

Научный журнал

Основан в 2006 г.

Зарегистрирован в Федеральной службе по надзору в сфере связи,
информационных технологий и массовых коммуникаций
ПИ № ФС77-61037 от 5 марта 2015 г.

Учредитель:

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«Тверской государственный университет»

Редакционная коллегия серии:

чл.-кор. РАО, д-р пед. наук, проф. И.Д. Лельчицкий (*глав. редактор*);
акад. РАО, д-р психол. наук, проф. С.К. Бондырева;
акад. РАО, д-р пед. наук, проф. Б.М. Бим-Бад;
акад. РАО, д-р психол. наук, проф. И.В. Дубровина;
чл.-кор. РАО, д-р пед. наук, проф. О.К. Позднякова;
чл.-кор. РАН, д-р психол. наук, проф. А.В. Юревич;
д-р пед. наук, проф. А.Л. Бусыгина;
д-р психол. наук, проф. Т.А. Жалагина;
д-р пед. наук, проф. О.Н. Олейникова;
д-р пед. наук, проф. И.М. Осмоловская;
д-р психол. наук, проф. Н.В. Копылова;
д-р психол. наук, проф. А.Л. Сиротюк;
д-р пед. наук, проф. В.П. Кутева-Цветкова (Болгария);
д-р пед. наук, проф. Б. Чакрун (Франция);
канд. психол. наук, доц. М.В. Мороз (*отв. секретарь*)

Адрес редакции:

Россия, 170021, г. Тверь, ул. 2-я Грибоедова, д. 24, ком. 121
Тел.: +7 (4822) 55-09-79 (доб. 117)

*Все права защищены. Никакая часть этого издания
не может быть воспроизведена без письменного разрешения издателя.*

© Тверской государственный
университет, 2021

Scientific Journal

Founded in 2006

Registered by the Federal Service for Supervision of Communications,
Information Technology and Mass Media
PI № ФС77-61037 of March 5, 2015

Translated Title:

Herald of Tver State University. Series: Pedagogy and Psychology

Founder:

Federal State Budget Educational Institution
of Higher Education
«Tver State University»

Editor-in-Chief

Corresponding Member of RAE, Dr. of Pedagogical Sciences, prof. I.D. Lelchitskiy

Editorial Board of the Series:

Acad. of RAE, Dr. of Pedagogical Sciences, prof. S.K. Bondireva;
Acad. of RAE, Dr. of Psychology, prof. B.M. Bim-Bad;
Acad. of RAE, Dr. of Pedagogical Sciences, prof. I.V. Dubrovina;
Corresponding Member of RAO, Dr. of Psychology, prof. O.K. Pozdnyakova;
Corresponding Member of RAS, Dr. of Pedagogical Sciences, prof. A.V. Jurevich;
Dr. of Pedagogical Sciences, prof. A.L. Busygina;
Dr. of Psychology, prof. T.A. Zhalagina;
Dr. of Pedagogical Sciences, prof. O.N. Oleynikova;
Dr. of Pedagogical Sciences, prof. I.M. Osmolovskaya;
Dr. of Psychology, prof. N.V. Kopylova;
Dr. of Psychology, prof. A.L. Sirotyuk (Russia);
Dr. of Pedagogical Sciences, prof. Venka Kuteva-Tsvetkova (Bulgaria);
Dr. of Pedagogical Sciences, prof. Borhene Chakroun (France);
Cand. of Psychology, assoc. prof. M.V. Moroz (*executive sekretary*)

Editorial Office:

Office 121, 24, 2nd Griboedova st., Tver, 170021, Russia
Tel.: +7 (4822) 52-09-79 (ext.117)

*All rights reserved. No part of this publication
may be reproduced without the written permission of the publisher.*

© Tver State University, 2021

СОДЕРЖАНИЕ

ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ, ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ

Гайдамашко И.В., Бабичев И.В. Особенности конструктивной Я-концепции и условия ее формирования у юных спортсменов	6
Корягина И.И., Маралов В.Г., Пилеко Е.А., Блатов Е.А. Отношение к опасностям у студентов – будущих медицинских работников	14
Феоктистова С.В., Беляев А.Г. Личностные особенности подростков, обучающихся в математическом классе средней общеобразовательной школы (гендерный аспект)	23

ПСИХОЛОГИЯ ТРУДА

Войтикова М.А., Шептуха В.В. К проблеме эмпирических исследований представлений студентов колледжа о будущей профессиональной деятельности	32
Копылова Н.В., Копылова Ю.А. Мотивационно-ценностный компонент в структуре профессиональной компетентности сотрудников уголовно-исполнительной системы	40
Копылова Н.В., Якушенко А.А. Компетентностный подход к моделированию личности руководителя отделения почтовой связи АО «Почта России»	45
Мурашова Л.А. Рефлексивность, ответственность, эмоциональный интеллект как предикторы профессионализации врача	52
Черепанов А.С., Митасова Е.В., Некрасова Е.А. Деятельность психолога воинской части в контексте ее специфических условий	61

СОЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Тучина О.Р., Черный Е.В. Глобализация глазами молодежи (на материале исследования респондентов Кубани и Крыма)	73
--	----

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Гарданова Ж.Р., Манина В.А. Взаимосвязь способности к преодолению психологических барьеров учебной деятельности и уровня жизнестойкости у студентов	81
---	----

ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА

Арутюнян И.А. Формирование исполнительских умений музыкантов в условиях дополнительного образования	90
Гагаев А.А., Гагаев П.А. О педагогической истине	99
Гризовская Д.В., Хохлова О.Н. Оценка результатов обучения в мультимедийной образовательной среде	106
Махновец С.Н. Социокультурный аспект инклюзивного образования	118

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ

Саакян С.А. Применение кейс-технологии в экологическом образовании младших школьников	125
---	-----

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Кузеванова А.А. Деятельностная готовность будущих педагогов к работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья в условиях малочисленной сельской школы	133
Парочкина М.М., Ширяева О.С. Содержание социокультурной подготовки будущего преподавателя русского языка как иностранного	144

Скребнева Н.Р., Арутюнян И.А. Формирование педагогической толерантности будущих педагогов.....	157
Сухова Н.А. Обучение студентов языковых факультетов видам энокультурных дискурсов.....	167

СТРАНИЦА АСПИРАНТА

Вантеев Д.А. Содержание педагогического обеспечения профессионально-этической культуры сотрудников ОВД на рубеже XX–XXI вв.	177
Зарубина В.С. Генезис и развитие подходов к проектированию и разработке электронных учебников.....	183
Кошелева Е.М. Ролево-игровая проектная методика обучения иностранному языку дошкольников.....	191
Михайлюк Ю.В. Исследование структурных компонентов коммуникативной компетентности студентов-медиков.....	199
Сметанникова Ю.И. Модель педагогического обеспечения самообразовательной культуры младших школьников	207
Рукавишников А.В. Обоснование организационно-педагогических условий в развитии социальной ответственности будущих офицеров	213
Фаритов А.Т. Педагогические условия формирования инженерной компетенции обучающихся в образовательном пространстве школы	225

ДИСКУССИЯ

Малашенко О.А., Куликова С.А. Клиническая направленность социального сопровождения семьи с детьми в трудной жизненной ситуации	236
--	-----

CONTENTS

GENERAL PSYCHOLOGY, PERSONAL PSYCHOLOGY

Gaidamashko I.V., Babichev I.V. Features of the constructive self-concept and conditions for its formation in young athletes	6
Koryagina I.I., Maralov V.G., Pileko E.A., Blatov E.P. Attitudes to the dangers of students – future medical workers	14
Feoktistova S.V., Belyaev A.G. Personal characteristics of children studying in the mathematics class of secondary educational school (gender aspect)	23

PSYCHOLOGY OF WORK

Voytikova M.A., Sheptukha V.V. To the problem of empirical researches of college students' notions about future professional activity.....	32
Kopylova N.V., Kopylova Y.A. Motivational and value component in the structure of professional competence of employees of criminally-executive system	40
Kopylova N.V., Yakushenko A.A. Competence approach to modeling the personality of the head of the post office of JC «Russian Post»	45
Murashova L.A. Reflexivity, existence, meaningful orientations as criteria for the professionalization of a doctor	52
Cherepanov A.S., Mitasova E.V., Nekrasova E.A. Activity of a psychologist of a military unit within its distinctive conditions.....	61

SOCIAL PSYCHOLOGY

Tuchina O.R., Cherny E.V. Globalization through the eyes of youth (based on a study of respondents from Kuban and Crimea).....	73
--	----

EDUCATIONAL PSYCHOLOGY

Gardanova J.R., Manina V.A. The relationship of ability to overcome psychological barriers and level of hardiness among students	81
--	----

GENERAL PEDAGOGY

Arutyunyan I.A. Formation of performing skills of a musician in the conditions of additional education	90
Gagaev A.A., Gagaev P.A. About teaching the truth	99
Gizovskaya D.V., Khokhlova O.N. Assessment of learning outcomes in a multimedia educational environment	106
Makhnovets S.N. Socio-cultural aspect of inclusive education.....	118

THEORY AND METHODS OF TRAINING AND UPBRINGING

Saakyan S.A. Application of case studies in environmental education of primary school children.....	125
---	-----

THEORY AND METHODS OF PROFESSIONAL EDUCATION

Kuzevanova A.A. Activity readiness of future teachers to work with children with disabilities in a small rural school	133
Parochkina M.M., Shiryaeva O.S. Content of sociocultural training of future teachers of Russian as a foreign language	144
Skrebneva N.R., Arutyunyan I.A. Formation of pedagogical tolerance of future teachers ..	157
Sukhova N.A. Teaching of foreign languages faculties students kinds of ethnocultural discourses	167

POSTGRADUATE PAGE

Vanteev D.A. Content of pedagogical support or the formation of professional and ethical culture of police officers at the turn of the XX-XXI centuries	177
Zarubina V.S. Modern approaches to the design and development of electronic textbooks	183
Kosheleva E.M. Role-playing project methodology for teaching a foreign language to preschoolers	191
Mikhailyuk Yu.V. Research of structural components of communicative competence of medicine students.....	199
Smetannikova Y.I. Model of pedagogical support of self-educational culture for younger school persons	207
Rukavishnikov A.V. Justification of organizational and pedagogical conditions in the development of social responsibility of future officers.	213
Faritov A.T. Pedagogical conditions for the formation of engineering competence of students in the educational space of the school.....	225

DISCUSSION

Malashenko O.A., Kulikova S.A. Clinical orientation of social support for families with children in difficult life situations	236
---	-----

ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ, ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ

УДК 796.01: 159.9

DOI: 10.26456/vtppsyped/2021.1.006

ОСОБЕННОСТИ КОНСТРУКТИВНОЙ Я-КОНЦЕПЦИИ И УСЛОВИЯ ЕЕ ФОРМИРОВАНИЯ У ЮНЫХ СПОРТСМЕНОВ

И.В. Гайдамашко¹, И.В. Бабичев²

¹ФГБОУ ВО «МИРЭА – Российский технологический университет», Москва

²ДЮСШ «Теннис-Парк», Москва

Рассматриваются особенности процесса формирования Я-концепции у юных спортсменов на примере тенниса. Основное содержание посвящено определению характеристик конструктивной Я-концепции юных спортсменов и определению механизмов ее формирования.

Ключевые слова: Я-концепция, юные спортсмены, механизмы формирования.

