта, носит субъективный характер и не тождественна реальности [3].

К. Крейт (1943) в своих работах анализировал то, как человек объясняет окружающую действительность, как формируются представления о реальном мире, при этом, следует отметить, что ученый не использовал термин «ментальная модель» [4].

Началу систематических исследований ментальных моделей послужили работы по анализу формирования представлений об окружающем мире и явлениях окружающего мира в рамках наивной физики Липмана, Богена, А. Нгуен-Ксуан. Целью исследования стал процесс структурирования опыта на материале физических явлений, которые составляют повседневную реальность человека [5,6,7].

В результате исследователями были проанализированы свойства и характеристики представлений, которые формируются у человека, среди которых А. Нгуен-Ксуан выделяла спонтанность, локальность, контекстность (представления работают только в пределах определенной ситуации), систематичность, иерархичность. Среди факторов, влияющих на формирование представлений исследователи выделили ведущий- личный опыт человека [2,7].

К этому же направлению можно отнести и исследования Б. Троссея и П. Розенцвейга, которые так же изучали процесс возникновения житейских теорий. «Теория» - связанная и системная организация знаний, которые основываются на определенных базовых принципах, схемах интерпретаций и прогнозов, и помогают определить одно знания через другое. Данное направление напрямую связано с теорией ментальных моделей [8].

А.А. Бодалев и С.Л. Рубинштейн предполагали, что кроме теории наивной физики можно выделить и теорию наивной психологии, под которой понимались психологические представления, формирующиеся под влиянием индивидуального повседневного опыта. Опыт обобщается и оформляется в виде житейских психологических знаний [9,10].

Собственно термин «ментальная модель» был введен в 1983 году П. Джонсон-Лэрдом. В его исследованиях ментальная модель представляет собой сложную динамическую структуру. В этой структуре отражается состояние объекта в настоящий момент времени, и в нее включаются общие и специфические представление о ситуации и объекте. Ментальная модель возникает в тот же момент, как происходит взаимодействие человека с реальностью, соответственно человек не всегда может осознать это процесс, поскольку он носит мгновенный характер [11].

Большой пласт исследований ментальных моделей отражается в работах когнитивного направления в психологии. Цель данных работ- анализ того, как происходит структуризация опыта человека. И здесь наряду с термином «ментальная» встречается и термин «когнитивная модель». Этими двумя терминами описываются спонтанно формирующиеся ненаучные обобщения повседневного опыта [12, 13,7].

Так в исследованиях Дж. Лакофф и П. Фоконье когнитивная модель представляется как сложная структура хранения опыта, которая строится на основе субъективной логики. Когнитивная модель входит в структу-

ру ментального пространства и является его элементом [12].

В работах Д. Нормана выделяются следующие характеристики ментальных моделей: непостоянство, отсутствие полноты, экономичность. Д. Норман подчеркивал, что благодаря ментальным моделям человек может более точно понимать объекты и прогнозировать ситуации [13].

Анализ исследований ментальных моделей позволяет выделить два содержательных направления- это представление о ментальных моделях как форме упаковки опыта (Д. Норман, А. Нгуен-Ксуан, Дж. Лакофф и П. Фоконье), в данных исследований используется термин «когнитивная модель» и представление ментальной модели как динамической структуры, которая формируется одновременно в процессе взаимодействия человека с объектом или явлением (П. Джонсон-Лэрд).

Таким образом, в области исследования процесса познания, отражения и структурирования человеком реальности, можно выделить две разные концептуальные теории, одна оперирует понятием «когнитивная модель», другая- «ментальная модель». Их возникновение связано с методологическими разногласиями в отношении объекта исследования, который может представляться как структура опыта или как процесс познания (отражения) индивидом мира. Если соотнести содержание когнитивной ментальной модели, то можно говорить о том, что в когнитивной модели отражены результаты процесса переработки информации. Ментальная модель показывает, как организован умственный опыт человека [14].

В настоящий момент ряд исследователей подчеркивают продуктивность анализа ментальной модели с позиции ее динамической структуры (М.И. Холодная). Это позволяет определить несколько подходов в изучении ментальной модели. Нужно отметить, что данные подходы выделяются в соответствии с близостью исследуемых понятий к понятию «ментальная модель» (рисунок 1).

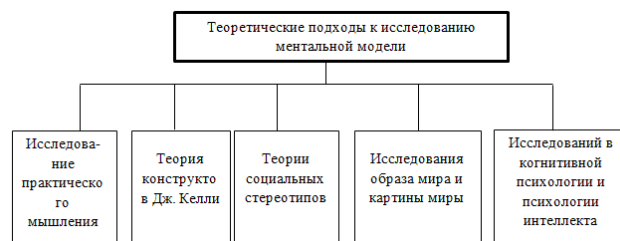


Рисунок 1- Теоретические подходы в исследовании ментальной модели

Первый подход - это исследование практического мышления, которое лежит в основе житейски обобщений, связанных с окружающей реальностью. Именно такого рода обобщения являются содержанием ментальной модели. Поскольку ментальная модель является продуктом практического мышления человека, основанного на его личном опыте, то особенности практического мышления оказывают влияние на ментальную модель. В рамках этого подхода можно выделить несколько этапов, различающихся отношением и оценкой практического мышления. Первоначально исследователями противопоставлялось эмпирическое и теоретическое мышления, эмпирическое мышление представлялось как несовершенное (Г. Боген, А. Валлона, Л. С. Выготский, О. Липман, Ж. Пиаже, С.Л Рубинштейн). Представления, формируемые в результате практического мышления, и лежащие в основе ментальной модели, по мнению авторов, характеризуются тем, что отражают лишь какую - то одну сторону реальности, низким уровнем абстракции и слабой речевой опосредованность. В дальнейших исследованиях этого подхода вводится представление о практическом интеллекте (Б.М. Теплов), в том числе форми-

руется представление о высших формах практического интеллекта. Практическое мышление рассматривается не как примитивное мышление и первичный этап развития теоретического мышления, а как самостоятельная и самоценная форма мышления, встроенная и являющаяся структурным компонентом практической деятельности человека [15]. Понимание о специфичности практического мышления, и обобщений, которые формируются в процессе практического мышления поддерживается рядом современных отечественных и зарубежных исследователей (Завалишина Д.Н., Корнилов Ю.К., Кулюткин Ю.Н., Конева Е.В., Вагнер Р, Стернберг Р., С. Скрибнер и др. [16,17,18, 19,20].

Следующим подходом, в рамках которого происходило изучение ментальной модели – это теория конструкторов Дж. Келли. Соотнести между собой два понятия «конструкт» и «ментальная модель» позволяет схожесть их содержания. Термин «конструкт» был предложен Дж. Келли для описания структурирования человеком информации об окружающем мире, ментальная модель так же в свою очередь является результатом структурирования индивидуального опыта человека. Конструкт определяется как «особое субъективное средство, созданное самим человеком проверенное им на практике, помогающее воспринимать и понимать окружающую действительность, прогнозировать и оценивать события» [21]. Уместность сравнения конструкта и ментальной модели определяется и структурой, так же как и ментальная модель, конструкты объединяются в сложную иерархическую систему.

Третий подход в исследовании ментальных моделей - это исследование социальных стереотипов и представлений. Социальный стереотип представляет собой так же устойчивое, упорядоченное, схематичное представление о некотором явлении, обусловленное принадлежностью носителя к той или иной социальной группе любого типа: реальной или референтной, малой группе или социальному слою, этносу [22,23]. Соответственно, социальный стереотип имеет все те же признаки и характеристики, что и ментальная модель, и так же формирование социального стереотипа обусловлено опытом индивида, а именно, принадлежностью к социальной группе. По своей сути- социальное представление и социальный стереотип – это обобщенное знание о реальности, необходимое и используемое человеком в ситуации социального взаимодействия. В соответствии с этим подходом ментальная модель является информационным компонентом социального стереотипа, если «информационный» понимать максимально широко, включая в него аффективную составляющую, отношение субъекта к явлению.

Исследование ментальной модели как образа мира. Соотнесение «ментальной модели» и «образа мира» возможно так же на основании содержательного сходства этих двух понятий: оба понятия формируются в результате осмысления явлений окружающей реальности психикой человека. Так же как и ментальная модель, образ мира имеет свою структуру, опосредованную всем прошлым опытом человека. Структура образа мира иерархична, носит уровневый характер в ней выделяется несколько слоев от внешнего, модально специфического, до базового, амодального содержание которого слабо осознается и плохо вербализуется. [24, 25]. Термин образ мира предложен для описания отражение целостной картины действительности, ментальная модель описывает отражение какого-то конкретного явления. Можно предположить, что образ мира и ментальная модель соотносятся как система и ее элемент.

В когнитивной психологии близким к понятию ментальной модели, является схема и фрейм. Если рассматривать понятие «схема» как его определяли П. Жане, У. Найсера, Ж. Пиаже [26,27,28], то можно увидеть, что оно является синонимом термину «ментальная модель». Оба понятия характеризуются сходными характеристи-

ками, к которым относятся слабая вербализуемость, подчинение структур субъективной логике. Существующие различия между схемой и ментальной моделью в том, что схема» акцентирует внимание на закономерности взаимосвязи элементов, ментальная модель же традиционно имеет более широкое значение. Термин «фрейм» предложенный М. Мински также может рассматриваться как синонимичный ментальной модели, он и определяется как модель часто встречающихся в опыте субъекта объектов, ситуаций, явлений, действий, образов [29]. Кроме этих понятий, близким, по сути, к ментальной модели является так же понятие «сценария», используемое рядом когнитивистов (Р. Абельсон, М. Коулум, С. Скрибнер и др.) [30]. Сценарий – это обобщение, в котором содержатся сведения о повседневных ситуациях и их последовательности и имеющее контекстуальный характер [31].

Непосредственно анализ ментальной модели как таковой можно наблюдать в исследованиях психологии интеллекта. М.А. Холодная предлагает две схемы рассмотрения структуры ментального опыта: первая отражает уровневую иерархию структур, участвующих в процессе переработке информации, вторая - устройство ментального опыта как психического образования и взаимосвязь его с другими сферами психического [холодная].

Среди современных психологических исследований ментальной модели выделяется работа И.Ю. Владимирова, изучающая ментальную модель партнера по общению. В рамках данного исследования автором выделяются характеристики ментальной модели: слабая вербализуемость, экономность, контекстность, спонтанность. А так же структура ментальной модели- когнитивный компонент и аффективный компонент, каждый из которых имеет свое специфическое содержание [1].

ВЫВОДЫ

Выводы исследования.

Таким образом, анализируя историю изучения ментальных моделей, следует отметить, что до сих пор не существует единого методологического аппарата. Подходы к изучению ментальных моделей можно выделить только исходя из критерия соотношения понятий, изучаемых в этих подходах к понятию ментальной модели по существу и содержанию. Отсутствие специфических психологических исследований именно ментальной модели приводит к разнообразию и противоречиям в трактовке данного понятия.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Владимиров И.Ю. Особенности строения и функционирования ментальной модели партнера по общению. Дисс. ...канд. психол. наук Ярославль, 2004, 236 с.
2. Субъект и объект практического мышления. Коллективная монография / Под ред. А.В. Карпова, Ю.К. Корнилова. Ярославль: Ремдер, 2004. 320 с.
3. Люке Ж-А Детский рисунок. СПб.: Астер-Х, 2007. 147 с.
4. Уэйшенк С. 100 главных принципов дизайна, СПб.: Питер, 2012. 272 с.
5. Липман О. Сущность наивной физики. // Мышление практика и практическое мышление. Ярославль: Медиапресс, 2001. С. 140 - 150.
6. Боген Г. Проверка физических действий детей // Мышление практика и практическое мышление. Ярославль: Медиапресс, 2001. С. 28 -36.
7. Nguyen-Xuan A. Le systeme de production: un formalisme pour modeliser la cognition humaine // Intelligence des mecanismes et mecanismes de l'intelligence, ed. J.L. Lemoigne - Fayard, 1986. - P. 139 - 154.
8. Троссей Б., Розенцвейг П. Знание и решение задач: репрезентации научных понятий // Когнитивное обучение: современное состояние и перспективы под ред.Т.Галкиной, Э.Лоарер М.: ИП РАН, 1997. С. 165-191.
9. Бодаев А.А. Восприятие и понимание человека человеком. - Л.: ЛГУ, 1982.199 с.
10. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. СПб.: Питер, 2002. 720 с.
11. Блишкова И.В. Функциональные и эмоциональные искажения в пространственных представлениях // Вестник МГУ. - Серия 14, Психология. № 3. 2000. С. 62 -73.
12. Лакофф Дж. Когнитивная семантика // Язык и интеллект под ред. М.А.Ободриной.-М.: Прогресс, 1996. С. 143 - 185.
13. Норман Д. Память и научение. М.: Мир, 1985. 160 с.

14. Холодная М.А. Психология интеллекта. - СПб.: Питер, 2002. -264 с.
15. Теплов Б.М. Ум полководца. // Избр. труды: в 2 т. Т. 1. М.: Педагогика, 1985. С. 223-305.
16. Завалишина Д.Н. Обобщения в практическом мышлении // Мышление и общение в конкретных видах практической деятельности. Ярославль: ЯрГУ, 1984. С. 3-18.
17. Конева Е.В. Особенности мышления в субъект - субъектных видах деятельности. Некоторые детерминанты в мышлении следователя. // Психологический журнал. Т 17. № 6. 1996. С. 82 – 95
18. Корнилов Ю.К. О видах направленности мышления // Ежегодник Российского Психологического общества. Материалы III всероссийского съезда психологов - СПб.: Изд-во СПбГУ 2003. Т. 4. С. 389 - 390.
19. Sternberg R. Theory and Measurement of Tacit Knowledge as a Part of Practical Intelligence IJZ Psycholros (1995) p. 319 – 334.
20. Wagner R.K., Sternberg R. J. Tacit Knowledge and intelligence in the everyday world II Practical intelligence. Cambridge Un. Press, 1986. P. 51 - 83
21. Забродин Ю.М., Похилько В.М. Теоретические истоки и значение репертуарных личностных методик //Новый метод исследования личности (предисловие). - М.: Прогресс, 1987. С. 5 – 26.
22. Агеев В.С. Межгрупповое взаимодействие. - М.: МГУ, 1990. 240 с.
23. Быструшкина Н.Г. Психологические аспекты ситуаций межнационального взаимодействия. Дисс. канд. психол. наук. Ярославль 1999. 179 с.
24. Артемьева Е.Ю. Семантические измерения как модели // Вестник МГУ. Серия 14, Психология. № 1. 1991. С. 61 - 73.
25. Смирнов С.Д. Мир образов и образ мира // Вестник МГУ. Серия 14, Психология. № 2. 1981. С. 15 - 29.
26. Найсер У. Познание и реальность. Смысл и принципы когнитивной психологии. М.: Прогресс, 1981. 232 с.
27. Пиаже Ж. Психология интеллекта. СПб.: Питер 2003. 192 с.
28. Пиаже Ж. Суждение и рассуждение ребенка. - СПб.: Союз, 1997. -280 с.
29. Minsky M. A Framework for Representing Knowledge II The Psychology of Computer Vision, ed. P. by Winston - New York, 1975. P. 211 -277.
30. Scribner S. Thinking in action: some characteristics of practical thought II Practical intelligence. Cambridge Un. Press, 1986. P. 13–30.
31. Коул М., Скрибнер С. Культура и мышление. М.: Прогресс, 1977. 262 с.

Статья поступила в редакцию 28.10.2019

Статья принята к публикации 27.02.2020

УДК 159.923

DOI: 10.26140/anip-2020-0901-0088

ЛИЧНОСТНАЯ БЕСПОМОЩНОСТЬ КАК ФАКТОР ТЕЧЕНИЯ БОЛЕЗНИ ПРИ ОНКОЗАБОЛЕВАНИЯХ (ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ)

© 2020

AuthorID: 636873

SPIN: 8906-9269

ResearcherID: B-5386-2018

ORCID: 0000-0002-4199-4676

Климова Марина Олеговна, кандидат психологических наук,
старший преподаватель кафедры «Психология»

AuthorID: 469736

SPIN: 8114-4396

ResearcherID: T-8555-2017

ORCID: 0000-0001-7065-0234

ScopusID: 26323414700

Циринг Диана Александровна, доктор психологических наук,
профессор кафедры «Психология»

Челябинский государственный университет

(454001, Россия, Челябинск, ул. Братьев Кашириных 129, e-mail: l-di@yandex.ru)

Аннотация. В статье представлен теоретический анализ проблемы влияния личностной беспомощности и самостоятельности как системных личностных характеристик на течение онкологических заболеваний и выживаемость онкобольных. Исследование психологических факторов онкологических заболеваний в настоящее время становится все более актуальным как в зарубежной, так и в отечественной психологии. Анализ существующих исследований в области онкопсихологии указывает на влияние ряда психологических характеристик, свойственных личностной беспомощности, на развитие и течение онкологического заболевания. Среди них такие показатели как повышенная тревожность, склонность к депрессии, пессимистический атрибутивный стиль, экстернальный локус контроля, ограниченный репертуар стратегий совладания со стрессом и другие. Многие из показателей, характерных для личностной беспомощности, являются, согласно ряду исследований, ведущими характеристиками в психологическом портрете онкобольного. В свою очередь, психологические особенности, свойственные самостоятельности, рассматриваются авторами в качестве позитивных психологических факторов, оказывающих положительное влияние на течение онкологического заболевания и повышающих шансы больного на излечение. Теоретический анализ проблемы влияния личностной беспомощности и самостоятельности на течение онкологического заболевания, представленный в статье, позволил сделать ряд предположений, эмпирическая верификация которых запланирована авторами в дальнейших исследованиях.

Ключевые слова: личностная беспомощность, самостоятельность, субъектность, психологические факторы онкологических заболеваний, онкология, онкологическое заболевание, течение болезни, психосоматика, онкопсихология.

PERSONAL HELPLESSNESS AS A FACTOR IN THE COURSE OF A DISEASE IN ONCOLOGICAL DISEASES (THEORETICAL ANALYSIS)

© 2020

Klimova Marina Olegovna, candidate of psychological sciences,
senior lecturer of the department «Psychology»

Tsiring Diana Alexandrovna, doctor of psychological sciences,
professor of the department «Psychology»

Chelyabinsk State University

(454001, Russia, Chelyabinsk, Bratiev Kashirinykh st. 129, e-mail: l-di@yandex.ru)

Abstract. The article presents a theoretical analysis of the problem of the influence of personal helplessness and self-dependence on the course of cancer. The study of the psychological factors of oncological diseases is currently becoming increasingly relevant in both foreign and domestic psychology. An analysis of existing research in medical psychology indicates the influence of a number of psychological characteristics inherent in personal helplessness on the development and course of cancer. Among them are indicators such as increased anxiety, depression, a pessimistic attributive style, an external locus of control, a limited repertoire of coping strategies, and others. A lot of features of personal helplessness are, according to a number of studies, the leading characteristics in the psychological portrait of a cancer patient. In turn, the psychological characteristics inherent in self-dependence are considered by the authors as positive psychological factors that have a positive effect on the course of cancer and increase the patient's chances of cure. The theoretical analysis of the problem of the influence of personal helplessness and self-dependence on the course of cancer, presented in the article, made it possible to make a number of assumptions, empirical verification of which is planned by the authors in further studies.

Keywords: personal helplessness, self-dependence, subjectivity, psychological factors of oncological diseases, oncology, oncological disease, course of the disease, psychosomatics, psychology of cancer.

ВВЕДЕНИЕ

Рост заболеваемости злокачественными опухолями в последние годы остро ставит вопрос о том, каким образом и какие психологические переменные могут оказывать влияние на возникновение и течение различных заболеваний.

Растущий темп возникновения онкологических заболеваний в настоящее время подталкивает ученых на поиск не только физических, физиологических или наследственных причин, но и других факторов, которые могут провоцировать возникновение злокачественных опухолей.

Рост заболеваемости онкологией становится не только медицинской, но и социальной проблемой.

Патогенез злокачественных опухолевых заболеваний для отечественной и зарубежной науки по-прежнему остается «загадочным», вызывает массу вопросов и требует дальнейшего изучения, тем не менее результаты многих исследований указывают на то, что психика играет немаловажную роль в развитии онкологических заболеваний, что нашло отражение в формировании новой отрасли прикладной психологии – онкопсихологии [1].

Влияние психических факторов является не столь

очевидным, его сложно отследить, однако, как отмечают О.В. Бухтояров и А.Е. Архангельский, именно их влияние во многом определяет течение многих соматических заболеваний, в том числе онкологических, поэтому нельзя игнорировать эту подводную часть «айсберга рака» [2].

Среди направлений исследования влияния психологических факторов на возникновение и течение раковых заболеваний можно отметить изучение различных личностных особенностей онкобольных [3, 4, 5], исследования внутренней картины болезни [6, 7], отношения к болезни при онкологических заболеваниях [8, 9, 10], стратегий совладания с болезнью как трудной жизненной ситуацией [11] и др.

Изучение психических факторов является актуальным не только из-за возможности их влияния на возникновение опухоли, они могут оказывать существенное влияние и на прогрессирование уже имеющейся у пациента онкологии и на выживаемость [12].

Тем не менее, вопрос о влиянии психологических особенностей личности на течение онкологического заболевания по-прежнему остается малоизученным, в связи с чем нами был поставлен вопрос о влиянии личностной беспомощности как системной личностной характеристики на течение онкологического заболевания и выживаемость онкобольных.

МЕТОДОЛОГИЯ

Целью данной статьи является теоретический анализ проблемы влияния личностной беспомощности на течение болезни при онкозаболеваниях.

В качестве методов исследования выступили теоретический анализ, сравнение, обобщение и систематизация.

РЕЗУЛЬТАТЫ

Многие авторы отмечают, что спектр влияния психологических факторов на течение онкологических заболеваний очень широк. О.В. Бухтояров и А.Е. Архангельский, основываясь на обширном анализе зарубежной литературы, среди психологических факторов, которые оказывают положительное влияние на течение онкологического заболевания, способствуют повышению качества жизни больных и увеличению продолжительности жизни, указывают на такие особенности как оптимизм, целеустремленность, вера в лучший исход событий, переживание положительных эмоций [11].

Авторы указывают на спонтанные регрессии рака как крайний вариант позитивного влияния психики на развитие онкологического заболевания – данный феномен известен многие годы и может возникнуть при различных типах рака, однако до сих пор остается без исчерпывающего научного объяснения [11].

Среди негативных психологических факторов, усугубляющих протекание онкологического заболевания, снижающих качество и продолжительность жизни онкобольных, отмечаются такие показатели как тревожность, депрессия, пессимистический настрой, переживание чувства беспомощности, безнадежности, отчаяния и др. [11, 13, 14].

Мы предполагаем, что одним из психологических факторов, который оказывает влияние на возникновение и протекание онкологического заболевания и выживаемость онкобольных, является личностная беспомощность. Под ней мы понимаем совокупность личностных характеристик, среди которых – повышенная тревожность, склонность к депрессии, пессимизм, которые обуславливают низкий уровень субъектности и проявляются в низкой способности человека управлять событиями собственной жизни, быть автором своего жизненного пути, преодолевать трудности [15].

Данный феномен активно исследуется в современной отечественной психологии в рамках концепции личностной беспомощности Д.А. Цириг. Получен и описан

обширный фактический материал относительно структуры личностной беспомощности и ее противоположной характеристики – самостоятельности (Д.А. Цириг, Ю.В. Яковлева), внешних и внутренних факторов формирования личностной беспомощности (Д.А. Цириг, И.В. Пономарева), ее проявлений в поведении и деятельности (Е.В. Веденеева, Е.В. Забелина, М.В. Овчинников, Е.А. Евстафеева и др.), взаимосвязи с регуляцией поведения (Д.А. Цириг, М.О. Климова, Я.Н. Сизова), возрастных особенностей в проявлении личностной беспомощности (Д.А. Цириг, Е.В. Веденеева, И.В. Пономарева, М.О. Климова, Я.Н. Сизова).

Структура личностной беспомощности представлена четырьмя компонентами – когнитивным, эмоциональным, мотивационным и волевым. Мотивационный компонент личностной беспомощности характеризуется следующими особенностями: экстернальным локусом контроля, мотивацией избегания неудач, низкой самооценкой, низким уровнем притязаний, страхом отвержения, недостаточной сформированностью ценностных ориентаций, низкой способностью к целеполаганию. Для когнитивного компонента свойственны такие показатели как дивергентное мышление, ригидность мышления, пессимистический атрибутивный стиль. Эмоциональный компонент личностной беспомощности характеризуется замкнутостью, равнодушием, неуверенностью, склонностью к чувству вины, ранимостью, низким самоконтролем, возбудимостью, тревожностью, депрессивностью. Волевой компонент характеризуется следующими особенностями: безынициативностью, нерешительностью, низкой сформированностью таких качеств личности, как организованность, настойчивость, выдержка, моноотонность [16].

Личностная беспомощность, являясь системной личностной характеристикой, находит свое отражение в деятельности и поведении субъекта. Так, для субъекта с личностной беспомощностью свойственна пассивность, неспособность справиться с жизненными трудностями, препятствиями, чрезмерная зависимость от окружающих, пессимизм, который обуславливает трудности целеполагания и достижения целей. Эта свойство личности в субъектном плане проявляется как ограниченная способность человека к активной преобразовательной деятельности и снижение его адаптационных возможностей.

Одним из важных факторов формирования личностной беспомощности являются неподконтрольные для субъекта травмирующие события. При столкновении с тяжелыми жизненными событиями человек может сформировать определенные убеждения о том, что он не способен повлиять на происходящие события, что его действия безрезультатны и бессмысленно проявлять какую-то активность, чтобы изменить ситуацию, это в свою очередь накладывает отпечаток на поведение субъекта, его активность и в результате может привести к формированию личностной беспомощности [17].

Авторами концепции личностной беспомощности выделена также противоположная ей характеристика личности – самостоятельность. Самостоятельность понимается в рамках концепции личностной беспомощности как системная личностная характеристика, которая обуславливает высокий уровень субъектности, то есть обеспечивает способность человека преобразовывать действительность, выступать активным началом в собственной жизни. Проявление самостоятельности в поведении и деятельности субъекта, в его взаимоотношениях с окружающими можно охарактеризовать следующим образом: самостоятельный субъект может с легкостью ставить перед собой цели и показывать высокие результаты при их достижении, он проявляет высокую активность, креативен, оптимистичен, гибок, уверен в своих силах, умеет выстраивать взаимоотношения с окружающими, обладает лидерскими качествами [18; 19].

Психологические особенности, характерные для субъекта с личностной беспомощностью, а также особенности его поведения, являются на наш взгляд, факторами, которые могут оказывать влияние на течение онкологического заболевания и выживаемость онкобольных. На это указывают данные многих исследований, описывающих психологические особенности людей, страдающих онкологическими заболеваниями. Самостоятельность, в свою очередь, является благоприятным психологическим фоном и может способствовать большей выживаемости пациентов со злокачественными опухолевыми заболеваниями.

В психосоматической концепции возникновения онкологического заболевания механизм влияния психологических факторов на возникновение опухоли рассматривается следующим образом: при столкновении с трудными жизненными ситуациями, которые невозможно разрешить на объективном или субъективном уровне, человек испытывает чувство безысходности, отчаяния, беспомощности, продолжительное переживание которых может привести к депрессии. В свою очередь длительная депрессия оказывает влияние на функционирование организма, в том числе на его иммунную систему, подавляя ее. Также нарушается функционирование эндокринной системы, что влечет за собой изменение гормонального баланса, и как следствие – повышение чувствительности к канцерогенным веществам. Нарушение гормонального баланса, способствует росту атипичных клеток и снижению способности иммунной системы бороться с ними [20, 21].

Для субъектов с личностной беспомощностью характерно часто возникающее состояние выученной беспомощности, когда, сталкиваясь со сложной ситуацией, человек испытывает чувство безвыходности, неуверенности в собственной способности решить проблему, и не предпринимает активных попыток для выхода из сложившегося положения, пасует перед лицом проблемы и смиряется с ней. Кроме этого склонность к депрессии является одним из диагностических показателей личностной беспомощности. Все это указывает на то, что данная психологическая особенность может являться неблагоприятным фактором при возникновении онкологического заболевания и снижать шансы на излечение от болезни.

Актуальным для онкопсихологии является изучение не только особенностей личности пациентов, но и их отношения к болезни, которое может оказывать влияние на течение заболевания и эффективность лечения [22, 23]. По данным исследования Н.Н. Биктиной, Т.А. Галкиной, А.В. Карпец, А.Н. Кекк, пациентами с онкологическими заболеваниями наиболее свойственны ипохондрический и неврастенический типы отношений к болезни. При ипохондрическом типе для пациента характерны высокая нормативность, ответственность, чувство долга, стремление к соблюдению моральных норм, раздражительность, озабоченность, сильное супер-Эго. Данные характеристики во многом совпадают с психологическими особенностями, характерными, согласно Д.А. Циринг, для личностной беспомощности [24].

Необходимо отметить, что при столкновении с такой проблемой как онкология, переживание чувства растерянности является вполне естественным, ведь человек сталкивается с тяжелым критическим периодом в своей жизни. Однако, как отмечает М.Р. Арпентьева, развитие технологий и методов лечения онкологических заболеваний позволяет обществу воспринимать их менее угрожающими, что позволяет людям, столкнувшимся с таким диагнозом не терять надежды и направить свои силы на поиск внутренних ресурсов и активизацию стратегий совладания с болезнью, восстановить внутренний эмоциональный баланс, переосмыслить себя и свою болезнь, возможности излечения [13].

Важным в данном контексте является наличие в

«психологическом арсенале» личности эффективных копинг-стратегий. Однако, как показывают исследования [25, 26], субъекты с личностной беспомощностью, в отличие от самостоятельных, обладают нешироким спектром стратегий копинг-поведения, и при столкновении с трудной жизненной ситуацией более склонны к уходу в психологическую защиту, чем совладанию с проблемой.

Эта психологическая особенность также может оказывать влияние на течение онкологического заболевания, снижая шансы пациента на исцеление.

Основываясь на ряде исследований психологических трудностей у пациентов с онкологическими заболеваниями, М.Р. Арпентьева формулирует обобщенный психологический профиль больного раком: экстернальный локус контроля, высокая ориентация на соблюдение норм и правил, чрезмерная рефлексия в отношении негативных ситуаций, преобладание детской позиции в общении, наличие в анамнезе доминирующей матери и негативных семейных концепций. Среди них отмечаются такие концепции как: «что с того?», «все это все равно не имеет смысла», «нужно принимать все так, как есть», «здоровье - это все, жизнь без здоровья - это ничто», они приводят к восприятию будущего безнадежным, закрытым. Люди, обладающие такими установками часто не различают желания и потребности и зачастую игнорируют свои потребности, при этом проблемы будто «вбьются» в них [13].

Т.В. Жилиева в своем исследовании, основанном на сравнении психологических особенностей пациентов со злокачественными и доброкачественными опухолями, выделила ряд черт, характерных для раковых больных, среди них – повышенная тревожность, склонность к демонстративности, экзальтированность, низкая возбудимость, высокий уровень алекситимии. Что касается социального взаимодействия, для больных онкологией, вне зависимости от ее локализации, свойственна склонность к зависимости от окружающих и избеганию борьбы [12].

Приведенные характеристики во многом схожи с особенностями, характерными для личностной беспомощности. Так, экстернальный локус контроля является одним из показателей мотивационной сферы субъектов с беспомощностью, им так же свойственна высокая ориентация на социальные нормы и правила [18], чрезмерная фиксация, рефлексия, связанная с негативным опытом [27], одним из важнейших факторов формирования беспомощности являются нарушения семейных взаимоотношений [28], в том числе гиперпротекция, также одним из диагностических показателей личностной беспомощности является повышенная тревожность.

Такое сходство психологического профиля онкобольного с психологическим портретом субъекта с беспомощностью может говорить о том, что личностная беспомощность может являться одним из психологических факторов, связанным с появлением онкологического заболевания, и как следствие, сказываться на эффективности лечения, и выживаемости больных злокачественными новообразованиями.

Как было отмечено ранее, одним из важных факторов формирования личностной беспомощности являются травмирующие жизненные события. Сталкиваясь с неподконтрольными негативными событиями высокой интенсивности, субъект получает опыт беспомощности – когда действия по противостоянию проблеме не приводят к улучшению ситуации, человек смиряется со своим положением, усилие кажутся бесполезными. Многие ученые указывают на взаимосвязь между опытом переживания травмирующих жизненных событий и возникновением, рецидивом или осложнением раковых заболеваний. Часто в анамнезе пациентов в период от полутора лет до полугода до возникновения рака можно отметить переживание серьезных стрессовых ситуаций, наличие

нерешенных проблем. При этом зачастую человек реагирует на эти проблемы и стрессы непродуктивно – возникает состояние беспомощности, уход от борьбы, что в свою очередь только усугубляет положение, подавляя защитные механизмы организма и подвергая его риску возникновения опухоли [13].

Ряд авторов указывают на взаимосвязь эмоциональной реакции на заболевание с дальнейшим характером его течения (В.Н. Герасименко, А.Ш. Тхостов, А.В. Гнездилов).

В своем исследовании Н.В. Финагентова выделяет несколько типов личностного реагирования больных на заболевание – адекватный (рациональный тип), тревожно-активный, тревожно-пассивный и пассивно-пессимистический, они зависят от того, какие эмоциональные переживания, установки и представления доминируют у пациента [29, 30].

Данные типы отражают уровень психологических ресурсов, которые пациент задействует в борьбе с заболеванием. Так, при адекватном типе человек обладает наибольшим ресурсом за счет таких психологических особенностей как эмоциональная устойчивость, широкий репертуар копинг-стратегий, социальные компетенции.

Наименьшим же уровнем психологических ресурсов, согласно Н.В. Финагентовой, обладают пациенты с пассивно-пессимистическим типом отношения к болезни. Они менее социально активны, испытывают дефицит социальной поддержки, обладают небогатым репертуаром стратегий совладания, склонны оценивать болезнь как непреодолимую, из-за этого часто испытывают чувство безысходности, беспомощности. Часто подобный тип отношения к болезни связан с более тяжелым ее течением, возникновением осложнений и трудностей в лечении, даже при наличии позитивных прогнозов на основе соматических показателей.

Данные исследования Н.В. Финагентовой позволяют нам предположить, что пессимистический атрибутивный стиль, характерный для личностной беспомощности, также может неблагоприятно сказываться на способности человека адаптироваться к ситуации болезни при столкновении с ней, совладать со стрессом, и приводить таким образом к осложнениям в течении болезни и снижению шансов на выздоровление.

ВЫВОДЫ

Проведенный анализ указывает на то, что психологические факторы играют немаловажную роль в развитии и протекании онкологического заболевания.

Опираясь на данные существующих исследований можно предположить, что личностная беспомощность как системная личностная характеристика может оказывать влияние на течение онкологического заболевания и выживаемость онкобольных, поскольку отдельные ее составляющие, такие как повышенная тревожность, склонность к депрессии, пессимистический атрибутивный стиль, экстернальный локус контроля, ограниченный репертуар стратегий совладания, рассматриваются многими авторами в качестве показателей, снижающих психологический ресурс в преодолении болезни и фигурируют в ряде ведущих психологических особенностей, свойственных больным онкологией.

Для подтверждения данного предположения нами запланировано эмпирическое исследование, оно позволит расширить знания о психологических факторах, влияющих на течение онкологических заболеваний.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Онкопсихология для врачей-онкологов и медицинских психологов. Руководство / Ред. А.М. Беляев, В.А. Чулкова, Т.Ю. Семиглазова, М.В. Рогачев. СПб: Издательство АНО «Вопросы онкологии». 2017. 350 с.
2. Бухтояров О.В., Архангельский А.Е. Психогенная смерть в онкологии: обоснование понятия, патогенез, формы развития, возможности профилактики // Вопросы онкологии. 2006. Том 52. № 6. С.708-715.
3. Стангер М.Я., Лукьянова Е.Л. Личностные особенности онкологических больных (на примере онкобольных Болгарии) / В книге:

Ананьевские чтения - 2018 Психология личности: традиции и современность. Сборник материалов международной научной конференции. Под общ. редакцией Н.В. Гришиной, С.Н. Костроминой; Отв. ред. И.Р. Муртазина, М.О. Аванесян. СПб. С. 246-247.

4. Биктина Н.Н., Кекк А.Н. Личностные особенности и ролевые позиции онкологических больных // Современные проблемы науки и образования. 2015. № 2. С. 686.

5. Николаева А.В., Малкова Е.Е., Жаринов Г.М. Личность и рак: различия клинико-психологических характеристик личности больных при высокой и низкой скорости роста опухоли // Вопросы онкологии. 2018. Т. 64. № 6. С. 805-809.

6. Тарасова Д.С. Особенности внутренней картины болезни у больных онкологическими заболеваниями // Известия высших учебных заведений. Уральский регион. 2018. № 1. С. 118-122.

7. Зотов П.Б. Типы внутренней картины болезни и суицидальная активность больных злокачественными новообразованиями [Электронный ресурс] // Медицинская психология в России: электрон. науч. журн. 2013. N 2 (19). URL: http://www.medpsy.ru/mprj/archiv_global/2013_2_19/nomer/nomer01.php

8. Асеев В.Г. Психическое состояние и отношение к болезни у онкобольных разного пола // Сибирский психологический журнал. 2012. № 46. С. 161-168.

9. Тарасова Д.С. Особенности внутренней картины болезни у больных онкологическими заболеваниями // Известия высших учебных заведений. Уральский регион. 2018. № 1. С. 118-122.

10. Козловская Н.В., Демина А.А. Исследование типа отношения к болезни и особенностей восприятия семейной ситуации у больных раком молочной железы: психологический аспект // Мир педагогики и психологии. 2016. № 4. С. 66-77.

11. Белинская Е.П., Сангова С. Болезнь как трудная жизненная ситуация: особенности стратегий совладания родственников тяжелобольных // Психологические исследования: электронный научный журнал. 2015. Т. 8. № 42. С. 8.

12. Жилыева Т.В. Психопатологическая и социально-психологическая характеристика онкологических больных на этапах диагностики и лечения в стационаре. Дисс. ... канд. мед. наук. Москва. 2008. 258 с.

13. Arpentiera M.R. Psychological aspects of cancer // Наука и человечество. 2016. №3. 211-229.

14. Онкопсихология для врачей-онкологов и медицинских психологов. Руководство // А.М. Беляев и коллектив авторов / Ред. А.М. Беляев, В.А. Чулкова, Т.Ю. Семиглазова, М.В. Рогачев. СПб: Издательство АНО «Вопросы онкологии». 2017. 350 с.

15. Циринг Д. А. Психология личностной беспомощности: исследование уровней субъектности. М.: Академия, 2010. 410 с.

16. Циринг Д. А. Структурные компоненты личностной беспомощности // В сборнике: Дружининские чтения Сборник материалов VI Всероссийской научно-практической конференции. Редактор: И. Б. Шуванов. Сочи, 2007. С. 226-228.

17. Циринг Д. А. Травмирующие события как фактор, детерминирующий формирование личностной беспомощности у детей // Образование и наука. 2008. N 6. С.85-92.

18. Циринг Д.А. Психология личностной беспомощности: исследование уровней субъектности. М.: Академия. 2010. 410 с.

19. Яковлева Ю.В. Психологическое содержание, структура и особенности самостоятельности. Дисс. ... канд. психол. наук. Челябинск. 2011. 194 с.

20. Саймонтон К., Саймонтон С. Психотерапия рака: пер. с англ. СПб: «Питер». 2001. 286 с.

21. Чулкова В.А., Моисеенко В.М. Психологические проблемы в онкологии // Практическая онкология. Т. 10. № 3. 2009. С. 151-157.

22. Биктина Н.Н., Галкина Т.А., Карпец А.В., Кекк А.Н. Психологические особенности личности и отношение к болезни у пациентов со злокачественными опухолями // Паллиативная медицина и реабилитация. №3. 2016. С. 39-43.

23. Биктина Н.Н., Кекк А.Н. Теоретические аспекты изучения личностных особенностей онкобольных // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. 2015. № 3-3. С. 450-451.

24. Циринг Д.А. Личностная беспомощность и самостоятельность как полярные комплексные характеристики личности // Материалы IV Съезда Российского психологического общества. М.: 2007. Т.3. С. 311.

25. Циринг Д.А. Особенности совладающего поведения и психологических защит у подростков с личностной беспомощностью // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. Серия: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. 2009. Т. 15. № 5. С. 167-172.

26. Сизова Я.Н. Особенности совладающего поведения в семьях подростков с личностной беспомощностью. Автореф. дисс. ... канд. психол. наук. Москва. 2019. 31 с.

27. Климова М.О. Особенности регуляции поведения у подростков с личностной беспомощностью. Дисс. ... канд. психол. наук. Москва. 2018. 161 с.

28. Пономарева И.В. Личностная беспомощность подростков из семей с нарушениями взаимоотношений. Дисс. ... канд. психол. наук. Москва. - 164 с.

29. Финагентова Н.В. Мультимодальный подход и «психотерапевтические мишени» у пациентов с онкологическими заболеваниями // Актуальные аспекты психосоматики в общепедиатрической практике: Материалы VII конференции, Санкт-Петербург, 11 ноября 2008 г. / под общ. ред. В.И. Мазурова. СПб: Изд. НИПНИ им. В.М. Бехтерева. 2008. Вып. VIII. С. 60-62.

30. Финагентова Н.В. Психологические ресурсы в профилактике рецидивов при онкологических заболеваниях. Дисс. канд. психол. наук. Санкт-Петербург. 2010. 294 с.

**Исследование выполнено за счет гранта
Российского научного фонда (проект №19-18-00426)**

Статья поступила в редакцию 13.11.2019

Статья принята к публикации 27.02.2020

УДК 159.9
DOI: 10.26140/anip-2020-0901-0089

АНАЛИЗ ТЕНДЕНЦИЙ НАРКОПОТРЕБЛЕНИЯ В ЮНОШЕСКОМ ВОЗРАСТЕ

© 2020

Пономаренко Ирина Владимировна, старший преподаватель кафедры психиатрии, наркологии, психотерапии и клинической психологии
Курусь Ирина Александровна, старший преподаватель кафедры психиатрии, наркологии, психотерапии и клинической психологии
Лазюк Ирина Викторовна, старший преподаватель кафедры психиатрии, наркологии, психотерапии и клинической психологии
Селиванов Виталий Сергеевич, студент 6 курса педиатрического факультета
Марамыгин Данил Сергеевич, студент 6 курса педиатрического факультета
Забела Андрей Владимирович, студент 6 курса педиатрического факультета
Гриценко Станислав Владимирович, студент 6 курса педиатрического факультета
*Новосибирский государственный медицинский университет
(630099, Россия, Новосибирск, улица Красный проспект, 52, e-mail: gricsvt@gmail.com)*

Аннотация. По данным целого ряда исследований, именно в подростковом возрасте происходит первая проба психоактивных веществ и в дальнейшем увеличивается частота обращения к наркотическим веществам как к средству ухода от реальности. В рамках реализации государственной антинаркотической политики нами был проведено масштабное социально-психологическое тестирование 591 студента 1 курса высших учебных заведений г. Новосибирска, средний возраст - 18,4±1,2 лет, среди них 146 (25%) юноши, 445 (75%) девушки. Методика эксперимента включает специально разработанную авторскую анкету, направленную на выявление тенденций наркопотребления. Полученные в статье результаты являются обширными и масштабными. Авторы проводят многоаспектный анализ тенденций приобщения к наркотическим веществам: возраст первого «знакомства», частота употребления, количество потребляемых веществ, влияние социального окружения. Так показано, что опыт употребления наркотических веществ отмечается среди 1/10 испытуемых и 55% испытуемых оценивают этот опыт как положительный. При этом 39% испытуемых имеют неоднократный опыт употребления наркотиков. 90%, среди пробовавших ПАВ, имеют знакомых регулярно употребляющих наркотические вещества, и 86% испытуемых пробуют такое же вещество, как и их знакомые. На основании полученных результатов, авторы предлагают рекомендации для составления программы, направленной на профилактику употребления психоактивных веществ.

Ключевые слова: психоактивные вещества (ПАВ), юношеский возраст, зависимость, студенты, профилактическая работа

ANALYSIS OF DRUG USE TRENDS IN ADOLESCENCE

© 2020

Ponomarenko Irina Vladimirovna, senior teacher of department «Psychiatry, narcology, psychotherapy and clinical psychology»
Kurus Irina Aleksandrovna, senior teacher of department «Psychiatry, narcology, psychotherapy and clinical psychology»
Lazyuk Irina Viktorovna, senior teacher of department «Psychiatry, narcology, psychotherapy and clinical psychology»
Selivanov Vitalij Sergeevich, 6th year student of Pediatric faculty
Maramygin Danil Sergeevich, 6th year student of Pediatric faculty
Zabela Andrej Vladimirovich, 6th year student of Pediatric faculty
Gricenko Stanislav Vladimirovich, 6th year student of Pediatric faculty
*Novosibirsk State Medical University
(630099, Russia, Novosibirsk, avenue Krasny prospekt, 52, e-mail: gricsvt@gmail.com)*

Abstract. According to a number of studies, the first sample of psychoactive substances occurs in adolescence and in the future the frequency of using narcotic substances as a way of escape from reality increases. For the first time, a large-scale survey of 1st year students of the Novosibirsk State Medical University was conducted. As part of the implementation of the state anti-drug policy, we conducted a large-scale social and psychological testing 591 students of University of Novosibirsk, the average age is 18.4±1.2 years, among them 146 (25%) are boys, 445 (75%) are girls. The method of the experiment includes a specially developed author's questionnaire aimed at identifying trends in drug using. The results obtained in the article are extensive and large-scale. The authors conducted multi-aspects analysis of trends in the initiation of drugs: age of first using, frequency of use, the amount of consumed substances, the influence of the social environment. This article shown that the experience of drug use is noted among 1/10 of the subjects and 55% of the subjects evaluate this experience as a positive. At the same time, 39% of the subjects have repeated experience of drug use. 90%, among those who have tried these substances, have friends who using drugs regularly and 86% of the subjects trying the same substances as their friends. Based on the obtained results, the authors propose recommendations for the preparation of a program aimed at preventing the use of psychoactive substances.

Keywords: psychoactive substances, adolescence, addiction, students, preventive work

ВВЕДЕНИЕ

Одной из составляющих современной молодежной субкультуры являются эксперименты, связанные с употреблением психоактивных веществ [1]. Курение, употребление алкоголя и наркотиков являются распространенным явлением среди подростков различных стран. Первая встреча с наркотическим «агентом», по данным ряда исследователей, происходит именно в подростковом возрасте, в дальнейшем происходит неуклонный рост частоты употребления таких веществ [1; 2]. По статистическим данным в РФ отмечается уменьшение

численности молодого трудоспособного населения, вызванное незаконным распространением и оборотом наркотиков. В связи с этим разработана государственная стратегия антинаркотической политики [3]. Для мониторинга наркоситуации в стране используются также данные социально-психологического тестирования [4]. От последствий употребления наркотиков страдают около 35 миллионов человек во всем мире, при этом только 1 из 7 человек получает лечение. По данным на 2017 год, отмечается увеличение на 56% количества человек (53,4 миллионов человек), употреблявших опиоиды. В целом,

около 271 миллион человек в возрасте от 15 до 64 лет употребляли психоактивные вещества, что составляет почти 5,5% населения планеты [5]. Основной группой потребления наркотических веществ выступают лица подросткового и юношеского возраста [6].

Структура и динамика потребления психоактивных веществ в России в целом коррелирует с общемировой структурой. Так, отмечается высокая частота употребления наркотических средств опиоидной группы, на втором месте полинаркомания и зависимость от галлюциногенов, седативно-снотворных средств [7]. По данным Новосибирского областного наркологического диспансера, в 2013 году по сравнению с 2012 годом возросло количество случаев выявления потребления JWH (-018, -250, -210) в 10 раз, а также зарегистрирован 31 случай употребления ранее не выявлявшихся синтетических каннабиноидов [8].

Актуальной выступает проблема мониторинга наркотической ситуации на уровне разных учреждений, в том числе среди вузов, через изучение тенденций наркопотребления в юношеском возрасте и многоаспектный анализ факторов приобщения к наркотическим веществам. Проведение опросов среди молодежи является обязательным составляющим для разработки профилактических программ [9]. Мы предположили, что недостаточно лишь одного выявления факта употребления наркотиков, необходим анализ семейной ситуации, социального окружения, частоты употребления, числа употребляемых веществ, источников пронаркотической и антинаркотической пропаганды. Полученные в настоящем исследовании результаты позволяют разработать многофакторную программу профилактики употребления наркотических веществ и грамотно осуществлять психосоциальное сопровождение студентов вуза.

Цель исследования: изучить тенденции наркопотребления в юношеском возрасте.

МЕТОДОЛОГИЯ

В исследовании приняли участие 591 студент высших учебных заведений г. Новосибирска, средний возраст - $18,4 \pm 1,2$ лет, среди них 146 (25%) составили мужчины, 445 (75%) девушки. Статистическая обработка проводилась в программе «Statistica 12.0». Для оценки достоверности различий использовался критерий χ^2 -Пирсона. В исследовании была использована специально разработанная авторская анкета «О тенденциях наркопотребления в подростковой среде», состоящая из 34 вопросов, направленных на выяснение мнения относительно частоты употребления ПАВ, количестве употребляемых веществ, наличия знакомых имеющих такой опыт, источникам информации о ПАВ и т.д.

РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ И ИХ ОБСУЖДЕНИЕ

Результаты настоящего исследования позволяют отметить, что статистически значимой связи между полом и употреблением психоактивных веществ (на примере употребления наркотических веществ) не обнаружено, что в целом согласуется с данными проведенными в регионе [1]. Таким образом, вовлеченность в употребление наркотических веществ демонстрируют как юноши, так и девушки.

Среди опрошенных имели опыт употребления психоактивных веществ (ПАВ) 62 (10,5%) человек; из них: 12 (20%) испытуемых впервые употребили ПАВ до 15 лет; 13 (22%) в 16 лет; 14 (23%) в 17 лет; 16 (27%) в 18 лет; 5 (8%) в 19 лет и старше (Рисунок 1). В Красноярском крае около 20% студентов имеют опыт употребления наркотических средств, что несколько выше полученных нами результаты. В целом полученные нами данные согласуются с данными исследования проведенными в Красноярском крае, так возраст первого употребления варьируется от 14 до 18 лет, при этом в регионе 30% имели опыт после 18 лет [6], что существенно выше, чем в проведенном нами исследовании.

Примечательно, что большинство студентов имеют

опыт приобщения к наркотическим веществам именно в подростковом возрасте, то есть на этапе обучения в школе, поэтому необходима разработка мер первичной профилактики ещё на уровне школы, а на уровне высших учебных заведений должна происходить уже вторичная профилактика.

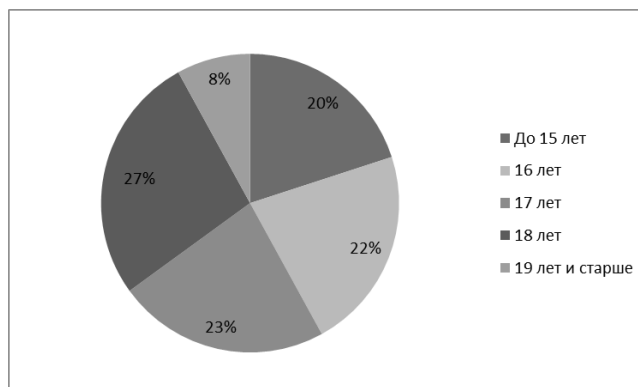


Рисунок 1 – Возраст первого употребления психоактивных веществ у студентов (n=62), %

При этом, у пробовавших ПАВ респондентов ровесники, употреблявшие подобные вещества в возрасте 16-18 лет встречаются у 21 (34%) человек, у не пробовавших респондентов у 112 (58%) человек. Полученные результаты позволяют отметить, что подростковый возраст является наиболее уязвимым по приобщению к психоактивным веществам, а наибольшее влияние оказывает социальное окружение [10].

Анализ частоты употребления ПАВ показывает, что единичный опыт имели 38 (61%) респондентов; не чаще раза в год употребляли 6 (10%) испытуемых, не чаще раза в полгода 6 (10%) и чаще чем раз в полгода 12 (19%) респондентов. Можно отметить, что у большинства не формируется зависимость от наркотических веществ, в связи с чем опыт употребления заканчивается на единичном «знакомстве».

Количество потребляемых веществ: 42 (68%) опрошенных пробовали одно вещество, 12 (19%) пробовали 2 разных вещества, 3 (5%) 3 вещества и 5 (8%) имели опыт употребления более 3 веществ. При этом 34 (55%) испытуемых оценили свой опыт как положительный, 28 (45%) как отрицательный. Полученные данные обращают на себя особое внимание, так положительный опыт может способствовать дальнейшему обращению к наркотическим средствам как способу ухода от реальности. Поэтому необходимо внедрение программы психосоциального сопровождения для студентов, находящихся в так называемой «группе риска».

Нами не обнаружена статистически значимой связью между составом семьи (полная или не полная) и опытом употребления ПАВ, а также между количеством детей в семье и опытом употребления ПАВ, из чего можно предположить низкое влияние состава семьи на предрасположенность к употреблению наркотических веществ. Однако, некоторые исследователи отмечают, что опыт употребления наркотических средств достоверно реже встречается в группе подростков, имеющих полные семьи [11]. Проведенное нами исследование позволяет предположить, что большую роль несет в себе качество института семьи и на индивида больше влияет его окружение, зачастую составляющее референтную для него группу, вне зависимости семья это или знакомые. В исследовании Э.А. Ахметовой [11] показано, что наличие теплых семейных взаимоотношений является фактором профилактики по развитию аддиктивных тенденций. В то время как отсутствие таковых и поддержки со стороны «значимой группы могут способствовать вовлечению в процесс наркотизации [12].

Примечательно, что 56 (90%) пробовавших ПАВ ре-

спондентов имеют знакомых с таким опытом, при этом 48 (86%) пробовали то же вещество, что и их знакомые. 22 (35,4%) респондентов имеют знакомых наркоманов, из них 2/3 (14) пробовали то же вещество, что знакомые. Из не пробовавших респондентов только 12% (64) имеют знакомых наркоманов, что может косвенно указывать на влияние окружения на молодых людей. Друзья и знакомые являются факторами приобщения к наркотическим средствам в подростковом возрасте, в т.ч. их поставщиками [13]. 1/3 (186) опрошенных из числа тех, кто никогда не пробовал ПАВ, имеют знакомых, пробовавших и 2/3 (343) имеют круг общения, в котором никто никогда не употреблял ПАВ. Полученные данные позволяют предположить, что молодые люди при выборе наркотических средств демонстрируют приверженность к мнению референтной для них группы, что в целом отражает особенности подросткового и юношеского возраста. В настоящем исследовании принимали участие студенты, находящиеся на начальном этапе обучения в вузе. Сам по себе этот период является кризисным и, как показывают исследования, не всегда может адаптивно проходить [14], что может в целом способствовать развитию аддиктивного поведения. Как показывают исследователи, трудности в совладании со стрессом и дефицит эмпатии предсказывают более высокую частоту употребления табака, алкоголя и каннабиса [15].

Так же нами выяснялось мнение студентов о психоактивных веществах. В таблице 1 представлена частота встречаемости ответов оценки наркотических веществ как популярных, опасных и доступных (испытываемые имели возможность выбора нескольких вариантов ответа).

По данным настоящего исследования, среди популярных и доступных наркотических веществ большинство отмечают коноплю и ее производные, среди опасных: курительные смеси и опиаты. При этом 49 (79%) употребляли популярные, по их мнению, ПАВ; 4 (6,5%) употребляли самые опасные; 39 (63%) употребляли самые доступные. Зарубежные исследования показывают уменьшение употребления конопли и других психоактивных веществ среди населения во всех возрастных и социально-экономических группах [16].

Таблица 1 – Оценка наркотических веществ как популярных, опасных и доступных студентами 1 курса (n=591), %

Наркотическое вещество	Популярные	Опасные	Доступные
Конопля и ее производные	221 (32%)	39 (6%)	277 (44%)
Стимуляторы	63 (9%)	30 (4,5%)	34 (5,4%)
Галлюциногены	116 (17%)	124 (18,5%)	45 (7%)
Антидепрессанты	120 (17,5%)	15 (2%)	178 (28,2%)
Нейролептики	23 (3%)	134 (20%)	12 (3%)
Опиаты	47 (7%)	157 (24%)	20 (3%)
Курительные смеси	99 (14,5%)	165 (25%)	66 (10,4%)

Примечание: частота встречаемости указана от общего количества ответов по данному вопросу

В качестве источников получения информации о ПАВ респонденты указали: 195 (33%) - фильмы, 59 (10%) - друзья, 148 (25%) - социальные сети, 183 (31%) - в СМИ или по телевидению и только 6 (1%) респондентов указали в качестве источников семью. При отсутствии тенденций потребления наркотических средств семья выступает в качестве сдерживающего фактора [13]. Тема употребления, пропаганды наркотических веществ в России на протяжении всей истории является табуированной, поэтому обсуждение с родителями, преподавателями может носить негативный характер. В связи с чем в качестве источников получения информации выступает мнение ровесников и другие открытые источники. Это также отражает особенности данного возраста, при котором приоритетно мнение референтной группы по сравнению с мнением людей старшего возраста.

Среди способов получения информации о ПАВ:

186 (31,5%) отмечают социальные сети, 130 (22%) - Википедию, 56 (9,5%) - YouTube, 159 (27%) - телевидение, 60 (10%) - литературу. Исходя из того, что в самом популярном сегменте социальных сетей антинаркотическая пропаганда проигрывает пронаркотической мифологии, вероятно и наблюдаем погружение все большего числа молодых людей в эту среду, поскольку отмечается рост вовлеченности в интернет-пространство. Необходимо ограничение пропаганды в СМИ и включение мероприятий, направленных на повышение внимание к здоровому образу жизни [17].

Наличие опыта употребления так же не влияет на то, какой ресурс респонденты считают наиболее пропагандистским. Так, отвечая на вопрос о том, что наиболее распространенным образом пропагандирует ПАВ, студенты ответили следующим образом: фильмы/сериалы – 205 (34,6%), социальные сети – 133 (22,5%), СМИ – 105 (17,7%), музыканты – 58 (9,8%), иное - 90 (15,4%). При этом, чаще всего антинаркотическую пропаганду встречали в сети интернет 248 (42%), по телевидению 195 (33%) и в виде раздаточного материала (брошюры) 148 (25%). Данные результаты позволяют предположить, что наиболее эффективной может выступать профилактическая работа, осуществляемая через использование средств массовой информации, в т.ч. сети интернет. Стратегия государственной антинаркотической политики также указывает, что средства массовой информации и современные информационные технологии должны являться системой для антинаркотической пропаганды [3].

Полученные в настоящем исследовании результаты указывают на необходимость разработки программ психопрофилактики по употреблению наркотических веществ. Эффективное проведение мероприятий первичной профилактики способствует уменьшению вовлечения группы риска в употребление и незаконный оборот наркотических веществ [18]. Наиболее эффективными программами для первичной профилактики девиантных форм поведения по данным научных источников, являются программы с комплексным подходом, направленным в первую очередь на социальные и личностные факторы риска возникновения данного поведения, в том числе на формирование личностной зрелости и широкий охват аудитории. Реализация подобных программ более эффективна при консолидации разных специалистов: психологов, врачей, педагогов, юристов и т.д. [19]. Однако, как показывают исследования, не разрешенной остается проблема подготовки кадров для осуществления таковой работы [20]. Также важным направлением психопрофилактической работы может выступать вовлечение студентов и молодежи в альтернативные виды деятельности, при этом такие мероприятия являются лишь одной из составляющих первичной профилактики [21].

Таким образом, нами было проведено масштабное исследование студентов, обучающихся на 1 курсах университетов г. Новосибирска. Проведенное исследование является многоаспектным и направлено на анализ факторов, способствующих приобщению к наркотическим веществам. Профилактическая работа против употребления психоактивных веществ среди молодых людей должна включать в себя учет всех возможных факторов риска, в том числе социальное окружение конкретного человека. Социальное окружение: школа, семья, друзья, досуг и другие социальные сферы играют основополагающую роль в профилактике употребления психоактивных веществ. Профилактическая работа должна быть комплексной и носить систематический характер, включать как групповой, так и индивидуальный характер проводимых мероприятий. В основу профилактической работы должны быть включены воспитательные и образовательные программы, включающие информационную помощь.

ВЫВОДЫ:

1. Проведено масштабное исследование тенденций

наркотопотребления у студентов 1 курсов вузов, в настоящем исследовании приняли участие 591 студент. Для проведения эксперимента была использована специально разработанная авторская анкета, включающая 34 вопроса.

2. Не выявлена связь между полом и фактом употребления наркотических веществ. Вовлеченность в употребление наркотических веществ демонстрируют как юноши, так и девушки.

3. Среди опрошенных имели опыт употребления психоактивных веществ (ПАВ) 62 (10,5%) человек. Примечательно, что 56 (90%) пробовавших ПАВ респондентов имеют знакомых с таким опытом, при этом 48 (86%) пробовали то же вещество, что и их знакомые. Полученные данные позволяют предположить, что молодые люди при выборе наркотических средств демонстрируют приверженность к мнению референтной для них группы, что в целом отражает особенности подросткового и юношеского возраста.

4. Нами не обнаружена статистически значимой связь между составом семьи (полная или не полная) и опытом употребления ПАВ, а также между количеством детей в семье и опытом употребления ПАВ, из чего можно предположить низкое влияние состава семьи на предрасположенность к употреблению наркотических веществ. Большую роль несет в себе качество института семьи и на индивида больше влияет его окружение, зачастую составляющее референтную для него группу, вне зависимости семья это или знакомые.

5. Среди способов получения информации о ПАВ: 186 (31,5%) отмечают социальные сети. При этом, чаще всего антинаркотическую пропаганду встречали в сети интернет 248 (42%). Данные результаты позволяют предположить, что наиболее эффективной может выступать профилактическая работа, осуществляемая через использование средств массовой информации, в т.ч. сети интернет.

6. Полученные в настоящем исследовании результаты позволяют разработать многоаспектную программу профилактики и мер по борьбе с употреблением наркотических веществ и могут быть использованы в работе центров психосоциального сопровождения студентов вузов.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Ахметова О.А., Чернышова Е.А., Слободская Е.Р., Рябиченко Т.И. Употребление психоактивных веществ подростками: личностные факторы риска и защиты // Бюллетень СО РАМН. – 2008. – №2. – С. 46 – 51.
2. Duncan S.C., Duncan T.E. Progression of alcohol, cigarette, and marijuana use in adolescence // *Journal of behavioral medicine*. 1998. V. 21. pp. 375-388.
3. Стратегия государственной антинаркотической политики Российской Федерации до 2020 года: Утверждена Указом Президента Российской Федерации № 690 от 9 июня 2010 года [Электронный ресурс] - URL: <http://base.garant.ru/12176340> (дата обращения 07.11.2019).
4. Положение о государственной системе мониторинга наркоситуации в Российской Федерации : утверждено постановлением Правительства Российской Федерации от 20 июня, 2011 г. № 485 [Электронный ресурс] // - URL: СПС Консультант плюс http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_115450/ (дата обращения 20.11.2019).
5. World Drug Report 2019 [Electronic resource]. URL: <https://wdr.ipodc.org/wdr2019> (дата обращения 07.11.2019).
6. Невирко Д.Д., Коробицина Т.В., Шинкевич В.Е. Наркоситуация и профилактика потребления в вузах // Социально-гуманитарные знания. 2011. № 6. С.116-129.
7. Клинические рекомендации «Психические и поведенческие расстройства, вызванные употреблением психоактивных веществ. Синдром отмены психоактивных веществ (абстинентное состояние, вызванное употреблением психоактивных веществ)» (утв. Минздравом России). – Москва, 2018.
8. Овчинников А.А., Патрикеева О.Н. Синтетические каннабиноиды: психотропные эффекты, побочные действия, риски употребления [Электронный ресурс] // Медицина и образование в Сибири. 2014. № 3.
9. Березовская М.А., Коробицина Т.В., Шерстяных А.С. Косвенные методы оценки распространенности немедицинского потребления наркотиков // Вестник Сибирского юридического института ФСНК России. № 4 (17). 2014. С.106-110.
10. Березин С.В., Лисецкий К.С., Самыкина Н.Ю., Шапанина О.В.

Психологические основы профилактики наркомании в семье. Самара: Самар. университет, 2001. 231 с.

11. Ахметова Э.А. Дисгармоничная статья как фактор формирования зависимости к новым синтетическим «дизайнерским наркотикам» // Медицинский вестник Башкортостана. 2017. №1. Т.12. С. 15 – 20.

12. Короленко Ц.П., Дмитриева Н.В. Психосоциальная аддиктология. Новосибирск: Издательство «Олиб», 2001. 251 с.

13. Шинкевич В.Е., Коробицина Т. В. Оценка состояния, основных детерминант и профилактика наркотопотребления в Красноярском крае // Социологические исследования. 2018. № 2. С. 152-158.

14. Курусь И.А. Динамика переживания кризисных ситуаций у студентов на начальном этапе обучения в вузе // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2016. №3 (26). С. 78-83.

15. Kun B., Urbán R., Paksi B., Griffiths MD., Richman MJ., Demetrovics Z. The Effects of Trait Emotional Intelligence on Adolescent Substance Use: Findings From a Hungarian Representative Survey // *Front Psychiatry*. 2019. Jun 7;10:367. doi: 10.3389/fpsy.2019.00367.

16. Ball J., Sim D., Edwards R., Fleming T., Denny S., Cook H., Clark T.. Declining adolescent cannabis use occurred across all demographic groups and was accompanied by declining use of other psychoactive drugs // *New Zealand, 2001-2012. N Z Med J.* .2019. № 132(1500). pp.12-24.

17. Невирко Д.Д. Особенности влияния социальных практик на развитие наркоситуации в Российском обществе. // Вестник Казанского юридического института МВД России. № 3 (25). 2016. С. 6- 11.

18. Коршунов В.А., Герасимов А.Н., Миндлина А.Я., Вязовиченко Ю.Е. Оценка потенциальной эффективности первичной профилактики наркомании методом математического моделирования. Профилактическая медицина. 2018. № 21(2). pp. 21-27. <https://doi.org/10.17116/profmed201821221-27>

19. Никитина Л.А. Анализ зарубежного опыта профилактики употребления психоактивных веществ в подростковой среде // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2011. С. 247-248.

20. Елистратова О.А. Щербанова В.В. Проявление проблемы наркотизма в студенческой среде // Вестник Саратовского государственного технического университета. 2014. №1 (74). С. 115-121.

21. Руководство. Теоретические, методологические и практические основы альтернативной употреблению наркотиков активности несовершеннолетних и молодежи / Под редакцией Н.А. Сирота, В.М. Ялтонский. М., ПБОЮЛ «Гайнуллин», 2003 г. 248 с.

Статья поступила в редакцию 26.11.2019

Статья принята к публикации 27.02.2020

УДК 159.9.072.43
DOI: 10.26140/anip-2020-0901-0090

ВЛИЯНИЕ ОБЪЯТИЙ КАК НЕВЕРБАЛЬНОЙ ФОРМЫ ОБЩЕНИЯ НА ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОСТОЯНИЕ ЧЕЛОВЕКА

© 2020
AuthorID: 736254
SPIN: 9502-6593
ResearcherID: V-1952-2018
ORCID: 0000-0002-7273-1852

Мальцева Светлана Михайловна, кандидат философских наук,
доцент кафедры философии и теологии

AuthorID: 1050543
SPIN: 1311-9326
ResearcherID: V-5218-2018
ORCID: 0000-0002-6629-0667

Строганов Дмитрий Александрович, старший преподаватель кафедры
Всеобщей истории, классических дисциплин и права

*Нижегородский государственный педагогический университет им. К. Минина
(603005, Россия, Нижний Новгород, ул. Ульянова, 1, e-mail: stroganoff.dmitry2012@yandex.ru)*

AuthorID: 1050543
SPIN: 1311-9326
ORCID: 0000-0002-6061-8721

Рыжакова Елена Владимировна, кандидат культурологии, старший преподаватель
кафедры Дзержинского филиала

*Национальный исследовательский Нижегородский государственный университет им. Н.И. Лобачевского
(603950, Россия, Нижний Новгород, пр. Гагарина, 23, e-mail: brusrm@yandex.ru)*

Блинова Алла Юрьевна, студент

*Нижегородский государственный педагогический университет им. К. Минина
(603005, Россия, Нижний Новгород, Ульянова, 1, e-mail: blinova.alla01@mail.ru)*

Аннотация. Проблема изменения характера общения в современном мире имеет достаточно острый характер. В процессе коммуникации люди оказывают взаимное вербальное и невербальное воздействие друг на друга. Если эффект от вербального общения почти всегда осознается всеми и сразу, то значение невербальных форм часто недооценивается. В данной статье рассматриваются два вида общения: вербальное и невербальное. Современный человек стал избегать живого общения, заменяя его на виртуальное. Однако некоторые невербальные формы общения, например, объятия, являются жизненно необходимыми, и их нельзя реализовать в интернете. Особое внимание уделяется невербальному языку общения, а именно объятиям как одной из его форм. В работе совершается попытка оценить влияние объятий на психологическую и эмоциональную составляющую здоровья человека. Ведущими методами исследования стали описание, сравнительный анализ и эксперимент, данные которого собирались при помощи анкетирования. В результате была подтверждена гипотеза о положительном влиянии объятий на психологическую составляющую здоровья человека.

Ключевые слова: Общение, невербальные средства общения, объятия, информационные технологии, виртуальное общение, коммуникация, психологическое состояние.

THE INFLUENCE OF HUGS AS A NONVERBAL FORM OF COMMUNICATION ON THE PSYCHOLOGICAL STATE OF A PERSON

© 2020

Maltceva Svetlana Michailovna, Candidate of Philosophy, Associate Professor
of the Department of Philosophy and Theology

Stroganov Dmitry Alexandrovich, senior lecturer of the Department
of universal history, classical disciplines and law
*Minin Nizhny Novgorod State Pedagogical University
(603005, Russia, Nizhny Novgorod, Ulyanov St., 1, e-mail: stroganoff.dmitry2012@yandex.ru)*

Ryzhakova Elena Vladimirovna, candidate cultural studies, senior lecturer
of the Department of Dzerzhinsky branch

*National Research Lobachevsky State University of Nizhny Novgorod
(603950, Russia, Nizhny Novgorod, 23 Gagarina Ave., e-mail: brusrm@yandex.ru)*

Blinova Alla Yurievna, student

*Minin Nizhny Novgorod State Pedagogical University
(603005, Russia, Nizhny Novgorod, Ulyanov St., 1, e-mail: blinova.alla01@mail.ru)*

Abstract. The problem of changing the nature of communication in the modern world is quite acute. In the process of communication, people have a mutual verbal and nonverbal impact on each other. While the effect of verbal communication is almost always recognized by everyone at once, the importance of nonverbal forms is often underestimated. This article discusses two types of communication: verbal and nonverbal. Modern man began to avoid live communication, replacing it with virtual. However, some nonverbal forms of communication, such as hugs, are vital, and they cannot be implemented on the Internet. Special attention is paid to nonverbal language of communication, namely hugs as one of its forms. The paper attempts to assess the impact of hugs on the psychological and emotional component of human health. The leading methods of the study were description, comparative analysis and experiment, the data of which were collected by means of questionnaires. As a result, the hypothesis about the positive impact of hugs on the psychological component of human health was confirmed.

Keywords: communication, nonverbal means of communication, hugs, information technology, virtual communication, communication, psychological state.

ВВЕДЕНИЕ

Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важ-

*ными научными и практическими задачами. Стремление
к общению является ведущим мотивом совместной де-*

ятельности людей. Потребность в общении также является базовой социальной потребностью [1]. Кроме того общение выполняет множество других функций, как коммуникативную, познавательную, аффективно-оценочную[2]. Однако и оно претерпевает изменения в последние десятилетия. Информационные технологии, растущий жизненный темп привели не только к возникновению новых форм и способов общения[3], но и к сознательному стремлению людей ограничить круг своего общения (например, синглтоны). В мире с постоянно увеличивающейся численностью населения одиночество приобретает масштабы глобальной проблемы[4,5,6]. Современный человек стал избегать живого общения, заменяя его на виртуальное[7,8,9]. Однако некоторые невербальные формы общения, например, объятия, являются жизненно необходимыми, и их нельзя реализовать в интернете. Налицо дефицит качественного общения.

МЕТОДОЛОГИЯ

Формирование цели статьи. Определить место объятий как невербального общения в психологической и эмоциональной составляющей здоровья человека.

Используемые в исследовании методы, методика и технологии. Ведущими методами исследования стали описание, сравнительный анализ и эксперимент, данные которого собирались при помощи анкетирования.

РЕЗУЛЬТАТЫ

Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов.

Традиционно средства общения делятся на два вида:

1. Вербальные.
2. Невербальные.

На данный момент вербальное общение - это то, без чего не может обойтись каждый из нас. Слово «вербально» происходит от латинского слова «Verbalis», что означает «словесно». Таким образом, люди во время общения используют слова. Изучая это явление и ранее, учёные смогли выделить три основных типа вербального общения:

1. Речь (диалог, монолог).
2. Письменное общение (рукописные материалы или же напечатанные на компьютере).
3. Внутреннее общение (наши с вами мысли) [10].