Термин «Я-концепция» давно и основательно стал одной из наиболее значимых категорий в психологии личности. Впервые он упоминается и входит в научный оборот еще на рубеже XIX-XX веков, а автором принято считать американского психолога У. Джемса, который и заложил основы для дальнейшего развития этой проблематики.

Так или иначе, свое лепту в понимание категории «Я-концепция» внесли наиболее известные школы мировой психологии, начиная от родоначальников психоанализа (З. Фрейд, К. Юнг и др.), с одной стороны, и представителей гуманистического направления (А. Маслоу, К. Роджерс), с другой. Значительное внимание этому вопросу уделяется и в исследованиях известных отечественных ученых: Б.Г. Ананьева, А.Н. Леонтьева, В.С. Мерлина и многих других.

Многочисленность проведенных исследований на тему Я-концепции различными авторами во многом обуславливает и многообразие подходов к определению самой этой категории. По нашему мнению, наиболее ёмко Я-концепцию, как совокупность всех представлений личности о себе самой, определяет Р. Бернс. Он же указывает на одну из наиболее значимых характеристик этой категории – ее динамическое изменение, происходящее одновременно с личностным развитием человека. Иными словами, представления индивидуума о себе во взрослом возрасте могут заметно отличаться от тех, что были в юношестве [1].

По мнению А.И. Кравченко, Я-концепция начинает активно формироваться в подростковом периоде (около 12 лет) и приобретает реальные очертания в 15–16 лет, когда у человека складывается представление о себе как цельной личности, отличной от других людей. Автор указывает на важное в контексте нашего исследования обстоятельство: пик негативности самовосприятия приходится на возраст

© Гайдамашко И.В.,
Бабичев И.В., 2021

12 лет. Затем, одновременно с процессом взросления, картина немного сглаживается, но те, кто имел преимущественно негативную направленность Я-концепции при вступлении в период юности, становясь взрослыми, в большинстве случаев сохраняют эту направленность [8].

Наши многолетние наблюдения показывают, что изначально более негативно могут воспринимать себя подростки с тревожной доминантой в структуре темперамента. Кроме того, часто негативное влияние на самооценку юных спортсменов оказывают завышенные ожидания и амбиции их родителей.

Значимость вопроса целенаправленного формирования конструктивной, в том числе и с точки зрения позитивности самовосприятия, Я-концепции в подростковом возрасте имеет двойную подоплеку: с одной стороны, именно в этом периоде она только начинает активно формироваться, а значит в большей степени подвержена внешнему целенаправленному воздействию, с другой – изменение негативного самовосприятия подростка крайне важно с точки зрения профилактики возникновения у него невротических состояний и поддержания его психоэмоционального благополучия, что делает тему настоящего исследования особенно актуальной.

Целью нашего исследования является определение особенностей конструктивной Я-концепции юных спортсменов (12–13 лет) на примере тенниса, а также необходимых условий ее эффективного формирования.

Под конструктивной Я-концепцией в данном случае мы понимаем такие установки в отношении себя, которые одинаково значимо и положительно влияют как на реализацию спортивного потенциала, так и на гармоничное развитие личности юных спортсменов, развитие у них необходимых качеств и навыков, важных и для спорта, и для других сфер жизни.

Особенности Я-концепции юных спортсменов подробно изучены в диссертационном исследовании С.В. Жилина [5]. Вместе с тем ряд практически значимых вопросов нуждаются в дополнительном изучении. Чтобы качественно охарактеризовать особенности конструктивной Я-концепции юных спортсменов, необходимо прежде всего рассмотреть структуру Я-концепции как таковой, исходя из существующих в современной науке представлений в отношении этой категории.

Обычно структура Я-концепции включает в себя три основных модальности: *реальное Я* – представления индивида о своих актуальных способностях, возможностях, статусе и пр., иными словами, каков он на самом деле в настоящее время; *социальное (зеркальное) Я* – представления индивида о том, как его видят окружающие люди; *идеальное Я* – представления индивида о том, каким он хотел бы быть [3].

Такие компоненты Я-концепции, как реальное Я и социальное Я, мы вполне можем связать с таким важным качеством личности как

самооценка, которая обычно может диагностироваться как высокая, средняя или низкая, а также как адекватная или неадекватная.

Адекватная самооценка выражается прежде всего в умении человека объективно оценить реальный уровень собственных способностей и возможностей на основе самоанализа, постоянного сравнения себя с другими людьми и оценок со стороны окружающих. Если это умение развито недостаточно и самооценка носит неадекватный характер, мы можем говорить о наличии у человека завышенной или заниженной самооценки, что неизменно негативно отражается на степени социальной адаптации личности и часто ведет к ее невротизации.

Исследования в области психологии спорта говорят о высокой адекватной самооценке как об одном из наиболее важных качеств личности спортсмена, необходимом для наиболее полной реализации его спортивного потенциала [6]. Такая самооценка обуславливает формирование одного из необходимых элементов оптимального психологического состояния спортсмена (оптимального боевого состояния) в ходе соревновательной деятельности, а именно, уверенности в собственных силах.

Задача по формированию высокой и адекватной самооценки спортсмена любого уровня является неотрывной частью процесса его психологической подготовки к соревнованиям. Особенно важно это по отношению к юниорам, чьи личностные качества преимущественно находятся в стадии формирования, а соревновательный опыт недостаточен.

Таким образом, мы можем говорить о том, что одной из основных особенностей конструктивной Я-концепции юных спортсменов является адекватное (относительно соответствующее действительности) и позитивное восприятие себя, своих качеств, возможностей и способностей (реальное Я).

Помимо реального и социального Я, в структуру Я-концепции входит такой крайне значимый элемент как идеальное Я. Применительно к спортсменам данный элемент значимо взаимосвязан с таким свойством личности как уровень ее притязаний. Особая важность этого свойства для спорта связана с тем, что большинство других видов деятельности не подразумевают необходимости измеримого превосходства индивидуума по отношению к своим соперникам.

За время наших наблюдений за юными теннисистами, серьезно вовлеченными в соревновательный и тренировочный процесс (часто в ущерб другим видам деятельности, в том числе учебе), не отмечено респондентов, имеющих низкий или средний уровень притязаний. В ходе интервьюирования все они с разной степенью уверенности показывают, что хотят добиться очень высоких (от мастера спорта) или максимальных результатов (олимпийский чемпион) в спорте. К тому же выводу приходит и С.В. Жилин, показывая, что уровень притязаний спортсменов-подростков заметно выше, чем у их сверстников, не занимающихся спортом [5].

Уровень притязаний человека неизменно находит отражение и на образе его идеального Я. Нами отмечено, что большинство подростков, серьезно занимающихся спортом, хотят видеть себя многократными победителями международных турниров, занимать высокое место в рейтинге, и, кроме того, представляют себя финансово успешными и известными в среде болельщиков. Возникает закономерный вопрос: «Можно ли считать подобный уровень притязаний адекватным?», так как в возрасте 12–13 лет объективно оценить уровень спортивного потенциала юниора можно с определенной долей условностей. По нашему мнению, основной вопрос заключается не в том, на что в реальности способен претендовать тот или иной юниор, а в том насколько уровень его притязаний отражается на психологической готовности к текущей соревновательной деятельности и уровне его психоэмоционального благополучия. Не случайно Е.П. Ильин в аспекте психологии спорта рассматривает снижение уровня притязаний, определяя его как уровень сложности поставленной цели, как один из способов саморегуляции спортсмена перед стартом соревнований [6].

Соответственно, мы можем говорить о том, что одной из наиболее важных характеристик конструктивной Я-концепции юных спортсменов является некий оптимальный уровень соотношения самооценки человека и уровня его притязаний.

Еще в начале 20 века У. Джеймс предложил формулу для определения уровня самооценки: Самооценка = Успех (Результат) / Уровень притязаний, из которой следует, что самооценку можно повысить либо снижая уровень притязаний, либо повышая результативность своих действий [4].

Существует и обратная связь: как правило, когда повышается самооценка, повышается и уровень притязаний личности. На практике часто приходится наблюдать, как с ростом спортивных результатов спортсменов ставят все более амбициозные задачи. И такая ситуация представляется наиболее оптимальной в отличие от той, когда юниор, возможно даже обладая необходимым потенциалом, изначально ставит себе максимальные и объективно труднодостижимые задачи.

Еще более усугубляется ситуация, когда высокий уровень притязаний юного спортсмена сочетается с его низкой или даже заниженной самооценкой. Как правило, высокий уровень притязаний в данном случае обусловлен завышенными ожиданиями тренера и (или) родителей спортсмена, или являются реакцией на излишне высокие требования окружающего социума.

Таким образом, у многих юных спортсменов содержание формирующегося идеального Я имеет изначально гипертрофированный и искаженный характер, что в дальнейшем может приводить к негативному самоотношению юного спортсмена и недостаточному уровню его

психологической подготовленности к соревновательной деятельности.

В связи с этим, внешняя коррекция формирования идеального Я юных спортсменов представляется одним из наиболее важных направлений работы по формированию у них конструктивной Я-концепции. При этом важно, чтобы эта коррекция была направлена не только на постановку относительно реальных целей. Нужно сосредоточить внимание юниоров в большей степени на важности повышения их спортивного мастерства, а не только высоких спортивных результатов.

Проведенный анализ позволяет говорить о том, что образ идеального Я юного спортсмена должен обладать следующими характеристиками (особенностями): 1) адекватностью, с точки зрения сложности достижения поставленных перед собой задач, которые основываются на объективном прогнозе роста спортивных возможностей на относительно обозримый период времени; 2) уровень притязаний спортсмена должен находиться в определенном соответствии с его текущей самооценкой (реальным Я), т.е. высокому уровню притязаний спортсмена будет соответствовать его же высокая и адекватная самооценка; 3) в структуре ценностных ориентиров спортсмена должна преобладать установка на повышение уровня спортивного мастерства, развитие необходимых личностных качеств, формирование «чемпионского» характера и т.п.

Последняя характеристика, с точки зрения ее эффективного формирования, вызывает наибольшие проблемы, т.к. окружающая юного спортсмена действительность в большинстве случаев формирует у него притягательность образа чемпиона как человека общественно значимого, финансово обеспеченного, привлекательного для противоположного пола и пр. Это касается, прежде всего, наиболее популярных видов спорта. Часто изначально выбор вида спорта самим спортсменом или его родителями может быть обусловлен указанными выше мотивами.

Во многих случаях повышенное желание высоких спортивных достижений носит у подростков компенсационный характер, например, как реакция на сильную обиду или кажущееся или реальное неуважение со стороны значимых окружающих.

Переориентация установок юного спортсмена на рост спортивного мастерства является одной из наиболее сложных и важных составляющих его психологической подготовки, успешная реализация которой во многом обеспечивает необходимый уровень его готовности к соревновательной деятельности.

Важно также, чтобы в образе идеального Я юных спортсменов не было установки на невозможность совершения ошибки или получения негативного результата спортивной борьбы. Именно некая «безгрешность» образа идеального Я многих юных спортсменов, их излишний перфекционизм, по нашим наблюдениям, не позволяет им

избежать излишнего напряжения, мешающего обретению оптимального психологического состояния в ходе соревнований.

Соответственно, важной чертой образа идеального Я в конструктивной Я-концепции спортсменов является допустимость поражений и ошибок в спортивной карьере. При этом одним из ключевых качеств «идеального спортсмена» будет способность преодолевать неудачи и делать из них правильные выводы.