В свою очередь речевой и письменный типы общения решают следующие задачи:

1. Коммуникативная (обеспечение взаимодействия между собеседниками в широком масштабе)
2. Познавательная (получение новой информации, знаний).
3. Аккумулятивная (демонстрация усвоенных знаний в письменном виде).
4. Эмоциональная (выражение личного мнения, чувств) [11].

С увеличением словесной информации возрастает и роль речи, роль слова, понятий. Именно слово помогает познавать и осваивать знания, развивать эмпирическое, логическое мышление [1, С. 93]. Однако наша речь стала развитой совсем недавно относительно истории развития всего человечества, поэтому возникает вопрос: «Как тогда общались люди в те времена?» Действительно, с древности мы использовали такой вид общения, как невербальный язык. Невербальное общение осуществляется без устных или письменных знаковых средств, при помощи мимики, жестов, поз, интонаций, мизансцен и т.п.

Одним из ярких примеров считается древнегреческий театр масок, в котором выражение эмоционального состояния актера можно было прочесть только через внешние качества. Актеры, согласно сценарию, меняли свои маски, на которых были изображены различные эмоции: страх, грусть, гнев, радость и т.д. Знания о невербальном выражении состояния человека описывались в древних трактатах по ораторскому мастерству. Немаловажную роль в античной культуре играли поэмы,

жесты и мимика. С расцветом древнегреческого театра Аристотель обратился к более углубленному изучению внутренних состояний человека через внешние проявления, написав свой труд «Физиогномика» [12].

Но, к сожалению, физиогномика не смогла стать самостоятельной наукой, хотя благодаря накопленным знаниям она послужила «первым шагом» для развития других научных направлений, таких как френология и иридодиагностика.

В XX столетии изучением невербального поведения стала заниматься в основном психология. Одним из фундаментальных открытий в психологии в развитии невербального поведения стало выявление коммуникативной функции. Первым сформулировал основополагающее утверждение С.Л. Рубинштейн. Важным аспектом он считал то, что выразительные движения являются не просто сопровождением эмоций, как до этого утверждал Ч. Дарвин, «движения выполняют определённую функцию: функцию общения; они – средство сообщения и воздействия, они – речь, лишённая слова, но исполненная экспрессии» [12, С. 57].

Невербаликой снова стали интересоваться лишь в XXI веке. Её изучение является не самым популярным, потому что современное столетие наполнено совершенно разными информационными технологиями, которые не стоят на месте, а с каждой секундой меняют физические параметры, включают в себя всё больше новых функций или говоря по-другому проходят тотальную модернизацию собственных же моделей. Данные технологии довольно сильно облегчают нашу жизнь, поэтому доступны для приобретения, а значит есть в наличии у каждого без исключения. Собственно, такая доступность привела к тому, что даже совершенно маленькие дети уже могут и умеют пользоваться, к примеру смартфонами. С появлением информационных технологий стали разрабатываться и различные приложения для них. На первом месте по использованию являются игры и социальные сети [13].

Даже сейчас статистика говорит, что почти каждый человек самостоятельно был зарегистрирован хотя бы в одной социальной сети (исключение составляют в большинстве случаев старшее поколение, которые как они сами утверждают «не знают, как пользоваться техникой или боятся что-то нажать “не так”, приведя к удалению информации или даже к поломке самой техники» [14].

Длительное по времени использование информационных гаджетов может привести к разному роду психологических расстройств, например, учащённые нервные срывы или депрессия. Теперь с учётом выше приведённых данных делаем вывод, что мы стали предпочитать виртуальное общение живому, не говоря уже даже о невербальном.

В жизни каждого человека данный вид общения играет далеко не последнюю роль, хотя необходимые знания об этом виде коммуникации, осознание их возможностей практически отсутствуют. Но, как известно, нельзя в полной мере освоить то, чему не уделяется должным образом внимание, что недостаточно изучено и понятно [15]. Исходя из этого мы имеем проблему чрезмерного использования виртуального общения в нашей жизни, из-за которого постепенно стали забываться о естественном общении, в частности, о влиянии объятий на психологическую и эмоциональную составляющую здоровья человека. Не касаясь сложных физико-химических процессов, зависящих от эмоционального состояния человека, и наоборот, среди всех невербальных форм общения нами были выбраны объятия как наиболее удобно реализуемый и доступный вид. Обнимать можно беспрепятственно и друзей, и родственников, и любого близкого человека.

Нами было проведено исследование, в котором приняла участие 56 человек, возрастной диапазон составил от 17 до 45 лет. Проходил эксперимент в течение одного месяца, который, в свою очередь, был разделён на два

этапа. (Первый этап длился две недели).

Участникам было предложено первые две недели находиться в привычной для них коммуникации. После этого они рассказали о своём моральном состоянии, преобладающих эмоциях в период данного промежутка времени. Опрос показал, что 68% участников чувствовали себя подавленно, 30% имели переутомление, у 2% случился нервный срыв или депрессия (см. рис. 1).

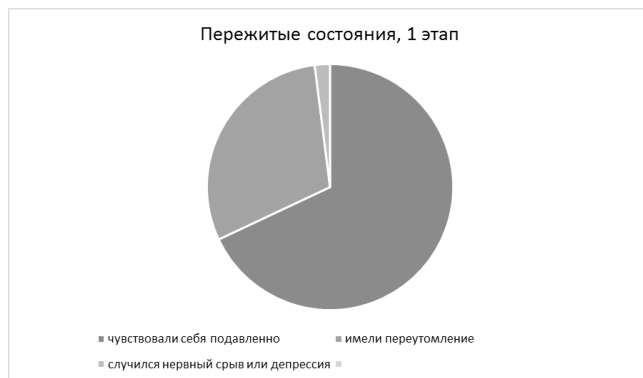


Рисунок 1- Данные первого этапа эксперимента

Таким образом, первый этап эксперимента показывает нам общее состояние людей в реальной ставшей привычной нам обстановке.

Главной задачей второго этапа этого эксперимента стало увеличение количества объятий в процессе общения. Участникам было предложено инициировать объятия с близкими людьми не менее 7-10 раз за сутки. Спустя две недели прошёл ещё один опрос, являющийся заключительным для всего эксперимента. Он показал, что при увеличенном количестве объятий в процессе общения показатели психологического и эмоционального состояния испытуемых значительно улучшились, а точнее 40% заметили, что стали дольше ощущать бодрость на протяжении рабочего дня, 60% рассказали о повышении настроения, о возникновении чувства эмоциональной безопасности.

ВЫВОДЫ

Выводы исследования. Таким образом, мы видим, что даже на протяжении всего лишь одного месяца изменения очевидны. Подводя общий итог, можем сказать, что распространению знаний о культуре невербального языка препятствует внедрение в нашу жизнь всё большего числа информационных технологий и как следствие виртуального общения, а также отсутствие понимания специфики данного вида общения. Это исследование наглядно показало, что объятия оказывают влияние на психологическую и эмоциональную составляющую здоровья человека. В результате подтвердилась выдвинутая гипотеза о положительном влиянии объятий на психологическую и эмоциональную составляющую здоровья человека. Невербальное общение выступает как значимый элемент общения для человека в целом. Следовательно, этот вид коммуникации занимает не последнее место в поддержания полноценной и гармоничной жизни.

Думается, умение невербального общения необходимо формировать и развивать в том числе в процессе получения человеком образования [16,17]. В условиях ориентации образования на субъект-субъектный подход [18], тенденции к гуманизации и всестороннему развитию личности [19,20] требуется развитие не только мотивационной, интеллектуальной и предметно-практической сферы личности, но и эмоциональной. Однако данные вопросы по-прежнему остаются не достаточно изученными и в педагогике, и в психологии.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Кустова Е.И. *Вербальные и невербальные средства общения // Межличностное общение и коммуникации. 2016. С. 77-82.*
2. Руднёва А.Е., Фоменко Л.Н. *Вербальное и невербальное общение // Студент. Аспирант. Исследователь. 2018. № 12(42). С. 150-154.*

3. Иванова Г.В. *Вербальное и невербальное общение в образовании // Герценовские чтения. Начальное образование. 2015. №1. С. 92-98.*

4. Рыжакова Е.В. *Проблема одиночества современной студенческой молодежи // Нижегородский психологический альманах. 2018. № 1. С. 1-6.*

5. Мальцева С.М., Гончарук А.Г., Воронина И.Р. *Одиночество в условиях социальной трансформации современного общества // Инновационная экономика: перспективы развития и совершенствования. 2019. № 4 (38). С. 79-84.*

6. Балашихина Е.С., Мальцева С.М., Бурков А.Д. *Политкорректность в современном мире: социокультурный аспект // Инновационная экономика: перспективы развития и совершенствования. 2018. № 7-Том 1 (33). С. 29-33.*

7. Дьяченко Л.И., Дьяченко К.В. *Специфика вербального и невербального общения в России // Санкт-Петербургский образовательный вестник. 2018. № 9-10(25-26). С. 8-10.*

8. Грязнова Е.В., Гончарук А.Г. *Теология как научная специальность магистратуры: проблемы и перспективы их решения // Вестник Мининского университета. 2019. Т. 7, №3. С. 1. DOI: 10.26795/2307-1281-2019-7-3-1.*

9. Богачева А.В., Мальцева С.М., Лужкова Е.А. *Влияние семейного климата на развитие личности современного студента // Инновационная экономика: перспективы развития и совершенствования. 2019. № 5 (39). С. 11-17.*

10. Гарипова А.Н. *Вербальные и невербальные средства общения // Вопросы филологического анализа текста. 2016. С. 10-14.*

11. Штык К.С. *Вербальное и невербальное общение // Экономика и социум. 2017. № 2(33). С. 1150-1151.*

12. Дубских А.И., Сурхаби Р.В. *История возникновения и развития невербального общения // EUROPEAN RESEARCH. 2017. №3. С. 56-58.*

13. Гайденок Е.Ю., Матвеева С.В., Яблочкова Е.Т. *Сравнительный анализ коммуникативного потенциала вербальных и невербальных средств общения // Новая наука: Состояния и пути развития. 2016. № 5-2. С. 135-139.*

14. Грязнова Е.В., Мальцева С.М., Азолова Ю.В., Ларинина Т.В. *Современные трактовки понятия «воспитание»: семья, патриотизм и социализация // Карельский научный журнал. 2018. Т. 7. № 4 (25). С. 30-32.*

15. Иванова С.В. *Общая характеристика общения. Вербальное и невербальное общение // Психология профессионального общения юриста. 2019. С. 6-15.*

16. Комарова А.Н. *Русская культура как основа анимационной деятельности // Материалы отчетной научной конференции института архитектуры и градостроительства ННГАСУ Нижегородский государственный архитектурно-строительный университет. 2009. С. 308-312.*

17. Мальцева С.М. *«Философия» в современном вузе: роль в формировании личности // Наука. Образование. Личность. 2014. Т. 2. С. 102-107.*

18. Мальцева С.М., Воронкова А.А., Бушуева А.А. *Формирование научного мировоззрения студентов в процессе преподавания социогуманитарных дисциплин // Современные исследования социальных проблем. 2019. Т. 11. № 2-2. С. 121-125.*

19. Мяскина Е.В. *Диагностика качества образования в вузе // Вестник Мининского университета. 2019. Т. 7. № 3 (28). С. 4.*

20. Чернышева О.В., Чупахина М.С. *Особенности вербального и невербального общения в молодежной среде // Язык и межкультурная коммуникация в современном информационном пространстве. 2015. С. 270-276.*

Статья поступила в редакцию 29.11.2019

Статья принята к публикации 27.02.2020

УДК 159.9.072

DOI: 10.26140/anip-2020-0901-0091

ВЗАИМОСВЯЗЬ ЛИЧНОСТНЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ СТУДЕНТОВ И ИХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ ОБ ОБРАЗЕ ПОЛИТИЧЕСКИХ ЛИДЕРОВ РАЗНЫХ ИСТОРИЧЕСКИХ ПЕРИОДОВ

© 2020

SPIN-код: 4424-5434

AuthorID: 381938

Мельник Галина Сергеевна, доктор политических наук, профессор кафедры
цифровых медиакоммуникаций

SPIN-код: 6696-5943

AuthorID: 164874

Свешникова Наталья Олеговна, кандидат психологических наук,
доцент кафедры политической психологии

Санкт-Петербургский государственный университет

(194034, Россия, Санкт-Петербург, Университетская наб. 7., e-mail: sveshnikovan@mail.ru)

Аннотация. Цель: выявить представления студентов о политических лидерах советского/российского государства, которые функционировали в период с 1953 г. по 2018 г.; рассмотреть зависимость представлений об образах лидеров государства от личностных характеристик социальных групп, воспринимающих этот образ. Представления об образе политических лидеров соотнесены со значимыми событиями во внешней и внутренней политике страны, явившимися результатом их правления. объект исследования - группа студентов Санкт-Петербургского государственного университета в количестве 245 человек. Результаты: на основе методики выявлены особенности взаимосвязи представлений студентов о политических лидерах разных исторических периодов и личностных характеристик молодежи, сделан вывод о наличии комплекса личностных свойств, определяющих образ политика и его деятельности. Научная новизна: впервые на основе использования комплекса методов изучения представлений студентов о политиках в исторической ретроспективе исследована зависимость политического образа личности политика от личностных характеристик молодежи. Удалось установить наличие связи между комплексами личностных свойств студентов и воспринимаемого ими образа политического деятеля, отношение к его политической деятельности. Интеллектуальная и эмоциональная независимость, характерная для российских студентов, свидетельствует о том, что это обеспечивает формирование нормы оценки реальной деятельности, а не реактивного политического активизма. Практическая значимость: основные положения и выводы статьи могут быть использованы в политических технологиях формирования имиджа политика. Выводы позволяют расширить научное представление об особенностях образа идеального политика у представителей молодого поколения, которые определяются не только индивидуально-личностными свойствами, но и ценностными ориентациями.

Ключевые слова: ценности, идентификация, представления, политические установки, образ политика, студенты, методы.

RELATIONSHIP BETWEEN STUDENTS 'PERSONAL CHARACTERISTICS AND THEIR PERCEPTION IMAGES OF POLITICAL LEADERS OF DIFFERENT HISTORICAL PERIODS

© 2020

Melnik Galina Sergeevna, Doctor of political Sciences, Professor Department
of Digital Media Communications

Sveshnikova Natalya Olegovna, Candidate of psychological Sciences, Associate Professor,
Department of Political Psychology

St. Petersburg state University

(196034, Russia, St. Petersburg, Universitetskaya emb. e-mail: sveshnikovan@mail.ru)

Abstract. Purpose to identify students' perceptions of the political leaders of the Soviet / Russian state that functioned from 1953 to 2018; to consider the dependence of ideas about the images of state leaders on the personal characteristics of social groups perceiving this image. The ideas about the image of political leaders are correlated with significant events in the country's foreign and domestic policy that arose from their reign. the object of study is a group of students of St. Petersburg State University in the amount of 245 people. Results: on the basis of the methods, the features of the relationship between students' perceptions of political leaders of different historical periods and the personal characteristics of young people were identified, a conclusion was made on the existence of a set of personal properties that determine the image of a politician and his activities. Scientific novelty: for the first time on the basis of the use of a complex of methods for studying students' perceptions of politicians in historical retrospective, the dependence of the political image of the politician's personality on the personal characteristics of youth is studied. It was possible to establish the existence of a connection between the complexes of personal characteristics of students and the image of a politician perceived by them, their attitude to his political activity. The intellectual and emotional independence that is characteristic of Russian students indicates that this ensures the formation of a norm for evaluating real activity, and not reactive political activism. Practical relevance: the main provisions and conclusions of the article can be used in political technologies for shaping the image of a politician. Conclusions allow us to expand the scientific understanding of the features of the image of an ideal politician among the representatives of the young generation, which are determined not only by individual and personal properties, but also by value orientations.

Keywords: values, identification, representations, political attitudes, image of a politician, students, methods.

Введение. Исследовательский интерес к проблеме современного политического лидерства переживает «второе рождение», которое определяет сегодня направления отечественных и зарубежных психологических исследований политического лидерства и открывает новые возможности научного осмысления данного феномена.

Ряд психологических исследований доказал, что представление о политическом лидере формируется не столько субъективным фактором, проявлением личност-

ных особенностей лидера и его культурно значимых качеств, сколько определяется его способностью отстаивать национальные интересы государства и граждан. Не меньшую роль в формировании современного политика имеет объективный фактор, определяемый геополитическими трансформациями, все возрастающей конфликтностью в системе международных отношений. В психологических исследованиях последних лет формирование имиджа политика, первого лица государства

соотносится с конструированием имиджа страны и связывается с проблемой национальной безопасности [1]. Образ политика соотносится с системой его ценностных ориентаций, это объясняется тем, что ценности входят в психологическую структуру личности и являются одним из источников мотивации её поведения в деятельности, в том числе политической [2]. Ценности служат важным фактором социальной регуляции взаимоотношений людей и поведения индивида [3] и рассматриваются как сложный социально-психологический феномен, характеризующий направленность и содержание активности личности политика, являющийся составной частью системы его отношений, определяют общий подход к миру, к себе, придают смысл и направление позиции, поведению, поступкам [4, 5, 6]. Ценности выражают важнейшие идеалы, цели, смыслы жизни человека [7, 8], связаны с его духовно-нравственными ориентациями [9, 10, 11, 12, 13, 14, 15]. Ученые рассматривают ценности как стандарты, которые руководят выбором или оценкой поступков, людей, событий.

Усвоение ценностей и норм рассматриваются психологами в аспекте социализации [16], в том числе политической [17]. Как гражданин человек усваивает систему политических ценностей, идей, в которые он может верить и ориентации в политической среде. В процессе социализации молодой человек осваивает формы политического поведения, характерные для данного общества [18].

Исторический характер политической социализации сказывается в том, что, во-первых, «каждая система имеет свои культурные особенности, свой набор важнейших целей и ценностей, которыми она снабжает своих политических новобранцев» [19]. Ценности и нормы определяют процесс самоидентификации личности, поэтому нередко рассматриваются в научном дискурсе в единстве.

В политической психологии нет недостатка в работах, отражающих проблемы формирования и восприятия политического образа. Однако в научном дискурсе есть дефицит сведений о социально-психологических характеристиках социальных групп, воспринимающих образ конкретного политика. Взаимосвязь личностных характеристик аудитории и ее ценностных представлений о лидере позволяет глубже понять механизмы восприятия образа.

Методы и процедура исследования. Цель – провести исследование взаимосвязи личностных особенностей респондентов, способствующих уровню социальной адаптации, с представлениями о политическом лидере в соотношении с историческим периодом.

Задачи: 1) выявить и описать характер взаимосвязи личностных свойств и особенностей образов политических лидеров, функционирующих в период с 1953 г. по 2018 г.; 2) сравнить и проанализировать особенности представлений студенческой молодежи о политических лидерах указанного периода.

Объект исследования: 245 студентов вузов Санкт-Петербурга. Студентами оценивались образы таких лидеров государства, как Л. И. Брежнев, М.С. Горбачев, Н.С. Хрущев, Д. А. Медведев, В. В. Путин.

Методы исследования:

1. Личностный опросник FPI модифицированной формы В. предназначен для диагностики состояний и свойств личности, которые имеют первостепенное значение для процесса социальной адаптации и регуляции поведения.

2. Опросник Н. О. Свешниковой «Образ политического лидера», направленный на определение ведущих компонентов в образе политического лидера.

3. Авторский опросник «Исторические события» для изучения представлений респондентов о политических эпохах политических лидеров.

4. Методика Н. О. Свешниковой «Лидеры», направленная на определение коммуникативных стратегий по-

ведения политического лидера.

Для обработки данных использовалась компьютерная программа для статистической обработки данных SPSS (Коэффициент корреляции r-Спирмена, факторный анализ: метод главных компонент).

Результаты исследования и их обсуждение. Анализ корреляций позволил выявить особенности взаимосвязи личностных особенностей и представлений о политическом лидере и его деятельности. Такие личностные свойства как «невротичность», «депрессивность» и «маскулинность-феминность» и «эмоциональная лабильность» определяют отношение к деятельности политика в области формирования идеологии, государственного управления и международных отношений.

Уровень личностной тревожности ($p < 0,01$ $r = -0,395$) предопределяет отношение к государственному переустройству (М. Горбачев). Выраженность маскулинности/феминности определяет отношение к идеологическим трансформациям ($p < 0,05$ $r = -0,364$) в период активной либерализации (Д. Медведев) и к событиям в системе международных отношений ($p < 0,05$ $r = 0,333$) (Л. Брежнев, В. Путин). Личностные свойства «спонтанная агрессивность», «уравновешенность», «экстраверсия-интроверсия» определяют отношение к стилевым особенностям поведения политика, его профессиональным качествам. В характеристиках структуры образа М. Горбачева интроверты ($p < 0,05$ $r = 0,305$) видят подчиняемость, склонность к использованию власти в своих интересах, сдержанность и уравновешенность в общении, осторожность и пессимистичность. Вместе с тем, интровертированным респондентам свойственно видеть в образе Б. Ельцина подверженность влиянию стресса, способность мыслить абстрактно, в действиях – направленность на результат, а не на процесс. Респонденты, которым свойственны отсутствие внутренней напряженности, свобода от конфликтов, удовлетворенность собой и своими успехами, готовность следовать нормам и требованиям, оценивая коммуникационный стиль политиков, описывают Л. И. Брежнева ($p < 0,05$ $r = 0,316$) как спокойного и уравновешенного, внутренне свободного. А при описании М. Горбачева ($p < 0,05$ $r = 0,339$) оценивают его как человека не общительного, напряженного, достаточно закрытого. Выраженность конформизма определяет представление о характере деятельности политика. Нонконформисты склонны видеть в В. Путине ($p < 0,05$ $r = 0,312$) политика-стратега, реалистичного, для которого характерна жесткая позиция и способность к созданию диалога в международных отношениях.

На основе анализа результатов было выделено 6 факторов.

В первый фактор (14,72; % дисперсии 18) – «коммуникативные особенности», вошли характеристики, которые свидетельствуют о способности политика отстаивать собственную позицию и идти на компромисс. Исходя из этого, можно сделать вывод, что для респондентов в оценке политического лидера наиболее важными являются его коммуникативные способности. Это согласуется с имеющимися данными о том, что при оценке другого человека наиболее важным является оценка его стиля поведения. Особую роль играют «установки по отношению к поведению», а лишь затем «установки по отношению к объекту поведения».

Второй фактор (9,3; % дисперсии 11,5) – «внешняя политика» – объединяет показатели значимости исторических событий, относящихся к внешней политике государства. Таким образом, можно предположить, что, в оценке деятельности политического лидера значимым является компетентность в коммуникации на уровне государств.

Показатели, связанные с особенностями управления государством и идеологией, оказались отражены в третьем факторе (6,8; % дисперсии 8,5). Это свидетельствует о том, что значимыми в оценке политического лидера для респондентов оказываются принятые решения, на-

правленные на развитие государства, и идеологическая политика.

Четвертый фактор (6,0; % дисперсии 7,5) – «уровень владения собой – относится к коммуникативным способностям личности политика. Для респондентов оказываются значимыми: умение политика управлять собой и его ум, смелость и самостоятельность.

Пятый фактор (3,5; % дисперсии 4,4) – «уровень тревожности». Это указывает на то, что при оценке политического лидера респонденты уделяют внимание уровню тревожности политика и его способности справляться со стрессовыми ситуациями.

Характеристики политика как субъекта деятельности сконцентрированы в шестом факторе (2,6; % дисперсии 3,2). Это свидетельствует о том, что для респондентов значимым является стиль поведения политика, степень продуктивности труда, особенности процесса осуществления деятельности.

Выводы. В ходе исследования выявлены: 1) склонность экстравертов видеть в образе политического лидера, его речи и поведении проявления импульсивности, а интровертов – спокойствие и уравновешенность лидера; 2) оценивание в образе политика как наиболее значимых таких характеристик, как коммуникативные навыки, особенности ведения внешней политики, наличие идеологического компонента.

Политический выбор у большинства связан с персонифицированным выбором. Ориентация персонифицируется в политическом лидере, образ которого ассоциируется с теми предпочтениями, в которых выражаются политические интересы людей. Соответственно, следует уделять особое внимание формированию образа политического лидера, сильными сторонами, которого должны быть качества, актуальные в данный отрезок времени. Что соответствует такому принципу эффективности власти как своевременность.

При формировании образа политического лидера следует уделять внимание исследованию личностных характеристик социальной группы, воспринимающей этот образ. У разных людей, в зависимости от их индивидуальных особенностей, представления могут значительно отличаться. Согласно данным исследования социальной перцепции, существует зависимость оценок коммуникатора от экстравертированности реципиента. В нашем исследовании мы обнаружили взаимосвязь уровня экстравертированности исследуемых и их оценок отдельных компонентов образа политического лидера. Экстраверты оценивают политического лидера как человека импульсивного. Интровертам свойственно видеть политического лидера как более спокойного и уравновешенного человека. Полученные в нашей работе данные дают основания для дальнейших и более глубоких исследований данной проблематики.

Также полученные нами данные могут стать основой для выстраивания стратегии взаимодействия политика с молодежной аудиторией. Современная молодежь настроена видеть в политическом лидере «реального политика», деятельного и способного стратегически мыслить. Сильным будет признаваться политик, сумевший доказать делами свою политическую состоятельность. В многочисленных исследованиях российской молодежи выявлена одна из доминирующих особенностей их отношения к власти – тотальное недоверие. Президент России В. В. Путин представляется молодежи как сильный и авторитетный политик. Эта особая двойственность весьма характерна для молодого поколения. При этом можно предположить, что данные нашего исследования позволяют некоторым образом объяснить этот парадокс.

Интеллектуальная и эмоциональная независимость, характерная для российских студентов, свидетельствует о том, что это обеспечивает формирование нормы оценки реальной деятельности, а не реактивного политического активизма.

Заключение

В будущем полученные данные можно использовать для более глубокого изучения стратегии взаимодействия между политическими лидерами и электоратом, объяснять особенности политических взглядов, характерных для разных социальных групп.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Мельник Г. С., Мисонжников Б. Я. Психологическое моделирование медиаобраза России в зарубежных СМИ // Международная научная конференция «Ананьевские чтения – 2019. Психология общества, государству, политике» 22-25 октября 2019: Материалы конференции. Санкт-Петербург, 2019. <https://events.spbu.ru/events/ananyev-2019>
2. Комаров А. И. Методологический анализ понятия «ценность» и «ценностные ориентации» // Развитие современной цивилизации: ответы на вызовы времени, Сб. сборник трудов по материалам междунар. научн.-практ. конференции. М.: Изд-во ООО «Научный консультант», 2016. С. 440-445.
3. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии / сост., автору коммент. и посл. А. В. Брушлинский, К. А. Абульханова-Славская. СПб.: Изд-во Питер, 2000. С. 384.
4. European Values Study, 2019 http://www.sociologia.sav.sk/cms/uploaded/1195_attach_evs_pratennna.pdf (дата обращения 29 ноября 2019 г.).
5. Яницкий М. С. Ценностное измерение массового сознания. Новосибирск, 2012. 237 с.
6. Smith P.B., Schwartz S.H. Values. In: J.W. Berry, C. Kagitcibasi, M.H. Segall (Eds.), *Handbook of cross-cultural psychology*. Boston: Allyn and Bacon, 1997. Vol. 3. pp. 77-119.
7. Леонтьев Д.А. От социальных ценностей к личностным: социогенез и феноменология ценностной регуляции деятельности // Вестник Московского университета. Серия 14: Психология. №4. 1996. С.35-44.
8. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания. СПб: Изд-во «Питер», 2016. 272 с.
9. Билан М. А., Григорьева Е. В., Хакимова Н. Р. Особенности духовно-нравственных ценностей студентов деонтологического профиля подготовки // Профессиональное образование в России и за рубежом 2019. № 1(33).
10. Акопов Г. В., Чернышова Е. Л. Духовность как актуальная проблема и предмет комплексных исследований // Социально-экономические и технические системы: исследование, проектирование, оптимизация. 2016. № 5 (72). С. 31-40.
11. Антилогова Л. Н. Ценностные ориентации как форма выражения нравственной активности личности // Психопедагогика в правоохранительных органах. 2016. № 4 (67). С. 23-25.
12. Григорьева Е. В., Хакимова Н. Р., Левченко А. П. Патриотизм и тип ценностных ориентаций личности студентов вуза // Профессиональное образование в России и за рубежом. 2017. № 4 (28).
13. Tokić Nikolić M Tokić A., Nikolić M. (2017) Moral Reasoning Among Croatian Students of Different Academic Orientations // *European Journal of Multidisciplinary Studies*. Vol. 6 (2). P. 208-213. DOI: <http://dx.doi.org/10.26417/ejms.v6i2.p>.
14. Kaili C. Z., Esther Dawen Yu. (2012). Quest for a good life: Spiritual values, life goals, and college students // *Journal Asia-Pacific Psychiatry*. Vol. 6 (1). P. 91-98. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1758-5872.2012.00183.x>.
15. Yurevich A.V. (2012). Morality as a psychological problem // *Psychology in Russia: State of the Art*. Vol. 5. P. 50-66.
16. Абдуразаков М. М., Гаджиев Д. Д., Цветкова О. Н. Токмазов Г. В. Развивающий потенциал и организационные функции цифровых технологий в социализации студентов // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2019. Т8. № 2. С. 13-16.
17. Feldman S. Values, Ideology and Structure of Political Attitudes// *Oxford Handbook of Political Psychology*. 2003. P.477-508.
18. Шиндряева И. В. Социокультурные изменения ценностных экспликаций студенческой молодежи в рамках поколенческого подхода: региональный аспект: Диссертация на соискание ученой степени канд. социол. наук. Волгоград, 2016
19. Шестопал Е. Политическая психология. URL:http://www.center-nlp.ru/library/s55/nlp/shestopal.html?current_book_page=14 (дата обращения - 29 ноября 2019 г.)

Работа выполнена в рамках НИОКР Санкт-Петербургского университета № 26520757 «Инновационные методологии обеспечения информационной безопасности Российской Федерации»

Статья поступила в редакцию 01.12.2019
Статья принята к публикации 27.02.2020

УДК 159.9

DOI: 10.26140/anip-2020-0901-0092

ДИНАМИКА ВРЕМЕННОЙ ПЕРСПЕКТИВЫ И ЕЕ ВЗАИМОСВЯЗЬ С АКАДЕМИЧЕСКОЙ УСПЕВАЕМОСТЬЮ В ЮНОШЕСКОМ ВОЗРАСТЕ

© 2020

Пономаренко Ирина Владимировна, аспирант кафедры психологии и педагогики

Новосибирский государственный технический университет

(630073, Россия, Новосибирск, проспект Карла Маркса, 20, e-mail: I.V_Ponomarenko@mail.ru)

SPIN-код: 7183-9800

AuthorID: 847148

Курусь Ирина Александровна, старший преподаватель кафедры психиатрии,
наркологии, психотерапии и клинической психологии

Новосибирский государственный медицинский университет

(630099, Россия, Новосибирск, улица Красный проспект, 52, e-mail: irina_kurus@rambler.ru)

Аннотация. Временная перспектива является одним из факторов составляющих основу профессионального самоопределения студентов. На всем протяжении обучения временная перспектива тесно связана с успешностью освоения профессии, а также может выступать в качестве фактора организации жизненного пути и в связи с этим оказывает влияние на успешность социально-психологической адаптации. Представляет интерес анализ динамики временной перспективы и ее взаимосвязь с академической успеваемостью в юношеском возрасте. В эмпирическом исследовании приняли участие 59 студентов г. Новосибирска, возраст 18-22 года, из них: мужского пола – 16, женского пола – 43. Методики исследования: опросник временной перспективы Ф.Зимбардо в адаптации А.Сырцовой, Е.Т.Соколовой, О.В. Митиной (ZTPИ). В настоящем исследовании получены данные, что в динамике временной перспективы в целом в группе студентов отмечается повышение показателей негативного прошлого. Неуспевающие студенты также характеризуются повышением показателей негативного прошлого в динамике. Отмечено, что успевающие студенты демонстрируют более высокие показатели направленности временной перспективы на «будущее» по сравнению с неуспевающими студентами. Полученные данные позволяют предположить, что развитие ориентации на будущее в ходе тренингов может способствовать профилактике социально-психологической дезадаптации и повышению академической успеваемости студентов.

Ключевые слова: временная перспектива, сбалансированная временная перспектива, академическая успеваемость, юношеский возраст, социально-психологическая адаптация, мотивация, успешность обучения

DYNAMICS OF TIME PERSPECTIVE AND ITS RELATIONSHIP WITH ACADEMIC PERFORMANCE IN ADOLESCENCE

© 2020

Ponomarenko Irina Vladimirovna, postgraduate student

of Department of psychology and pedagogy

Novosibirsk State Technical University

(630073, Russia, Novosibirsk, avenue K.Marksa, 20, e-mail: I.V_Ponomarenko@mail.ru)

Kurus Irina Aleksandrovna, senior teacher of department «Psychiatry,
narcology, psychotherapy and clinical psychology»

Novosibirsk State Medical University

(630099, Russia, Novosibirsk, avenue Krasny prospect, 52, e-mail: irina_kurus@rambler.ru)

Abstract. The time perspective is one of the factors which constitute the basis of students' professional self-determination. All over the education, the time perspective is closely related to the success of the development of the profession and also can act as a factor of life's path organization and in this regard has an effect on the success of socio-psychological adaptation. Of interest is the analysis of the dynamics of the time perspective and its interconnection with academic performance in adolescence. The empirical research involved 59 students from Novosibirsk, aged 18-22 years: 16 of them are male, 43 are female. Research methods: questionnaire of the temporal perspective F. Zimbardo in adaptation of A. Syrtsova, E.T. Sokolova, O.V. Mitina (ZTPИ). In this research, data were obtained that in the dynamics of the time perspective, as a whole in the group of students, there is an increase of indicators of the negative past. Unsuccessful students are also characterized by increasing of indicators of the negative past in dynamics. It is noted that successful students demonstrate higher indicators of the orientation of the time perspective to the «future» compared with unsuccessful students. The obtained data suggest that the development of a future orientation during the training courses can contribute to the prevention socio-physiological maladaptation and improve the academic progress of students.

Keywords: time perspective, balanced time perspective, academic performance, adolescence, socio-physiological adaptation, motivation, learning success.

ВВЕДЕНИЕ

Временная перспектива является одним из факторов составляющих основу профессионального самоопределения студентов. На всем протяжении обучения временная перспектива тесно связана с успешностью освоения профессии, а также может выступать в качестве фактора организации жизненного пути и в связи с этим оказывает влияние на успешность социально-психологической адаптации. Временная перспектива в целом выступает фактором, позволяющим осуществлять регуляцию поведения [1]. Временная перспектива является многомерной конструкцией и может быть использована в качестве прогностического фактора в оценке нарушения поведения, в частности употребления алкоголя [2].

Временная перспектива представляет собой совокупность представлений о прошлом, настоящем и будущем,

событий и объектов наполняющих их, а также эмоциональное и ценностное отношение к ним и их представленность в субъективном семантическом пространстве индивида [3]. Выделяют понятие «сбалансированная временная перспектива». Фактически ощущение неразрывности прошлого, настоящего и будущего, обеспечивающееся высоким уровнем осмысленности жизни студентом, отражает понятие сбалансированности [4]. При сбалансированной временной перспективе отмечается высокий уровень психологического благополучия. Для таких личностей характерны: позитивные эмоции, субъективное ощущение счастья, оптимизм и т.д. [3].

В исследованиях авторы выделяют 4 типа профилей временной перспективы: сбалансированный, с преобладанием негативного прошлого, с преобладанием гедонистического настоящего и с преобладанием будущего.

Эти профили связаны с самооценкой, самоэффективностью, агрессией, родительской привязанностью, навыками планирования и целеполагания, а также с ориентацией временной перспективы. Сбалансированная временная перспектива или преобладание профиля с ориентацией на будущее выступает в качестве фактора адаптивного функционирования [5]. Направленность временной перспективы на будущее, как показано в исследованиях, связана с формированием, в том числе профессиональных целей. В то время как преобладание негативного прошлого и фаталистического настоящего может усиливать кризисные переживания студентов [6]. Ориентация временной перспективы на будущее выступает в качестве одного из параметров индивидуального успеха [7]. Наличие целей в отношении карьеры способствует формированию временной перспективы в момент кризиса при окончании учебного заведения [8]. При ориентации временной перспективы на настоящее характерен более слабый самоконтроль и вероятность прокрастинации и развития интернет-зависимости, в то время как ориентация на будущее способствует более сильному самоконтролю и снижению риска прокрастинации и интернет-зависимости [9], что особенно важно для студентов.

Выделяют факторы, обеспечивающие учебную успеваемость студентов и являющиеся составляющими учебно-профессиональной мотивации:

1. Вспомогательные: материальное положение, особенности здоровья, возраст, семейное положение, уровень довузовской подготовки.

2. Процесс учебной деятельности: владение навыками самоорганизации, планирования и контроля своей деятельности, организация учебного процесса в вузе, индивидуальные психологические особенности студентов [10].

Академическая успеваемость, осознание будущей цели непосредственно связаны с формированием профессиональной идентичности [11]. На успешность обучения непосредственно оказывает влияние такая психологическая характеристика как идентичность. В период студенчества профессиональная идентичность играет важную и значимую роль. Как показывают исследования, более успешными в учебной деятельности выступают студенты, имеющие сформированную профессиональную идентичность. Студенты с неопределенной идентичностью сильнее выгорают и теряют интерес к учебной деятельности [12]. Временная перспектива тесно взаимосвязана с профессиональным самоопределением и выбором жизненного пути [13]. Как известно, временная перспектива связана с формированием профессиональной идентичности, поэтому представляет интерес изучение динамики временной перспективы у студентов на начальном этапе формирования профессиональной идентичности.

Цель исследования: изучить динамику временной перспективы и ее взаимосвязь с академической успеваемостью в юношеском возрасте.

МЕТОДОЛОГИЯ

В эмпирическом исследовании приняли участие студенты Новосибирского государственного медицинского университета, обучающиеся по специальности «клиническая психология». Обследовано в динамике (исходно и через 1 год) 59 студентов, возраст 18-22 года, из них: мужского пола – 16, женского пола – 43.

Методики исследования: опросник временной перспективы Ф. Зимбардо в адаптации А. Сырцовой, Е.Т. Соколовой, О.В. Митиной (ЗТPI) [14].

Статистическая обработка проводилась с помощью программы Statistica 10.0 для персональных компьютеров. При исследовании динамики показателей временной перспективы по методике Ф. Зимбардо использовался непараметрический критерий Вилкоксона. С целью выявления достоверности различий был использован U-критерий Манна-Уитни.

РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ И ИХ ОБСУЖДЕНИЕ

При исследовании динамики показателей временной перспективы по методике Ф. Зимбардо с использованием непараметрического критерия Вилкоксона получены следующие результаты, представленные на рисунке 1.

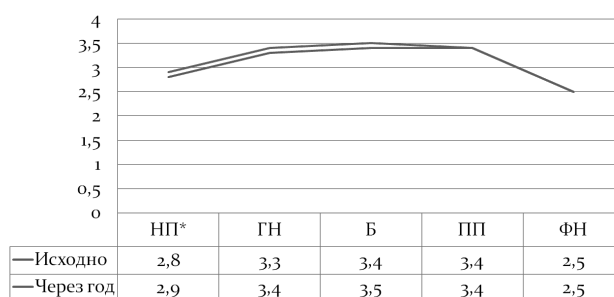


Рисунок 1. – Сравнительный анализ показателей временной перспективы у студентов исходно и через 1 год по методике Ф.Зимбардо, средние значения

Прим.: * - уровень значимости $p < 0,05$, НП – негативное прошлое, ГН – гедонистическое настоящее, Б – будущее, ПП – позитивное прошлое, ФН – фаталистическое настоящее.

Установлено, что показатели негативного прошлого у студентов стали выше исходных ($2,9 \pm 0,7$ по сравнению с $2,8 \pm 0,6$; $p < 0,05$, $T = 550,5$). Значимых различий по другим шкалам не выявлено. Так увеличение показателей негативного прошлого может свидетельствовать о прохождении кризисного периода и пересмотра отношения к своему жизненному пути. В исследовании зарубежных авторов показано, что наличие трудностей в средней школе при выборе дальнейшего места обучения или работы может способствовать более выраженной негативной временной перспективе [8]. В процессе профессионального становления можно предположить студенты столкнулись с пересмотром своего отношения к выбранной профессии, в связи с чем и повысились показатели негативного прошлого. Как показывают исследования, показатель негативного прошлого входит в структуру обедненной временной перспективы, которая тесно связана с восприятием себя отвергнутым, вне жизни и характеризуется отказом от целеполагания [15]. Ориентация временной перспективы на негативное прошлое затрудняет формирование осмысленности жизни и снижает способность к произвольной регуляции поведения, фиксирует студентов на зависимости от трудных жизненных ситуаций [16]. Полученные данные указывают на необходимость психосоциального сопровождения обучающихся на каждом курсе обучения.

При изучении динамики временной перспективы представлялось важным исследовать дополнительные факторы, влияющие на ее восприятие у студентов, в том числе факторы, связанные с успеваемостью.

При выполнении анализа данных выделены две подгруппы студентов:

1) успевающие студенты (имеющие оценки «хорошо», «отлично», «удовлетворительно» в период промежуточной аттестации и не имеющие неудовлетворительных оценок) – 39 (66,1%) человек;

2) неуспевающие студенты (имеющие неудовлетворительные оценки в период промежуточной аттестации) – 20 (33,9%) человек.

В структуре выделенных групп среди успевающих преобладали лица женского пола (87,2%), среди неуспевающих – мужского пола (55%).

Нами была изучена динамика временной перспективы в группах успевающих и не успевающих студентов. Значимые различия представлены на рисунке 2.

Так нами были получены данные, что в группе успевающих не выявлено значимых различий по всем параметрам временной перспективы, включая негативное

прошлое ($p > 0,05$ по критерию Вилкоксона). В структуре средних значений наиболее высокие значения наблюдались по показателям будущего ($3,7 \pm 0,55$), наиболее низкие значения наблюдались по шкале фаталистического настоящего ($2,5 \pm 0,6$). Показатели негативного прошлого находились на умеренном уровне и составили $2,8 \pm 0,69$.

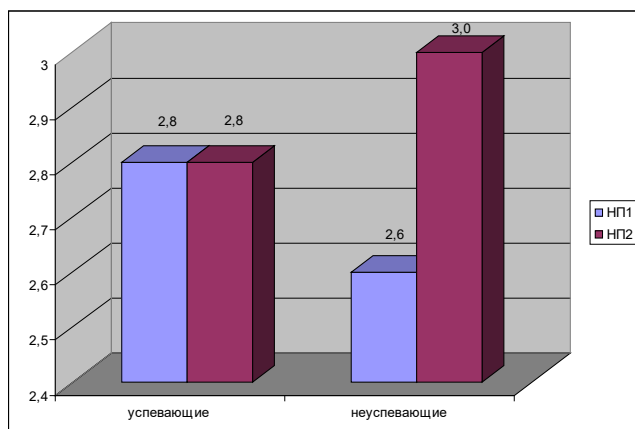


Рисунок 2. – Динамика показателя «негативного прошлого» у успевающих и неуспевающих студентов (методика Зимбардо) в динамике, средние значения

Прим.: NP1 – временная перспектива «Негативное прошлое», первое измерение; NP2 – временная перспектива «Негативное прошлое», второе измерение; в группе неуспевающих указаны значимые различия ($p < 0,05$)

В группе неуспевающих студентов выявлены значимые различия по уровню негативного прошлого: показатель возрастает с $2,6 \pm 0,59$ до $3,0 \pm 0,7$ ($p < 0,05$). По остальным показателям в динамике не выявлено значимых различий. Можно предположить, что полученные данные связаны со спецификой группы. Исходно негативный опыт, доминирующий в прошлом, влияет на мотивационную направленность студентов и их успеваемость. Такие студенты могут испытывать трудности при построении целей своего жизненного пути, в связи с чем успешность обучения теряет свое актуальное значение. Студенты сосредотачиваются на негативном прошлом опыте, переживают его, заново осмысливают, в результате чего снижается мотивация достижения успеха. Возможно негативные переживания, накапливаемые в период обучения, также усугубляют восприятие прошлого. В исследованиях показано, что показатели негативного прошлого взаимосвязаны с переживанием кризисов в процессе учебной деятельности [6].

Студенты с несформированной идентичностью могут терять интерес к учебе и демонстрируют более высокие показатели эмоционального выгорания. Ориентация студентов на будущее можно предполагать будет способствовать повышению академической успеваемости и полученные данные могут быть использованы в работе центров психосоциального сопровождения обучающихся.

Также выполнен сравнительный анализ параметров временной перспективы в двух подгруппах между собой (критерий Манна-Уитни), что представлено на рисунке 3.

Установлено, что показатели будущего значимо выше в группе успевающих студентов ($3,7 \pm 0,55$) по сравнению с неуспевающими ($3,2 \pm 0,39$), ($U = 184,0$ при $p < 0,05$). Можно предположить, что успевающие студенты больше направлены в будущее, имеют четко видимую цель перед собой и осознают, для чего им необходимо обучение. Ориентация на будущее в целом способствует большим показателям самоконтроля и поэтому студенты с такой направленности временной перспективы демонстрируют большую успешность в любых видах деятельности. Такие студенты обладают навыками планирования, целеполагания и четко опреде-

ляют для себя ведущие задачи, а в юношеском возрасте одной из ведущих выступает учебно-профессиональное самоопределение.

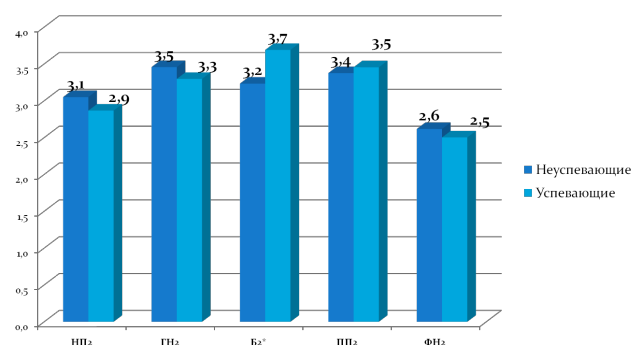


Рисунок 3. – Сравнительный анализ показателей временной перспективы у неуспевающих и успевающих студентов, средние значения

Прим.: * - уровень значимости $p < 0,05$, НП – негативное прошлое, ГН – гедонистическое настоящее, Б – будущее, ПП – позитивное прошлое, ФН – фаталистическое настоящее

По некоторым данным, в большинстве своем студенты ориентированы на настоящее, но по мере обучения и взросления должен происходить сдвиг в сторону будущего, в том числе планирования будущей работы и семьи. Лица с оптимальной временной перспективой ориентированы на будущее, характеризуются свободой выбора, удовлетворенностью от самореализации, способны ставить цели и воплощать их в жизнь [15]. Исследования показывают, что нормальный уровень интеллекта и мотивации являются лишь одними из факторов, влияющих на успешность обучения в вузе. Важным фактором выступает представленность образа будущего в картине жизненного пути студента. Именно эта представленность является залогом самостоятельности студента, способствует организации учебной деятельности и адекватному выстраиванию и планированию своего распорядка дня [17]. В целом в процессе обучения студентов отмечается формирование временной перспективы будущего и связанных с ней навыков планирования и целеполагания [18]. Продуктивное обучение в высшем учебном заведении невозможно без развитой временной перспективы. Развитая временная компетентность способствует освоению большого количества учебной информации [19]. Студенты с ориентацией временной перспективы на будущее демонстрируют большую включенность в учебно-образовательный процесс, характеризуются меньшим количеством пропусков учебных занятий [20].

Полученные данные позволяют отметить, что изменение динамики временной перспективы в направлении будущего является положительным признаком для формирования профессиональной идентичности и повышения учебной успеваемости студентов.

ВЫВОДЫ:

1. При исследовании усредненного профиля временной перспективы у студентов в динамике через год установлено увеличение показателей негативного прошлого ($p < 0,05$)

2. При сравнении показателей временной перспективы в зависимости от успеваемости установлено, что показатели негативного прошлого возрастают в течение года в группе неуспевающих студентов ($p < 0,05$) в отличие от группы успевающих.

3. Показатели будущего значимо выше в группе успевающих студентов по сравнению с неуспевающими, как в исходных данных, так и через год ($p < 0,05$).

Полученные в настоящем исследовании результаты могут быть использованы в работах центров по психосоциальному сопровождению обучающихся.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Карпова Е.В., Свешишкова С.Л. Временная перспектива как базовый конструкт проблемы социально-психологической адаптации личности // Ярославский педагогический вестник. 2017. № 4. С.195-201.
2. Braitman A.L., Henson J.M. The impact of time perspective latent profiles on college drinking: a multidimensional approach // *Subst Use Misuse*. 2015. V. 50 (5). pp.664-673. doi: 10.3109/10826084.2014.998233.
3. Егоренко Т.А., Родина Е.М., Роль временной перспективы в профессиональном самоопределении студентов // *Электронный журнал «Современная зарубежная психология»*. 2015. Т. 4. № 4. С. 11-15. doi: 10.17759/jmfp.2015040402.
4. Ковдра А.С. Психологические особенности временной перспективы студентов вуза // *Гуманизация образования*. 2012. № 2. С.30-35.
5. Worrell F.C., McKay M.T., Andretta J.R. Concurrent validity of Zimbardo Time Perspective Inventory profiles: A secondary analysis of data from the United Kingdom // *J Adolesc*. 2015. V.42. pp.128-139. doi: 10.1016/j.adolescence.2015.04.006
6. Курусь И.А. Взаимосвязь кризисов, кризисных переживаний и направленности временной перспективы у студентов на начальном этапе обучения в вузе // *Образование и наука*. 2016. № 2 (131). С. 68-79.
7. Gomes Carvalho R.G., Novo R.F. Personality traits, future time perspective and adaptive behavior in adolescence // *Span J Psychol*. 2015. V.18. E.19 doi: 10.1017/sjp.2015.20.
8. Tsuzuki M. Examination about the effects of future career choice on time perspective in Japanese high school students // *Span J Psychol*. 2015. V.18. E.17. doi: 10.1017/sjp. 2015.21
9. Kim J, Hong H, Lee J, Hyun MH. Effects of time perspective and self-control on procrastination and Internet addiction // *J Behav Addict*. 2017. V.6 (2). pp. 229-236.
10. Губин В.А., Акулов А.О. Взаимосвязь учебно-профессиональной мотивации и успеваемости студентов. // *Психопедагогика в правоохранительных органах*. – 2017. – № 4(71) – С.40-45
11. Cheng C, Yang L, Chen Y, Zou H, Su Y., Fan X. Attributions, future time perspective and career maturity in nursing undergraduates: correlational study design // *BMC Med Educ*. 2016. V.16. P.26 doi: 10.1186/s12909-016-0552-1.
12. Сарычева Ю.В., Курусь И.А., Пономаренко И.В., Лазюк И.В., Глазких М.А., Абрамова Е.Д. Особенности мотивационной направленности, профессиональной идентичности, эмоционального выгорания в кризисе профессионального становления у студентов 4 курса // *Казанский педагогический журнал*. 2019. №4. С.132-135.
13. Недбаева К.М. Взаимосвязь временной перспективы и профессионального самоопределения в юношеском возрасте // *Молодой ученый*. 2017. №50. С. 349-354. URL <https://moluch.ru/archive/184/47212/> (дата обращения: 27.11.2019).
14. Сырцова А. Методика Ф. Зимбардо по временной перспективе / А. Сырцова, Е.Т. Соколова, О.В. Митина // *Психологическая диагностика*. 2007. № 1. С. 85-106.
15. Попова О.Н. Проблематизация определения сбалансированности временной перспективы личности // *Сибирский психологический журнал*. 2018. № 69. С.85-99.
16. Карелин А.А., Динамика структуры временной перспективы смысловой сферы личности в подростковом и юношеском возрасте // *Известия Саратовского университета. Сер. Философия. Психология. Педагогика*. Т.15. В.4. С.84-88.
17. Червинский Ф.Б. Особенности образа будущего у студентов ДВФУ // *Научно-методический электронный журнал «Концепт»*. 2016. Т. 1. С. 41–45. URL: <http://e-koncept.ru/2016/56009.htm>.
18. Белозай К.Н., Морозова И.С., Медовикова Е. А., Сахарчук Н. Ю., Туликина Г. Г. Особенности временной перспективы личности студентов с различным уровнем осознанной саморегуляции на этапах обучения в вузе // *Вестник Новосибирского государственного педагогического университета*. 2018. Т.8. № 5. С.57-68.
19. Виноградова Н.И., Леснянская Ж.А. Влияние временной перспективы на профессиональное саморазвитие будущего педагога. *Социальная и педагогическая психология Учёные записки ЗабГУ*. 2014. № 5. (58). С.117- 122.
20. Прокопич О.А. Взаимосвязь характеристик временной перспективы личности студентов вуза со смысловыми аспектами отношения к процессу обучения // *Вестник Кемеровского государственного университета*. 2014. № 4 (60). Т. 3. С.117-122.

Статья поступила в редакцию 30.11.2019

Статья принята к публикации 27.02.2020

УДК 159.955.4

DOI: 10.26140/anip-2020-0901-0093

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ФАКТОРЫ САМОРАСКРЫТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ У СТАРШЕКЛАСНИКОВ

© 2020

AuthorID: 763514

SPIN: 4401-4185

Самойличенко Александр Константинович, старший преподаватель
кафедры философии и юридической психологии

AuthorID: 1040454

SPIN: 4590-4029

Сидорова Татьяна Анатольевна, магистрант 2 курса, кафедра
философии и юридической психологии

*Владивостокский государственный университет экономики и сервиса
(690014, Россия, Владивосток, ул. Гоголя 41, e-mail: taniav96@mail.ru)*

Аннотация. В статье представлены выводы эмпирического исследования, целью которого было определить факторы самораскрытия профессиональных способностей старшеклассников. Для этого процесс профессионального самоопределения был рассмотрен, как психолого-педагогический феномен, проанализированы процессы психологического сопровождения и самораскрытия профессиональных способностей, как факторы профессионального самоопределения старшеклассников. В исследовании была проверена гипотеза о том, что самораскрытие профессиональных способностей старшеклассников обусловлено факторами детско-родительских отношений, мотивации учения и эмоционального отношения к учёбе, уровнем самооценки и экзистенциальной исполненностью, а также эмпирическая гипотеза о том, что самораскрытие профессиональных способностей старшеклассников с соответствием предпочитаемых видов профессиональной деятельности интеллектуальным способностям обусловлено позитивным отношением со стороны родителей, адекватным уровнем самооценки и гармоничным развитием её компонентов, высоким уровнем мотивации учения и положительным эмоциональным отношением к учебному процессу, высоким уровнем осмысленности жизни. Сделан вывод о том, что самораскрытие профессиональных способностей всегда связано с точностью выбора профессии, и заключается в соответствии профессиональных интересов представлениям о собственных способностях, что обуславливает способность находить личностный смысл в профессиональном труде.

Ключевые слова: профессиональные способности, самораскрытие, самораскрытие профессиональных способностей, профессиональное самоопределение, личностное самоопределение, старшеклассники, профессиональный тип личности, профессия, профессиональная деятельность, способности, образование

PSYCHOLOGICAL FACTORS OF SELF-DISCLOSURE OF PROFESSIONAL ABILITIES IN HIGH SCHOOL STUDENTS

© 2020

Samoylichenko Alexander Konstantinovich, Senior Lecturer of the Department
of Philosophy and Legal Psychology

Sidorova Tatiana Anatolyevna, Graduate student 2 courses, Department
of Philosophy and Legal Psychology

*Vladivostok State University of Economics and Service
(690014, Russia, Vladivostok, Gogol St. 41, taniav96@mail.ru)*

Abstract. The article presents the conclusions of the empirical study, the purpose of which was to determine the factors of self-disclosure of the professional abilities of high school students. For this purpose, the process of professional self-determination was considered as a psychological and pedagogical phenomenon, the processes of psychological support and self-disclosure of professional abilities as factors of professional self-determination of high school students were analyzed. In the study, the hypothesis was tested that the self-disclosure of the professional abilities of senior pupils is due to the factors of child-parent relations, the motivation of the teaching and the emotional attitude to learning, the level of self-esteem and existential fulfillment, as well as the empirical hypothesis that self-disclosure of the professional abilities of high school students with the correspondence of preferred species professional activity to intellectual abilities is due to a positive attitude on the part of parents, adek level self-esteem and harmonious development of its components, a high level of motivation for teaching and a positive emotional attitude to the learning process, a high level of meaningfulness of life. The conclusion is made that the self-disclosure of professional abilities is always connected with the accuracy of the choice of profession, and consists in the correspondence of professional interests to the notions of one's own abilities, which determines the ability to find a personal meaning in professional work.

Keywords: professional abilities, self-disclosure, self-disclosure of professional abilities, professional self-determination, personal self-determination, senior pupils, professional personality type, profession, professional activity, abilities, education

ВВЕДЕНИЕ

Постановка проблемы. Проблема самораскрытия способностей рассматривается как часть профессионального самоопределения и является одной из основных проблем подросткового и раннего юношеского возраста. Её решение сопряжено с личностным выбором своего профессионального пути, поиском себя в мире [1].

Анализ современных исследований. Вопрос самораскрытия профессиональных способностей является малоизученной, но очень актуальной темой, так как, зарождаясь в раннем юношеском возрасте, данный феномен определяет течение всей дальнейшей жизни индивида. Проблема самораскрытия профессиональных способ-

ностей получила изучение в работах А. Джурарда, А.А. Бодалева, В.С. Чернявской, Н.А. Аминова, А.К. Самойличенко, И.И. Черемискиной.

Следует начать с того, что на основании теоретического анализа психологической литературы по вопросу профессиональных способностей, можно вывести следующее рабочее определение: профессиональные способности представляют собой комплекс устойчивых, но изменяющихся путём воспитания, а также индивидуально-психологических качеств личности человека, которые, компенсируя одни свойства личности другими, способствуют успешности освоения конкретной профессиональной деятельности, ее реализации и развития в данной области. Профессиональные способности, яв-

ляясь комплексом устойчивых индивидуально-психологических качеств, в своей структуре содержит сочетания психических свойств и процессов, и в связи с этим для того, чтобы изучать отдельные способности, необходимо изучать в целом его личностные особенности [2-10].

Самораскрытие профессиональных способностей является значимым этапом профессионального самоопределения, так как обеспечивает осознание и возможность учитывать свои способности индивиду, раскрывает себя для себя, что, в свою очередь, предопределяет успешность протекания и реализации данного процесса.

Данный феномен получил особое внимание во второй половине XX века. Американским психологом А. Джурардом бы введён термин «self-disclosure», смысл которого сводится к добровольному и намеренному вербальному сообщению информации о себе другим людям. При этом цель самораскрытия состоит в том, чтобы оппонент мог однозначно понять, что думает, чувствует или сделал субъект самораскрытия. Самораскрытие относится к центральным проявлениям Я в общении, считается важным для формирования межличностных отношений [11].

В психологическом словаре под редакцией А.А. Бодалева самораскрытие рассматривается как открытие другим людям различных аспектов своей личности, таких как мысли, чувства человека, страхи, факты его биографии, текущие жизненные проблемы, его отношения с окружающими людьми [11].

В западной психологии оппоненты взаимодействия, которым адресована информация в процессе самораскрытия, называются мишенью. В качестве оппонента взаимодействия может выступать лицо или группа лиц, чьи социально-демографические и личностные особенности в большой степени определяют содержание и формальные характеристики самораскрытия. Чаще всего мишенью самораскрытия выступают малые группы, такие как семья, друзья, рабочий или учебный коллектив. [12].

Самораскрытие - это необходимый процесс, присущий каждому человеку, потребность в котором должна быть обязательно удовлетворена, поскольку ее подавление может стать причиной возникновения различных психических и соматических заболеваний. Процесс самораскрытия обеспечивает психическое здоровье личности, развивает личность, содействуя самопознанию и самоопределению. Помимо всего этого, являясь неотъемлемой частью межличностного взаимодействия, самораскрытие обеспечивает субъекту получение эмоциональной поддержки от оппонента взаимодействия, что в свою очередь и определяет успешность протекания данного процесса.

Процесс самораскрытия себя для себя приходится на школьный возраст. Данный период особо важен, так как предметом узнавания «себя о себе», в данном случае, являются специальные способности. Подростковый возраст характеризуется интенсивным развитием способностей, на базе которых происходит вызревание опыта и предположений о своём профессиональном призвании.

По мнению И.И. Черемискиной и А.К. Самойличенко, ориентация на собственные способности является одним из определяющих факторов выбора будущей профессии старшеклассниками [13]. Авторы в своей работе делают акцент на значимой роли родителей в этом процессе, так как осознание собственных способностей происходит под действием ближайшего окружения. Так как способность подразумевает успешное выполнения деятельности, очень важно дать ребёнку обратную связь именно в этом контексте. Осознание своей успешности, согласно принципу интериоризации, происходит под влиянием оценки со стороны, потому необходимо отметить успешность старшеклассника. Таким образом, дав понять старшекласснику, что он успешен в той или деятельности, что у него есть способность, создаётся некий импульс для осознания своих способностей субъектом

самораскрытия. В результате этого процесс самораскрытия набирает свою полноту и приходит к логическому завершению [13].

Таким образом, самораскрытие профессиональных способностей является неотъемлемым фактором процесса профессионального самоопределения и заключается в развитии специальных способностей, как важных ресурсов, с одной стороны особенностей, уникальных, с другой стороны – таких, которые дают возможность понять своё призвание, имеющее и социальное значение. Эффективное завершение данного процесса обуславливает способность находить личностный смысл в профессиональном труде, самостоятельно проектировать, творить свою профессиональную жизнь, ответственно принимать решения о выборе профессии, специальности и места работы путем соотнесения своих желаний и качеств с возможностями и требованиями, которые предъявляются со стороны общества, что обеспечивает успешное профессиональное становления личности.

МЕТОДОЛОГИЯ

Постановка целей исследования и его ход. Нами было проведено эмпирическое исследование, основной целью которого стало выявить факторы соответствия предпочитаемых видов профессиональной деятельности школьников интеллектуальным способностям. В рамках исследования была проверена гипотеза о том, что самораскрытие профессиональных способностей старшеклассников обусловлено факторами детско-родительских отношений мотивации учения и эмоционального отношения к учёбе, уровнем самооценки и экзистенциальной исполненностью.

Эмпирическая гипотеза исследования звучала следующим образом: самораскрытие профессиональных способностей старшеклассников группы А обусловлено позитивным отношением со стороны родителей, адекватным уровнем самооценки и гармоничным развитием её компонентов, высоким уровнем мотивации учения и положительным эмоциональным отношением к учебному процессу, высоким уровнем осмысленности жизни. Результаты данного исследования могут лечь в основу программ профессионального самоопределения старшеклассников.

Исследование проводилось на выборке учащихся старших классов образовательных учреждений г. Владивостока и приморского края. Выборка составила 68 человек в возрасте от 15 до 17 лет. На данной выборке использовались следующие методики: опросник Дж. Холланда на определение профессионального типа личности [14], анкета по типам интеллекта Г. Гарднера, методика диагностики мотивации учения и эмоционального отношения к учению А.Д. Андреевой, опросник «Поведение родителей и отношение подростков к ним» Е. Шафер [15], методика «самооценка личности» О.И. Мотков (модификация методики Б.А. Сосновского) [16], шкала экзистенции А. Лэнгле и К. Орглер [17].

Далее выборка была разделена на две группы: А и Б по критерию профессиональных способностей и интеллекта, соответствие которых основано на предпочитаемых видах профессиональной деятельности по опроснику Дж. Холлана на определение типа профессиональной направленности и анкеты по типам интеллекта Г. Гарднера. Данные представлены в таблице 1.

Таким образом, число испытуемых группы А – 9 человек в возрасте от 15 до 17 лет, из которых 6 девушек, и 3 юноши. Число испытуемых группы Б – 59 человек в возрасте от 15 до 17 лет, из которых 35 девушек, и 24 юноши. Результаты обеих групп по всем методикам были обработаны в соответствии с ключами методик, разделены на уровни выраженности и проинтерпретированы. Следующим шагом стало применение факторного анализа, а именно критерия варимакс вращения с нормализацией Кайзера, для выявления факторов, обуславливающих соответствие предпочитаемых видов профессиональной деятельности интеллектуальным

способностям.

Таблица 1 — Соответствие предпочитаемых видов профессиональной деятельности интеллектуальным способностям

Типы профессиональной направленности Дж. Холланд	Типы интеллекта Г. Гарднер
Реалистический	кинестетический, визуально-пространственный
Интеллектуальный	математико-логический, лингвистический
Конвенциональный	Лингвистический, кинестетический
Социальный тип	межличностный, внутриличностный
Предприимчивый	внутриличностный
Артистический	музыкальный

Для выделения оптимального количества факторов, был использован метод «каменистой осыпи» Кеттелла. По полученным результатам сделаны выводы. Таким образом, в группе А было выделено 6 факторов, и в группе Б 8 факторов. Методом главных компонентов была составлена объясненная совокупная дисперсия, показывающая, каким объяснительным потенциалом обладает факторная модель группы А и группы Б, а также отражена факторная нагрузка каждого фактора. Таким образом, факторная модель группы А обладает 98% объяснительного потенциала. Факторная модель группы Б обладает 80% объяснительного потенциала. В результате были составлены повернутые матрицы компонентов, показывающие, какую корреляционную связь имеет каждая переменная.

РЕЗУЛЬТАТЫ

Результаты и их обсуждение. По результатам проведенного исследования были получены следующие выводы:

Содержание факторов обеих групп занесено в таблицу 2. Были отобраны все показатели, статистическая значимость которых выше 0,5.

Таблица 2 — Содержание факторов групп А и Б

Фактор	Группа А	Группа Б
Фактор позитивного представления о себе	креативность, общая самооценка позитивных аспектов личности, нравственность, гармоничность, экстраверсия, директивность отца, враждебность отца	креативность, нравственность, экстраверсия, воля, самостоятельность и чувство реальности
Факторы мотивации учения и эмоционального отношения к учёбе	мотивация достижения, познавательная активность, самодистанцирование автономность, позитивный интерес отца, общий уровень мотивации учения, воля, враждебность отца (отрицательный полюс), тревожность (отрицательный полюс), гнев (отрицательный полюс), враждебность матери (отрицательный полюс), позитивный интерес матери	познавательная активность, мотивация достижения, общий уровень мотивации учения, гнев (отрицательный полюс)
Факторы экзистенциальности	самостоятельность и чувство реальности (отрицательный полюс), самотрансценденция, персональность, исполненность, свобода, экзистенциальность, позитивный интерес матери	самотрансценденция, персональность, исполненность, свобода, экзистенциальность, самодистанцирование, ответственность, воля, тревожность (отрицательный полюс)
Факторы детско-родительских отношений	ответственность, директивность, враждебность (отрицательный полюс), автономность, неопределённость матери, директивность (отрицательный полюс), неопределённость (отрицательный полюс) отца, свобода, экзистенциальность	директивность, враждебность, неопределённость отца (отрицательный полюс), автономность (отрицательный полюс) отца, неопределённость, директивность, автономность, позитивный интерес, враждебность (отрицательный полюс) матери, гармоничность

Анализируя и сравнивая группы факторов по содержанию компонентов группы А и группы Б, можно увидеть, что соответствие предпочитаемых видов профессиональной направленности интеллектуальным способностям определяется значимыми корреляционными показателями следующих переменных: положительное полюса показателей гармоничность, самодистанцирование, свобода, экзистенциальность, позитивный интерес матери и отца, воля, ответственность, Отрицательные полюса показателей: самостоятельность и чувство реальности, тревожность, гнев, враждебность матери. Дихотомия показателей: директивность и враждебность отца.

Таким образом, можно сказать, что испытуемые, раскрывшие свои профессиональные способности, характеризуются сбалансированным внутренним состоянием и возможностью выстраивать оптимальные взаимоотношения с окружающим миром, отличаются решительностью и готовностью включаться в жизнь. Респонденты обладают хорошей дистанцией по отношению к себе, ответственны и обязательны, обладают выраженным чувством долга. Можно предположить, что у испытуемых не выражена способность переживать психическую реальность дифференцированно от внешней реальности. Испытуемые несколько не самостоятельны и им с трудом даётся проявлять инициативу, ставить себе цели и самому их достигать. Испытуемые обладают положительным эмоциональным отношением к учёбе. Обращая внимания на детско-родительские отношения, можно отметить, что матери и отцы испытуемых проявляют искреннюю заинтересованность к их жизни, всегда готовы помочь, матери с особым теплом относятся к старшеклассникам. Зачастую поведение отцов колеблется от чрезмерной критичности, сверхконтроля, и агрессивности до дружеского тёплого отношения к ребёнку, проявления внимания и заботы по отношению к нему. Можно предположить, что такое поведение отцов обусловлено любовью к своему ребёнку, вследствие чего он бывает строг, критичен и несколько отгорожен.

Гипотеза подтвердилась. Основными факторами, обуславливающими процесс самораскрытия профессиональных способностей старшеклассников, являются детско-родительские отношения, мотивация учения и эмоциональное отношение к учёбе, компоненты самооценки, а также экзистенциальная исполненность.

Эмпирическая гипотеза исследования подтвердилась. Факторами, обуславливающими процесс самораскрытия профессиональных способностей старшеклассников, являются детско-родительские отношения, а именно позитивное отношение родителей к ребёнку, проявление заботы и интереса к его жизни, мотивация учения и эмоциональное отношение к учёбе, а именно высокий уровень учебной мотивации и положительного отношения учебному процессу, гармоничное развитие компонентов самооценки, а также высоким уровнем экзистенциальности жизни старшеклассника, её качеством и осмысленностью.

ВЫВОДЫ

Самораскрытие профессиональных способностей всегда связано с точностью выбора профессии и заключается в соответствии профессиональных интересов представлениям о собственных способностях, что обуславливает способность находить личностный смысл в профессиональном труде, самостоятельно проектировать, творить свою профессиональную жизнь, ответственно принимать решения о выборе профессии, специальности и места работы путем соотнесения своих желаний и качеств с возможностями и требованиями, которые предъявляются со стороны общества, что обеспечивает успешное профессиональное становления личности.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Аминов Н.А., Чернявская В.С. Самораскрытие способностей старшеклассника / Н.А. Аминов, В.С. Чернявская // Мир науки, культуры, образования. – 2016. – №4 (59). – С. 184-186.
2. Теплов Б.М. Способности и одаренность / Б.М. Теплов // Проблемы индивидуальных различий: сб. ст. / под ред. Б.М. Теплова. – М., 1961. – С. 9-20.
3. Дружинин В.Н. Психология общих способностей / В.Н. Дружинин. – 3-е изд. – СПб.: Питер, 2007. – 368 с.
4. Шевцов А. Записки о способностях / А.Шевцов. – М., 2011. – 592 с.
5. Маклаков А.Г. Общая психология: учебник / А.Г. Маклаков. – СПб.: Питер, 2008 – 583 с.
6. Толочек В.А. Психология труда: учебное пособие / В.А. Толочек. – СПб.: Питер, 2016. – 480 с.
7. Шадриков В.Д. Профессиональные способности / В.Д. Шадриков. – М.: Университетская книга, 2010. – 320 с.
8. Платонов К.К. Психология: учебное пособие / К.К. Платонов, Г.Г. Голубев. – М.: Высшая школа, 1973. – 248 с.