Помимо конструктивных представлений спортсмена в отношении образа идеального Я, важным элементом его Я-концепции может стать понимание того, каким образом можно достичь уровня и содержания этого идеального Я. Как правило, большинство юных спортсменов отчетливо понимают, что для достижения успеха в спорте необходимо много и упорно тренироваться, использовать наиболее эффективные методы тренировок, обращаться за помощью к более квалифицированным тренерам, соблюдать спортивный режим и т.п. Однако далеко не каждый юниор осознает необходимость еще и развития личностных качеств, необходимых для серьезных спортивных достижений, например, сильной воли или развитых навыков саморегуляции.

Таким образом, мы можем утверждать, что наряду с высокой и адекватной самооценкой, оптимальными установками в отношении образа своего идеального Я важной характеристикой конструктивной Я-концепции юных спортсменов является сформированность у них представления о пути достижения этого идеального Я.

Наряду с определением особенностей конструктивной Я-концепции целью настоящего исследования является определение условий ее эффективного формирования у юных теннисистов. Эти условия мы можем условно разделить на внешние (влияние социального окружения) и внутренние, определяемые индивидуальными особенностями спортсмена, прежде всего, уровнем его аутокогнитивных способностей и наличием у него мотивов к самопознанию и саморазвитию.

По нашему мнению, основным внешним условием, учитывая всю сложность вопросов в отношении Я-концепции и ее формирования, является профессионализм тренера юного спортсмена. Даже при условии участия спортивного психолога в подготовке спортсмена, что в настоящий момент является скорее исключением, чем правилом для отечественного детско-юношеского спорта, тренер всегда остается главным звеном в процессе подготовки спортсмена, в т. ч., и психологической.

Более того, тренер часто является главным примером для юного спортсмена, образом для формирования его идеального Я, по крайней мере, на начальном этапе подготовки. Важно, что во многом от тренера зависит создание других условий, необходимых для формирования конструктивной Я-концепции у юных спортсменов, среди которых, например, позитивный климат тренировочного

процесса, исключая избыточную конкуренцию, открытое противостояние и конфликты между участниками спортивных групп.

Помимо позитивного климата тренировочного процесса в контексте формирования правильных личностных установок подростка также важно наличие благоприятной развивающей среды в других сферах его жизни, прежде всего, в семье. Роль родителей в формировании Я-концепции подростков имеет крайне значимый характер, от их личностных установок и стиля воспитания в большинстве случаев зависит насколько конструктивный характер она будет носить [2, 7].

Наши многолетние наблюдения показывают, что многие проблемы самовосприятия юных спортсменов связаны именно с родительскими установками или их моделями поведения. Например, родительский перфекционизм, вне зависимости от того, носит он ли он реальный или видимый характер, негативно отражается на самооценке детей и обуславливает завышенный уровень требований к себе, а родительские амбиции в отношении спортивных результатов своих детей неизбежно приводят к негативным ментальным искажениям формирующейся у них Я-концепции. Проблема заключается, в первую очередь, в слабых психологических и педагогических знаниях многих родителей, некоторые из которых сами нуждаются в квалифицированной психологической помощи.

В отсутствие специалиста-психолога в детско-юношеской спортивной школе задача просвещения родителей по вопросам психологической готовности их детей к соревновательной деятельности также ложится, прежде всего, на плечи тренера.

В соответствии с этим, одним из главных условий формирования конструктивной Я-концепции юных спортсменов выступает наличие у тренера определенных развитых профессионально важных качеств. Основываясь на собственные исследования и работы других авторов [6, 9], для формирования конструктивной Я-концепции спортсменов мы считаем необходимыми следующие качества спортивного тренера: психологическую компетентность, включающую основные психологические знания и навыки практического применения развивающих психологических методик; абсолютный авторитет тренера у юных спортсменов и их родителей; ценностные ориентиры тренера, направленные в большей степени на долгосрочную перспективу и планомерное повышение спортивного мастерства своих подопечных, чем на их сиюминутные результаты; высокий уровень коммуникативных качеств тренера, позволяющий его ученикам и их родителям эффективно усваивать получаемую информацию, вне зависимости от их индивидуальных особенностей. Безусловно, важны и многие другие качества тренера, уровень развития которых определяет его профессионализм. В конечном счете, именно от

тренингового профессионализма зависит реализация спортсменом своих биологически обусловленных способностей. В свою очередь, позитивный опыт соревновательной деятельности и достигнутые результаты определяют эффективное формирование конструктивной Я-концепции спортсмена.

Таким образом, проведенное нами исследование позволило определить особенности конструктивной Я-концепции юных спортсменов и выделить основные условия ее формирования.

Список литературы

1. Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание. М.: Прогресс, 2011. 420 с.
2. Бубнова И.С., Рерке В.И. Специфика современных условий семейного воспитания подростков и ее влияние на формирование их Я-концепции // Вестн. Иркут. гос. техн. ун-та, 2013. №1(72). С. 211–214.
3. Деркач А.А. Реализация концепции Я в системе жизненных отношений личности. М.: РАУ, 2013. 258 с.
4. Джеймс У. Психология. М.: Гаудеамус: Акад. Проект, 2011. 316 с.
5. Жилин С. В. Особенности Я-концепции личности спортсменов (на материале детско-юношеского спорта): автореф. ... дис. канд. психол. наук. СПб., 2003. 16 с.
6. Ильин Е.П. Психология спорта. СПб. [и др.]: Питер, 2008. 351 с.
7. Койшибаева И.А. Стиль семейного воспитания как фактор развития Я-концепции подростка в городской семье (на примере российских, украинских и казахских семей): автореф. ... дис. канд. психол. наук. М., 2010. 20 с.
8. Кравченко А.И. Общая психология: учеб. пособие. М.: Проспект. 2011. 432 с.
9. Кретти Б.Дж. Психология в современном спорте. М.: ФиС, 1978. 224 с.

Об авторах:

ГАЙДАМАШКО Игорь Вячеславович – доктор психологических наук, профессор, академик РАО, заведующий кафедрой гуманитарных и общественных наук ФГБОУ ВО «МИРЭА – Российский технологический университет», (119454, г. Москва, пр-т Вернадского, 78), e-mail: gaidamashko@mirea.ru

БАБИЧЕВ Игорь Витальевич – кандидат психологических наук, спортивный психолог ООО «Детско-юношеская спортивная школа «Теннис-Парк», (109052, г. Москва, Рязанский проспект, 4), e-mail: 4377760@mail.ru

FEATURES OF THE CONSTRUCTIVE SELF-CONCEPT AND CONDITIONS FOR ITS FORMATION IN YOUNG ATHLETES

I.V. Gaidamashko¹, I.V. Babichev²

¹ MIREA – Russian Technological University, Moscow, Russia

² Children's and Youth sports school «Tennis Park», Moscow, Russia

The article studies the features of the Self-concept formation process in young athletes on the example of tennis. The main content is devoted to the definition of the characteristics of the constructive Self-concept of young athletes and the definition of the mechanisms of its formation.

Keywords: *Self-concept, young athletes, mechanisms of formation.*

УДК 378:159.9

DOI: 10.26456/vtpsyed/2021.1.014

ОТНОШЕНИЕ К ОПАСНОСТЯМ У СТУДЕНТОВ – БУДУЩИХ МЕДИЦИНСКИХ РАБОТНИКОВ

И.И. Корягина¹, В.Г. Маралов², Е.А. Пилеко¹, Е.А. Блатов¹

¹ ФГБОУ ВО «Ивановская государственная медицинская академия
Минздрава России», г. Иваново

² ФГБОУ ВО «Череповецкий государственный университет», г. Череповец

Изучается отношение к опасности у студентов медицинского вуза в зависимости от курса обучения и пола. Рассматривались показатели отношения к опасностям: чувствительность (сензитивность) к угрозам и выбор способов реагирования в ситуациях опасности: адекватного, тревожного, игнорирующего. В качестве диагностического инструментария использовались авторские опросники на выявление чувствительности (сензитивности) к угрозам и способов реагирования в ситуациях опасности. Обработка результатов осуществлялась с применением методов математической статистики. Полученные результаты могут быть использованы в процессе профессиональной подготовки студентов – будущих медицинских работников, а также в процессе деятельности психологической службы медицинского вуза.

Ключевые слова: *отношение к опасности, чувствительность (сензитивность) к угрозам, способы реагирования в ситуациях опасности, типы отношения к опасностям, студенты – будущие медицинские работники.*

Есть немало профессий, где особое значение имеет не только уровень профессионализма и сформированных компетенций, но и личностные качества человека из той или иной профессиональной группы. В первую очередь сюда относятся представители профессий социономического (помогающего) типа: учителя, врачи, психологи, юристы, дефектологи и др., которые должны уметь общаться, выстраивать отношение с людьми, тонко чувствовать ситуацию, работать по принципу «Не навреди!». Реализация этого принципа предполагает особое умение, а именно умение чувствовать, предвидеть и предотвращать опасности. В полной мере это касается медицинских работников, поскольку любая болезнь – это реальная или потенциальная опасность. И от того, как к ней относится доктор или медицинская сестра, насколько объективно она оценивается ими с точки зрения угрозы заболевшему человеку, во многом будет зависеть эффективность лечения и скорость выздоровления. Известно, что преувеличение значения болезни так же опасно, как и ее преуменьшение или игнорирование.

Отношение к опасности – это индикатор выживаемости живого

© Корягина И.И., Маралов В.Г.,

- 14 - Пилеко Е.А., Блатов Е.А., 2021

существа и одновременно показатель его адаптированности к среде [10]. Применительно к человеку можно говорить об объективном и субъективном уровнях оценки того или иного внешнего или внутреннего фактора как опасности, то есть чего-либо или кого-либо, способных нанести непоправимый вред или ущерб человеку как биологическому и социальному индивиду и как личности. Как отмечает Р. Симпсон [11], объективная среда предоставляет только непоследовательную и неоднозначную информацию, оставляя достаточно места для социально сконструированных убеждений и оценки того или иного объекта, события или условия как опасного или безопасного. Будет ли человек реагировать на опасность адекватно или неадекватно, преувеличивая или преуменьшая (игнорируя) ее значение, во многом определяется тем, насколько он способен идентифицировать тот или иной воздействующий на него фактор как опасность, а также опытом предыдущих встреч с опасностями, способностью обучаться и осваивать социально выработанные способы реагирования в ситуациях опасности, его личностных характеристик и др.

Отношение к опасностям складывается из двух компонентов: чувствительности к угрозам [7] и выбора способов реагирования в ситуациях угрозы. К ним относят систему: «Борьба, бегство, замирание» [6, 8], а на уровне человека – способность к адекватному реагированию, преувеличению (тревожный тип) или преуменьшению (игнорирующий тип) опасностей [4]. На основе сочетания высокой чувствительности (или, по-другому, сензитивности к угрозам) выделяют восемь типов отношения человека к опасностям: адекватный сензитивный, адекватный с пониженной сензитивностью, тревожный сензитивный, тревожный с пониженной сензитивностью, игнорирующий сензитивный, игнорирующий с пониженной сензитивностью, неопределенный сензитивный, неопределенный с пониженной сензитивностью [5]. Оптимальным является адекватный сензитивный тип. Сюда относятся люди, способные вовремя обнаруживать опасности и адекватно реагировать на них, используя общественно выработанные способы поведения в ситуациях опасности.