9. *Вопросы психологии: сб. ст. / под ред. В.А. Крутецкого. – М.: Педагогика, 1973. – 216 с.*
10. *Локалова Н.П. Психология. Введение в профессию: учебное пособие / Н.П. Локалова. – СПб.: Питер, 2010. – 168 с.*
11. *Психология общения: энциклопедический словарь / под общ. ред. А.А. Бодалева. – М.: Когито-Центр, 2011. – 2280 с.*
12. *Зинченко Е.В. Самораскрытие и психическое здоровье личности / Е.В. Зинченко // Известия ТРТУ. – 2005. – № 7. – С. 98-99.*
13. *Самойличенко А.К. Родительское отношение как фактор самораскрытия способностей школьниками / А.К. Самойличенко, И.И. Черемискина // Азимут научных исследований: педагогика и психология. – 2017. – Т. 6. № 4. – С. 368-371.*
14. *Елисеев О.П. Практикум по психологии личности: учебное пособие / О.П. Елисеев. – СПб.: Питер, 2003. – 560 с.*
15. *Сонин В.А. Психодиагностическое познание профессиональной деятельности: учебное пособие / В.А. Сонин. – СПб.: Речь, 2004. – 408 с.*
16. *Мотков О.И. Природа личности: сущность, структура и развитие / О.И. Мотков. – М.: ГУП Воскресенская типография, 2007. – 248 с.*
17. *Кривцова С.В. Экзистенциальный анализ. Шкала экзистенции (Existenzskala) А. Лэнгле и К. Орглер / С.В. Кривцова // Бюллетень. – 2009. – №1. – С. 141-170.*

Публикация подготовлена в рамках поддержанного РФФИ (РГНФ) научного проекта РФФИ 17-06-00281-ОГН «Психолого-педагогические предикторы результативности образования и механизмы самораскрытия способностей старшеклассников»

Статья поступила в редакцию 03.10.2019

Статья принята к публикации 27.02.2020

УДК 159.9
DOI: 10.26140/anip-2020-0901-0094

ИСТОРИКО-ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ЭКСКУРСИЯ ПО НИЖНЕМУ НОВГОРОДУ

© 2020

Стоюхина Наталья Юрьевна, кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии управления

Нижегородский государственный университет им. Н.И. Лобачевского (603950, Россия, Нижний Новгород, пр. Гагарина, 23, e-mail: natast0@rambler.ru)

Костригин Артем Андреевич, младший научный сотрудник лаборатории истории психологии и исторической психологии

Институт психологии РАН

(129366, Россия, Москва, ул. Ярославская, д. 13, e-mail: artdzen@gmail.com)

Аннотация. Образовательная экскурсия является одним из эффективных методов в преподавании гуманитарных наук. Однако на данный момент отсутствуют научные и педагогические работы, рассматривающие использование экскурсий как одной из форм подготовки психологов. Экскурсионный метод в психологическом образовании непосредственно относится к преподаванию истории психологии. Авторы статьи предлагают экскурсионную программу по истории психологии в Нижнем Новгороде, основанную на биографическом подходе как одном из ведущих историко-психологических методов. Базовыми положениями при разработке экскурсионной программы являются: признание того, что провинциальная (региональная, нестоличная) психология является неотъемлемой частью российской психологической науки; история развития научной психологии в Нижнем Новгороде является типичным примером для всей психологической науки в Российской Империи. Данный экскурсионный маршрут, раскрывающий историю становления психологии в Нижнем Новгороде, проходит по площади Минина – центральной в городе. Он включает несколько экскурсионных объектов – бывшую Нижегородскую духовную семинарию, бывшую Нижегородскую первую мужскую гимназию, бывший Нижегородский Дворянский институт, Нижегородский педагогический институт и чуть далее расположенную городскую психиатрическую больницу. Психология, начавшаяся в Духовной семинарии во второй половине XIX в. как учебный предмет и сыгравшая большую роль в жизни и судьбе целого ряда семинаристов, из которых в дальнейшем получились ученые – богословы, психологи и философы, в начале XX в. продолжилась как учебная дисциплина в гимназии, сразу же аккумулировав кадры преподавателей-психологов. Послереволюционный период внес серьезные изменения в кадровый состав психологов города, т.к. преподавателями психологии в высших учебных заведениях стали квалифицированные кадры из столичных университетов. Экскурсионный историко-психологический подход является новым исследовательским и педагогическим методом, направленным на расширение историко-психологических знаний обучающихся и систематизацию представлений о развитии отечественной психологии.

Ключевые слова: образовательная экскурсия, история психологии, биографический метод, методические приемы показа, провинциальная психология, экскурсионная программа, Нижний Новгород.

THE HISTORICAL-PSYCHOLOGICAL EXCURSION AROUND NIZHNY NOVGOROD

© 2020

Stoyukhina Natalia Yurievna, Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Department of Management Psychology

Lobachevsky State University of Nizhny Novgorod

(603950, Russia, Nizhny Novgorod, Gagarin Avenue, 23, e-mail: natast0@rambler.ru)

Kostrigin Artem Andreevich, Junior Research Fellow, Laboratory of History of Psychology and Historical Psychology

Institute of Psychology RAS

(129366, Russia, Moscow, street Yaroslavskaya, 13, e-mail: artdzen@gmail.com)

Abstract. An educational excursion is one of the effective methods in teaching the humanities. However, there are no scientific and pedagogical works that consider the use of excursions as a form of training of psychologists. The excursion method in psychological education directly relates to the teaching history of psychology. The authors offer an excursion program on the history of psychology in Nizhny Novgorod, based on a biographical approach as one of the leading historical-psychological methods. The basic provisions in the development of the excursion program were: the recognition that the provincial (regional, non-capital) psychology is an integral part of Russian psychological science; the history of the development of scientific psychology in Nizhny Novgorod is a typical example for the entire psychological science in the Russian Empire. This excursion route, revealing the history of the formation of psychology in Nizhny Novgorod, passes through Minin Square – the central one in the city. It includes several sightseeing facilities – the former Nizhny Novgorod Theological Seminary, the former Nizhny Novgorod First Male Gymnasium, the former Nizhny Novgorod Noble Institute, the Nizhny Novgorod Pedagogical Institute, and a little further down the city psychiatric hospital. Psychology, which began in the Theological Seminary in the second half of the nineteenth century as an academic subject and played a large role in the life and fate of a number of seminarians, from which later scholars – theologians, psychologists and philosophers, in the early twentieth century continued as an academic discipline in the gymnasium, immediately accumulating cadres of educators-psychologists. The post-revolutionary period made serious changes to the personnel of the city psychologists, since psychology educators in higher educational institutions were qualified specialists from metropolitan universities. The excursion historical-psychological approach is a new research and pedagogical method aimed at expanding the historical-psychological knowledge of students and systematization of ideas about the development of Russian psychology.

Keywords: educational excursion, history of psychology, biographical method, procedural methods of demonstration, provincial psychology, excursion program, Nizhny Novgorod.

Введение

Основатель экскурсионной педагогики профессор Б.Е. Райков (1880–1966) из Института научной педагогики в 1920-е гг. уверял своих читателей в существовании особого «настроения путешественника» – «припод-

нятость чувствований, их особая яркость и интенсивность. Люди делаются как-то веселее, общительнее и даже добрее... Как будто вместе со своей традиционной обстановкой они оставили где-то позади себя груз своих обыденных переживаний и приобрели новую преобра-

женную и просветленную психологию. К этому присоединяется какое-то чувство отрешенности от прежнего, какая-то внутренняя свобода» [1, с. 5]. На волне интереса к отечественной истории, к краеведению, в 1920-х гг. была предпринята попытка развития внутреннего туризма, о чем свидетельствуют многочисленные публикации того времени по экскурсионному делу.

Образовательную экскурсию как особый вид взаимодействия между преподавателем и студентом, в рамках которого проявляется специфичное воздействие на обучающегося, необходимо признать значимым и перспективным методом: экскурсия направлена на стимулирование познавательных процессов студентов и расширение их осведомленности и эрудиции в отношении науки и практики. Образовательная экскурсия активно использовалась в дореволюционный период [2-5]; на ее эффективность и указывают современные исследователи и педагоги [6-15]. К технологическим аспектам экскурсии как образовательного метода необходимо отнести ее структуру с основными элементами: заранее спланированный маршрут, осмысленность (целенаправленность) осмотра, демонстрация экскурсионных объектов (ЭО). В отношении ЭО отметим следующее: демонстрация должна быть вплетена в маршрут и тему экскурсии и нести в себе то воздействие, которое свойственно первичности зрительных впечатлений. К методическим приемам демонстрации ЭО относятся: 1) ознакомительный осмотр – демонстрация ЭО как предпосылка рассказа о нем, рассказ ведется путем указания, названия и характеристики объекта; 2) зрительный анализ (участие самих обучающихся в характеристики ЭО); 3) реконструкция и монтаж несохранившегося объекта с помощью выразительных средств рассказа, включающего в себя сохранившиеся детали объекта (конкретные артефакты, иллюстрации, воспоминания и др.). Среди вспомогательных приемов могут быть использованы зрительное сравнение, зрительную аналогию, наглядные пособия (карты, схемы, графики, диаграммы), панорамный показ (демонстрация всего населенного пункта, парка, мимо которого проходит маршрут экскурсии) [12].

Несмотря на применение образовательной экскурсии в некоторых гуманитарных дисциплинах, к сожалению, на данный момент отсутствует научная и педагогическая литература, предлагающая использовать экскурсионный метод для подготовки специалистов-психологов. Экскурсионный метод в психологическом образовании непосредственно относится к преподаванию истории психологии. Цель данной работы – представить историко-психологическую экскурсию по Нижнему Новгороду, которая, с одной стороны, служит для знакомства студентов с датами, событиями и персоналиями в истории отечественной психологии, а с другой – демонстрирует принципы и процедуру историко-психологического исследования на примере биографического метода.

В курсе истории психологии мы попробовали осуществить давний замысел нижегородского литературоведа и педагога Александра Николаевича Свободова (1884–1950) [16] о культурных экскурсионных маршрутах по Нижнему Новгороду, но, в отличие от него, предлагавшего литературные маршруты, мы будем говорить о психологическом Нижнем Новгороде в рамках изучения истории «провинциальной» науки [17]. И так же, как А.Н. Свободов предполагал различные виды экскурсий – экскурсия с литературными иллюстрациями, когда литература выступает в качестве иллюстрации; экскурсия вспомогательная, когда литература используется для других целей, напр., этнографии, искусства, истории; биографические экскурсии; чисто литературные экскурсии, как изучение художественного образа и психологии творчества; краеведческие, как отражение того или другого города, местности в литературе; смешанные [18] – так и мы предполагаем их возможное разнообразие.

Экскурсионными объектами в нашем случае будут так называемые «культурные гнезда» (по выражению

краеведа 1920-х гг. Н.К. Пиксанова) – это те географические места, где существовали культурные явления различного рода (литература, живопись, музыка, наука и др.), которые создавали конкретные деятели в рамках некоторой институции, порой неформальной (кружок, сообщество, театр, учебное заведение и т.п.) [19]. Такие культурные сосредоточения являются характерной чертой российской культуры, подчеркивая не только крупные центры создания науки и искусства, но и уделяя внимание небольшим пунктам (регионам, областям, краям, уездам и т.п.) существования человеческого творчества. Более того, по мнению Н.К. Пиксанова, анализируя региональные культурные места, мы можем обнаружим уникальные продукты науки и искусства, что позволит нам написать наиболее полную историю.

Методология

Нами разработана историко-психологическая экскурсия по Нижнему Новгороду. Базовыми положениями при разработке экскурсионной программы являлись:

- опора на биографический метод как один из основных в историко-психологических исследованиях. Биографический метод выражается в изучении биографий тех персоналий, которые внесли значимый вклад в развитие отечественной психологической науки. Рассмотрение становления научного знания через призму жизни и творчества конкретного ученого показывает влияние личностных факторов на развитие научных идей и демонстрирует непосредственность получения научного знания;

- признание того, что провинциальная (региональная, нестоличная) психология является неотъемлемой частью российской психологической науки. В настоящее время отмечается тенденция к изучению забытых имен в отечественной психологии, однако среди них малое количество ученых относится к т.н. провинциальной психологии, т.е. той психологии, которая развивалась не в развитых и крупных городах, а в регионах, где существовали особые научные условия и возможности. Причиной такого пробела может быть отсутствие осмысления феномена провинциальной психологии и обозначения ее как полноценной составляющей российской психологической науки;

- история развития научной психологии в Нижнем Новгороде является типичным примером для всей психологической науки в Российской Империи. Проанализированные условия и особенности становления психологического знания в Нижнем Новгороде характерны и для других провинциальных центров.

Результаты

Экскурсия начинается с площади Минина, где находятся сразу два ЭО – бывшая Нижегородская Духовная семинария (НДС) и бывшая Губернская гимназия, здания которых сейчас занимает Нижегородский государственный педагогический университет. По нашему мнению, НДС (пл. Минина, 7) можно обозначить первым «культурным гнездом», которое сыграло значимую роль в развитии многих выдающихся персоналий.

Там с 1886 по 1892 гг. после окончания Лысковского духовного училища и перед поступлением в Московскую Духовную Академию (МДА) учился Николай Михайлович Боголюбов (1872–1934) – российский и украинский богослов, педагог и психолог одного из самобытнейших направлений отечественной дореволюционной психологии – религиозно-философского. Здесь же он преподавал логику, психологию, историю философии и дидактику после окончания МДА, также он был редактором «Нижегородского церковно-общественного вестника» [20; 21].

Известны его психолого-философские работы: «Понятие о религии», «Алексей Степанович Хомяков (историко-психологический очерк)», «Современный индивидуализм и “интеллигентное мещанство”», «Гоголь (Психологическая характеристика его творчества)», «Творение и искупление», «Философия религии» и др.,

написанные им в Нижнем Новгороде и в Киеве, где он оказался по воле своего духовного руководства в университете Св. Владимира на кафедре богословия. В 1925 г. он вернулся в Нижний Новгород настоятелем храма Всемилостивейшего Спаса, читал проповеди, лекции по вопросам Священного Писания, богословия и естественных наук. В конце 1928 г. о. Николая арестовали, но благодаря хлопотам старшего сына освободили в 1931 г. Умер Н.М. Боголюбов в 1934 г. Сыновья его: российский академик Н.Н. Боголюбов (1909-1992) – руководитель всей высшей математической школой бывшего Советского Союза, директор Объединенного института ядерных исследований (ОИЯИ) в г. Дубне, член АН СССР – ему установлен около университетского корпуса (ул. Большая Покровская, 37); член-корреспондент Академии наук Украины А.Н. Боголюбов (1911–2004) – средний сын, также крупный физик и математик; М.Н. Боголюбов (1918–2010) – младший сын, академик Российской АН, профессор восточного факультета Санкт-Петербургского университета, заведующий кафедрой иранского языка, декан восточного факультета.

Другим ученым, учившимся в НДС, был психолог Вениамин Алексеевич Снегирев (1841–1889). В.А. Снегирев очень успешно учился в НДС, а после нее поступил в Казанскую духовную академию (КДА). По окончании обучения в КДА ученый подготовил диссертацию для получения степени магистра богословских наук. Параллельно с этим он начал преподавать такие дисциплины, как метафизика, психология и логика и получил предложение читать лекции и в Казанском университете. Кроме преподавательской деятельности, В.А. Снегирев занимал административные должности в Совете духовной академии и комитете духовной цензуры. В.А. Снегирева можно считать одним из учителей известного русского религиозного философа Виктора Ивановича Несмелова (1863–1937). Среди главных трудов его творчества можно обозначить учебник «Психология», в котором он отразил свои научно-психологические взгляды в отношении определения методов и предмета психологии как науки, познавательных процессов, чувствований, воли, личности и др., а также осуществление первого в истории философии и психологии перевода трактата Аристотеля «О душе» на русский язык. В.А. Снегирев пытался решить многие актуальные для конца XIX в. научные проблемы психологии, находясь на стыке философии и психологии. Его ученик В.И. Несмелов характеризовал его как мыслителя, который был нацелен на постижение живой личности, подобной Богу, тем духовным аспектам человека, которые выходят за пределы чувственного познания [22, с. 55]. Другими важными работами ученого являются «Субстанциальность человеческой души», «Вера в сны и снотолкование», «Наука о человеке», «Нравственное чувство (Опыт психологического анализа)» и др. [23; 24; 25; 26].

Здесь же учился историк философии, украинский философ Федор Александрович Зеленогорский (1839–1908), уроженец Нижегородской губернии; образование получил в Нижегородской духовной семинарии, затем поступил в Казанскую духовную академию, но через два года, пройдя курс богословских наук, перевелся на историко-филологический факультет Казанского университета для более глубокого изучения философских наук под влиянием профессора философии М.М. Троицкого. Защитив диссертацию «О методических приемах философского мышления», он стал приват-доцентом философии Казанского университета. Позже в Санкт-Петербургском университете под руководством профессоров Ф.Ф. Сидонского и М.И. Владиславлева начал работу над магистерской диссертацией «Учение Аристотеля «О душе» в связи с учением о ней Сократа и Платона» (1871). В 1873 г. совет Харьковского университета избрал Ф.А. Зеленогорского на должность доцента кафедры философии, и с 1874 г. он уже читал курсы

по истории философии, логики и психологии, позже – еще этики и эстетики. Именно здесь состоялась его научная карьера [27].

Начало XX в. ознаменовалось повышенным интересом к психологии не только со стороны ученых, но и педагогики и общества, что отразилось в словах современников о психологии. Педагог В. Росинский отметил, что до недавнего времени политико-экономические вопросы были основной темой для разговоров в среде интеллигенции, но теперь в центре обсуждения стала душевную жизнь человека, вопросы о воспитании, об изучении психики человека, о рациональном изучении детей [28, с. 563]. У И. Оршанского – очевидца процесса «психологизации общества» также читаем: «широкое психологическое течение <...> образовалось из соединения и слияния двух независимых один от другого потоков. Один из них имеет своим исходным пунктом и источником область мысли, другой имеет совершенно противоположное происхождение и питается интересами, чувствами людей и вообще условиями современного культурного строя. В сложном психологическом движении нашего века можно различить столько же возрастание любознательности к психологическим явлениям, сколько увеличение интереса человека к человеку. <...> Никогда люди не занимались так много друг другом, как теперь» [29, с. 1].

Такой повышенный интерес общества к психологическому знанию выразился в решении ввести психологию как педагогическую дисциплину в гимназиях Российской империи, причиной чему послужила научная и организационная деятельность выдающегося русского философа, психолога, логика, основателя Психологического института в Москве Г.И. Челпанова (1862–1936). В это же время, в 1901 г., в Петербурге психологом А.П. Нечаевым (1870–1948) организуется первая в России лаборатория экспериментальной педагогической психологии. Далее здесь же в 1904 г. открываются педологические курсы, при которых имеется свое издательство, где выходят «Книжки педагогической психологии». Все эти события привели к организации I Всероссийского съезда по педагогической психологии в Петербурге в 1906 г. Указанные нами новые явления в жизни научного и педагогического сообщества послужили развитию образования и науки, в том числе, и в регионах.

Педагогическое общество Российской Империи ставило задачу развития образования, повышения квалификации педагогов и ликвидацию безграмотности. Для решения этих задач в 1906 г. им были организованы курсы лекций по педологии для учителей народного образования, читавшиеся виднейшими учеными того времени; из провинциальных городов, в которых стали проводиться такие лекции, первым стал Нижний Новгород, куда приехали лекторы из Санкт-Петербурга. С 25 апреля по 4 мая 1907 г. в Нижнем Новгороде местным педагогам были прочитаны: курс экспериментальной психологии А.Ф. Лазурского, курс педагогической психологии А.П. Нечаева, курс «О новых методах исследования нервно-психических явлений» В.И. Варганова, курс «Аномалии нервной и душевной сферы ребенка» Г.И. Россоломо. В лекциях использовались иллюстрации, в том числе, с помощью светотехники, демонстрировались современные психологические аппараты, показывались опыты над животными (собаками из лаборатории профессора И.П. Павлова). Занятия проходили с утра до вечера, слушателей было очень много – до 300 человек [30].

Развитие психологии и педагогики начала XX в. шло под влиянием идей А.П. Нечаева относительно задач общеобразовательной школы. Школа должна была так готовить человека к жизни, чтобы учащийся по окончании учебного заведения имел представление о своих способностях, наклонностях, сильных сторонах, видел перспективу их приложения, а главное, в связи с этим мог испытывать полноту жизни и был бы счастлив.

А.П. Нечаев уделял большое внимание психологическим знаниям в становлении личности и мировоззрения школьников. Нижегородские педагоги активно участвовали в работе всех психологических съездах, прошедших до 1917 г.; делегатами на съездах были управляющие семинарии и епархиального училища, преподаватели коммерческого училища, учителя мужской гимназии и кадетского корпуса, даже школьные врачи [30].

Вторым «культурным гнездом» (по Н.К. Писареву) в Нижнем Новгороде, в котором зарождалась психология, является Нижегородская мужская гимназия № 1 (ул. Ульянова, 1). Наряду с духовными образовательными учреждениями, в гимназиях также преподавали психологию (иногда под названием «философская пропедевтика»), причем, не обязательно такие курсы вели именно специалисты в области психологии, педагогики и философии. Мы отметим нескольких преподавателей 1-й мужской гимназии, внесших вклад в развитие психологии в Нижнем Новгороде в 1910-е гг. и первые годы советского периода:

- Борис Васильевич Лавров, преподаватель русского языка и словесности, выпускник Московского университета, интересовался психологией и по причине нехватки литературы и учебных материалов издал учебное пособие «Курс психологии» [31];

- Илья Семенович Баранов, директор гимназии (с 1909 г.), действительный статский советник преподаватель русского языка и словесности, выпускник Московского университета, преподавал философскую пропедевтику;

- Владимир Владимирович Бабкин, выпускник Санкт-Петербургского университета, начал работать в гимназии с 1912 г. и преподавал философскую пропедевтику.

Необходимость получения психологических знаний выражалась не только в отношении школьников, но и учителей. Частые мероприятия по чтению лекций и проведение съездов давали большой толчок в развитие педагогики, но не хватало учебно-методической обеспечения. Среди представителей такой деятельности мы можем назвать Митрофана Семеновича Григоревского, директора народных училищ, который в 1914 г. издает «Лекции по педагогической психологии, читанные народным учителям». Данное пособие послужило важным явлением в психологическом просвещении учителей Нижнего Новгорода. Нужно отметить, что в дореволюционный период значимую часть в воспитании и обучении составляло и религиозное просвещение, и в «Лекциях...» М.С. Григоревского присутствует глава о религиозном воспитании [32].

Следующим объектом в историко-психологической экскурсии по Нижнему Новгороду является Нижегородский дворянский институт Императора Александра II (ул. Варварская, 3г), который находится рядом с бывшей гимназией. В Институте обучались дети дворянского сословия. Здесь мы также можем назвать некоторые имена, связанные с психологией:

- протоиерей Николай Михайлович Архангельский, настоятель церкви института, читал философскую пропедевтику. Его наиболее значимыми религиозно-педагогическими произведениями являются «Желательная постановка религиозно-нравственного воспитания в средних учебных заведениях министерства народного просвещения» (1909) и «К вопросу о начальной народной школе» (1910);

- с 1913 г. философскую пропедевтику вел А.Н. Свободов, выпускник Московского университета. Помимо психологических дисциплин, читал русский язык и словесность. Позже, при организации Горьковского педагогического института, он продолжает свою литературоведческую и педагогическую деятельность.

Не менее интересна судьба психологии как учебной дисциплины в педагогических вузах. Здесь же, на

площади Минина сейчас находится один из корпусов Нижегородского государственного педагогического университета. Следует отметить, что нижегородские высшие учебные заведения «родились» из Народного университета, открытого в 1916 г. Одно из мест его нахождения – здание Нижегородской мужской гимназии. О трудностях, с которыми столкнулись первые преподаватели и студенты, уже было написано [30; 31; 33], о преподавателях психологии и педагогики известно немного, но мы попробуем восстановить цепочку передачи знаний, культурную преемственность гуманитарного знания, происходившую в университете в 1910-1920-е гг. С самого начала на всех отделениях вновь созданного вуза работали как приезжие, так и местные педагогические «кадры».

18 января 1916 г. были прочитаны первые лекции первокурсникам, и М.С. Григоревский приступил к чтению курса психологии. Борис Васильевич Лавров, преподаватель словесности и психологии первой Нижегородской мужской гимназии, читал в народном университете «Теорию художественного творчества», «Введение в философию» и «Психологию чувствований и волевого процесса». Из Москвы приезжали приват-доценты Московского университета: Павел Петрович Блонский (1884–1941) – для чтения курса философии и Владимир Михайлович Экземплярский (1889–1957) – для чтения курса педагогики на III курсе литературного и исторического отделения. Он также читал лекции по основным направлениям в этике [34].

В образованном в 1920 г. Нижегородском институте народного образования работали в 1920–1921 гг. молодые преподаватели, выпускники Московского университета, блестящие ученики знаменитого российского философа и психолога Г.И. Челпанова – А.Ф. Лосев (будущий философ-античник), П.С. Попов (будущий логик) и Н.В. Петровский (будущий психолог). Их научные интересы, четко обозначившиеся в период нахождения в Нижнем Новгороде, определили научную карьеру каждого на последующую жизнь [34; 35; 36]. Николай Васильевич Петровский читал лекции по психологии, вел практические занятия по экспериментальной психологии и семинарий «Психология волевых процессов». Молодой преподаватель находился под большим влиянием своего учителя Г.И. Челпанова, представителя эмпирического направления в психологии, результатом чего стало его убеждение, что можно познать внутренний мир и переживания другого человека только если сам человек имеет опыт непосредственного переживания определенных психических процессов, состояний, явлений, и путем обращения к ним он сможет адекватно воспринять переживания другого и их интерпретировать. Ведущими методами психологии он считал метод самонаблюдения и экспериментальное измерение в вундтовском понимании. В ноябре 1920 г. Н.В. Петровский становится профессором, он читал лекции по психологии, вел практические занятия по экспериментальной психологии и семинарий «Психология волевых процессов».

Здесь же преподавал уже названный Б.В. Лавров.

В 1923 г. в Институт приходит работать Александр Николаевич Чеботарев, практический психолог, выпускник Варшавского университета и Петроградской педагогической академии, служил в Красной армии (РККА), работал в средних и высших учебных заведениях Омска и Иваново-Вознесенска [37]. После окончания учебы А.Н. Чеботарев включается в психотехническую деятельность и проводит психотехнические исследования образовательной, познавательной, изобретательной и творческой деятельности школьников и курсантов в Омске и Кокчетаве. В Нижегородском институте преподавал лекции по экспериментальной психологии и педагогике, трудовому воспитанию и созданию трудовой школы.

Наряду с появлением психотехников и психотехнических исследований в Нижнем Новгороде, активно вне-

дряется педология и область изучения и работы с дефективными детьми. Важную роль в распространении этих знаний сыграли молодые ученые-психологи из этого же института: Б.И. Орловский, ставший к 1930 г. из аспирантов заметным специалистом в области воспитания и обучения умственно отсталых детей, и А.Н. Крылов – сначала аспирант, затем доцент кафедры педологии Нижегородского педагогического института [38; 39]. В период 1920-х гг. «дефективность» рассматривалась широко: в нее включались такие проявления дефективности, как психическая и физическая дефективность (умственная отсталость, слепота, глухота) и моральная (нарушение норм поведения в обществе, антисоциальность). В первую очередь, педологическая и дефективная работа была направлена на беспризорных детей, которых после революции и в первые годы советской власти было очень много; поэтому педологи-дефектологи были очень востребованы [40].

Б.И. Орловский был заместителем председателя общества «Друг детей» при Нижегородском губернском отделе народного образования; нижегородское отделение начало свою деятельность в конце 1925 г. и за три года превратилось в массовую организацию (более 4 тысячи человек). Основная работа общества состояла в помощи беспризорным: сбор средств, устройство их на работу, организация буфетов и небольших магазинов, сбор от которых также шел на помощь беспризорным, организация клубов в детских домах.

Осознавая потребность решить проблему лечения и образования умственно отсталых детей, а также зная их большое количество в Нижегородской губернии (около 13 тысяч), Б.И. Орловский ставит задачу системно преобразовать социальную и образовательную систему – построить новые вспомогательные школы, где можно было бы заниматься детьми, обучать новых учителей и воспитателей, а также создавать новые подходы в специальной педагогике и психологии. Если мы оставим таких детей без внимания, лечения и образования, то проблеме еще больше увеличиться и усугубиться: дети станут взрослыми людьми, не способными позаботиться о себе и работать, что будет способствовать заполнению ими специальных учреждений, а значит большим тратам со стороны государства и снижению экономических показателей [41, с. 24]. Автор, конечно, понимал, что может среди причин умственной отсталости может быть и наследственность – «основной корень причин заключается в тех неблагоприятных социальных условиях, в которых рождается и развивается ребенок» [42, с. 10], но считал, как и все педологи того времени, что работая с социальными и бытовыми условиями, окружающей обстановкой, оказывая правильный уход, специалисты по работе с детьми могут достигнуть успеха в предупреждении различных заболеваний и проведении воспитательной и образовательной деятельности. Для этого нужно создать необходимое количество вспомогательных школ, где умственно отсталые дети будут не только учиться, но получают коммунистическое воспитание (на основе марксистско-ленинской методологии) и станут будущими строителями социализма. Главным элементом вспомогательного обучения (марксистско-ленинской направленности) должен выступить труд, преследующий высокую производительность.

И, говоря о Нижегородском педагогическом институте, нельзя не назвать имя профессора Серафима Михайловича Василейского (1888–1961) – широко известного в те годы психолога, педолога и психотехника. Автор нужных для психологов-практиков книг по педологии и психотехнике, получивший образование в Санкт-Петербургском университете и Психоневрологическом институте, он проработал в институте до последних лет своей жизни. Он руководил кафедрой педологии в Нижегородском педагогическом институте, Нижегородским обществом психологов, был научным консультантом психофизиологической лабора-

тории на Горьковском автозаводе в 1932–1934 гг. (руководитель – К.К. Платонов) [43].

Здесь же, на площади Минина и Пожарского, д. 10/1 находится один из корпусов Нижегородской государственной медицинской академии, где в 1930–1935 гг. на кафедре нормальной физиологии работал П.К. Анохин – советский физиолог, академик АМН СССР и АН СССР, лауреат Ленинской премии, именно здесь он заложил основы знаменитой теории функциональных систем, которую в вузе изучает каждый психолог: теория функциональных систем описывает структуру поведения как целостную систему приспособительного поведенческого акта [44].

Переходим к последнему ЭО в нашей историко-психологической экскурсии. На улице Ульянова (бывшая – ул. Тихоновская), лучом отходящей от пл. Минина, в нескольких минутах ходьбы от нее, находится городская клиническая психиатрическая больница, построенная по инициативе врача-психиатра П.П. Кашенко в 1899 г. [45] – еще один важный культурно-исторический объект. Главврач профессор медицинского факультета НГУ Александр Иосифович Писнячевский (1863–1938) в 1923 г. преподавал психологические дисциплины студентам всех курсов. Ему помогла врач-психиатр Вера Мануиловна Чегодаева (1885–1953), выпускница Санкт-Петербургского психоневрологического института, ученица А.Ф. Лазурского и Г.И. Россолимо. Во время обучения проходила стажировку в психологической лаборатории, руководителем которой был В.М. Бехтерев, и изучала сочетательно-двигательные рефлексии под влиянием электрических и болевых раздражителей (к сожалению, работа не была опубликована). Другим направлением научной деятельности являлось изучение психологических особенностей ритмической гимнастики и ее влияния на познавательные процессы (под руководством А.Ф. Лазурского; по причине его смерти работа так же не была закончена). Позже В.М. Чегодаева была слушательницей Высших Женских Курсов в Санкт-Петербурге. Она изучала психологию и философию под руководством С.Л. Франка и И.И. Лапшина. После учебы работала в психиатрических и неврологических клиниках под руководством Л.В. Блюменау; ординатор больницы Николая Чудотворца для душевнобольных (1915–1918). В 1919 г. переезжает в Нижний Новгород и начинает психиатрическую, психотехническую и педологическую деятельность. 1920–1930-е гг. в ее жизни ознаменовались активными научными и прикладными исследованиями: работая в психотехническом отделении Нижегородского губотделтруда (НиЖГОТ), организует мероприятия по профотбору молодежи в школы фабрично-заводского ученичества и исследует особенности утомления у рабочих, которые посещают вечернюю школу [46]. В той же больнице в 1930–1944 г. должность главврача занял Яков Гаврилович Ильон (1880–1944), возглавивший кафедру психиатрии Горьковского государственного медицинского института. Его по праву считают основателем реабилитационного направления в психиатрии, подготовившего почву для широкого проведения в стране мероприятий по социальной реабилитации психически больных [47].

Выводы

В завершении историко-психологической экскурсии по Нижнему Новгороду необходимо сказать, что это всего лишь один из возможных экскурсионных маршрутов по богатой научной истории нашего города. В качестве возможных программ, непосредственно связанных с историей психологии, может быть проведение образовательной экскурсии по Нижегородскому государственному университету им. Н.И. Лобачевского («Психология в Нижегородском университете»), которая так же насыщена именами, биографиями, научными трудами и достижениями.

Разработка прикладных занятий в виде образовательной экскурсии в рамках дисциплины «История пси-

хологин» (сугубо гуманитарной дисциплины) отвечает современным требованиям в подготовке специалистов в области психологии: это, с одной стороны, увеличение количества прикладных и практико-ориентированных занятий и методов в теоретических дисциплинах, а с другой – формирование исторического сознания специалиста и ценности культурных и научных достижений нашей страны.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Райков Б.Е. О психологии экскурсий. К вопросу о биологическом освоении экскурсионной педагогики. Ленинград: Образование, 1927. 56 с.
2. Масумов Т.А. Образовательные экскурсии в средней профессиональной школе дореволюционной России // Былые годы. Российский исторический журнал. 2013. № 27 (1). С. 52–60.
3. Стоюхина Н.Ю., Колосова В.В. Экскурсионный метод как реализация субъектно-личностного подхода при изучении истории психологии // Известия Саратовского университета. Серия Акмеология образования. Психология развития. 2015. Т. 4. № 1. С. 12–16.
4. Тарасова Н.В. Образовательный потенциал учебных экскурсий во второй половине XIX - начале XX в // Вестник Православного Свято-Тихоновского гуманитарного университета. Серия 4: Педагогика. Психология. 2014. № 1 (32). С. 45–55.
5. Тинякова Е.А. «Живая история» в туристических маршрутах // Сервис plus. 2016. Т. 10, № 1. С. 24–29.
6. Величко И.А., Зарилова Д.Ф., Хайретдинова О.А., Хисамутдинова А.Ф. Целесообразность внедрения экскурсионной деятельности в вузе // Наука сегодня: теория и практика: сборник научных трудов II Международной заочной научно-практической конференции. Уфа: Уфимский государственный университет экономики и сервиса, 2016. С. 40–43.
7. Волкова М.В. Экскурсия как метод обучения студентов-психологов // Психология в вузе. 2009. № 4. С. 5–18.
8. Горошко Н.В. Подготовка и проведение образовательных экскурсий. Новосибирск: Новосибирский государственный педагогический университет, 2014. 125 с.
9. Ефименко В.Н., Рачковская Н.А. Формы и методы подготовки будущих социальных педагогов к сопровождению неблагополучной семьи // Ярославский педагогический вестник. 2016. № 5. С. 68–74.
10. Корсунова И.А., Мирнова М.Н. Формирование практических навыков у учащихся на экскурсиях по биологии // Современные научные исследования и инновации. 2016. № 2 (58). С. 699–706.
11. Шаповал Г.Н. Учебная экскурсия как способ активизации познавательной деятельности в ходе обучения иностранных студентов // Образование и наука: проблемы и перспективы развития: Всероссийская научно-практическая конференция с международным участием. Махачкала: Махачкалинский центр повышения квалификации, 2014. С. 106–109.
12. Яковченко Р.Н. Методика проведения экскурсий. Нюансы работы // Мир экскурсий. 2008. № 2. С. 13–18.
13. Brookes A. Lost in the Australian bush: Outdoor education as curriculum // Journal of Curriculum Studies. 2002. Vol. 34. № 4. P. 405–425. DOI: 10.1080/00220270110101805
14. Kandiero A., Ngenadakumana, L., Jagero, N. The Excursion and Lecture Hall as Two Activity Systems Compared: The Case of Resource and Environmental Economics Class at Africa University-Zimbabwe // International Journal of Academic Research in Economics and Management Sciences. 2014. Vol. 3. № 2. P. 286. DOI: 10.6007/IJAREMS/v3-i2/864
15. Royo-Vela M. Rural-cultural excursion conceptualization: A local tourism marketing management model based on tourist destination image measurement // Tourism Management. 2009. Vol. 30. № 3. P. 419–428. DOI: 10.1016/j.tourman.2008.07.013
16. Балка Д.А. А.Н. Свободов / Статьи об А.М. Горьком и литературе XX века. Памяти Александра Николаевича Свободова. Горький, 1961. 146 с. С. 131–138.
17. Стоюхина Н.Ю. Проблемы изучения истории «провинциальной психологии» // Мир науки, культуры, образования. 2013. № 1 (38). С. 152–156.
18. Свободов А. Литературно-культурные экскурсии по Нижнему Новгороду (маршруты, темы и литература). Н. Новгород: Нижегородское научное общество по изучению местного края, 1926. 61 с.
19. Пиксанов Н.К. Областные культурные гнезда. Историко-краеведный семинар. М.-Л.: Госиздат, 1928. 149 с.
20. Стоюхина Н.Ю. Богослов, философ и психолог протоиерей Николай Михайлович Боголюбов // Труды Нижегородской духовной семинарии. 2016. Т. 16. С. 69–161.
21. Стоюхина Н.Ю. Религиозно-философская психология в творчестве Н.М. Боголюбова // Психологическая наука и образование psyedu.ru. 2014. №1. С. 198–208.
22. Несмелов В.И. Памяти Вениамина Алексеевича Снегирева // Православный собеседник. 1889. № 1. С. 97–154.
23. Коstrигин А.А. Психологические идеи В.А. Снегирева: от философской к научной психологии // Ярославский педагогический вестник. 2018. № 6. С. 249–259. DOI: 10.24411/1813-145X-2018-10250
24. Коstrигин А.А., Стоюхина Н.Ю. Жизнь и психологическое наследие В.А. Снегирева // Труды Нижегородской духовной семинарии. № 15. Нижний Новгород. 2017. 384 с. С. 191–216.
25. Стоюхина Н.Ю., Мазилев В.А., Коstrигин А.А. Вениамин Алексеевич Снегирев: психолог и богослов // Ярославский педагогический вестник. 2015. № 3. С. 138–149.
26. Mazilov V.A., Kostrigin A.A. The work of V.A. Snegirev: an historical and psychological study // Psychology in Russia: State of the Art. 2017. № 10(1). P. 198–210. DOI: 10.11621/pir.2017.0114.
27. Стоюхина Н.Ю., Коstrигин А.А. К 180-летию Федора Александровича Зеленогорского – философа, историка психологии и педагога // Труды Нижегородской Духовной семинарии. 2018. Т. 16. С. 135–161.
28. Росинский В. Психология в России // Вестник знания. 1908. № 4. С. 562–566.
29. Оршанский И. Современное психологическое движение // Русская мысль. 1899. № 2. С. 1–21.
30. Стоюхина Н.Ю. Психологическое образование в Нижнем Новгороде в начале XX в. // Нижегородское образование. 2013. № 3. С. 232–238.
31. Стоюхина Н.Ю. Б.В. Лавров – нижегородский педагог и психолог // Нижегородское образование. 2009. № 2. С. 194–198.
32. Стоюхина Н.Ю. Религиозно-философский психолог М.С. Григорьевский и педагогическая психология // Научно-методический электронный журнал Концепт. 2016. Т. 15. С. 2501–2505.
33. Хохлов А.Ф. Университет, рожденный трижды. История создания и становления Нижегородского университета. Нижний Новгород: ННГУ, 1998. 377 с.
34. Стоюхина Н.Ю. Вклад В.М. Экземплярского в развитие психологической науки // Ярославский педагогический вестник. 2018. № 3. С. 168–184. DOI: 10.24411/1813-145X-2018-10079
35. Стоюхина Н.Ю. Выдающиеся психологи и педагоги в Нижегородском университете (1918–1921 гг.). Нижний Новгород: Издательство Нижегородского университета, 2013. 307 с.
36. Стоюхина Н.Ю. Становление гуманитарного образования в Нижегородском университете: 1919–1921 // Вестник ННГУ. 2009. № 3. С. 294–301.
37. Стоюхина Н.Ю. Психолог-практик А.Н. Чеботарев в Нижнем Новгороде // Нижегородское образование. 2014. № 1. С.162–168.
38. Стоюхина Н.Ю. Деятельность нижегородских психологов в 1920–1930-х годах // Нижегородское образование. 2013. № 2. С. 206–212.
39. Крылов А. О работе с умственно отсталыми детьми // Школа и жизнь. 1926. № 8-9. С. 33–35.
40. Орловский Б.И. Слепые дети Нижегородского края. Н. Новгород: Нижегородское краевое издательство, 1931. 24 с.
41. Орловский Б.И. Умственно отсталые дети // Школа и жизнь. 1926. № 2. С. 23–27.
42. Орловский Б.И. Как воспитывать умственно-отсталых детей. Н. Новгород: Нижегородское краевое издательство, 1931. 32 с.
43. Стоюхина Н.Ю. Судьба и научное творчество Серафима Михайловича Васильевского // Методология и история психологии. 2010. № 2. С. 115–131.
44. Стоюхина Н.Ю. Анохин Петр Кузьмич: данные к биографии № 1 // История российской психологии в лицах: Дайджест. 2016. № 5. С. 77–104.
45. Коstrигин А.А. «Лечебная фаланстера»: научное наследие П.П. Каченко // Медицинская психология в России. 2018. Т. 10. № 1(48). С. 2. DOI: 10.24411/2219-8245-2018-11020
46. Стоюхина Н.Ю. Психодиагностическая деятельность врачей Нижнего Новгорода в 1920–1930-х гг. // Диагностика в медицинской (клинической) психологии: традиции и перспективы (к 105-летию С.Я. Рубинштейн) // Материалы научно-практической конференции. М.: ООО «Сам Полиграфист», 2016. С. 336–340.
47. Стоюхина Н.Ю. Ильон Яков Гаврилович: данные биографии № 1 // История российской психологии в лицах: Дайджест. 2016. № 3. С. 33–46.

Статья выполнена в рамках Государственного задания ФАНО РФ № 0159-2020-0006

Статья поступила в редакцию 02.10.2019
Статья принята к публикации 27.02.2020

УДК 159.9

DOI: 10.26140/anip-2020-0901-0095

**ИССЛЕДОВАНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ХАРАКТЕРИСТИК
ГРУППЫ ВО ВЗАИМОСВЯЗИ С ЦЕННОСТНЫМИ ОРИЕНТАЦИЯМИ ЛИЧНОСТИ**

© 2020

SPIN-код: 6487-1877

AuthorID: 672391

Чернякевич Елена Юрьевна, кандидат психологических наук,
доцент кафедры истории и философии*Санкт-Петербургский государственный архитектурно-строительный университет
(190005, Россия, Санкт-Петербург, 2-я Красноармейская ул., д. 4., e-mail: rector@spbgasu.ru)*

Аннотация. В статье исследуются особенности социально-психологических характеристик студенческой группы и их связь с ценностными ориентациями личности. Проанализированы подходы к изучению социально-психологических характеристик группы, в частности, проводится анализ различных подходов к пониманию социально-психологического климата коллектива, групповой сплоченности. Описываются факторы, влияющие на их формирование. Представлены результаты исследования, в котором приняли участие 60 студентов 1 и 2 курсов технического профиля обучения. Целью исследования явилось изучение групповой сплоченности, психологического климата в студенческих группах и ценностных ориентаций обучающихся. Для реализации цели исследования использовались тест «Индекс групповой сплоченности» Сижора, тест «Ценностные ориентации» М. Рокича, карта-схема Л. Н. Лутошкина. Представлены различия ценностных ориентаций студентов, выявлены особенности социально-психологического климата и сплоченности в данных группах. Выявлено, что в группах студентов как первого, так и второго курса присутствуют среднелюбопытный социально-психологический климат и уровень «выше среднего» групповой сплоченности. Обнаружены взаимосвязи ценностных ориентаций членов группы и показателей социально-психологического климата и групповой сплоченности. Статья является вкладом в изучение различных аспектов деятельности групп, формирования продуктивных, приверженных коллективов.

Ключевые слова: социально-психологический климат, группа, факторы, климат, психологический климат, групповая сплоченность, ценностные ориентации

**RESEARCH OF PECULIARITIES OF SOCIO-PSYCHOLOGICAL CHARACTERISTICS
OF THE GROUP IN ACCORDANCE WITH THE VALUE
PERSONALITIES OF THE PERSON**

© 2020

Cherniakovich Elena Yuryevna, candidate of psychological sciences,
Associate Professor department of History and Philosophy*Saint Petersburg State University of Architecture and Civil Engineering
(190005, Russia, St. Petersburg, 2nd Krasnoarmeyskaya st., 4, e-mail: rector@spbgasu.ru)*

Abstract. The article explores the characteristics of the socio-psychological characteristics of the student group and their relationship with the value orientations of the individual. The approaches to the study of the socio-psychological characteristics of the group are analyzed, in particular, the analysis of various approaches to understanding the socio-psychological climate of the team, group cohesion is carried out. The factors affecting their formation are described. The results of the study are presented, in which 60 students of 1 and 2 courses of a technical profile of training took part. The aim of the study was to study group cohesion, the psychological climate in student groups and the value orientations of students. To achieve the goal of the study, the Syshor index of group cohesion test, the Value Orientations test by M. Rokich, and the map diagram of L. N. Lutoshkin were used. The differences in the value orientations of students are presented, the features of the socio-psychological climate and cohesion in these groups are revealed. It was revealed that in the groups of students of both the first and second year there is a medium unfavorable socio-psychological climate and a level of "above average" group cohesion. Interconnections of value orientations of group members and indicators of the socio-psychological climate and group cohesion were found. The article is a contribution to the study of various aspects of the activities of groups, the formation of productive, committed teams.

Keywords: socio-psychological climate, group, factors, climate, psychological climate, group cohesion, value orientations

Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами. В современном мире человеку сложно оставаться вне общества. В течение жизни он вступает в разные социальные группы – семья, друзья, школьный класс, студенческая группа, организация и т.п. Появляясь в группе человек общается, сотрудничает, соперничает, прилагает усилия для достижения целей, привносит в группу свои представления о нравственности, об отношениях в ней. При этом ярче раскрываются его индивидуальные способности, интересы, цели и ценности, происходит взаимовлияние разных индивидуальностей, что обогащает всех членов группы. Ценностные ориентации связаны с направленностью личности, они определяют отношение человека к миру, к самому себе, наделяют смыслом и задают направление личностным позициям, поведению, поступкам, играют основную роль при принятии большинства решений [1]. Каждый член группы оказывает определенное влияние на коллектив в целом, так как ценностные приоритеты определяют состояние не только отдельно взятой личности, но и характеристику группы в целом.

Таким образом, можно сказать, что индивидуальные цели и ценности личности оказывают влияние на определенные социально-психологические процессы, состояния, происходящие в группе, то есть на ее социально-психологические характеристики. И если личность настроена негативно, транслирует эгоизм, экономические, материальные ценности у нее занимают исключительно ведущие позиции, ее цели и ценности находятся в противоречии с ценностями группы такая личность способна формировать неблагоприятный психологический климат и воздействовать деструктивно на групповую сплоченность [2].

Анализ последних исследований и публикаций, в которых рассматривались аспекты этой проблемы и на которых обосновывается автор; выделение неразрешенных ранее частей общей проблемы. Существует достаточное количество исследований, посвященных изучению социально-психологических характеристик группы. Отмечено, что значимыми характеристиками являются социально-психологический климат группы и один из процессов групповой динамики – групповая

сплоченность.

Значительный вклад в исследовании феномена социально-психологического климата внесли работы В. В. Бойко, А. И. Донцова, А. Г. Ковалёва, Б. Д. Парыгина, В. И. Панфёрова, Л. Г. Почебут, В. А. Чикер и др., в которых авторы раскрывают содержание, структуру, подходы к формированию и управлению психологическим климатом в коллективе [3, 4, 5, 6]. Круг исследований посвящен влиянию стиля руководства, профессиональных и личностных качеств руководителя, влиянию рефлексии на социально-психологический климат группы [6, 7, 8]. Социально-психологический климат в коллективе рассматривается как отражение межличностных отношений, условие совместной трудовой деятельности работников, влияющее на принятие и выполнение совместных решений [3]. Е. С. Кузьмин рассматривая социально-психологический климат как общественно-психологический феномен, акцентирует внимание на изучении социально-психологического климата как состояния, которое отражает характер, содержание и направленность психологических особенностей членов группы [9]. К. К. Платонов дает определение социально-психологического климата как свойства коллектива, определяемое межличностными отношениями, влияющее на групповые настроения и мысли, от которых зависит степень активности в достижении целей, стоящих перед группой [3]. Существуют попытки раскрыть сущность социально-психологического климата через анализ системы межличностных отношений, стиля взаимоотношений людей, обуславливающие социальное и психологическое самочувствие каждого члена группы, через общий эмоционально-психологический настрой членов группы [9]. Также авторы рассматривают социально-психологический климат в качестве социальной и психологической совместимости членов группы, заключающейся в совместной деятельности, основанной на морально-психологическом единстве, сплоченности, наличии общих мнений, обычаев и традиций [5]. Можно отметить существование разнообразных вариантов определения социально-психологического климата в отечественной психологии. В качестве факторов, влияющих на социально-психологический климат группы, выделяют: социально-экономические факторы, отражающие состояние макросреды, а также особенности развития страны, деятельности организаций, управленческие воздействия [10, 11]; социально-экономические факторы, отражающие состояние микросреды, выражающейся в материальном окружении каждого члена коллектива [11], а также «климатическое возмущение» – изменение условий жизнедеятельности коллектива [12]; социально-психологические факторы, отражающие как формальные, так и неформальные взаимоотношения – взаимопомощь, сотрудничество, доверие, сплоченность, влияние личности руководителя и т.п. [3, 11, 13]; личностные факторы, отражающие мотивы, предпочтения, личное мнение [11], а также психологическую совместимость как сочетание психологических качеств всех членов группы [14]. Попова Л. Г., Захаревич Н. А. подчеркивают три значимых компонента в структуре социально-психологического климата коллектива: нравственно-психологическая совместимость работников, их деловой настрой и социальный оптимизм [15].

В рамках социально-психологического климата В. М. Шепель выделяет микроклимат. Микроклимат выражается в эмоциональной окраске взаимосвязей членов коллектива и формируется на базе расположения, сходства характеров, совпадения интересов и склонностей. Три климатические зоны определяют межличностные отношения: социальная зона (степень осознания работниками целей и задач, а также насколько соблюдаются их права и обязанности); моральная (принятие группой общих моральных ценностей); психологическая (неофициальные взаимоотношения). Автор подчеркивает, что психологический климат – это микроклимат, об-

ласть влияния которого значительно меньше, чем у социального и морального климата [16]. По мнению Т. Г. Харитоновой социально-психологический климат характеризуется психологической атмосферой, которая может изменяться в течение дня, влиять на настроение и работоспособность членов группы [17]. В нашей работе, изучая социально-психологический климат мы опираемся на концепцию Б. Д. Парыгина [5].

Особенности процессов, происходящих в группе, играют первостепенную роль в предопределении социально-психологического климата. Наличие у членов группы схожих взглядов на нормы, правила, требования, совпадение целей и ценностей участников группы способствует формированию групповой сплоченности. В качестве факторов, влияющих на групповую сплоченность, выделяют: удовлетворение индивидуальных потребностей; согласованность целей группы с индивидуальными потребностями; взаимозависимость членов группы при выполнении задач; выгода нахождения в группе; дружелюбная атмосфера; взаимные симпатии; престиж группы; конкуренция с другой группой и т. д. [18].

Индивидуальные ценности, представляющие собой основу нравственных принципов, являются показателем духовного мира личности, по ним можно судить на достижение каких целей и ценностей человек направляет свои усилия, что является для него самым важным, каковы его запросы, социальная позиция, мотивация поведения. Система ценностных ориентаций определяет жизненную перспективу, личность транслируя свои ценностные установки в группе, оказывает влияние на социально-психологические характеристики группы, в частности, на групповую сплоченность и ее социально-психологический климат. С нашей точки зрения не маловажное значение играет совпадение основной системы ценностей участников группы, что также является благоприятным фактором эмоционального благополучия, включенности в деятельность члена группы и отражается на социально-психологических характеристиках коллектива. Доказано что ценностно-нравственные установки, согласованность не только индивидуальных ценностей членов коллектива, а также ценностей личности и организации влияют на межличностные отношения, на психологический климат [19].

Мы можем сделать вывод, что значимость проблемы изучения социально-психологического климата, групповой сплоченности отражена в большом количестве работ, посвященных определению данных понятий и анализу основных факторов, влияющих на социально-психологические характеристики группы. Тем не менее нельзя не отметить, что роль влияния ценностной сферы личности на социально-психологический климат в коллективе и его групповую сплоченность представляет особый интерес и нуждается в углубленном изучении, так как количество работ, изучающих взаимовлияние социально-психологических характеристик группы и ценностной сферы личности недостаточно. Именно такое состояние вопроса обусловило актуальность данного исследования.

Формирование целей статьи (постановка задания). Целью нашего исследования явилось изучение групповой сплоченности, социально-психологического климата в студенческой группе, ценностных ориентаций личности. Нами была выдвинута гипотеза о существовании взаимосвязи социально-психологического климата, групповой сплоченности с ценностными ориентациями членов группы.

Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов. В исследовании приняли участие 60 студентов Санкт-Петербургского государственного архитектурно – строительного университета по специальности «Строительство и эксплуатация автомобильных дорог мостов и тоннелей» 1 и 2 курсов обучения. В исследо-

вании использовался следующий диагностический инструментарий: тест «Индекс групповой сплоченности» Сишора, тест «Ценностные ориентации» М. Рокича, карта-схема Л. Н. Лутошкина для определения социально-психологического климата группы.

Изучение социально-психологического климата исследуемых групп показало, что в группах студентов первого и второго курсов показатели социально-психологического климата соответственно равны 14,8 и 13,3 баллам, что по интервальной шкале определяет климат в обеих группах как среднеблагоприятный. В целом студенты отмечают удовлетворительные взаимоотношения с одногруппниками, справедливое отношение ко всем членам, 7 % обучающихся в обеих группах отмечают наличие неблагоприятного для них климата.

На рисунке 1 можно увидеть результаты, полученные с помощью карты-схемы Л. Н. Лутошкина.

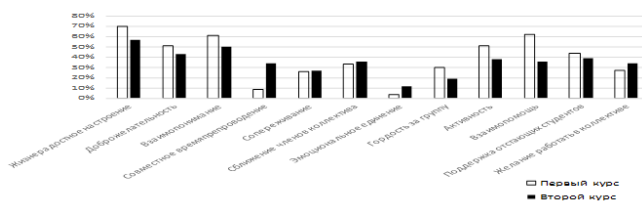


Рисунок 1 – Субъективные оценки социально-психологического климата в студенческих группах

Анализируя полученные результаты, можем сделать вывод, что в группе студентов первого курса в большей степени, чем в группе второго курса преобладает бодрое и жизнерадостное настроение, в межгрупповых отношениях доминируют взаимное расположение, взаимопонимание и взаимопомощь, чем в группе второкурсников. С другой стороны, студенты первого курса не проявляют выраженного эмоционального единения, что на наш взгляд напрямую связано с недостаточной совместной деятельностью членов группы. Студенты второго курса, по сравнению с первым, больше времени проводят вместе, что безусловно, влияет на сближение участников группы, их эмоциональное единение и желание совместной деятельности. При этом ко второму курсу гордость за группу снижается так же, как и активность, взаимопомощь и жизнерадостность. Полученные результаты говорят о том, что в группе продолжается сближение ее членов, в то же время совместная деятельность сопровождается проявлениями симпатий и антипатий, возникают причины для эмоционально-психологического дискомфорта, конфликтности.

Индекс групповой сплоченности Сишора, позволил оценить привлекательность группы для каждого ее члена. Уровень сплоченности в группе студентов первого и второго курсов составил соответственно 11,6 и 12,4 балла, что соответствует нижнему интервальному значению с результатом «выше среднего». Число студентов-первокурсников, считающих, что в группе нет сплоченности составляет 1,5%. Студенты второго курса отмечают, что в группе присутствуют хорошие взаимоотношения как между ее членами, так и с руководством, однако в группе ощущается недостаточность совместной деятельности, в которую бы активно включались все ее члены. Лишь 1% второкурсников отмечает низкий уровень групповой сплоченности. Можно предположить, что из-за недостаточной совместной деятельности между членами обеих групп не сложились достаточно близкие отношения, но одногруппники активно поддерживают друг друга в сложных ситуациях.

Анализ индивидуальных ответов показал, что студенты первого курса, настроены на получение информации преимущественно путем межличностного общения и активного взаимодействия с руководством, тогда как студенты второго курса нацелены в большей степени на

активное взаимодействие внутри группы. Можно предположить, что первокурсников совместное времяпрепровождение, организаторские дела либо интересуют в меньшей степени, либо не реализуется членами группы по причине ещё недостаточно развитых внутригрупповых взаимоотношений.

Иерархия ценностных ориентаций в исследуемых группах существенно не различается. Важными терминальными ценностями студенты обоих курсов называют здоровье, наличие хороших и верных друзей. Схожее мнение участников проявляется и в отвергаемых терминальных ценностях, к наименее привлекательным для себя студенты относят творчество, красоту природы и искусства, а также счастье других. Среди инструментальных ценностей первую позицию занимает честность, студенты первого курса помимо этой ценности выделяют воспитанность и жизнерадостность, а студенты второго курса добавляют твердую волю, самоконтроль и ответственность. На рисунках 2 и 3 представлены среднегрупповые профили терминальных и инструментальных ценностей студентов первого и второго курсов.

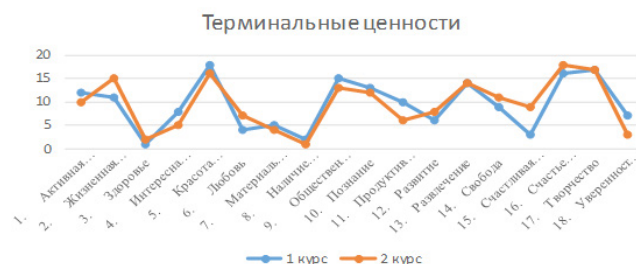


Рисунок 2 – Среднегрупповой профиль терминальных ценностей в группах испытуемых 1 и 2 курсов обучения

Незначимыми инструментальными ценностями студенты обоих курсов считают ценности самоутверждения: непримиримость к недостаткам в себе и других, высокие запросы, что, по нашему мнению, можно объяснить этапом обучения в вузе, когда значимость карьеры не столь еще актуальна. Интересен факт, что к отвергаемым ценностям первокурсники относят также эмпатийную ценность – «терпимость», а студенты второго курса – исполнительность. Мы видим проявление амбивалентного значения ценностей: первокурсники стремятся к налаживанию межличностных отношений, при этом обесценивая «терпимость», второкурсники ориентированы на профессиональную самореализацию, при этом считают не важной деятельную направленность. Возможно, отвержение традиционно женских качеств, связано с тем, что в группах студентов преобладают в большей мере представители мужского пола.

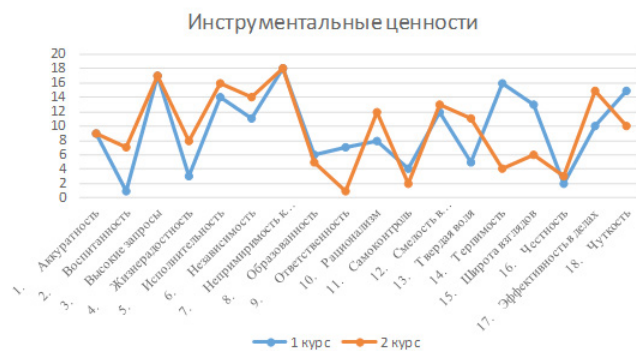


Рисунок 3 – Среднегрупповой профиль инструментальных ценностей в группах испытуемых 1 и 2 курсов обучения

года обучения значимыми являются ценности межличностного общения, эмоциональный настрой, который призван поддерживать благоприятный психологический климат, в то время как для студентов второго года обучения значимыми становятся ценности профессиональной самореализации.

С целью выявления взаимосвязей между показателями социально-психологического климата, групповой сплоченности, ценностных ориентаций студентов разных курсов обучения нами был проведен корреляционный анализ. Основное внимание уделялось взаимосвязям между показателями социально-психологических характеристик группы и ценностными ориентациями личности. В группе студентов 1 курса выявлена взаимосвязь показателя «групповая сплоченность» с возрастом ($r = -0,36$, $p \leq 0,05$), ценностью «счастье других» ($r = 0,38$, $p \leq 0,05$), ценностью «твердая воля» ($r = 0,44$, $p \leq 0,05$), а также взаимосвязь показателя «психологическая атмосфера» с ценностью «непримиримость к недостаткам в себе и в других» ($r = -0,40$, $p \leq 0,05$). Полученные результаты в группе студентов первого курса позволяют говорить о том, что чем старше становится студент, тем меньше он стремится сделать счастливыми других людей, его в меньшей степени интересует такой фактор, как групповая сплоченность. При значимости для человека таких ценностей как «счастье других», «твердая воля» повышается групповая сплоченность. Отрицательная взаимосвязь социально-психологического климата и ценности «непримиримость к недостаткам в себе и других» говорит о снижении психологического климата в группе при критичной оценке, неспособности мириться со своими и с чужими недостатками. И наоборот, чем лучше психологический климат в группе, тем менее критичными студенты группы выступают по отношению к себе и другим членам.

При анализе корреляционной плеяды в группе студентов второго курса было обнаружено взаимосвязи показателя «психологическая атмосфера» с ценностями «самоконтроль» ($r = -0,41$, $p \leq 0,05$), «творчество» ($r = -0,37$, $p \leq 0,05$), «ответственность» ($r = 0,45$, $p \leq 0,05$). А также взаимосвязь групповой сплоченности с ценностями «активная деятельная жизнь» ($r = 0,36$, $p \leq 0,05$), «творчество» ($r = -0,42$, $p \leq 0,05$), «широта взглядов» ($r = -0,39$, $p \leq 0,05$), «терпимость» ($r = 0,38$, $p \leq 0,05$). Таким образом, мы видим, что при повышении уровня групповой сплоченности возрастает ценность терпимости и активной деятельности и снижается значимость таких ценностей как «творчество» и «широта взглядов». И наоборот. При улучшении социально-психологического климата в группе возрастает ценность «ответственность» и снижается ценность «самоконтроля» и «творчества». Можно сказать, что повышенная ответственность члена группы улучшает ее социально-психологический климат, а ориентация человека на творчество и высокий самоконтроль снижают его уровень.

Выводы исследования и перспективы дальнейших изысканий данного направления.

Таким образом, полученные результаты позволяют говорить о том, что на начальном этапе обучения в студенческих группах 1 и 2 курсов преобладает средне-благоприятный уровень социально-психологического климата и уровень «выше среднего» групповой сплоченности. Что указывает на достаточно хороший социально-психологический климат в группах, члены групп способны конструктивно решать возникающие конфликтные ситуации, склонны к оказанию помощи и поддержки друг другу, способны достигать групповых целей. Установлено, что ценностные ориентации оказывают влияние на групповую сплоченность и благоприятность социально-психологического климата.

Можно говорить о том, что изучение влияния ценностной сферы личности на социально-психологические характеристики группы дает возможность раскрыть направления в исследовании разных аспектов функциони-

рования групп, формирования сплоченных коллективов и найти возможности усиления коллективного характера деятельности членов групп. Исследования, посвященные изучению факторов влияния на социально-психологические характеристики группы востребованы, так как полученные результаты позволяют разработать эффективные практические рекомендации по созданию оптимальных условий для трудовой деятельности коллектива. В качестве возможных перспектив исследования можно выделить задачи изучения влияния гендерного аспекта, эмоционального и рационального компонентов на социально-психологические характеристики группы.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Елишев С. О. Изучение понятий «Ценность», «Ценностные ориентации» в междисциплинарном аспекте [Электронный ресурс] // Ценности и смыслы. 2011. №2 (11). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/izuchenie-ponyatiy-tsennost-tsennostnye-orientatsii-v-mezhdistsiplinarnom-aspekte> (дата обращения: 02.08.2019).
2. Субъект труда и организационная среда: проблемы взаимодействия в условиях глобализации: монография / под ред. Журавлева А.Л., Жалагиной Т.А., Журавлевой Е.А., Короткиной Е.Д. – Тверь: Твер. гос. ун-т, 2019. – 340 с.
3. Бойко В. В., Ковалёв А. Г., Панфёров В. И. Социально-психологический климат коллектива и личность. М.: Мысль, 1983. 207 с.
4. Донцов А. И. Проблемы групповой сплоченности. М.: МГУ, 1979. 128 с.
5. Парыгин Б. Д. Социально-психологический климат коллектива. Пути и методы изучения. Ленинград: Наука, 1981. 192 с.
6. Почебут Л. Г., Чикер В. А. Организационная социальная психология. СПб., 2002. 298 с.
7. Макаров А. В. Влияние рефлексивных качеств руководителя на социально-психологический климат в коллективе. Автореферат диссертации на соискание ученой степени канд. психол. наук. Самара, 2007. 22с.
8. Морозова Г. Б. Психологическое сопровождение организации и персонала. СПб., 2006. 400 с.
9. Кузьмин Е. С. Основы социальной психологии. Л.: ЛГУ, 1967. 173 с.
10. Коломинский, Я. Л. Психология взаимоотношений в малых группах: учеб. пособие. М.: ТетраСистемс, 2000. 105 с.
11. Морозов А. В. Деловая психология. Курс лекций: учебник для высших и средних специальных учебных заведений. СПб.: Издательство Союз, 2000. 576 с.
12. Платонов Ю. П. Психология поведения человека в группе. СПб.: Питер, 2003. 213 с.
13. Литвинов В. Н. Психологический климат и экономические показатели. Социальные проблемы труда и образования. М.: Просвещение, 2004. 112 с.
14. Маслов В. И. Перспективы развития стратегического управления персоналом в России [Электронный ресурс] // Менеджмент в России и за рубежом. № 1. URL: <http://www.mevriz.ru/articles/2004/1/3302.html> (дата обращения: 28.08.2019).
15. Попова Л. Г., Захаревич Н. А. Влияние социально-психологического климата на деятельность организации // Электронный научный журнал «Век качества». 2017. №1. С. 110 – 121. Режим доступа: <http://www.agequal.ru/pdf/2017/117008.pdf> (дата обращения: 20.09.2019).
16. Шепель В. М. Управленческая психология. М., 1986. 248 с.
17. Харитонова Т. Г. Социально-психологический климат в студенческой группе: методические рекомендации для кураторов академических групп. Н. Новгород: ННГАСУ, 2013. 30 с.
18. Макаров Ю. В. Формирование групповой сплоченности средствами социально-психологического тренинга [Электронный ресурс] // Известия РГПУ им. А. И. Герцена. 2010. №128. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-grupповой-splochennosti-sredstvami-sotsialno-psihologicheskogo-treninga> (дата обращения: 02.08.2019).
19. Чернякевич Е. Ю. Приверженность организации как ценностно-нравственная установка личности: дис. ... канд. психол. наук. СПб., 2010. 190 с.

Статья поступила в редакцию 29.09.2019

Статья принята к публикации 27.02.2020

УДК 159.9.075

DOI: 10.26140/anip-2020-0901-0096

СТРУКТУРНО-ФУНКЦИОНАЛЬНАЯ МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ СТРЕССОУСТОЙЧИВОСТИ УЧАЩИХСЯ

© 2020

SPIN-код: 2811-7360

AuthorID: 958785

Чудайкин Андрей Михайлович, преподаватель
кафедры физической подготовки

*Военная академия материально-технического обеспечения, филиал в г. Пенза
(440005, Россия, Пенза-5, Военный городок, e-mail: chudaickin.andrey@yandex.ru)*

Аннотация. Показано, что разработка структурно-функциональной модели формирования стрессоустойчивости обучающихся актуальна в настоящее время. Психоэмоциональные перегрузки и стресс становятся привычными состояниями не только взрослых людей, но также школьников и студентов. Предполагается, что наличие модели позволит оптимизировать процесс формирования устойчивости обучающихся к стрессу. Проведен анализ базового понятия исследования – модель. Предложено рассматривать модель как единство структурного и функционального блоков. Структурный блок объединяет компоненты стрессоустойчивости (мотивационный, когнитивный, эмоциональный, поведенческий и рефлексивный) и совокупность дидактических и психолого-педагогических приемов ее диагностики и формирования (социально-психологический тренинг, беседы, анкетирование, проектная деятельность, анализ ситуаций, дневник самомониторинга и др.). Функциональный блок отражает устойчивые связи структурных элементов и объединяет этапы формирования устойчивости учащихся к стрессу, критерии и показатели, и достигнутый уровень стрессоустойчивости. Охарактеризованы составляющие каждого блока. Сделан вывод, что разработанная модель формирования стрессоустойчивости универсальна и может быть применена в организациях общего и профессионального образования.

Ключевые слова: стресс; стрессоустойчивость; модель; моделирование; воспитание; психоэмоциональная устойчивость.

STRUCTURAL-AND-FUNCTIONAL MODEL OF DEVELOPING STUDENTS' STRESS RESISTANCE

© 2020

Chudaykin Andrey Mihailovich, teacher of Physical Education department

*Military Academy of Logistics, Penza branch
(440005, Russia, Penza-5, Voyenniy gorodok, e-mail: chudaickin.andrey@yandex.ru)*

Abstract. It is shown that creating a structural-and-functional model of developing students' stress resistance is topical nowadays. Psycho emotional overload and stress have become familiar condition both for students and adults. It is assumed that having a model will optimize the process of developing students' stress resistance. The analyses of the basic definition, model is carried out. It is suggested to examine model as the unity of structural and functional blocks. Structural block combines components of stress resistance and a set of the pedagogical, psychological and didactical ways of its diagnostics and formation. The former includes motivational, cognitive, emotional, behavioral, and reflexive elements. The latter includes socio-psychological training, questioning, interview, projecting, case study, keeping a psychological diary and other. Functional block reflects stable ties of the structural elements and unites stages of developing students' stress resistance, its criteria and indicators, and the level achieved. The main elements of each block are characterized. The conclusion is drawn that the model worked out is universal and can be adapted to any educational organization of secondary or professional organization.

Keywords: stress; stress resistance; model; modeling; upbringing; psycho emotional stability.

Разработку модели формирования стрессоустойчивости учащихся логично начать с уточнения термина «модель». А.И. Уемов рассматривает модель в контексте научного познания. Он считает, что главное назначение модели состоит в толковании данных, относящихся к предмету познания [1]. Интересно, что А.И. Уемов отождествляет модель и систему, прямо указывая, что «модель есть система, необходимая для получения знания о другой системе» [1]. Б.А. Штофф также отмечает гностическое значение модели. В его концепции модель – это как материально существующая, так и мысленная система, которая воспроизводит изучаемый объект. Воспроизводя объект, система в то же время замещает его для исследователя так, что анализ модели дает новую информацию об объекте [2]. А.А. Коростелев отмечает, что модель является основой аналитической деятельности [3].

Заслуживает внимание определение модели Т.А. Ван Дейка, который выделил в качестве имманентного признака способность модели аккумулировать полученный ранее опыт и на его основе планировать дальнейшие действия [4]. То есть, отмечается практико ориентированное назначение моделей. Схожий подход встречается и в работах других исследователей. Например, Н.Б. Крылова, анализируя закономерности организации образовательного процесса, пришла к заключению, что суть модели состоит в воспроизведении опыта, который необходим для переосмысления педагогической дея-

тельности [5]. М. Вартофский считает наиболее существенным признаком модели не копирование структуры изучаемого объекта, а предполагаемую презентацию форм деятельности, возникающей в связи с реализацией данной модели [6].

Далее следует выяснить, какие компоненты или блоки модель объединяет. Г.А. Синяева разработала структурно-функциональную модель развития толерантности студентов вузов. В структуре модели она выделила целевой, содержательный, технологический, организационно-исполнительный, уровнево-результативный компоненты [7].

Т.К. Щербакова сконструировала модель содержания профессиональной деятельности учителя и выделила в ней структурный, функциональный и дидактический модули [8]. Нам близок этот подход, но дидактический модуль отдельно выносить считаем излишним. Поскольку разрабатываемая нами модель имеет формирующий характер, дидактические элементы (а именно психолого-педагогические приемы диагностики и развития стрессоустойчивости) включены в структурный блок. В этой связи модель формирования стрессоустойчивости обучающихся представляет собой совокупность структурного и функционального блоков. Структурный блок модели – это компоненты стрессоустойчивости, дидактические и психолого-педагогические приемы ее диагностики и формирования. Функциональный блок – это связи структурных элементов, этапы формирования

стрессоустойчивости учащихся, критерии и показатели, а также достигнутый уровень устойчивости к стрессу. Модель формирования стрессоустойчивости изображена на рисунке.

Проанализируем каждый элемент. Для начала рассмотрим *структуру стрессоустойчивости*. А.А. Баранов считает, что стрессоустойчивость личности определяется позитивной «Я-концепцией» и высокой ответственностью [9]. А.Л. Рудаков называет составляющими стрессоустойчивости индивидуальные качества личности, принятие решений, а также потребностно-мотивационную и целевую составляющие [10]. С.Ю. Визитова включает в структуру стрессоустойчивости эмоциональную, когнитивную и поведенческую составляющие [11]. В.П. Жуковский и Н.А. Жуковская доказывают, что стрессоустойчивость обеспечивается совокупностью мотивационно-ценностного, эмоционально-регуляционного, когнитивного и нравственно-этического компонентов [12]. В.М. Сенишина дополняет, что непременными компонентами стрессоустойчивости являются регуляторно-волевой и операционный [13].

Сопоставив ряд подходов, мы заключили, что структура стрессоустойчивости образована единством мотивационного, когнитивного, эмоционального, поведенческого и рефлексивного компонентов. При этом ядро стрессоустойчивости образовано рефлексией. Мы полагаем, что адекватная самооценка эмоций, вызывающих их обстоятельств, обуславливает способность личности актуализировать необходимые когнитивные ресурсы, и готовность реализовать оптимальную линию поведения в стрессовой ситуации.