Медицинский работник, будь то врач или медицинская сестра, должен обладать способностью к распознаванию опасности, идентификации того или иного воздействующего фактора как угрожающего или не угрожающего физическому или психологическому благополучию личности, адекватно реагировать на угрозу, не преуменьшая и не преувеличивая ее значения. Данная способность должна быть сформирована у него уже в период обучения в медицинском колледже или в вузе. В соответствии с этим особый интерес вызывают вопросы, связанные с определением типов отношения к опасностям, которые преобладают у студентов – будущих

медицинских работников: есть ли отличия этих типов от курса к курсу, зависят ли эти типы и их результат от принадлежности к полу?

С целью ответа на эти вопросы нами было проведено специальное исследование по выявлению отношения студентов – будущих медиков – к опасностям в зависимости от пола и возраста. Всего в исследовании приняли участие 274 студента лечебного и педиатрического факультетов Ивановской государственной медицинской академии Минздрава России. Их них 205 студентов первого курса: 57 юношей и 148 девушек, средний возраст – 18,1 года; 69 студентов пятого и шестого курсов, юношей – 25, девушек 44, средний возраст – 22,6 года. В качестве диагностического инструментария использовались два теста-опросника: «Опросник сензитивности (чувствительности) к угрозам» и «Опросник на выявление способов реагирования в ситуациях опасности», разработанные коллективом авторов под руководством В.Г. Маралова [2, 3]. Обработка результатов осуществлялась с применением методов математической статистики, использовался критерий ϕ^* – угловое преобразование Фишера.

Таблица 1

Типы отношения к опасностям студентов 1 и 5–6 курсов (данные в целом)

Типы отношения к опасностям	1 курс		5–6 курсы		Значимость различий, ϕ^*
	Число	Процент	Число	Процент	
1. Адекватный сензитивный	62	30	24	35	Не значимо, $\phi^* = 0,77$
2. Адекватный с пониженной сензитивностью	32	16	8	11	Не значимо, $\phi^* = 1,06$
3. Тревожный сензитивный	19	9	13	19	$p \leq 0,05$ $\phi^* = 2,10$
4. Тревожный с пониженной сензитивностью	21	10	4	6	Не значимо, $\phi^* = 1,06$
5. Игнорирующий сензитивный	0	0	2	3	Не вычислялся
6. Игнорирующий с пониженной сензитивностью	26	13	4	6	$p \leq 0,05$ $\phi^* = 1,74$
7. Неопределенный сензитивный	16	8	7	10	Не значимо, $\phi^* = 0,50$
8. Неопределенный с пониженной сензитивностью	29	14	7	10	Не значимо, $\phi^* = 0,88$
Итого	205	100	69	100	

Примечание: критерий ϕ^* – угловое преобразование Фишера, **$p \leq 0,05$** – различия статистически значимо на уровне 5%.

В табл. 1 отражены типы отношения студентов к опасностям от 1 к 5–6 курсам в целом без учета пола.

Как видно из табл. 1, 30 % первокурсников (62 чел.) принадлежат к адекватному сензитивному типу, 16 % (32 чел.) – к адекватному с пониженной сензитивностью, 9 % (19 чел.) составляют тревожно сензитивный тип и 10 % (21 чел.) – тревожный с пониженной сензитивностью тип. Не обнаружено ни одного человека (0 %) игнорирующего сензитивного типа, зато представителей игнорирующего с пониженной сензитивностью типа оказалось 13 % (26 чел.), представителей неопределенного сензитивного – 8 % (16 чел.) и неопределенного с пониженной сензитивностью типа – 14 % (29 чел.). У студентов 5–6 курсов возрастает процент лиц адекватного сензитивного типа с 30 до 35 %, но снижается процент лиц адекватного с пониженной сензитивностью типа с 16 до 11 %. Однако такие изменения статистически не значимы ($\varphi^* = 0,77$, не значимо; $\varphi^* = 1,06$, не значимо). Здесь можно говорить лишь о некоторой тенденции к повышению процента адекватного сензитивного типа. Тревожный сензитивный тип возрастает с 9 до 19 %, эти отличия статистически значимы ($\varphi^* = 2,10$, $p \leq 0,05$), а тревожный с пониженной сензитивностью тип снижается с 10 % у первокурсников до 6 % у студентов старших курсов, но различия здесь не значимые ($\varphi^* = 1,06$, не значимо). Игнорирующий сензитивный тип у студентов 5–6 курсов составил всего 3 % (2 чел.), у первокурсников он вообще не обнаружился, а игнорирующий с пониженной сензитивностью тип снизился с 13 % у первокурсников до 6 % у старшекурсников (различия статистически значимы: $\varphi^* = 1,74$, $p \leq 0,05$). Неопределенный сензитивный тип и неопределенный с пониженной сензитивностью у студентов 5–6 курсов составил по 10 %.

Таким образом, если анализировать отношения к опасностям в целом, то следует отметить, что значимые изменения наблюдаются только по тревожно-сензитивному типу (возрастает от первого курса к старшим курсам) и игнорирующему с пониженной сензитивностью курсу (обнаруживает тенденцию к снижению).

Следует констатировать, что полученные результаты в целом малоинформативны, поскольку могут быть обнаружены существенные различия отношения студентов к опасностям в зависимости от пола, что и подтвердило наше исследование.

Результаты анализа отношения студентов-юношей к опасностям отражены в табл. 2. На основе результатов табл. 2 можно сделать вывод о том, что у студентов-юношей существенно к 5–6 курсам повышается процент лиц адекватного сензитивного типа – с 26 % на первом курсе до 48 % на старших курсах ($\varphi^* = 1,92$, $p \leq 0,05$) и снижается процент людей с адекватным с пониженной сензитивностью типом – с 16 до 4 % ($\varphi^* =$

1,75, $p \leq 0,05$). Остается незначительным процент лиц тревожно сензитивного типа (8 %), полностью отсутствуют юноши с тревожным с пониженной сензитивностью типом и игнорирующим сензитивным типом, с 16 до 12 % ($\phi^* = 0,48$, не значимо) снижается процент лиц с игнорирующим с пониженной сензитивностью типом. Статистически незначимо снижается процент неопределенного сензитивного типа (с 17,5 до 8 %, $\phi^* = 1,21$) и возрастает процент студентов неопределенного с пониженной сензитивностью типа ($\phi^* = 0,27$, не значимо). Таким образом, у студентов-юношей в целом наблюдается положительная тенденция их отношения к опасностям.

Таблица 2

Типы отношения к опасностям у студентов 1 и 5–6 курсов (мужская выборка)

Типы отношения к опасностям	1 курс		5–6 курсы		Значимость различий, ϕ^*
	Число	Процент	Число	Процент	
1. Адекватный сензитивный	15	26	12	48	$p \leq 0,05$, $\phi^* = 1,92$
2. Адекватный с пониженной сензитивностью	9	16	1	4	$p \leq 0,05$ $\phi^* = 1,75$
3. Тревожный сензитивный	4	7	2	8	Не значимо, $\phi^* = 0,17$
4. Тревожный с пониженной сензитивностью	0	0	0	0	Не вычислялся
5. Игнорирующий сензитивный	0	0	0	0	Не вычислялся
6. Игнорирующий с пониженной сензитивностью	9	16	3	12	Не значимо, $\phi^* = 0,48$
7. Неопределенный сензитивный	10	17,5	2	8	$\phi^* = 1,21$, не значимо
8. Неопределенный с пониженной сензитивностью	10	17,5	5	20	Не значимо, $\phi^* = 0,27$
Итого	57	100	25	100	

Примечание: критерий ϕ^* – угловое преобразование Фишера, $p \leq 0,05$ – различия статистически значимо на уровне 5%.

Аналогичным образом рассмотрим результаты отношения к опасностям у девушек. Результаты представлены в табл. 3.

В отличие от юношеской выборки, у девушек, как это видно из результатов табл. 3, наблюдается несколько иная картина. Адекватный сензитивный и адекватный с пониженной сензитивностью типы практически не претерпевают изменения от курса к курсу (адекватный сензитивный – 1 курс – 32 %, 5–6 курсы – 27 % ($\phi^* = 0,64$, не значимо);

адекватный с пониженной сензитивностью – 1 курс – 15 %, 5–6 курсы – 16 % ($\phi^* = 0,16$, не значимо). В то же время существенно возрастает с 10 до 25% тревожный сензитивный тип ($\phi^* = 2,35$, $p \leq 0,01$). При этом не значимо, с 14 до 9 % снижается тревожный с пониженной сензитивностью тип ($\phi^* = 0,92$). Появляются две студентки (5 %) игнорирующего сензитивного типа, и значительно снижается процент игнорирующего с пониженной сензитивностью типа (с 11 до 1 %, $\phi^* = 2,28$, $p \leq 0,05$). Неопределенный сензитивный тип возрастает с 4 до 11 % ($\phi^* = 1,59$, не значимо), а неопределенный с пониженной сензитивностью тип снижается с 14 % на 1 курсе до 5 % – на 5–6 курсах ($\phi^* = 1,84$, $p \leq 0,05$). Как видим, у девушек от 1 к старшим курсам основные результаты наблюдаются в повышении процента лиц тревожного сензитивного типа и снижении процента лиц с игнорирующим и неопределенным с пониженной сензитивностью типами.

Таблица 3

Типы отношения к опасностям у студентов 1 и 5–6 курсов (девушки)

Типы отношения к опасностям	1 курс		5–6 курсы		Значимость различий, ϕ^*
	Число	Процент	Число	Процент	
1. Адекватный сензитивный	47	32	12	27	$\phi^* = 0,64$, не значимо
2. Адекватный с пониженной сензитивностью	23	15	7	16	$\phi^* = 0,16$, не значимо
3. Тревожный сензитивный	15	10	11	25	$\phi^* = 2,35$, $p \leq 0,01$
4. Тревожный с пониженной сензитивностью	21	14	4	9	$\phi^* = 0,92$, не значимо
5. Игнорирующий сензитивный	0	0	2	5	Не вычислялся
6. Игнорирующий с пониженной сензитивностью	16	11	1	2	$\phi^* = 2,28$, $p \leq 0,05$
7. Неопределенный сензитивный	6	4	5	11	$\phi^* = 1,59$, не значимо
8. Неопределенный с пониженной сензитивностью	20	14	2	5	$\phi^* = 1,84$, $p \leq 0,05$
Итого	148	100	44	100	

Примечание: критерий ϕ^* – угловое преобразование Фишера, $p \leq 0,05$ – различия статистически значимо на уровне 5%.

Таким образом, можно констатировать, что 46 % студентов – будущих медицинских работников и первого, и последних курсов, то есть около половины, обладают либо адекватным сензитивным, либо

адекватным с пониженной сензитивностью типом отношения к опасностям. Причем с течением времени позитивные изменения в большей степени характерны для мужской выборки, чем для женской. У юношей адекватный сензитивный тип возрастает от 26 % на первом курсе до 48 % на 5–6 курсах. У юношей же на старших курсах сохраняется небольшой процент игнорирующих угрозы (12 %) и достаточно внушительный процент неопределенного сензитивного (8 %) и неопределенного с пониженной сензитивностью (20 %) типов. Неопределенное реагирование имеет под собой два основания. Первое – оно свидетельствует о еще не сложившемся предпочтительном способе реагирования на опасности. Второе – об избирательном характере реагирования, т. е. личность в одном случае, например, способна реагировать адекватно, в другой ситуации – преувеличивает или пренебрегает опасностью. Многое зависит от характера угрожающего стимула, оценки его как такового, конкретной ситуации, опыта и индивидуальных особенностей индивида. Можно предположить, что для студентов 1 курса в большей степени характерно первое основание, а для студентов старших курсов – второе.