Мотивационный компонент стрессоустойчивости предполагает сформированность позитивного мировоззрения, наличие творческой мотивации деятельности, преобладание аксиологической направленности личности. Когнитивный компонент связан с имеющимися интеллектуальными ресурсами для активизации познавательной деятельности, для рациональной оценки напряженных ситуаций. Эмоциональный компонент обуславливает способности учащихся определять эмоции и регулировать их. Поведенческий компонент связан со стабильными навыками саморегуляции.

Обладая пятикомпонентной структурой, стрессоустойчивость предполагает многоуровневую диагностику. Для подбора надежного диагностического инструментария требуется определить *критерии и их показатели-дескрипторы*. Ю.В. Щербатых выделил поведенческий (выработка оптимальных форм поведения) и социальный (развитие эмоционально-волевой и когнитивной сферы) критерии [14]. Ю.В. Тер-Саакова дополнила этот перечень личностным критерием, который связан с особенностями психики [15]. О.Ю. Багадаева и М.Г. Голубчикова надежными критериями стрессоустойчивости считают мотивацию к деятельности, продуктивность деятельности, характер восприятия проблемных ситуаций [16].

В нашем исследовании критерии стрессоустойчивости одноименны ее структурным компонентам. Поскольку все компоненты одинаково значимы в процессе формирования устойчивости к стрессу, мы решили подобрать равное количество релевантно диагностируемых показателей (по два дескриптора для каждого критерия). Предлагаемые диагностические методики, не являются единственно возможными. Скорее, они вариативны и даются в качестве примера.

Дескрипторами для мотивационного критерия выбраны: 1) характер мотивов (диагностируется при помощи методики изучения мотивационной сферы учащихся М.В. Матюхиной); 2) наличие мотива саморазвития (определяется по методике диагностики самоактуализации А.В. Лазукина в адаптации Н.Ф. Калиной) [17, 14].

Полнота когнитивного критерия может быть описана по: 1) знанию механизма развития стресса (может быть диагностировано в процессе самомониторинга учащихся-

ся); 2) стремлению учащихся узнавать больше о путях предотвращения стресса (диагностируется опросником для определения интенсивности познавательных процессов В.С. Юркевич) [18, 19].

Эмоциональный критерий определяется следующими показателями: 1) эмоциональная устойчивость (экспресс-диагностика В.В. Бойко для установления склонности к снижению настроению); 2) самооценка (тест Л.Д. Столяренко) [20, 21].

Для определения сформированности поведенческого критерия мы считаем необходимым наблюдение за учащимися в различных ситуациях, беседы с родителями и педагогами. В качестве эмпирических показателей дескрипторов могут быть приняты: 1) мобильность в стрессовых ситуациях (методика Филлипа для диагностики уровня школьной тревожности); 2) самоконтроль (методика определения волевого самоконтроля А.Г. Зверкова и Е.В. Эйдмана) [14].

Сформированность рефлексивного компонента оценивается по одноименному критерию, показателями которого являются: 1) наличие стремления к самопознанию (опросник А.И. Красило); 2) способность к рефлексии (методика диагностики рефлексии А.В. Карпова) [20].

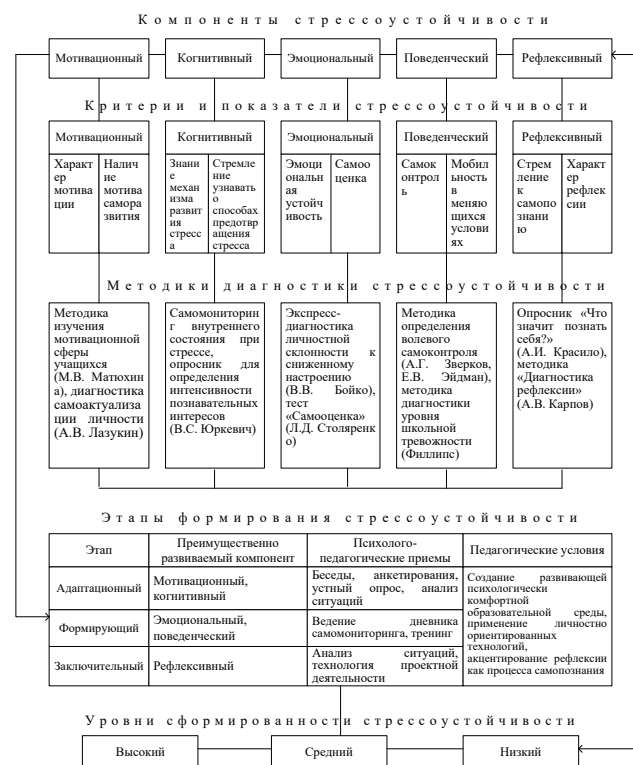


Рисунок 1 - Структурно-функциональная модель формирования стрессоустойчивости учащихся

Практическую работу по формированию стрессоустойчивости целесообразно организовать поэтапно, чтобы компоненты стрессоустойчивости развивались последовательно. Мы предлагаем организовать работу в *три этапа*: адаптационный, формирующий и заключительный.

Адаптационный этап посвящен преимущественно развитию мотивационного и когнитивного компонентов. Используются беседы, анкетирование и устный опрос, анализ ситуаций. В результате у обучающихся актуализируются представления о стрессе, о его причинах и путях совладания со стрессом. Также культивируется ценностное отношение к здоровью, у обучающихся формируется адекватная самооценка.

На формирующем этапе главным образом развивается эмоциональный и поведенческий компоненты устойчивости к стрессу. С этой целью эффективно ис-

пользуется социально-психологический тренинг. Для снятия эмоционального напряжения, что необходимо для эффективного поведения в стрессовой ситуации, может быть рекомендовано ведение дневника самомониторинга. Это дает учащимся возможность разделять напряженную ситуацию, вызванные ей мысли и чувства. Считаю, такой подход позволяет взвешенно оценивать ситуации, предлагать для них конструктивные решения, дает возможность отказаться от стереотипов.

Заключительный этап связан с формированием рефлексивного компонента. В процессе анализа ситуаций (case-study), внедрения технологии проектной деятельности учащиеся развивают коммуникативные навыки, учатся взаимодействовать в группе.

В выборе психолого-педагогических приемов формирования стрессоустойчивости необходимо охватить все компоненты формируемой личностной характеристики. Для мотивационного компонента эффективны беседы, дискуссии. Когнитивным компонентом формируется в процессе подготовки сообщений, просмотра учебных видео. Для развития эмоционального компонента эффективным средством является ведение дневника самонаблюдения. Поведенческий компонент развивается при использовании деловых игр, коммуникативных тренингов. Рефлексивный компонент требует для своего формирования проработку ситуаций с многозначными решениями.

Необходимыми условиями эффективного формирования стрессоустойчивости обучающихся являются создание психологически комфортной образовательной среды, применение личностно ориентированных технологий, о позитивном влиянии которых на воспитательный процесс пишет Е.А. Александрова [22]. Другими условиями являются акцентирование рефлексии как процесса самопознания, использование оптимальных педагогических средств, психологических способов диагностики стрессоустойчивости.

В зависимости от полноты сформированности выделенных критериев можно выделить три уровня стрессоустойчивости: высокий, средний и низкий.

Для высокого уровня стрессоустойчивости характерна выраженность у учащихся позитивных мотивов достижения и саморазвития, преобладанием внутренней мотивации над внешней мотивацией. Обучающиеся имеют четкое представление о механизме развития стресса, могут провести самомониторинг внутреннего состояния в стрессовой ситуации. Они заинтересованно изучают различные варианты управления стрессом, стараются применять их на практике. Эмоциональная сфера, самооценка и самоконтроль обучающихся адекватны и стабильны. Они легко приспосабливаются к новым условиям, способны проявлять гибкость. Для учащихся характерно стабильное проявление ситуативной, ретроспективной, проспективной рефлексии.

На среднем уровне положительные проявления показателей не являются абсолютными. Например, внешняя мотивация преобладает над внутренней мотивацией, при том, что мотивы достижения выражены, и мотивация саморазвития периодически проявляется. Учащиеся знают основные признаки стресса, могут определить стресс-факторы, но испытывают затруднения при проведении самомониторинга внутреннего состояния. На их самоотношение и поведение оказывают существенное влияние внешние обстоятельства, поэтому для обучающихся характерна ситуативность оценок. При изменении внешних обстоятельств учащиеся стремятся действовать привычно, не обладая достаточной гибкостью. Тем не менее, у обучающихся высоко развиты ситуативная рефлексия, проявляется ретроспективная рефлексия; однако проспективная рефлексия для них не характерна.

На низком уровне стрессоустойчивости положительные характеристики критериев являются редкими. В частности, у обучающихся преобладают мотивы избегания, стремление к саморазвитию развито слабо. Они не

разбираются в механизме развития стресса, не стремятся получать новые знания и опыт; не имеют представления о самомониторинге. Для учащихся характерен слабый самоконтроль и низкая самооценка. Их эмоциональная сфера нестабильна, они подвержены чувствам, при изменении привычных условий дезориентированы. Учащиеся не стремятся к самопознанию, рефлексия у них не развита.

Разработанная модель формирования стрессоустойчивости учащихся является наглядным описанием данного процесса. Структурно она связывает компоненты стрессоустойчивости и приемы ее диагностики и формирования. Функционально она отражает содержание и последовательность реализации моделируемого процесса. Учтены этапы формирования устойчивости учащихся к стрессу, обозначены критерии и показатели, определен достигнутый уровень стрессоустойчивости.

Модель универсальна, так как она может быть адаптирована к условиям разных образовательных организаций. Е.А. Максимова предложила в анализе педагогических моделей использовать фрейм [23]. Фрейм-анализ показывает, что структура модели инвариантна и образует жесткий каркас. Заполнение структурных элементов содержанием зависит от социокультурной среды, традиций, практик [24].

Модель имеет практическое и методологическое значение. Практическое значение заключается в потенциале для предупреждения стрессовых ситуаций. Методологическое значение состоит в систематизации результатов теоретического исследования и практических разработок. Поэтапный процесс повышения уровня стрессоустойчивости может быть внедрен в работу образовательных организаций. Также он может быть использован для разработки практико ориентированных моделей, технологий и алгоритмов для формирования устойчивости разных групп обучающихся к стрессу.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Уемов А.И. Логические основы моделирования / А.И. Уемов. М.: Мысль, 1971. 312 с.
2. Штофф Б.А. Моделирование и философия / Б.А. Штофф. М.-Л.: Наука, 1966. 302с.
3. Коростелев А.А. Современные модели осуществления аналитической деятельности / А.А. Коростелев // Вестник Бурятского государственного университета. Образование. Личность. Общество. 2013. №1. С.101-106.
4. Ван Дейк Т.А. Язык. Познание. Коммуникация / Т.А. ван Дейк. Б.: БГК им. И.А. Бодуэна де Куртенэ, 2000. 308 с.
5. Крылова Н.Б. Формирование культуры будущего специалиста / Н.Б. Крылова. – М.: Высшая школа. 1990. 140 с.
6. Вартофский М. Модели: Репрезентация и научное понимание / М. Вартофский. М.: Прогресс, 1988. 508 с.
7. Синтяева Г.А. Структурно-функциональная модель развития толерантности студентов вузов / Г.А. Синтяева // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. Серия: Педагогика и психология. 2013. №4. С.210-217.
8. Щербатова Т.К. Структурно-функциональная модель содержания профессиональной деятельности учителя (на примере учителя географии): дисс. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / Щербатова Татьяна Константиновна. Москва, 2005. 345 с.
9. Баранов А.А. Психология стрессоустойчивости педагога: Теоретические и прикладные аспекты: дисс. ... д-ра псих. наук: 19.00.07 / Баранов Александр Аркадьевич. Санкт-Петербург, 2002. 405 с.
10. Рудаков А.Л. Саногенная рефлексия как фактор стрессоустойчивости личности: на примере спортсменов по вольной борьбе: дисс. ... канд. психол. наук: 19.00.01 / Рудаков Андрей Леонидович. Москва, 2009. – 219 с.
11. Визитова С.Ю. Психологические особенности стрессоустойчивости педагога и пути ее повышения: дисс. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Визитова Светлана Юрьевна. Елец, 2012. 197 с.
12. Жуковский В.П., Жуковская Н.А. Стрессоустойчивость педагога: теоретический анализ понятия и направления развития / В.П. Жуковский, Н.А. Жуковская // Вестник Саратовского областного института развития образования. 2015. №2. С.109-114.
13. Синишина В.М. Психологический анализ структуры стрессоустойчивости спасателей / В.М. Синишина // Психология и право. 2013. № 3. С.121-131.
14. Щербатых Ю.В. Психология стресса и методы коррекции / Ю.В. Щербатых. СПб.: Питер, 2006. – 256 с.
15. Тер-Саакова, Ю.В. Компоненты и критерии определения стрессоустойчивости личности / Ю.В. Тер-Саакова // Актуальные проблемы психологии и педагогики: Материалы международной научно-практической конференции. – Оренбург: Оренбургский государ-

ственный университет, 2016. С.611-617.

16. Багадаева О.Ю., Голубчикова М.Г. Критерии стрессоустойчивости педагога с позиций деятельностного подхода / О.Ю. Багадаева, М.Г. Голубчикова // Педагогический имидж. 2017. № 4 (37). С. 129-141.

17. Матюхина М.В. Изучение и формирование мотивации учения у младших школьников: Учеб. пособие / М.В. Матюхина. Волгоград: ВГПИ, 1983. 72 с.

18. Гремлин, С., Ауэрбах С. Практикум по управлению стрессом. СПб., 2002. С.37-44.

19. Ермаков С.С., Юркевич В.С. Развитие познавательной потребности у школьников в процессе обучения / С.С. Ермаков, В.С. Юркевич // Современная зарубежная психология. 2013. Т. 2. № 2. С.87-100.

20. Энциклопедия психодиагностики. Психодиагностика детей. Самара: Издательский дом «Бахрах-М», 2012. 624 с.

21. Столяренко Л.Д. Основы психологии: Практикум. / Л.Д. Столяренко. Ростов н/Д, 2003. С.479-480.

22. Александрова Е.А. Педагогическое сопровождение индивидуального образования и идея свободного воспитания / Е.А. Александрова // Новые ценности образования. 2003. Т.4. № 3. С.56-60.

23. Максимова Е.А. Фреймовый подход в педагогических исследованиях / Е.А. Максимова // Образование и наука. Известия УрО РАО. 2011. № 4 (83). С.55-61.

24. Чудайкин А.М. Влияние культурных традиций на отношение к стрессу / А.М. Чудайкин // Гуманитаристика в условиях современной социокультурной трансформации: Материала VIII Всероссийской конференции с международным участием. 2018. С.186-189.

Статья поступила в редакцию 17.10.2019

Статья принята к публикации 27.02.2020

УДК 159:316.6

DOI: 10.26140/anip-2020-0901-0097

РОЛЬ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ВРАЧА В ОРГАНИЗАЦИИ ЭФФЕКТИВНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ С ПАЦИЕНТОМ И В РАЗРЕШЕНИИ И ПРЕДОТВРАЩЕНИИ КОНФЛИКТНЫХ СИТУАЦИЙ

© 2020

Author ID: 479639

SPIN: 9466-4309

Шевцова Юлия Викторовна, кандидат педагогических наук,
доцент кафедры Иностранных языков

Author ID: 964581

SPIN: 2667-7578

Плотнова Светлана Владимировна, старший преподаватель
кафедры Иностранных языков

SPIN: 9680-3681

Козловская Евгения Юрьевна, старший преподаватель
кафедры Иностранных языков

Приволжский исследовательский медицинский университет

(603950, Россия, Нижний Новгород, пл. Минина и Пожарского, д.10/1, e-mail: jane-vi2@mail.ru)

Аннотация. В статье оценивается роль коммуникативной компетенции врача в организации эффективного взаимодействия с пациентом и в разрешении и предотвращении конфликтных ситуаций, возникающих в процессе работы. Также рассматриваются основные факторы, способствующие и препятствующие данному виду взаимоотношений. Коммуникация между врачом и пациентом - одна из важных проблем медицины. Личность врача сама по себе способна оказывать терапевтическое воздействие, способствуя улучшению действия медицинских методов и средств. Сложности, возникающие при взаимодействии лечащего врача и нуждающегося в помощи пациента, влияют на уровень оказываемой врачебной помощи и сказываются на порядке лечения в целом. В работе обосновывается положение о том, продуктивность оказываемой лечебной терапии имеет непосредственную связь с таким психолого-профессиональным качеством доктора как коммуникативная компетентность, под которой принято понимать умение наладить процесс общения на принципах взаимопонимания. Успешные коммуникации являются основой для совместного построения отношений между медработником, больным и его родными в ходе терапии. Также они являются одним из важнейших условий, обеспечивающих стремление пациента придерживаться назначенному плану лечения, помогающему бороться с болезнью и преодолеть ее, влияющему на улучшение эмоционального состояния больных и повышающих их удовлетворенность от проводимого лечения.

Ключевые слова: Общение, взаимодействие, врач, пациент, коммуникация, коммуникативная компетентность, факторы.

THE ROLE OF COMMUNICATIVE COMPETENCE OF THE DOCTOR IN THE ORGANIZATION OF EFFECTIVE INTERACTION WITH THE PATIENT AND IN THE RESOLUTION AND PREVENTION OF CONFLICT SITUATIONS

© 2020

Shevtsova Yulia Viktorovna, candidate of pedagogical Sciences, associate Professor
of the Department of Foreign languages

Plotnova Svetlana Vladimirovna, senior teacher of the Department
of Foreign languages

Kozlovskaya Evgenia Yuryevna, senior teacher of the Department
of Foreign languages

Privolzhsky research medical University

(603950, Russia, Nizhny Novgorod, PL. Minin and Pozharsky, d. 10/1, e-mail:jane-vi2@mail.ru)

Abstract. The article assesses the role of communicative competence of the doctor in the organization of effective interaction with the patient and in the resolution and prevention of conflict situations arising during the working process. The main factors contributing to and hindering this type of relationships are also considered. Communication between doctor and patient is one of the important problems of modern medicine. The personality of the medical specialist itself can have a therapeutic effect and increase the effectiveness of treatment means and methods. Difficulties in doctor-patient communication affect the quality of provided medical care and the whole course of treatment. The study found that for effective and conflict-free interaction with patients doctors should have such a psychological parameter as communicative competence, which means the ability to establish and maintain contacts with other people and achieve mutual understanding with a communication partner. Effective communications are considered to be fundamental in the building of effective interaction between the doctor, other medical staff, the patient, patient's family and close people during the course of treatment. They are also one of the most important conditions for patients' adherence to the necessary treatment, helping to fight the disease and overcome it, improving the patients' emotional state, increasing their satisfaction from the treatment, as well as improving the life quality of patients and their families.

Keywords: Communication, interaction, doctor, patient, communication, communicative competence, factors.

ВВЕДЕНИЕ

Одним из важных вопросов лечения на современном этапе развития медицины является изучение условий, способствующих эффективности оказываемой терапии. Одним из таких условий представляется оптимально налаженное взаимодействие между медицинским работником и пациентом. *Проблемой* данной работы может послужить следующее положение: отсутствие налаженной коммуникации между врачом и пациентом представляет собой фактор, ухудшающий качество взаимодействия сторон, поскольку общение во много

определяет степень взаимодоверия, влияя на уровень оказываемой медицинской помощи. Поиск решения данной проблемы, связанной с коммуникативной компетенцией врача, имеет важное *научно-практическое значение*. Глубинное изучение этого вопроса позволяет, с одной стороны, расширить уже имеющиеся у научного сообщества теоретические представления о взаимосвязи уровня налаженного общения и качества оказываемой помощи, с другой стороны – выработать практические методы совершенствования коммуникативной компетенции медицинских работников.

В виду таковой важности коммуникация в системе доктор-пациент является достаточно актуальной проблемой, анализируемой в рамках многочисленных исследований современности. Понимание необходимости изучения роли коммуникационной компетенции пришло научному сообществу достаточно давно. Так, среди прочих необходимо отметить следующих исследователей: Г.М. Андреева, И.А. Кассирский, А.А. Бодалев, В.Н. Мясищев, В.М. Бехтерев, Н.В. Иванов, В.А. Ташлыклов, К. Роджерс, З. Фрейд, К. Хорпи. В их работах подчеркивается роль оптимально налаженного взаимодействия как значимого лечебного условия, способствующего успеху не только консультирования, но и комплексной терапии [1].

МЕТОДОЛОГИЯ

Таким образом, изучаемая тема является достаточно актуальной, а история ее изучения указывает на немалую научную разработанность. Однако справедливо отметить, что уже имеющиеся научные знания зачастую недостаточно оформлены в современных научных работах и нуждаются в систематизации и более разностороннем рассмотрении. Исходя из этого, *цель* работы - изучение и систематизация знаний о специфике и роли коммуникационной компетенции врача в процессе налаживания взаимодействия с пациентом. В соответствии с заявленной целью *задачами* работы являются следующие:

- выявить взаимосвязь между результативностью лечения и успешностью коммуникации;
- обозначить области отношений, требующие от медицинского работника владения коммуникационными навыками;
- установить возможные причины недопонимания между лечащим врачом и пациентом;
- выявить условия, способствующие и мешающие взаимопониманию;
- определить набор качеств, которым должен обладать компетентный врач.

Основным методом исследования служит описательный метод, то есть анализ совокупности источников, сбор и систематизация имеющихся в них данных. Основным инструментом исследования явился традиционный контент-анализ, то есть интерпретация и анализ содержания изучаемых работ.

Итак, результативность лечения во многом зависит от того, насколько успешно складываются взаимоотношения. Для того чтобы создать оптимальные условия коммуникации, врачу необходимо иметь представление о том, какие факторы способствуют улучшению взаимопонимания, а какие препятствуют. Так, к доверию располагает мастерство и квалификация медицинских работников, их компетентное поведение и в целом обстановка, сложившаяся внутри медучреждения; главным отягчающим фактором представляется несовпадение взглядов сторон на процесс лечения и нежелание соглашаться с мнением друг друга.

Любые медицинские практики характеризуются наличием проблем психологического характера. Можно обозначить следующие пять основных областей отношений, в которых возникают данные проблемы:

1. Отношения «пациент-врач». В этой связи пациент рассматривает врача как объекта всемогущего, способного справиться с любым недугом больного. Чаще всего все усилия и ответственность за выздоровление больной перекладывает на доктора. Нередко в ходе лечения врач перенимает на себя роль единственного по-настоящему близкого человека для пациента. Поэтому медицинский работник становится участником психолого-ролевой игры.

2. Область отношений «врач-пациент». Доктор, опираясь на принципы нравственности, морали и положения клятвы Гиппократова, проецирует на себя роль родственника больного, помогая по всем вопросам, однако это негативно сказывается на профессиональных компетенциях, а также может оказывать влияние на здоровье

самого врача.

3. Отношения, складывающиеся при обучении будущего врача. Общение с больными во время учебы накладывают определенные отпечатки на формирование личностно-профессиональных характеристик молодого специалиста.

4. Область отношений между медицинскими специалистами разного уровня и обслуживающими медучреждение работниками. Отличающиеся друг от друга мнения, касающиеся вопросов лечения, способствуют профессиональным кризисам и стрессам.

5. Область взаимоотношений медицинской службы с другими социальными институтами (образовательными, правовыми, службой санэпиднадзора, средствами массовой информации, семьями и др.) [2].

По мнению психологов Р. Конечного и М. Боухала, врачи в своей профессиональной деятельности ориентированы, в первую очередь, на установление объективных признаков болезни пациента. Они стремятся свести к минимуму анамнез (получение медицинских сведений посредством беседы с пациентом). Напротив, человек, пришедший на прием, ставит в центр внимания личные ощущения и переживания. Исходя из такой разницы восприятия, квалифицированному специалисту необходимо в полной мере обладать навыком анализа субъективных ощущений пациента как реально существующих, а не придуманных, факторов. Врач должен уметь воспринимать личные переживания больного для того, чтобы поиск возможных причин заболевания был всесторонним и полноценным, поскольку дополнительная информация такого рода может быть использована в ходе лечения.

В совместной работе «Психология в медицине» Р. Конечный и М. Боухал указывают на то, что различие мнений доктора и больного представляются закономерными и обусловлены разницей ролей. Врачу как профессионалу необходимо предотвращать ситуации, в которых несогласованность мнений может стать причиной открытых столкновений, подрывающих основы взаимного доверия и усложняющих процесс оказания помощи [3, с. 188-189].

Одно из основополагающих требований к общению доктора с больным заключается в направленности лечения не на само заболевание, а на человека с учетом совокупности его индивидуальных особенностей. Поэтому, что для эффективного лечения большое значение имеет установление комфортных для обеих сторон отношений [4].

Существует целый ряд условий, выполнение которых облегчает процесс налаживания взаимопонимания:

1. Внятность речи сторон;
2. Взаимное осмысление личностных качеств, которые проявляют стороны;
3. Определение воздействия, оказываемого на стороны самой ситуацией;
4. Установление соглашения и его дальнейшее осуществление в соответствии с определенными правилами.

Также необходимо понимать природу условий, напротив, препятствующих установлению позитивной модели взаимоотношений доктора и больного:

- Смещение направленности общих действий на не предполагаемую изначально цель или их потеря;
- Искаженная интерпретация действий друг друга;
- Отступление от установленных норм коммуникации при реализации совместной задачи;
- Несоответствия в приеме/передаче коммуникативных сигналов;
- Недостаток времени, необходимого для полноценного когнитивного анализа получаемых и передаваемых данных;
- Отсутствие общего понятийного аппарата, необходимого для понимания поведенческих и личностных особенностей собеседника, а также контекста общения;

- Намеренная/непреднамеренная профанация информации;
- Неспособность исправить неточности передаваемых данных [5].

РЕЗУЛЬТАТЫ

В рамках современных научных исследований все чаще сравниваются представления о «реальном» и «идеальном» пациенте/враче. Зачастую когда речь идет о качествах «идеального» врача, подразумеваются багаж профессиональных умений, навыки межличностного общения, его индивидуальные особенности, а также половозрастные характеристики. Некоторые исследователи расширяют данный перечень. Ж. Лакан в качестве основных движущих сил установления взаимопонимания называет не только пол, возраст и сексуальную ориентацию, но и национальность и религию [4].

Бесспорно, что основную роль в оценке пациентом врача играют характер и индивидуальные качества, однако, как показывает практика, многие пациенты склонны описывать портрет «идеального» доктора следующим образом: это зрелый человек того же пола, сексуальной ориентации и религии, что и они сами. В виду обострившейся за последнюю четверть века проблемы международных отношений национальность доктора приобрела особую значимость. Поэтому обязательными характеристиками медработника современности представляются национальная терпимость и толерантность.

Главными характерологическими качествами «идеального» доктора пациенты считают способность уважительно и бдительно относиться к их положению, приверженность и любовь к своему профессиональному делу, человечность, воспитанность, отзывчивость. К особенно важным качествам доктора следует также отнести сопереживание и манеру общения [6].

Можно выделить следующие факторы, препятствующие взаимодействию между больным и врачом:

1. Советы доктора могут оказать негативное влияние на принятие решения пациентом. Если совет доктора отличается от того, который желает услышать пациент, это может вызвать у последнего сомнения и ощущение противоречия. Отношения в связке врач-пациент должны представлять собой сотрудничество, главной целью которого является получение наиболее оптимального результата, удовлетворяющего *обе* стороны. Это так называемая *коллегиальная модель* взаимодействия, соответствующая современным европейским требованиям [7].

2. Резкая замена предмета разговора может навредить взаимопониманию. Во время разговора с пациентом рекомендуется делать паузы, применяя переходные фразы, задавать уточняющие вопросы. На фоне ответов и реплик у пациента появится возможность для обдумывания информации, а врач сможет убедиться в том, что его поняли правильно.

3. Защита врачом людей, которых осуждает пациент и/или настоятельная рекомендация способов лечения, которые пациент не одобряет или считает неподходящими для себя. У больного появляется ощущение, что врач осуждает его, и это будет мешать последующему выражению чувств и искренности в период разговора.

4. Преуменьшение или игнорирование чувств пациента. Пациент, проявляя обеспокоенность, ожидает от доктора понимания и сочувствия [8].

5. Неточности, допускаемые при построении высказываний: некорректный выбор слов, нелогичность и сложность сообщения, недостаточная убедительность и так далее;

6. Стереотипы — неглубокие и/или искаженные представления об отдельных лицах или ситуациях. Стереотипное мышление является причиной отсутствия возможности произвести объективный анализ поведения людей, ситуационного контекста и проблем.

7. Ошибочный выбор стратегии и тактики коммуникации.

8. Поспешные решения и выводы при недостаточности фактов также могут спровоцировать противодействие со стороны пациента.

9. Различия в возрасте воздействуют на метод ведения беседы, особенно в случае, если между собеседниками существует большая разница.

10. Культурные различия: язык, стиль, воспитание, традиции, вероисповедание и нормы общения.

Отличия культур, вероисповеданий, воспитания, стиля, традиций и норм общения оказывают большое влияние на то, как могут быть осмыслены и восприняты средства общения. Для того, чтобы приспособиться к стилю разговора, следует принимать во внимание характерные культурные черты нации. Например, прикосновение в одних культурах является проявлением доброжелательного отношения, выражением моральной поддержки, а в других - прикосновения постороннего человека, в частности, противоположного пола, считаются недопустимыми и даже оскорбительными. Громкая речь и долгий, пристальный взгляд тоже могут восприниматься людьми по-разному. Громкие слова могут раздражать и даже считаться проявлением неуважения. Контакт глаз для одних означает, что к ним проявляют внимание и интерес, а для других это неприемлемо и выходит за привычные им рамки приличия [9], [10].

Коммуникативная компетентность - совокупность внутренних ресурсов, которые являются обязательными для эффективного процесса налаживания межличностного взаимопонимания и взаимодействия. В контексте определенного ситуативного круга коммуникативная компетентность представляется базисной характеристикой, необходимой для разрешения конфликтов. В соответствии с суждением Л. А. Петровской, в ее основе лежит стремление выстроить целесообразный и продуктивный диалог [11]. Для разрешения конфликтных ситуаций как врач, так и пациент должны обладать специфическими навыками. Исследованиями подтверждается, что в системе взаимодействия «врач-больной» пациенты нередко допускают критику в адрес медработников, высказываясь в первую очередь о недостаточном профессионализме и недостатках коммуникативной компетенции.

Профессионализм врача во многом связан с мастерством диагностирования самочувствия больного как на уровне физического ощущения, так и душевного состояния. При наличии конфликтной ситуации эксперты советуют держаться ближе к носителям похожего набора эмоциональных качеств, это позволяет уравновесить мировосприятие и проявить корректную и верную реакцию на контекст взаимодействия. В виду этого коммуникативная компетентность в профессии врача, предполагающей достаточно длительное и тесное общение с множеством людей, помогает не утратить в течение всего рабочего времени чувство причастности по отношению к больным и желание помочь, оберегая от формального отношения к выполнению своего долга [12].

Благополучность общей работы доктора и больного определяется множеством различных условий, в частности немало важное место занимает коммуникативная компетентность доктора, его одно из основных профессионально значимых качеств. Она подразумевает не только наличие конкретных психологических познаний, но и зрелость определенных специализированных способностей: умения устанавливать связь, понимать невербальные жесты, корректно формулировать вопросы. Немаловажным является владение врачом своими чувствами, а также умение сохранять твердость при принятии решений. Правильно выстроенное взаимодействие подразумевает верную трактовку поведения пациента вне зависимости от его психологического состояния [6].

Для продуктивного взаимодействия врачу следует применять следующие коммуникативные инструменты:

- 1) доброжелательная улыбка, жесты и мимика;
- 2) использование имени пациента при обращении к

нему;

- 3) утешение больного;
- 4) заинтересованное слушание больного [13].

Врач должен постоянно перенимать на себя роль лидера, четко контролируя передачу сообщения и его принятие со стороны больного. Грамотный профессионал обязан предоставить весь объем важной информации, касающейся состояния пациента, вероятности излечения, рисков и подбора методов терапии.

ВЫВОДЫ

Таким образом, коммуникативная компетенция является одной из важнейших составляющих успешного взаимодействия врача и больного. Результативность лечения во многом зависит от того, насколько успешно складываются взаимоотношения между доктором и больным, что указывает на значимость изучаемой в рамках данной работы темы. Проблема коммуникативного взаимодействия в диаде «доктор-пациент» является многоаспектной, поскольку существует, как минимум, пять областей отношений, предусматривающих владение врачом коммуникативной коммуникацией. Существует множество условий, которые необходимо соблюдать врачу для установления оптимального уровня взаимодействия с пациентом, среди которых вынятность речи, осмысление личностных качеств больного, оценка ситуации и так далее. Напротив, необходимо избегать целого ряда факторов, препятствующих взаимодействию: неуместные советы, резкая смена темы разговора, игнорирование чувств пациента и другие. Для минимизации воздействия данных факторов доктору следует использовать в общении такие коммуникативные средства как улыбка, обращение по имени ободрение и утешение больного, внимание и интерес к нему и его проблеме.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Сирота Н.А., Ялтонский В.М., Московченко Д.В. Роль эффективных коммуникаций врача и пациента как фактор успешного психологического преодоления болезни // Ремедиум. Журнал о российском рынке лекарств и медицинской технике. 2014. №6. С. 6-8.
2. Шевцова Ю.В., Плотнова С.В. Тренинги в баллнт-группах как профилактика профессионального выгорания у медицинских работников // КАНТ. 2019. №2. С. 151-154.
3. Конечный Р., Боухал М. Психология в медицине. Прага: Авиценум. 1983. 405 с.
4. Ильин Е.П. Психология общения и межличностных отношений. СПб.: Питер. 2011. 576 с.
5. Куницына В.Н. Межличностное общение: Учебник для вузов / В.Н. Куницына, Н.В. Казаринова, В.М. Погорьша. СПб.: Питер. 2006. 544 с.
6. Болучевская В.В., Павлюкова А.И. Общение врача: создание положительных взаимоотношений и взаимопонимания с пациентом // Личность в меняющемся мире: здоровье, адаптация, развитие. 2015. №4. С. 96-104.
7. Шевцова Ю.В., Плотнова С.В. Факторы, способствующие эффективному взаимодействию между врачами и пациентами // Роль гуманитарных и социально-экономических наук в развитии общества. Белгород: АПНИ. 2019. С. 177-187.
8. Квасенко А.В. Психология больного / А.В. Квасенко, Ю.Г. Зубарев. Л.: Медицина. 1980. 184 с.
9. Масюкевич Н.В. Психология эффективного общения / Н.В. Масюкевич, Л.С. Кожуховская. Минск: Современная школа. 2007. 384 с.
10. Мацкевич Е.Э., Шевцова Ю.В. Роль межкультурной компетенции в организации неконфликтного образовательного пространства в вузе // Языки и культуры: функционально коммуникативный и лингво-прагматический аспекты. Н. Новгород: Нижегородский госуниверситет им. Н.И. Лобачевского. 2019. С. 105-109.
11. Петровская Л.А. Компетентность в общении. М.: Изд-во МГУ. 1989. 216 с.
12. Шевцова Ю.В., Емелина А.В., Захарова Е.А. К вопросу о конфликтах между врачами и пациентами и психологической готовности врачей к работе // Медицинский альманах. 2011. №5. С. 36-39.
13. Арбузова Е.Н., Анисимов А.И., Шатровой О.В. Практикум по психологии общения. СПб.: Речь. 2008. 272 с.