У девушек наибольшие изменения обнаружены в рамках тревожного сензитивного типа, который возрастает к 5–6 курсу с 10 до 25 % и совместно с тревожным с пониженной сензитивностью типом составляет 34 %. При этом, правда, идет снижение игнорирующего и неопределенного с пониженной сензитивностью типов. Наличие 24 % девушек, склонных к преувеличению опасностей на первом курсе, и 34 % – на 5–6 курсах, с одной стороны, подтверждает имеющиеся в науке данные о том, что женщины чаще преувеличивают значение опасностей, чем мужчины [9], а с другой стороны, подтверждают полученные ранее данные на этом же контингенте испытуемых о повышенной личностной и ситуативной тревожности ряда студентов [1], что напрямую связано со сложностью и напряженностью обучения в медицинском вузе. Кроме того, преувеличение опасности выступает в качестве защитного механизма, личность как бы готовит себя к неблагоприятному исходу. Лучше заранее испугаться и «попаниковать», чем быть не готовым к отрицательным эмоциям и возможному неудаче.

Несмотря на то что игнорирование угроз не свойственно для студентов – будущих медиков, тем не менее оно встречается (на 1 курсе у юношей – 16 %, у девушек – 11 %, на 5–6 курсах у юношей – 12 %, у девушек – 7 %). С такими студентами необходимо проводить специальную работу по развитию адекватного отношения к опасностям. Следует уделять внимание и таким студентам, которые склонные в силу повышенной тревожности к преувеличению значения угроз. В этом случае необходимо вести работу по овладению навыками

саморегуляции, методами аутогенной тренировки, создавая при этом предпосылки для повышения уровня реальных достижений.

Полученные результаты могут быть использованы в процессе профессиональной подготовки студентов – будущих медицинских работников, а также в процессе деятельности психологической службы медицинского вуза.

Список литературы

1. Диндяев С., Корягина И., Курьлева Н. и др. Уровень тревожности студентов Ивановской государственной медицинской академии в процессе изучения дисциплины гистологии, эмбриологии, цитологии. FORCIPE, 3(1), 12–17. URL: <http://ojs3.gpmu.org/index.php/forcipe/article/view/2381>
2. Маралов В.Г., Малышева Е.Ю., Нифонтова О.В. и др. Разработка теста-опросника сензитивности к угрозам в юношеском возрасте // Перспективы науки. 2012. № 8. С. 32–37.
3. Маралов В.Г., Малышева Е.Ю., Смирнова О.В. Разработка теста-опросника по выявлению способов реагирования в ситуациях опасности в юношеском возрасте // Альманах совр. науки и образования. 2012. № 12-1 (67). С. 92–96.
4. Маралов В.Г., Ситаров В.А., Кудака М.А. Феномены адекватного реагирования, преувеличения или преуменьшения людьми опасностей // Перспективы науки и образования. 2020. № 3 (45). С. 360–378. Doi: 10.32744/pse.2020.3.27
5. Развивающаяся личность в зеркале угроз / В.Г. Маралов, Е.Ю. Малышева, Т.П. Маралова и др. / под ред. В. Г. Маралова. Череповец, 2013. 144 с.
6. Gray J.A. The neuropsychology of anxiety. British J. of Psychology. V. 69(4). Pp. 417–434. URL: <https://doi.org/10.1111/j.2044-8295.1978.tb02118.x>
7. Denefrio S., Dennis-Tiway T.A. Threat Sensitivity. In: Zeigler-Hill V., Shackelford T. (eds) Encyclopedia of Personality and Individual Differences. Springer, Cham. 2018. URL: <https://doi.org/10.1007/978-3-319-28099-8>
8. Donahue J.J. Fight-Flight-Freeze System. In: Zeigler-Hill V., Shackelford T. (eds) Encyclopedia of Personality and Individual Differences. Springer, Cham. 2017. URL: <https://doi.org/10.1007/978-3-319-28099-8>
9. Maralov V.G., Gura A.Yu., Tatlyev R., Epanchintseva G.A., Bukhtiyarova I.N., Karavaev D.M. Influence of the sex and age people's attitude toward hazards. Astra Salvensis. 2019. T. 7. № 13. Pp. 343–352.
10. Mobbs D., Hagan C.C., Dalgleish T., Silston B. and Prévost C. (2015) The ecology of human fear: survival optimization and the nervous system. Front. Neurosci. 9:55. doi: 10.3389/fnins.2015.00055
11. Simpson R. (1996). Neither Clear nor Present: The Social Construction of Safety and Danger. Sociological Forum, 11(3), 549–562. Retrieved November 2, 2020. URL: <http://www.jstor.org/stable/684900>

Об авторах:

КОРЯГИНА Ирина Ивановна – доцент, кандидат педагогических наук, доцент кафедры гуманитарных наук ФГБОУ ВО «Ивановская государственная медицинская академия Минздрава России» (153012, г. Иваново, Шереметевский проспект, 8); e-mail: koryaginairina@mail.ru

МАРАЛОВ Владимир Георгиевич – профессор, доктор психологических наук, профессор кафедры психологии ФГБОУ ВО «Череповецкий государственный университет» (162600, г. Череповец Вологодской области, пр-т Луначарского, 5); e-mail: vgmaralov@chsu.ru

ПИЛЕКО Елизавета Александровна – обучающаяся ФГБОУ ВО «Ивановская государственная медицинская академия Минздрава России» (153012, г. Иваново, Шереметевский проспект, 8); e-mail: lizokpileko@mail.ru

БЛАТОВ Егор Павлович – обучающийся ФГБОУ ВО «Ивановская государственная медицинская академия Минздрава России» (153012, г. Иваново, Шереметевский проспект, 8); e-mail: egorikb@mail.ru

ATTITUDES TO THE DANGERS OF STUDENTS – FUTURE MEDICAL WORKERS

I.I. Koryagina¹, V.G. Maralov², E.A. Pileko¹, E.P. Blatov¹

¹Ivanovo State Medical Academy, Ivanovo, Russia

²Cherepovets State University, Cherepovets, Russia

The attitude to danger which depends the course of study and the gender of the medical students is being studied. The indicators of the attitude to dangers were considered: sensibility (sensitivity) to threats and the choice of response methods in dangerous situations: adequate, worrying, ignoring. As the diagnostic tools the author's questionnaires were used to identify sensibility (sensitivity) to threats and the ways of responding to the situations of danger. The results were processed with the help of the methods of mathematical statistics. The results can be used in the process of professional training of the students who are future medical workers, as well as in the process of the psychological service of a medical university.

Keywords: *attitude to danger, sensibility (sensitivity) to threats, ways of responding to situations of danger, types of attitude to danger, students-future medical workers.*

УДК 373.5

DOI: 10.26456/vtspyped/2021.1.023

ЛИЧНОСТНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ПОДРОСТКОВ, ОБУЧАЮЩИХСЯ В МАТЕМАТИЧЕСКОМ КЛАССЕ СРЕДНЕЙ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ (ГЕНДЕРНЫЙ АСПЕКТ)

С.В. Феоктистова, А.Г. Беляев

АНО ВО «Российский новый университет», г. Москва

Исследованы личностные особенности мальчиков и девочек, обучающихся по программе «Математическая вертикаль» в средней общеобразовательной школе города Москвы. Для оценки индивидуально-психологических особенностей использовался многофакторный личностный опросник Кеттелла в детском варианте, адаптированный Е.М. Александровской, были определены корреляции между различными факторами для детей обоих полов. Результаты исследования могут быть использованы при организации обучения и оценки успешности внедрения проекта «Математическая вертикаль».

Ключевые слова: математическая вертикаль, математический класс, тест Кеттелла, личностные особенности, общеобразовательная школа, психологическое сопровождение.

Современная жизнь в мегаполисах ставит перед образовательными учреждениями разных уровней, в том числе перед школами, все новые задачи. Согласно некоторым оценкам, значительная часть перспективных профессий в мегаполисах уже в недалеком будущем будет требовать серьезной математической подготовки. Для этого в Москве с 2018 г. запущен новый образовательный проект «Математическая вертикаль», согласно которому ученики в 7–9 классах школы проходят углубленное изучение современной математики и других естественнонаучных предметов. В 2019/2020 уч. г. в проекте «Математическая вертикаль» участвовали уже 395 московских школ. Предполагается, что после окончания 9 класса ученики смогут успешно продолжить образование в 10–11 профильных, предпрофессиональных, академических, IT-классах, а затем успешно учиться в ведущих московских вузах по востребованным в городе специальностям.

Нужно понимать, насколько успешно учащиеся таких классов адаптируются к возрастающим нагрузкам. В связи с этим представляется необходимым психологическое сопровождение данного проекта как минимум на ранних этапах его становления. Одним из аспектов такого сопровождения может стать оценка свойств личности учеников. Важно, что психологические свойства личности могут служить одним из факторов успешности в освоении выбранной профессии [4]. Кроме того,

© Феоктистова С.В.,
Беляев А.Г., 2021

различные виды деятельности (например, социальная активность [7], креативность [8], занятия спортом [2] или музыкой [9]) могут находить отражение в личностных особенностях детей. Личностные факторы также могут оказывать влияние на оценку качества жизни у детей с различными заболеваниями – например, при артериальной гипертензии [10], что может являться дополнительным фактором риска в специализированных классах школ с усиленной учебной нагрузкой.

В определении свойств личности выделяется направление, развивавшееся в рамках метода факторного анализа личности. Большой вклад в это направление внесли Дж. Гилфорд, Г. Айзенк и Р. Кеттелл [6]. В настоящее время в экспериментальных исследованиях личности наиболее часто используется опросник Кеттелла, получивший достаточно высокую оценку у психологов-практиков.

Созданная Р. Кэттеллом теория черт относится к одной из основных общепсихологических теорий личности, согласно которой люди отличаются друг от друга по набору и степени выраженности у них отдельных независимых черт. Использование факторного анализа сводится к необходимому и достаточному минимуму различных показателей для оценки личности, полученных в результате тестирования [3]. В процессе работы над созданием опросника Р. Кэттелл выявил 16 различных личностных черт. Каждая из них получила двойное (биполярное) название, характеризующее степень развитости – сильную и слабую.

Таким образом, *целью* данной работы стало исследование личностных особенностей мальчиков и девочек, обучающихся в математическом классе средней общеобразовательной школы.

Методы исследования

Исследование проводилось на базе ГБОУ школы города Москвы в 7 классе с математическим уклоном. Средний возраст испытуемых школьников составил 12 лет. Испытуемых делили по половому признаку на группы «Мальчики» и «Девочки». Количество мальчиков, задействованных в исследовании, составило 13 человек, а девочек – 9.

Для оценки индивидуально-психологических особенностей личности использовался многофакторный личностный опросник Кеттелла в детском варианте, адаптированный Э.М. Александровской (12 ФЛО-120) [1]. Выбор данной методики обусловлен тем, что она позволяет характеризовать особенности личности по множеству различных факторов, а числовые результаты исследования достаточно удобны для статистической обработки данных. Для сравнения данных со среднестатистическими значениями, характерными для данной возрастной категории, использовали ранее опубликованные усредненные данные, представленные в открытом доступе (см. <https://vsetesti.ru/360/>).

Нормальность распределения выборок проверяли с

использованием теста Д'Агостино-Пирсона (D'Agostino & Pearson normality test) в программе GraphPad Prism 7.00 (GraphPad Software). Статистический анализ данных проводили в программе GraphPad Prism 7.00 с использованием t-критерия Стьюдента. Различия считали статистически значимыми при $p < 0,05$. Для корреляционного анализа данных вычисляли коэффициент корреляции Пирсона. Силу корреляции факторов оценивали согласно классификации, представленной в статье Гржибовского и соавторов [5]. На графиках данные представлены в виде среднего $\pm$ стандартная ошибка среднего.

Результаты исследования

Первым этапом работы стало сравнение личностных особенностей мальчиков из математического класса со среднестатистическими показателями, характерными для данной возрастной категории. Эти данные представлены на рис. 1. Как видно из графика, в целом профили двух исследуемых групп сходны друг с другом. Это свидетельствует, что показатели личностных особенностей мальчиков из математического класса в целом соответствуют среднестатистическим показателям, характерным для этого возраста.

Вместе с тем были обнаружены статистически значимые отличия в выраженности личностных особенностей по факторам B, G, I, O, Q₃ (рис. 1). Относительно высокое количество стенов по фактору B (среднее значение для группы мальчиков из математического класса 8,8 стена) отражает высокую степень развития интеллектуальных функций, таких как возможность обобщать имеющиеся знания, использовать абстрактные формы мышления, уметь пользоваться логическими и математическими операциями. Относительно высокая степень развития интеллектуальных функций у обучающихся в классе с математическим уклоном была ожидаема, поскольку они проходили отбор для обучения в данном классе в основном по своим математическим знаниям.

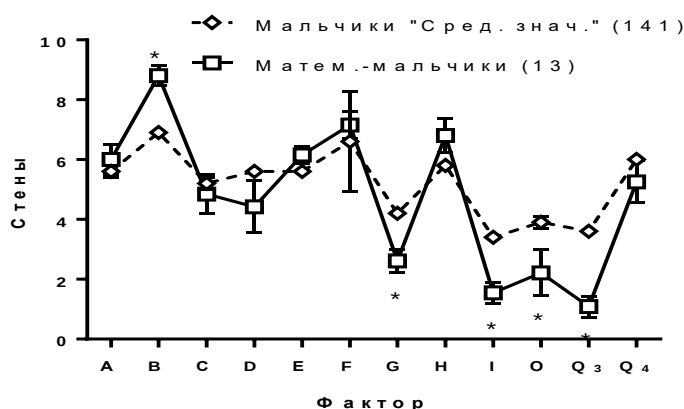


Рис. 1. Сравнение личностных особенностей мальчиков из математического класса со среднестатистическими значениями, характерными для мальчиков данной возрастной категории. В скобках указано количество испытуемых, * $p < 0,05$

Мальчики-математики исследуемой группы характеризовались довольно низкими стенами по фактору G (среднее значение 2,6 стена), характеризующему добросовестность ребенка и выполнение им правил и норм поведения, предъявляемых взрослыми. Такие относительно низкие значения характеризуют мальчиков из математического класса как безответственных и пренебрегающих своими обязанностями, не выполняющих или плохо выполняющих правила, предъявляемые родителями и учителями. С этим выводом хорошо согласуется низкое количество стенов по фактору Q_3 у мальчиков исследуемой группы (среднее значение 1,1). Низкие оценки по фактору Q_3 свидетельствуют о плохом самоконтроле и понимании социальных нормативов поведения. Кроме того, они могут указывать на низкую организованность учеников.

Также исследуемая группа мальчиков из математического класса продемонстрировала низкие оценки по фактору I (среднее значение 1,5), что говорит о них как о полагающихся на себя, относительно независимых, практичных и достаточно реалистичных учениках. Кроме того, малое количество стенов по фактору O (среднее значение 2,2) у мальчиков-математиков свидетельствует в пользу относительного спокойствия и оптимистичности исследуемой группы учеников.

При проведении корреляционного анализа нами были обнаружены следующие корреляции. Оказалось, что у мальчиков из математического класса фактор D прямо коррелирует с фактором B и обратно коррелирует с фактором Q_3 (коэффициенты корреляции $R = 0,64$ и $R = -0,62$, соответственно). Прямая корреляция средней силы для факторов B , отражающего вербальный интеллект, и D , отражающего возбудимость личности, указывают на то, что детям с высокой степенью развития вербального интеллекта в этом возрасте характерны большое моторное беспокойство, бурные эмоциональные реакции. Обратная корреляция средней силы между факторами D и Q_3 , отражающим самоконтроль, свидетельствует о том, что для детей с повышенной возбудимостью личности характерны меньшая самоорганизованность и худший самоконтроль, что вполне ожидаемо.

Кроме того, нами была обнаружена сильная прямая корреляция для факторов E и H (коэффициент корреляции $R = 0,75$). Это означает, что у детей, склонных к самоутверждению и лидерству (фактор E), также наблюдаются смелость в общении и решительность (фактор H).

Фактор F обратно коррелировал с фактором Q_3 у мальчиков из математического класса (коэффициент корреляции $R = -0,69$). Следовательно, у детей с высокими оценками по фактору F , отражающего склонность к риску, энергичность, активность и оптимистичность, наблюдаются более низкие оценки по фактору Q_3 , то есть для них характерны худшие организованность и самоконтроль.

Вторым этапом работы стало сравнение личностных

особенностей девочек из математического класса со среднестатистическими показателями, характерными для этого возраста (рис. 2). Нами были обнаружены статистически значимые различия в выраженности факторов *A*, *B*, *C*, *G* и *Q₃*. Как и в случае мальчиков-математиков, девочки из математического класса характеризовались высокими показателями по фактору *B* (среднее значение 9,0), что, скорее всего, отражает прохождение ими отбора по критерию развития интеллекта в целом и склонности к математическому складу ума в частности. Аналогично мальчикам, девочки из математического класса продемонстрировали низкое количество стенов по факторам *G* и *Q₃* (средние значения 2,3 и 2,1 соответственно). Такие низкие показатели по этим исследуемым факторам характеризуют девочек из математического класса как плохо выполняющих нормы поведения и демонстрирующих низкий уровень самоконтроля и организованности.

Следующими обнаруженными нами личностными особенностями девочек, обучающихся в математическом классе, стали достаточно низкие оценки по факторам *A* и *C* (средние значения 4,2 и 3,2 соответственно). В первом случае (фактор *A*) малое количество стенов характеризует исследуемую группу детей как относительно замкнутых, чрезмерно обидчивых, обособленных. Во втором случае (фактор *C*) низкие значения свойственны для детей, остро реагирующих на неудачи и склонных демонстрировать неустойчивость настроения, с плохим самоконтролем эмоций.

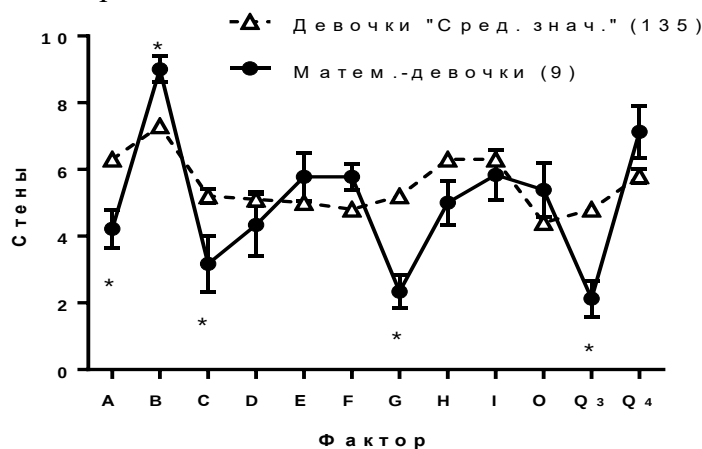


Рис. 2. Сравнение личностных особенностей девочек из математического класса со среднестатистическими значениями, характерными для девочек того же возраста. В скобках указано количество испытуемых, * $p < 0,05$

При исследовании корреляций между различными факторами теста Кеттелла у девочек из математического класса нами были зафиксированы следующие корреляции. Фактор *A*, характеризующий общительность детей, продемонстрировал сильную прямую корреляцию с фактором *H*, характеризующим социальную смелость, особенно во

взаимоотношении ребенка со взрослыми (например, родителями и учителями), коэффициент корреляции $R = 0,73$. Этот факт логично показывает, что для более общительных девочек с яркой эмоциональной экспрессией легче вступать в контакты с другими людьми, выступать публично, находиться на виду у других людей.

Помимо этого, оказалось, что у девочек фактор B (характеризует вербальный интеллект) находится в сильной обратной корреляции с фактором F (характеризует склонность к риску), коэффициент корреляции $R = -0,74$. Следовательно, у девочек из математического класса чем выше уровень логического мышления, умения обобщать, выделять частное из общего, тем ниже склонность к риску, иными словами – больше серьезности и настороженности.

Следующими обнаруженными корреляциями стали сильные обратные корреляции факторов D и C (коэффициент корреляции $R = -0,71$) и факторов D и Q_3 ($R = -0,85$). Обратную корреляцию между факторами D (отражает возбудимость личности) и C (отражает степень уверенности в себе ребенка) можно интерпретировать так: чем более возбудимы девочки из математического класса, тем меньше они могут контролировать свои эмоции, сложнее приспосабливаются к новым условиям и в большей степени склонны к неустойчивости настроения. Обратная корреляция между факторами D и Q_3 , обнаруженная как для девочек, так и для мальчиков математического класса, свидетельствует, что вне зависимости от пола при повышенной возбудимости наблюдаются меньшая самоорганизованность и худший самоконтроль, что вполне ожидаемо.

Помимо этого, у девочек из математического класса наблюдается сильная прямая корреляция между факторами E и Q_4 ($R = 0,89$). Следовательно, чем выше склонность к самоутверждению, стремление к лидерству и доминированию (фактор E), тем выше нервное напряжение (фактор Q_4) учениц.

И, наконец, сильная прямая корреляция обнаружена между факторами I и O (коэффициент корреляции $R = 0,72$). Это указывает на то, что при высоком уровне сентиментальности (фактор I) девочки из математического класса могут демонстрировать повышенную тревожность, склонность к размышлениям и сложность в переживании своих жизненных неудач (фактор O).

Третьим, заключительным этапом работы стало сравнение личностных особенностей мальчиков и девочек, обучающихся в классе с математическим уклоном (рис. 3). Нами были обнаружены отличия между группами по пяти факторам, однако при сравнении по половому признаку статистически значимые различия в количестве стенов были показаны для факторов A , F , H , I и O (рис. 3). Интересно, что для фактора G различий обнаружено не было, хотя в среднем девочки характеризуются более высокими оценками по данному фактору по

сравнению с мальчиками (средние значения 5,2 у девочек против 4,2 у мальчиков, пунктирные линии на рис. 1 и 2).

Девочки математического класса демонстрировали более низкие оценки по фактору *A*, что характеризует их как более недоверчивых и замкнутых по сравнению с мальчиками. Обнаруженные нами различия в факторе *F*, где в среднем у мальчиков оценки оказались выше, чем у девочек (средние значения 7,2 и 5,8 соответственно), закономерны: большее количество стенов по этому фактору присуще людям беспечным, с повышенной активностью, склонным к риску. Кроме того, мальчики-математики характеризовались большим количеством стенов по фактору *H* (средние значения 6,8 и 5,0, соответственно). Дети с высокими значениями по этому фактору более смелы и непринужденны в общении со взрослыми (родителями и учителями), легче вступают с ними в контакт. Напротив, дети с низкими значениями по данному фактору проявляют робость и застенчивость при общении со старшими.