Статья поступила в редакцию 07.10.2019

Статья принята к публикации 27.02.2020

УДК 159.9.07
DOI: 10.26140/anip-2020-0901-0098

ЛИЧНОСТНЫЕ ОСОБЕННОСТИ САМОРЕАЛИЗАЦИИ СТУДЕНТОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ ВУЗА

© 2020
SPIN-код: 1351-1189
AuthorID: 485015

Шутенко Елена Николаевна, кандидат психологических наук, доцент кафедры
общей и клинической психологии
Белгородский государственный национальный исследовательский университет
(308012, Россия, Белгород, ул. Костюкова, 34, 335, e-mail: avalonbel@mail.ru)

SPIN-код: 9813-0626
AuthorID: 510471

Шутенко Андрей Иванович, кандидат педагогических наук, старший
научный сотрудник, институт экономики и менеджмента
Белгородский государственный технологический университет им. В.Г. Шухова
(308012, Россия, Белгород, ул. Костюкова, 46, e-mail: avalonbel@mail.ru)

SPIN-код: 7870-9409
AuthorID: 833871

Канищева Марина Александровна, кандидат психологических наук, доцент кафедры
общей и клинической психологии
Белгородский государственный национальный исследовательский университет
(308012, Россия, Белгород, ул. Костюкова, 34, 335, e-mail: avalonbel@mail.ru)

Аннотация. Целью статьи является определение психологических признаков самореализации студентов в процессе обучения в университете. Объект исследования - психологические характеристики самореализации студентов. Предметом исследования является психологические свойства личности студентов как показатели и предпосылки их самореализации в обучении. Исследование базируется на социокультурном и личностном подходах к развитию личности в образовательной системе. Авторы представляют научную картину разработки проблематики самореализации в рамках трех исходных гуманитарных традиций: потенциалистской, экзистенциалистской, трансцендентной. Методы исследования: 1. Теоретический анализ научных источников. 2. Психологическое тестирование с использованием «Методики исследования самореализации в вузовском обучении» (авторы А.И. Шутенко, Е.Н. Шутенко); метод парных сравнений потребностей по иерархии Маслоу; метод «мотив и цель» (автор Б.А. Сосновский); Опросник личностной ориентации (РОИ) Э. Шострома; методика исследования самоотношения С.Р. Панталева; Тест смысло-жизненных ориентаций СЖО Д.А. Леонтьева. 3. Математические методы: метод анализа значимых различий (*t*-критерий Стьюдента), кластерный анализ данных и метод ранговой корреляции Ч. Спирмена. Научная новизна исследования заключается в признании ведущей роли образовательной практики в обеспечении полноценной самореализации студентов. В результате исследования авторы определили, что самореализация студентов отражается в таких психологических характеристиках как: мотивация активного самоопределения в текущей жизни, самоподдержка и компетентность во времени, позитивное самоотношение и самопринятие, продуктивность жизни и внутренний локус контроля. Была установлена связь между уровнем самореализации студентов и положительной мотивацией обучения, а также целостностью и смысловой согласованностью их Я-концепции. Сделан вывод о необходимости применения индивидуально-ориентированных форм обучения.

Ключевые слова: самореализация студентов, образовательный процесс, мотивация, жизненные ориентации, самоотношение, смысловые личностные свойства, саморазвитие, Я-концепция, персонализация обучения, целостность личности.

PERSONAL FEATURES OF STUDENTS' SELF-REALIZATION IN THE UNIVERSITY EDUCATIONAL ENVIRONMENT

© 2020

Shutenko Elena Nikolaevna, candidate of psychological sciences, associate professor,
department of the general and clinical psychology
Belgorod National Research University

(308012, Russia, Belgorod, Kostyukova St., 33, 335, e-mail: avalonbel@mail.ru)

Shutenko Andrey Ivanovich, candidate education sciences, senior scientific fellow,
Institute of economics and management

Belgorod State Technological University named after V.G. Shukhov
(308012, Russia, Belgorod, Kostyukova St., 46, e-mail: avalonbel@mail.ru)

Kanishcheva Marina Alexandrovna, candidate of psychological sciences, assistant professor,
department of the general and clinical psychology
Belgorod National Research University

(308012, Russia, Belgorod, Kostyukova St., 33, 335, e-mail: avalonbel@mail.ru)

Abstract. The purpose of article is to determine psychological signs of students' self-realization in training. The subject of the study is the psychological properties of students' personality as indicators and prerequisites for their self-realization. The study is based on sociocultural and personal approaches to development of personality in education. The authors present the scientific picture of self-realization within the framework of three initial traditions: potentialistic, existential, transcendental. Research methods: 1. Theoretical analysis of scientific sources. 2. Psychological testing using the «method for studying self-realization in university» (A. Shutenko, E. Shutenko); method of the pair comparisons of needs on Maslow's hierarchy; method «Motive and Purpose» (B.A. Sosnovsky); «Personal Orientation Inventory» (E. Shostrom); research method of self-attitude (S.R. Pantilev); Life-sense orientations test (D.A. Leontyev). 3. Mathematical methods: analysis method of significant differences (Student's *t*-criterion), cluster analysis and the method of rank correlation of Ch. Spearman. The scientific novelty is the recognition of the education leading role in ensuring the students' self-realization. It was found that students' self-realization is reflected in: motivation for active self-determination, self-regard and time competence, positive self-attitude and self-acceptance, life productivity and internal control locus. A connection was established between the students' self-realization and positive motivation of learning, as well as integrity and sense-meaning coherence of their Self-

concept. The conclusion is made on necessity to apply individual-oriented forms of teaching.

Keywords: students' self-realization, educational process, motivation, life orientations, self-attitude, meaning properties of personality, self-development, self-concept, personalization of learning, integrity of personality.

INTRODUCTION

At the current time one of the leading tasks of a contemporary higher education is the one to secure conditions for a diversified and full-fledged self-realization of university youths who, for the time of their study, should acquire a firmly positive worldview and gain a stable experience of self-development for many years to come [1, 2].

At all times, the forming potential of a higher educational establishment centered on the possibility of producing such an educational environment, which at the personality level acts as a specific space of students' self-understanding, self-determination and self-realization [3]. Introduction to the basics of scientific knowledge, to the culture of academic thinking and lifestyle, to professional knowledge and values is inevitably linked to the student's inward sense searching [4, 5]. This is caused by the very process of personality formation in the youthful period, when the logic of age development is associated with an active growth of self-consciousness, as well as requires the implementation of a series of subjectively significant and socially responsible choices [6].

The meaning of self-realization for a young person is the capacity to be a subject, be creative, active, take responsibility, make decisions, pursue goal-setting, etc. [7]. In this regard, the content, process and technology of university training should be focused on stimulating student self-realization in the logic of maintaining their psychological well-being, psycho-emotional stability, and overcoming crisis and destabilizing factors [8, 9].

According to studies D.A. Leontiev, the issue of self-realization acts as an interdisciplinary field of research, covering three levels of scientific development, i.e. philosophical, sociological and psychological [10]. In psychological discourse, the key aspects of the self-realization problem development can be traced in the course of the three initial traditions of its humanitarian reflection: *potentialistic, existential and transcendental*.

The first line presented by humanistic psychology (A. Maslow, C.R. Rogers, G. Allport etc.), links self-realization to the manifestations of *The Self*, which itself unfolds in this process the potentials, immanently embedded in it [11, 12]. The same principle of preformism is peculiar to a great number of approaches. Thus, the *autopoiesis theory* (H. Maturana, F.J. Varela, A. Weber, E.A. Di Paolo, etc.) explains self-realization as a man's self-reproduction by virtue of the «autopoietic organization» of his very nature [13, 14]. Preformism is largely inherent in cognitive, gestaltic teachings, and others.

The second line considers self-realization not so much due to the presence of a certain inner essence, as through the prism of the very plan of *existence*. The existential approach (J.-P. Sartre, L. Binswanger, R. May, M. Boss, and others) takes as its basis the ontological situation right here-being (*Dasein*) as the source of self-realization, pushing towards the act of conscious choice of the abandoned into the world and alienated individual [15, 16].

The third line brings self-realization beyond the limits of the current plane of being into the sphere of searching for the meaning of life in the course of moral growth, while the whole range of human relations and movement towards higher values is being unfolded (V. Frankl, A. Längle, etc.). The transcendental tradition underlying this orientation (I. Kant, G. Hegel) directs self-realization to higher, spiritual values and meanings [17, 18].

In accordance with the studies of humanistic psychology, self-realization is considered the most important ontological state and an attribute of a fully functioning personality [12, 19]. By its genesis self-realization is the result of a personality's productive socialization [20], and is generated by some kind of inner existential desire for self-actualization

[21]. Being the leading motivator of life in the adolescent period [6], the desire for self-actualization psychologically inspires and mobilizes a young man, activates his abilities and internal resources to express himself, gain valuable life experience, show his worth in learning, science, society, business, culture, etc. [1, 22].

In the psychological dimension, the need for self-realization as the students' leading life intention implies a fundamental and more extensive phenomenological state connected with the processes of self-determination and self-fulfillment [5, 7].

It is significant to note that these and other approaches point out the crucial role of social-cultural conditions in the development and upbringing of personality. In this regard, the importance of the education system and, above all, higher education in the process of forming a psychologically viable generation of students is highlighted [9, 23, 24]. For the full-fledged development of the personality in the educational system, a complex of different conditions and measures to maintain psychologically safe and life-affirming standards and practices of social and cultural growth are needed, setting positive dominants of consciousness, behavior and social relations [25].

METHODOLOGY AND METHODS

Conceptual framework. In our study, we proceeded from the conceptual position about the *social-cultural determination* of today's youth psychological development (S.L. Rubinstein, L.S. Vygotsky, A.N. Leontyev, etc.) [26, 27, 28]. According to this provision, for full-fledged development of students, a holistic educational process is needed, which is aimed at creating the conditions for their full self-realization in the educational and upcoming professional activities as capable persons [5]. This approach corresponds to the fundamental psychological research carried out within the framework of various scientific schools and approaches.

In our study, we also relied on a *person-centered approach*, according to which the university training process should cultivate personality-oriented technologies and forms of training future specialists for the development of students' internal forces, their creative and intellectual resources [10, 12, 29]. This means that a successful university should support and promote student initiatives in training, developing their proposals for interesting and promising research works and projects [4].

Hypothesis and object of the study. When planning and constructing the research, we relied on the hypothesis that the process of students' self-realization was due to the personalization of educational theory and practice at the university, ensuring the development of the internal potential of students as capable and competent individuals.

As subject matter of our research we considered the self-realization of students' youth as an indicator of their psychologically successful development in higher education.

The main problem of the research was the determination of subjective important circumstances and signs for students' self-realization in the educational space as factors for ensuring and maintaining the full development of the personality.

Participants. To collect objective quantitative information, it was organized a survey of students from two universities in Belgorod (Russia): National Research University and State Technological University. In total, the study covered 220 students, of whom 110 were enrolled in the humanitarian faculties of the national university and 110 received technical education at the technological university. During the study, senior, 4th and 5th year students were interviewed.

The purpose of the survey was to determine the conditions and psychological characteristics of self-realization of students in university education.

Experimental work with the students of both universities was carried out during the 2017-2018 academic year.

Methods. As the main empirical methods of collecting and obtaining statistical data, we used a complex of psychological survey methods. To provide a psychological survey of students, we used the following test methods: method «self-realization in learning» (A. Shutenko, E. Shutenko, 2008) [30]; method of the pair comparisons of needs on Maslow's hierarchy [21]; method «Motive and Purpose» (B.A. Sosnovsky) [31]; «Personal Orientation Inventory (POI)» (E. Shostrom) [32]; research method of self-attitude (S.R. Pantilev) [33]; Life-sense orientations test (D.A. Leontyev) [34].

The study used such methods of counting and representation of data as: analysis method of identifying significant differences (Student's *t*-criterion), cluster analysis of data, and the method of rank correlation of Ch. Spearman.

As the main statistical method, Student's *t*-test was used, operating with differences in arithmetic mean values in two samples of students. The subsequent interpretation of the data was carried out only on statistically significant *t*-test data from those obtained, i.e. for those that were above the critically tabular with a sufficient level of confidence probability of the coefficient «*p*», which allows to judge about the number of probable errors. This coefficient, as is customary in psychological studies, must be no higher than 0.05 ($p \leq 0.005$) [35].

The logic of experimental work. The research work consisted of two phases.

The first stage was devoted to identifying the features of students' self-realization through a survey method «self-realization in learning» [30]. According to the results, the main categories of students were established according to the level of self-realization in university education.

The second main stage of the work consisted in the study of students' personal characteristics of different levels of self-realization through monitoring measurements and differentiated analysis of their psychological measurements data (motivation, personal orientations, self-attitude, life-sense features, etc.).

RESULTS AND DISCUSSIONS

To structure the entire sample of students by the degree of self-realization in training, we applied the author's method for studying self-realization in education environment [30]. This questionnaire method is aimed at detection of three leading indicators of students' self-realization at a university:

- 1) personal involvement of the students into the learning process;
- 2) realization of personal capacities in training;
- 3) social involvement in the university community.

According to the results of received data cluster analysis ($n = 220$ people), three categories of students with different degrees of self-realization were selected:

- 1st cluster: students with reduced self-realization (51 respondents – 23%);
- 2nd cluster: students of average self-realization (85 respondents – 39%);
- 3rd cluster: students with sustainable self-realization (84 respondents – 38%).

As can be seen from the data, the first category of students was the smallest in number that indicates a positive trend to students' self-realization in the process of education at these universities. A content analysis of students' answers to the questionnaire items showed that students with articulate self-realization are convinced that they made the right choice of the specialty of training and the university. They believe that they will be able to use their potential in order to benefit the economy and the country as a whole. They are studying with great interest, and they consider learning themselves not only as a formal necessity or a meeting place with comrades, but as a serious and important matter.

For students with a high level of self-realization, it is also typical to feel their personal involvement with the education process, to see in learning the most important activity that

leads them to the goal, helps bring the realization of the dream closer and acts as a source of inspiration and emotional lift. The students of this group actively use the opportunities offered by the university to develop their potential and show their abilities in various spheres of life.

Motivational features of students with different levels of self-realization. The need-motivational sphere was measured by means of Maslow's scale of needs hierarchy with using the method of pair comparisons [21], as well as through the method «Motive and Purpose» [31]. During the implementation of these methods, such types of needs were measured as: material needs; safety needs; need for recognition; social belonging need; need for self-expression; need achievement; need for learning; need for dominance, and so on.

Subsequent data processing was carried out through a comparative analysis of the obtained values for each parameter of the methods performed. The main statistical method was the procedure for assessing the significance of differences between the data of students with unexpressed and articulated self-realization in university education. This procedure was based on the calculation of Student's *T*-test values [35].

The generalized data of the comparative analysis of the measurements carried out are shown in Table 1. For the convenience of reading the data cited, the *T*-criteria are located only in the column that applies to students who showed higher rates on the studied characteristics.

The data presented in the table and their interpretations are performed only for reliable *t*-values that correspond to standards with an acceptable *p*-value ($p \leq 0.005$).

Table 1 – Data of the comparative analysis of need-motivational characteristics of students with the different level of self-realization in training (by *t*-criterion of Student)

personal characteristics	students of unexpressed self-realization	students of articulate self-realization	<i>p</i>
attitude to learning		7.16	0.001
satisfaction by achievements		5.34	0.001
satisfaction by knowledge		2.29	0.024
safety need	2.26		0.026
need for self-expression		3.08	0.003
satisfaction by dominance		2.99	0.003
need achievement		2.56	0.012

The results of the comparative analysis of the received data have demonstrated that, first of all, students with unexpressed self-realization stand out for low indicators on the scale of «attitude to learning» ($t = -7.156$ and $p \leq 0.001$, whereas «*t*» is the Student's criterion, «*p*» – level of admissible probability for the comparison of two groups of data) (see Table 1).

It was also revealed that this part of students is less interested in academic subjects, they are not ready to independent and systematic work to gain the knowledge, they are distinguished by lower indicators on such scales as: «satisfaction by achievements» ($t = -5.34$; $p \leq 0.001$), «satisfaction by knowledge» ($t = -2.294$; $p = 0.024$). In addition, they experience a great safety need ($t = 2.262$; $p = 0.026$), which as a rule creates a serious internal barrier to the development of other needs of a higher level (on A. Maslow's hierarchy) [21].

In contrast to this group, students with a high degree of self-realization showed higher rates in such parameters as: «need for self-expression» ($t = 3.084$; $p = 0.003$), «satisfaction by dominance» ($t = 2.990$; $p = 0.003$), «the need achievement» ($t = 2.564$; $p = 0.012$) (see Table 1).

Thus, according to received data, students with an increased level of self-realization are generally characterized by a pronounced motivation for self-determination in current life.

Personal orientations of students with different levels

of *self-realization*. The sphere of personal orientations was studied under the results of the Personal Orientation Inventory (POI) by Shostrom [33]. This sphere includes the students' initial attitudes towards the world and to themselves as productive personalities with certain experience of self-understanding and self-knowledge; it also reflected the features of orientations in life [36].

The received data of the comparative analysis are shown in Table 2.

Table 2 – Data of the comparative analysis of personal orientations of students with the different level of self-realization in training (by *t*-criterion of Student)

personal characteristics	students of unexpressed self-realization	students of articulate self-realization	<i>p</i>
self-regard		2.77	0.007
time competence		2.32	0.022
self-actualizing value		2.18	0.031

According to the results of this method, students with articulated self-realization had high data on the scale of *self-regard* ($t = 2.767; p = 0.007$), as well as on such scales as: *time competence* ($t = 2.319; p = 0.022$) and *self-actualizing value* in life ($t = 2.180; p = 0.031$). Thus, students who successfully realize themselves have a consciousness of the unity of their lives in the past, present and future, they do not tend to postpone life for tomorrow, they are not fixed on the past. They are more consistent with the parameters of a self-actualizing personality (according to Shostrom) [36], i.e. capable and willing to build their lives in accordance with their views and beliefs. The received data indicate a more productive spectrum of life orientations among students with an increased level of self-realization in the learning process.

Features of self-attitudes of students with different levels of self-realization. The structure of such features was studied by means of «Research method of self-attitude» by S.R. Pantileev [33]. In this structure, the subjective sign of emotional activity toward the «Self» crystallizes, which leads to some global feeling of «for» or «against» oneself. This aspect represents the emotional component of students' self-consciousness and was considered by us as very important indicator of their self-realization in education. The calculated data on the students' self-attitudes parameters are presented in table 3.

Table 3 – Data of the comparative analysis of self-attitudes of students with the different level of self-realization in training (by *t*-criterion of Student)

personal characteristics	students of unexpressed self-realization	students of articulate self-realization	<i>p</i>
closeness	2.93		0.001
self-confidence		2.62	0.010
inner contradiction	1.99		0.049
self-management		4.34	0.001
reflected self-attitude		3.18	0.002
self-esteem		2.96	0.004

A comparative analysis of the data showed that a more positive attitude towards themselves was characteristic of students with high self-realization in learning. They expect that their personality (the qualities and capacities) can cause respect, favor and approval from others.

Students with unexpressed self-realization in learning have higher grades on parameter of the «closeness» in self-attitude ($t = 2.932; p = 0.0004$), lower grades on the «self-confidence» scale ($t = -2.617; p = 0.010$) and higher scores on the scale of «internal contradiction» ($t = 1.987; p = 0.049$). Such data reinforced our assumption that the students of this group have emotional barriers of adequate self-consciousness that prevent them from fully and diversely realizing themselves in learning and hinder personal growth, returning them to teenage problems.

Students with a distinct self-realization in education have significantly higher «self-management» indicators

($t = 4.335; p \leq 0.001$), as well as «reflected self-attitude» ($t = 3.183; p = 0.002$), and «self-esteem» ($t = 2.956; p = 0.0041$).

Purpose orientations of students with different levels of self-realization. For research this sphere of students' development a «Life-sense orientations test» was used (D.A. Leontyev), which assesses the topmost layer of psychological features of a person, in particular the awareness of the life path from the point of view of its target and sense definiteness [34].

The generalized data of the comparative analysis of this sphere are shown in Table 4.

Table 4 – Data of the comparative analysis of life-sense orientations of students with the different level of self-realization in training (by *t*-criterion of Student)

personal characteristics	students of unexpressed self-realization	students of articulate self-realization	<i>p</i>
life productivity		3.84	0,001
internal control locus		4.50	0,001
emotional saturation of life		3.80	0,001
life-management		4.07	0,001

According to received data of the comparative analysis, the students of successful self-realization achieve higher rates of «life productivity» ($t = 3.838; p \leq 0,001$), «internal locus of control» ($t = 4.502; p \leq 0,001$), «emotional saturation of life» ($t = 3.799; p \leq 0,001$) and «life-management» ($t = 4.074; p \leq 0,001$).

As the analysis of the life-sense component has shown, students of different poles of self-realization are characterized by differences in data for all parameters of this component. It should be noted especially that higher grades relate to such scales as: the «locus of control» and «life-management» that emphasizes the important features of students of high pole who recognize themselves as owners of their lives in university training, able to build their own plans in accordance with a specific goal.

It has been established that, on the whole, the life-sense component of students' personality characteristics of (unlike the other features considered) is closely connected with the dynamics and degree of self-realization in the university training.

The connection between students' personal features and the level of their self-realization. To establish this connection, we used the method of calculating Spearman's rank correlation coefficient [37]. As a result, a relationship was established between the indicator «attitude to learning» and such items of the questionnaire as: the desire to actively work in the classroom ($r = 0.51$), understanding the personal usefulness of training ($r = 0,50$), lack of disappointment in learning ($r = 0,48$), informal participation in classes ($r = 0,48$), and psychological inclusion in the educational process ($r = 0,46$). A connection was also found between the indicators of «satisfaction by knowledge» with such indicators of self-realization in the training as: achieving a deeper self-knowledge ($r = 0,50$) and realization of the personal potential ($r = 0,50$).

In the sphere of self-attitudes, a certain relationship was recorded between the indicator of «self-management» and such aspects of self-realization as: «achieving better self-understanding» ($r = 0,47$) and «realizing the internal potential» ($r = 0,46$). Besides, there is also a certain correlation between the data on the «self-esteem» scale and the «self-understanding» scale ($r = 0,41$).

In the life-sense sphere, the indicators of the «locus of control of I» and the «locus of control of Life» are somewhat connected with such points of the questionnaire on self-realization as: conscious choice of a university ($r = 0,43$ and $r = 0,44$, respectively), lack of disappointment in learning ($r = 0,41$), achieving better self-understanding ($r = 0,41$) and the desire for personal participation in the university affairs ($r = 0,40$). In addition, it is essential to note the fact that there is a positive connection between the indicator of «life productivity» and the students' ability to express themselves as

individuals in the learning process ($r = 0,43$).

CONCLUSIONS

In general, the process of students' education at a university is closely related to successful and sustainable self-realization in the training process, which depends on the following conditions: personal involvement in the learning process; realization of abilities in the education process; social integration into the university community.

According to the received results there is a certain connection between the level of self-realization of students and the positive motivation of university education, as well as the integrity and coherence of students' Self-concept due to the congruence of their internal aspirations to regulatory learning requirements. Especially clearly this connection appears in the life sense sphere, in their awareness of themselves as strong personalities, capable of making responsible decisions, building a productive and rich life, aimed at creative interaction with the world and with oneself in it.

The work carried out has shown the fruitfulness of socio-cultural determination in the study of the problems of contemporary students, because in the context of this determination we can find a universal mechanism for its self-realization. At the level of the individual, this mechanism consists in the realization of culture into «Self», and not only «Self» into culture. It is a question of the young man's realization of his potential and essential forces, which are initially revealed not so much in the internal plan as in the socio-cultural sphere, in the constant devotion of oneself to something more significant than one's own personality (studies, profession, science, country, society, culture, etc.). Such an approach to the problem of self-realization, in our opinion, can serve as a heuristic basis for its scientific and humanitarian reflection, in which the field of education and, in particular, higher school is a kind of field for self-realization, a social and cultural space for the search for meanings and ways of developing the essential forces of students.

REFERENCES:

1. Shutenko, E. (2015). Motivational and conceptual aspects of students' self-realization in university education. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 214(5), 325-331.
2. Shutenko, E.N., Shutenko, A.I., Tarabaeva, V.B., Pchelkina, E.P. & Sharapov, A.O. (2016). The personal-focused dimension of students' self-fulfillment in the university education. *The Social Sciences*, 11(10), 2488-2493.
3. Shutenko, E., Shutenko, A., Sergeev, A., Ryzhkova, I., Koreneva, A. & Tegaleva, T. (2018). Axiological dimension of the higher school innovative potential. *Modern Journal of Language Teaching Methods*, 8(9), 106-113.
4. Doroshenko, Y.A., Shutenko, A.I., Shutenko, E.N. & Oshpisev, P.I. (2016). The Conditions and the mechanism of students' self-realization in activity of small innovative enterprises. *International Review of Management and Marketing*, 6(4), 909-914.
5. Selezneva, E.V. (2015). *Faces of self-fulfillment: from self-attitude to self-realization*. Moscow-Berlin: Direct Media.
6. Leontyev, D.A. (2002). Self-actualization as the driving force of personal development. In: D. Leontyev D.A. (Ed.), *Modern psychology of motivation*. Moscow, 13-46.
7. Gewirth, A. (1998). *Self-fulfillment*. New Jersey: Princeton University Press.
8. Assagioli, R. (1961). *Self-Realization and Psychological Disturbances*. Psychosynthesis Research Foundation.
9. Li, Y. (2017) Study on Psychological Health Problems and Countermeasures of University Student. *Creative Education*, 8, 1795-1802.
10. Leontiev, D.A. (1997). Self-realization and essential human forces. In: *Psychology with a human face: a humanistic perspective in post-Soviet psychology*. Moscow: "Sense", 156-176.
11. Maslow, A. (1962). *Toward a psychology of being*. Princeton, NJ, US: D Van Nostrand.
12. Rogers, C.R. (1961). *On becoming a person*. Boston, MA: Houghton Mifflin, 1961.
13. Maturana, H. & Varela, F. (1980). *Autopoiesis and cognition: The realization of the living*. Boston: Reidel.
14. Weber, A. & Varela, F.J. (2002). *Life after Kant: Natural purposes and the autopoietic foundations of biological individuality*. *Phenomenology and the Cognitive Sciences*, 1(2), 97-125.
15. May, R. (ed.) (1961). *Existential Psychology*. Random House.
16. Sartre, J.-P. (1946). *L'existentialisme est un humanisme*. Paris, Éditions Nagel.
17. Frankl, V. E. (1984). *Man's search for meaning*. Boston, MA: Beacon Press.
18. Längle, A. (2011). *Erfüllte Existenz: Entwicklung, Anwendung und Konzepte der Existenzanalyse*. Facultas Universitätsverlag.

19. Allport, G. (1950). *The Nature of Personality*. Addison-Wesley.
20. Young, K. (1952). *Personality and Problems of Adjustment*. London: Routledge and Kegan Paul.
21. Maslow, A. (1987). *Motivation and Personality*. N.Y: Addison-Wesley.
22. Stipek D. (Ed.). (1993). *Motivation to Learn: From Theory to Practice (2d ed.)*. Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.
23. Peters, R.S. (1961). «Mental health» as an educational aim. Paper read before Philosophy of Education Society. Harvard University, March.
24. Shutenko, E.N. (2018). Psychological health of youth in the conditions of sociocultural transformations of modern society. *Psychologist*, 3, 32-40.
25. Shutenko, E.N. (2014). Social phenomenology and subjective indicators of self-fulfillment of students' youth. *Perspectives of Science and Education*, 4(10), 80-84.
26. Leontyev, A.N. (1972). *Activity and Consciousness*. *Voprosy filosofii*, 12, 129-140.
27. Rubinstein, S.L. (2012). *Man and the world*. St. Petersburg: Piter, 224.
28. Vygotsky, L.S. (1997). *Educational Psychology*. Boca Raton, FL: St. Lucie Press.
29. Rogers, C.R. (1963). *The concept of the fully functioning person*. *Psychotherapy: Theory, Research, and Practice*, 1, 17-26.
30. Shutenko, A.I. & Shutenko, E.N. (2008). *Method for the study of self-realization in university education*. V.A. Sitarov (Ed.). Moscow: Moscow University for the Humanities.
31. Sosnovsky, B.A. (1993). *Motive and sense: psychology-pedagogical research*. Moscow: Prometheus.
32. Shostrom, E.L. (1963). *Personal Orientation Inventory (POI): A Test of Self-Actualization*. San Diego, Calif.: Educational and Industrial Testing Service.
33. Pantilev, S. R. (1993). *Research method of self-attitude*. Moscow: Smysl.
34. Leontyev, D. A. (1992). *Life-sense orientations test*. Moscow: Smysl.
35. Student, (1908). *The probable error of a mean*. *Biometrika*. № 6 (1), 1-25.
36. Shostrom, E.L. (1974). *Manual for the Personal Orientation Inventory*. Educational and Industrial Testing Service (EdITS): San Diego, California.
37. Spearman, C. (1904). *The Proof and Measurement of Association between Two Things*. *The American Journal of Psychology*, 15 (1), 72-101.

The reported study was funded by RFBR according to the research project No 18-013-01151 "Self-realization of student youth as an indicator and a factor of psychological health in conditions of socio-cultural challenges for Russian society" (2018-2020).

Статья поступила в редакцию 18.10.2019
Статья принята к публикации 27.02.2020

ТРЕБОВАНИЯ (краткие) К ПУБЛИКАЦИЯМ В ЖУРНАЛЕ:

Азимут научных исследований: педагогика и психология (№ 97 в Перечне ВАКа) – ИФ- 1,042

Сайт: <http://anipp.ru/>

(научные специальности:

- 13.00.01 – Общая педагогика, история педагогики и образования (педагогические науки),
- 13.00.02 – Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования) (педагогические науки),
- 13.00.08 – Теория и методика профессионального образования (педагогические науки),
- 19.00.01 – Общая психология, психология личности, история психологии (психологические науки),
- 19.00.05 – Социальная психология (психологические науки)

Азимут научных исследований: экономика и управление (№ 98 в Перечне ВАКа) – ИФ- 0,561

Сайт: <http://aniue.ru/>

(научные специальности:

- 08.00.01 – Экономическая теория (экономические науки),
- 08.00.05 – Экономика и управление народным хозяйством (по отраслям и сферам деятельности) (экономические науки),
- 08.00.10 – Финансы, денежное обращение и кредит (экономические науки),
- 08.00.12 – Бухгалтерский учет, статистика (экономические науки),
- 08.00.13 – Математические и инструментальные методы экономики (экономические науки),
- 08.00.14 – Мировая экономика (экономические науки),
- 23.00.01 – Теория и философия политики, история и методология политической науки (политические науки),
- 23.00.02 – Политические институты, процессы и технологии (политические науки),
- 23.00.03 – Политическая культура и идеологии (политические науки),
- 23.00.04 – Политические проблемы международных отношений, глобального и регионального развития (политические науки),
- 23.00.05 – Политическая регионалистика. Этнополитика (политические науки)

Балтийский гуманитарный журнал (№ 162 в Перечне ВАКа) – ИФ- 0,940

Сайт: <http://bg-mag.ru/>

(научные специальности:

- 10.02.01 – Русский язык (филологические науки),
- 10.02.02 – Языки народов Российской Федерации (с указанием конкретного языка или языковой семьи) (филологические науки),
- 10.02.03 – Славянские языки (филологические науки),
- 10.02.04 – Германские языки (филологические науки),
- 10.02.05 – Романские языки (филологические науки),
- 10.02.14 – Классическая филология, византийская и новогреческая филология (филологические науки),
- 10.02.19 – Теория языка (филологические науки),
- 10.02.20 – Сравнительно-историческое типологическое и сопоставительное языкознание (филологические науки),
- 10.02.21 – Прикладная и математическая лингвистика (филологические науки),
- 10.02.22 – Языки народов зарубежных стран Европы, Азии, Африки, аборигенов Америки и Австралии (с указанием конкретного языка или языковой семьи) (филологические науки),
- 12.00.01 – Теория и история права и государства; история учений о праве и государстве (юридические науки),
- 12.00.02 – Конституционное право; конституционный судебный процесс; муниципальное право (юридические науки),
- 12.00.03 – Гражданское право; предпринимательское право; семейное право; международное частное право (юридические науки),
- 13.00.01 – Общая педагогика, история педагогики и образования (педагогические науки),
- 13.00.02 – Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования) (педагогические науки)

Карельский научный журнал (входит в РИНЦ) - ИФ- 1,095

Сайт: <http://kn-mag.ru/>

(отрасли науки: педагогические науки; экономические науки; социологические науки)

Структурные параметры:

Статьи должны иметь элементы, отвечающие следующим параметрам:

1. Метаданные статьи на русском и английском языках (Научная специальность, УДК, DOI, название статьи, знак копирайта (авторского права), ФИО автора полностью, должность, организация, адрес организации, личная электронная почта, аннотация и ключевые слова) – не проверяются на антиплагиат.

2. Тело статьи:

А) ВВЕДЕНИЕ

– Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами.

– Анализ последних исследований и публикаций, в которых рассматривались аспекты этой проблемы и на которых обосновывается автор; выделение неразрешенных ранее частей общей проблемы.

– Обосновывается актуальность исследования.

Б) МЕТОДОЛОГИЯ

– Формирование целей статьи.

– Постановка задания.

– Используемые методы, методики и технологии.

В) РЕЗУЛЬТАТЫ

– Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов.

– Сравнение полученных результатов с результатами в других исследованиях.

Г) ВЫВОДЫ

– Выводы исследования.

– Перспективы дальнейших изысканий в данном направлении.

3. Список литературы (не проверяется на антиплагиат).

Технические параметры:

Названия файла:

•Фамилия_направление_город (например: Иваненко_право_Киев, Романов_психология_Анадырь и т.д.)

Стандарты: шрифт Times New Roman, кегль – 10, междустрочечный интервал – 1, абзацный отступ – 0,5 см (это сделано для того, чтобы автор точно знал сколько страниц текста у него будут в журнале), все поля – 2 см, литература – В ПОРЯДКЕ ПОЯВЛЕНИЯ В ТЕКСТЕ (желательно не менее 20 наименований), редактор Word, тип файла – документ Word 97-2003 (обязательно).

Ключевые слова (три строчки) и аннотация (не менее 150-200 слов) на русском и английском.

Неразрывные пробелы между цифрами, инициалами и фамилией.

Не путать тире (–) и дефис (-).

Формулы оформляются через редактор формул «MathType» или «Microsoft Equation», размер символов - 10 (обязательно), длина формул не должна превышать 80 мм (обязательно), латинские символы набираются курсивом, греческие – прямым шрифтом, КИРИЛЛИЦА НЕ ДОПУСКАЕТСЯ).

Рисунки, выполненные векторной графикой, должны быть помещены одним объектом или сгруппированы. Сканированные рисунки исполнять с отдельной возможностью не менее 300 dpi.

Справочная информация:

1. Для определения УДК можно использовать следующие ссылки:

- А) <http://teacode.com/online/udc/>
- Б) <http://www.naukapro.ru/metod.htm>

2. Для перевода на английский или другие языки можно использовать следующие ссылки:

- А) <http://translate.yandex.ru/> (переводит отчества и ученые степени)
- Б) <http://translate.google.com/>

Статью обязательно дать на вычитку соответствующим филологам

3. Для проверки статьи на антиплагиат (проверка обязательна) ссылка:

- А) <http://www.antiplagiat.ru/index.aspx> (результаты хранятся у автора и высылаются по запросу редколлегии)

ЕСЛИ ВОЗНИКАЮТ ВОПРОСЫ: СМОТРИТЕ ОБРАЗЕЦ!

Материалы подаются в редакцию:

до 1 марта (мартовский номер) – если квота выбрана раньше – статья переносится в следующий номер

до 1 июня (июньский номер) – если квота выбрана раньше – статья переносится в следующий номер

до 1 сентября (сентябрьский номер) – если квота выбрана раньше – статья переносится в следующий номер

до 1 декабря (декабрьский номер) – если квота выбрана раньше – статья переносится в следующий номер

Статьи в обязательном порядке размещаются в системе РИНЦ - российского индекса научного цитирования (elibrary, ссылка: <http://elibrary.ru/titles.asp>) и на сайте журналов.

Размещение статей в журнале платное (за исключением аспирантов и докторантов очной формы):

А) для тех, кому нужен электронный макет журнала оплата составляет:

- АНИ: педагогика и психология - 4770 рублей за статью;
- АНИ: экономика и управление - 4774 рубля за статью;
- Балтийский гуманитарный журнал – 4777 рублей за статью;
- Карельский научный журнал - 2222 рубля за статью.

Б) для тех, кому нужен печатный вариант журнала: дополнительно 900 рублей за 1 экземпляр журнала (им также высылается и электронный макет журнала).

Оплата производится после сообщения о приеме статьи к публикации, после чего автором высылается скриншот или фото оплаты на адрес журнала:

- Фамилия_оплата_город (например: Иваненко_оплата_Киев)

Статью высылать по адресу (обязательно указывайте научное направление):

- ANI-ped-i-psych@ya.ru (АНИ: педагогика и психология)
- ANI-ekonom-i-politika@ya.ru (АНИ: экономика и управление)
- BalticGZ@yandex.ru (Балтийский гуманитарный журнал)
- KarelianNZ@yandex.ru (Карельский научный журнал)

БАНКОВСКИЕ РЕКВИЗИТЫ (для российских авторов)

Организация АССОЦИАЦИЯ «ПААС»

ИНН 6324101289

КПП 632401001

ОГРН/ОГРНИП 1196313040000

Расчётный счёт 40703.810.8.54400002573

БИК 043601607

Банк ПОВОЛЖСКИЙ БАНК ПАО СБЕРБАНК

Корр. счёт 30101.810.2.00000000607

ОКПО 00032537

ОКВЭД 58.14, 58.29, 63.11, 63.12, 94.12, 62.01, 72.20, 72.19

В назначении платежа обязательно указывайте: Публикация научной статьи (или оплата за обучение – если в банке в перечне нет такой строки)

Более полную информацию, а также образцы оформления статей можно получить на сайте журнала:

<http://anipp.ru/>