Большие различия были обнаружены для факторов *I* и *O*, где в обоих случаях у мальчиков-математиков количество стенов было существенно ниже, чем у девочек из их класса (средние значения 1,5 и 2,2 для мальчиков против 5,8 и 5,4 для девочек для факторов *I* и *O* соответственно). Для фактора *I* такие половые различия неудивительны, поскольку более низкие значения указывают на большую реалистичность и независимость мальчиков, в то время как более высокие оценки характерны для сентиментальных и нуждающихся в поддержке девочек. Различия в факторе *O* указывают на большую тревожность у девочек-математиков по сравнению с относительной безмятежностью и спокойствием у мальчиков-математиков.

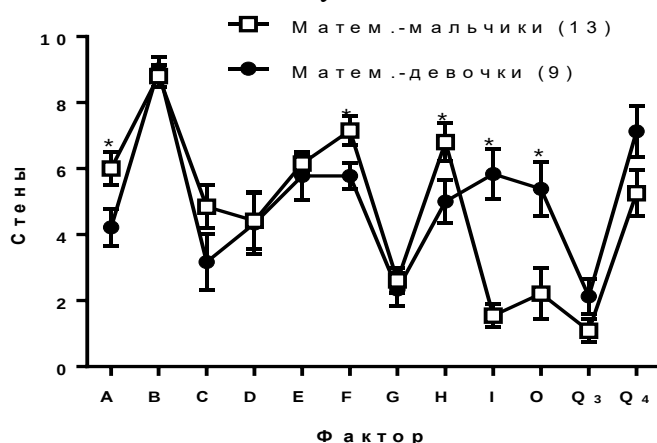


Рис. 3. Сравнение личностных особенностей мальчиков и девочек из математического класса. В скобках указано количество испытуемых, * $p < 0,05$.

Таким образом, проведенное нами исследование позволило выявить ряд личностных особенностей, характерных для мальчиков и девочек, обучающихся в 7 классе с математическим уклоном средней

общеобразовательной школы города Москвы.

1. Как для мальчиков, так и для девочек математического класса характерны высокие по сравнению со среднестатистическими значениями для данного возраста показатели по фактору *B*, характеризующие интеллектуальную составляющую личности, что связано с большой вероятностью с отбором в специализированный класс с математическим уклоном. В то же время как для мальчиков, так и для девочек из математического класса характерны низкие показатели по факторам *G* и *Q₃*, описывающим саморегуляторные способности личности, что свидетельствует о неорганизованности, неумении грамотно планировать и распределять свое время, невыполнении норм поведения.

2. Для мальчиков из математического класса характерны пониженные по сравнению со среднестатистическими значениями показатели по факторам *I* и *O*, характеризующими эмоциональные свойства личности. Это указывает как на практичность и рациональность исследуемой группы детей, так и на их спокойствие и жизнерадостность.

3. Для девочек из математического класса характерны пониженные по сравнению со среднестатистическими значениями показатели по факторам *A* и *C*, что характеризует их как относительно необщительных и эмоционально неустойчивых.

4. Обнаружены половые различия в выраженности показателей по факторам *A*, *F*, *H*, *I* и *O* между мальчиками и девочками из математического класса средней общеобразовательной школы. Основные различия лежат в области эмоциональных свойств личности, описываемых факторами *F*, *H*, *I* и *O*. Более высокие показатели для факторов *F* и *H* у мальчиков по сравнению с девочками отражают их более позитивное отношение к жизни, что сочетается с их практичностью и рациональностью, описываемыми пониженными значениями показателей для факторов *I* и *O*. Кроме того, мальчики продемонстрировали больший уровень общительности по сравнению со своими одноклассниками.

Таким образом, результаты нашего исследования свидетельствуют, что дети, отбираемые в классы с углубленным изучением математики, могут обладать целым рядом личностных особенностей, которые следует учитывать при организации обучения и оценки успешности внедрения проекта «Математическая вертикаль» в московских школах.

Список литературы

1. Александровская Э.М., Гильяшева И.Н. Адаптированный модифицированный вариант детского личностного вопросника Р. Кеттелла: метод. рекомендации. М.: Фолиум, 1995. 34 с.

2. Артамонова Т.В., Шевченко Т.А., Щукина Г.Х. Сравнительный анализ показателей личности девушек, занимающихся и не занимающихся спортом // Уч. зап. ун-та им. П.Ф. Лесгафта. 2019. № 10 (176). С. 394–398.
3. Батаршев А.В. Психодиагностика пограничных расстройств личности и поведения. М.: Изд-во Института психотерапии, 2004. 320 с.
4. Булатецкий С.В., Иванчиков А.В. Психологические свойства личности как фактор успешности профессионального обучения // Центральный науч. вестн. 2017. Т. 2. № 3 (20). С. 62–63.
5. Гржибовский А.М., Иванов С.В., Горбатова М.А. Корреляционный анализ данных с использованием программного обеспечения STATISTICA и SPSS // Наука и Здоровоохранение. 2017. № 1. С. 7–36.
6. Капустина А.Н. Многофакторная личностная методика Р. Кеттелла. СПб.: Речь, 2001. 112 с.
7. Кедярова Е.А., Чернецкая Н.И. Личностные особенности социально активных и неактивных подростков // Изв. Иркут. гос. ун-та. Сер. Психология. 2019. Т. 27. С. 32–44.
8. Кочетков И.Г., Коваленко В.М. Креативность в структуре личности подростка // Симбирск. науч. вестн. 2017. № 2 (28). С. 35–40.
9. Лосева С.Н. Лонгитюдное исследование музыкальной одаренности школьников // Образование и наука. 2016. № 2 (131). С. 80–93.
10. Мисюра А.Н., Хайтович Н.В. Личностные факторы, снижающие качество жизни подростков с первичной артериальной гипертензией // Психиатрия, психотерапия и клиническая психология. 2018. Т. 9. № 2. С. 170–176.

Об авторах:

ФЕОКТИСТОВА Светлана Васильевна – доктор психологических наук, профессор кафедры практической психологии АНО ВО «Российский новый университет» (105005, г. Москва, ул. Радио, 22); e-mail: svfeoktistova@mail.ru

БЕЛЯЕВ Александр Георгиевич – аспирант АНО ВО «Российский новый университет» (105005, г. Москва, ул. Радио, 22); e-mail: alexander.belyaev.1984@mail.ru

PERSONAL CHARACTERISTICS OF CHILDREN STUDYING IN THE MATHEMATICS CLASS OF SECONDARY EDUCATIONAL SCHOOL (GENDER ASPECT)

S.V. Feoktistova, A.G. Belyaev

Russian New University, Moscow

The aim of this work was to study the personality characteristics of boys and girls enrolled in the «Mathematical Vertical» program in a secondary school in Moscow. To assess individual psychological characteristics, a multifactorial Kettell personality questionnaire was used in the children's version, adapted by Aleksandrovskaya, correlations were determined between various factors for children of both sexes. The research results can be used in organizing training and assessing the success of the implementation of the «Mathematical Vertical» project.

Keywords: *mathematical vertical, mathematical class, Kettell test, personality characteristics, general education school, psychological support.*

ПСИХОЛОГИЯ ТРУДА

УДК 159.9.07

DOI: 10.26456/vtsped/2021.1.032

К ПРОБЛЕМЕ ЭМПИРИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ СТУДЕНТОВ КОЛЛЕДЖА О БУДУЩЕЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

М.А. Войтикова, В.В. Шептуха

ФГБОУ ВО «МИРЭА – Российский технологический университет», Москва

Изучается проблема существующих методов эмпирического исследования образов представления, их точности и информативности. Проведен анализ существующих методов исследования сферы представлений: объективных, субъективных, коммуникативных, субъективного шкалирования, психологической диагностики, косвенных и др. Проанализированы их возможности в решении прикладных задач изучения сферы представлений. Осуществленный теоретический анализ позволил провести эмпирическое психологическое исследование характеристик представлений студентов колледжа о будущей профессиональной деятельности. Применялись следующие методы: анкетирование, субъективное шкалирование, опросник Р.Гордона. Исследование проводилось на репрезентативной выборке. В исследовании принимали участие студенты колледжа, сгруппированные по уровню успеваемости – высокая успеваемость, невысокая успеваемость. Полученные результаты свидетельствуют о существовании трудностей в проведении эмпирических исследований образной сферы.

Ключевые слова: представления, образы представления, антиципирующее представление, представления о профессиональном будущем, методы исследования представлений, учащиеся колледжа.

Регулирующая роль образов представления в деятельности, поведении и отношениях человека отмечалась многими исследователями (Б.Г. Ананьев, Л.М. Веккер, В.А. Ганзен, А.А. Гостев, А.Н. Леонтьев, Б.Ф., Ломов и др.). Велика их роль в учебной деятельности, так как образы представления влияют на качество учебной деятельности. Среди данных образов особое место занимают антиципирующие представления, то есть представления будущего, среди которых для студентов особенно значимы представления своего профессионального будущего. Позитивные представления профессионального будущего благоприятно сказываются на успеваемости студентов, формируют их профессиональные интересы и профессиональный тип личности, а это повышает качество профессиональной подготовки в учебном заведении.

© Войтикова М.А.,
Шептуха В.В., 2021

Для того чтобы целенаправленно формировать позитивные представления студентов о своей будущей профессиональной деятельности, необходимо уметь их точно определять и оценивать, учитывать влияние индивидуальных особенностей образной сферы и пр. Проблема оценки и измерения характеристик представления в методическом отношении является одной из самых сложных задач в экспериментальной психологии ввиду доминирования в исследованиях косвенных и субъективных методов. Данная сложность возрастает, если эмпирическое исследование образов представления проводится в «полевых» условиях, когда невозможно вмешательство экспериментатора и существует взаимовлияние.

В настоящей работе представлен опыт эмпирического исследования представлений студентов колледжа о профессиональном будущем. Особое внимание уделено методической стороне. Ввиду того, что оценка образов представления наиболее результативна при сравнительном анализе, исследовались образы представления учащихся с высокой и невысокой успеваемостью.

В эмпирическом изучении представлений как вторичных репродуктивных психических образов имеется немало сложных проблем методического характера. Их успешное решение позволяет получать достоверные результаты о характеристиках этих психических образов. Основная сложность состоит в том, что образы представления являются идеальными объектами, однако их изучение осуществляется с помощью методов, созданных для исследования материальных объектов [1]. В связи с этим, в психологических исследованиях представлений распространение получили *косвенные* методы изучения образной сферы. Это, прежде всего, разные задания – на мысленное манипулирование, воспроизведение динамики образов, методы изучения эйдетических образов и пр. Отдавая им должное, хотелось бы отметить, что не все упомянутые методы пригодны для решения задач изучения представлений, особенно это касается прикладных исследований. Для изучения образов представления необходима ориентация на широкую систему методов с приоритетом объективных и субъективных методов.

Считается, что методы изучения психических образов связаны, главным образом, с оцениванием или измерением, которое бывает следующих видов: объективное оценивание (измерение) по характеристикам поведения, деятельности, речи, решению задач узнавания и идентификации; субъективное оценивание (измерение) по вербальным и иным описаниям образов, самоотчетам, анкетированию, интервьюированию; смешанное оценивание [4; 5; 6].

При объективном психологическом изучении представления часто оцениваются по вербальным или иным описаниям самого объекта,

узнаванию и идентификации [9]. Распространено использование метода актуализации образа на основе графического описания (рисунка), лепки и пр. Применяется метод изучения визуализации пространственных отношений на основе знаковой информации [5; 10; 13], а также в виде «проективного рисунка», изображения представлений о себе, фантазий [4; 7]. Результативным является метод, основанный на анализе двигательных компонентов – изобразительных жестов, гностических действий с воображаемыми предметами. Часто используются проективные методики (ТАТ, тест Роршаха, методика М.Дукаревич и др.). В тоже время, такие методики изучения представлений отличаются некоторой условностью, а главное трудностями в интерпретации результатов, субъективизмом. Достоинством объективных методов изучения или оценивания образной сферы является возможность создания «батареи» методик, в том числе и с методами субъективного оценивания.

Важную роль в психологическом изучении представлений имеют методы субъективного оценивания. Основными методами субъективного оценивания вторичных образов являются: самонаблюдение (интроспекция); интервьюирование, в том числе стандартизированное; анкетирование; вербальные описания. Интроспекция обуславливается особым видом самонаблюдения – наблюдением собственного сознания, восприятием своих переживаний. Эффективность этого метода может быть повышена, если он применяется в русле герменевтического подхода [6], в способе интерпретации и истолковании.

При изучении образов представления большое значение имеют коммуникативные методы, в которых осуществляется взаимодействие и общение исследователя с испытуемым. Широко используются следующие коммуникативные методы: свободная беседа, опрос, рассказ как описание переживаний внутреннего мира [2; 10]. Особенно следует выделить опрос в виде интервью. Примером может служить тест-опросник «Образная сфера человека» [6].

В исследовании образов представления распространение получило субъективное шкалирование. Субъективное шкалирование характеристик психических образов получается из сочетания метода самонаблюдения и психологического измерения с опорой на разные методы шкалирования, но преимущественно порядковые и интервальные. При субъективном шкалировании важно, чтобы методики обладали психометрической валидностью, прогностичностью и надежностью [6; 14; 15; 16]. Субъективное шкалирование основывается на саморанжировании характеристик представлений, когда оценивается параметр образа соответствующим баллом путем соотнесения их словесного описания со шкалой.

Психологическая диагностика. Она относится одновременно к объективным и субъективным методам изучения представлений. При ее

проведении широко используются психологические опросники, в частности, методика Р.Гордона. С ее помощью помимо яркости и контролируемости представлений можно определить и другие характеристики представлений: движения (представление изменений); возможных неудач; эмоциональной насыщенности (яркость); неподвижности (стабильности, равновесия).

В зависимости от исследовательской ситуации целесообразно использование и других опросников. В опроснике Беттс шкалируется яркость образов в семи модальностях – зрительной, слуховой, тактильной, кинестетической, вкусовой, обонятельной, интрорецептивной. Сокращенным его вариантом является опросник П. Шиана [17]. Яркость-четкость оценивается также с помощью опросников Д. Маркса, Н. Джонсон и др. В исследованиях нашел свое применение и опросник «Образная сфера». Его отличительной особенностью является использование набора шкал для характеристик представления – яркости, четкости по модальностям.

При исследовании и оценивании представлений необходимо опираться на их главные характеристики-критерии. К ним относятся яркость, четкость, живость (подвижность), осознанность, контролируемость, реалистичность. В зависимости от решаемых задач следует изучать пространственные и временные параметры, интенсивность, целостность и акцентированность [3].

В свою очередь каждый критерий содержит показатели, дифференцирующие значения от максимального до минимального. Например, по критерию яркости и четкости образы представления делятся следующим образом. Яркие, четкие и в целом понятные; относительно яркие и четкие, понятные в отдельных фрагментах; смутные, не очень понятные; отсутствие в образах яркости, четкости и понятности.

Проведенный анализ показал, что для психологического изучения влияния представлений необходимо использование различных методов. Для решения поставленной прикладной задачи и, исходя из особенностей контингента – учащихся колледжа, условий проведения исследований и изучаемого объекта – представлений о своей будущей профессиональной деятельности были выбраны следующие методы: анкетирование, шкалирование и методика Р. Гордона.

Цель исследования – определить характеристики представлений учащихся колледжа с разной успеваемостью о своей будущей профессиональной деятельности, а также индивидуальные особенности представлений. Оценить возможности методов исследования сферы представлений.

Студенческая молодежь и их образная сфера были объектами психологических исследований [8; 10; 11 12], однако в них методический аспект таких исследований не подвергался специальному анализу.

Эмпирическое исследование проводилось на базе колледжа предпринимательства № 11 г. Москва.

Для проведения исследований была разработана анкета с задачами на шкалирование, прошедшая экспертное оценивание и апробацию.

Общее число студентов колледжа, участвовавших в анкетировании, составило 126 человек. Из них: студентки с высокой успеваемостью – «отличницы» (больше 4,5 баллов) – 32 человека; студентки с невысокой успеваемостью – «среднячки» (ниже 4 баллов) – 31 человек. Студенты-отличники – 33 человека; студенты с невысокой успеваемостью – 30 человек.

Рассмотрим результаты анкетирования. Количественные характеристики представлений даны в процентном соотношении к общему числу опрошенных.

По критерию четкости и ясности представлений:

- четкие, ясные, цельные, хорошо осознаваемые: студенты – 24,5% и 7%*; студентки – 12,5% и 3%;
- довольно четкие, в целом понятные: 48% и 27%; студентки – 56% и 26%;
- «размытые», понятные в отдельных фрагментах: студенты – 27% и 50%; студентки – 31% и 55%;
- неясные, смутные, плохо осознаваемые: студенты – 0% и 13%; студентки – 0% и 10%;
- не представляют вообще: студенты – 0% и 2%; студентки – 0% и 6%.

По критерию эмоциональной окраски представлений:

- стабильная мажорная тональность, оптимистичность: студенты – 18% и 6,5%; студентки – 16% и 3%.
- в целом довольно оптимистичные: студенты – 64% и 33%; студентки – 68% и 35%;
- не имеют выраженной эмоциональной окраски: студенты – 18% и 47%; студентки – 16% и 52%;
- довольно пессимистичные: студенты – 0% и 10%; студентки – 0% и 10%;
- представления мрачные, безысходные: студенты – 0% и 2%; студентки – 0% и 0%.

Результаты субъективного *шкалирования* (в баллах от 0 до 5) по основным критериям:

- яркости: студенты – 4 балла и 2,9 баллов; студентки – 3,7 и 2,5;

* Здесь и далее: первое число означает показатели у учащихся-отличников, второе – у учащихся с невысокой успеваемостью.

- четкости: студенты – 4 балла и 2,6 баллов; студентки – 3,5 и 2,4;
- осознанности: студенты – 4,1 балл и 3,4 балла; студентки – 4,1 и 2,9;
- активности мечты: студенты – 4,2 балла и 3,1 балла; студентки – 3,75 и 2,8;
- контролируемости: студенты – 3,8 балла и 2,7 баллов; студентки – 3,78 и 2,7;
- реалистичности: студенты – 4,1 балл и 3 балла; студентки – 4 и 3.

Отметим, что результаты субъективного шкалирования при сохранении общей тенденции количественно отличаются от результатов анкетирования.

Рассмотрим результаты психологической *диагностики* с применением опросника Р. Гордона. Были опрошены две группы учащихся колледжа: со средним баллом ниже 4 баллов (38 человек); со средним баллом выше 4,5 баллов (36 человек).

В первую очередь отметим выявленные затруднения в сфере представлений. Их испытывают 28% учащихся с высокой успеваемостью и 63% с невысокой. То есть, разница в 2,24 раза.

Значительные затруднения 14% учащихся с высокой успеваемостью и 24% – с низкой, то есть разница в 1,7 раза.

Представления движения или изменений – 1,74 балла и 1,72 балла, то есть разница невелика (представлены средние значения баллов по всей совокупности).

Представления о неудачах – 1,7 балла и 1,47 баллов, разница 1,2.

Цветовые представления – 1,83 балла и 1,5 балла, разница 1,25.

Представления о стабильности, неизменности – 1,85 балла и 1,7 баллов, разница 1,2 раза.

Таким образом, представления студентов колледжа с высокой успеваемостью о своей будущей профессиональной деятельности отличаются в целом яркостью, четкостью и понятностью, и осознанностью, как в целом, так и в отдельных деталях. Они довольно живые, подвижные, но, их контролируемость не столь высока. У них довольно велика активность мечты. Данные образы представления у них реалистичны.

Представления студентов колледжа с невысокой успеваемостью о своей будущей профессиональной деятельности в целом нечеткие, смутные, не очень понятные, фрагментарные с низкой осознанностью. Активность мечты довольно низкая. Кроме того, эти образы не отличаются реалистичностью, плохо контролируются.

Полученные результаты свидетельствуют о существовании трудностей в проведении эмпирических исследований образной сферы у студенческой молодежи. Применение различных методов изучения

представлений студентов колледжа о своем профессиональном будущем (самооценки, субъективного шкалирования и психологической диагностики) действительно выявило одну общую тенденцию – образная сфера представлений у студентов с высоким уровнем успеваемости развита существенно больше, чем у студентов с невысокой успеваемостью по всем характеристикам.

В то же время имеется существенный разброс количественных характеристик по оценке разными методами одного и того же параметра образов представления, причем весьма значительный от 1,2 до 4 раз. Это является свидетельством ограниченных возможностей, применяемых отдельных объективных и субъективных методов, что сказывается на точности оценочных суждений. В связи с этим при изучении образов представления, особенно антиципирующего представления, необходимо применение различных взаимодополняющих методов исследования. Применение различных методов позволит точно определить тенденции изменений, при этом разброс количественных характеристик, обусловленных возможностями применяемых методов, не скажется на общей тенденции.

Список литературы

1. Борулава Г.А. Методологические основы практической психологии: учеб. пособие. М.: Высшая школа, 2003. 64 с.
2. Войткова М.А. Современное состояние и ожидаемые результаты цифрового образования // Образование в России и актуальные вопросы современной науки: м-лы II Всерос. науч.-практ. конф. НГОУ ДПО «Экспертно-методический центр». Чебоксары, 2020. С. 311–319.
3. Гайдамашко И.В., Кроль В.М., Семчук И.В. Психофизиологические обоснования соответствия обучения когнитивной структуре знаний Педагогика. 2020. № 2. С. 29–39.
4. Гостев А.А., Петухов Б.М. Измерение и факторизация характеристик вторичного образа // Вопросы психологии. 1997. № 2. С.134–141.
5. Гостев А.А. Психические образы: функции, методология СПб.: СПбГУ. 2002. 251 с.
6. Гостев А.А. Психология вторичного образа. М.: ИПРАН, 2007. 328 с.
7. Дружинин В.Н. Экспериментальная психология. СПб.: ПИТЕР, 2000. 320 с.
8. Комисарова Л.Г., Миронова Т.Л. Психологические особенности личности студента колледжа // Вестн. Бурят. гос. ун-та. 2011. № 4. С.15–23.
9. Ломов Б.Ф., Сурков Е.Н. Антиципация в структуре деятельности. М.: Наука, 1980. 279 с.
10. Любимова Г.Ю. Представления психологов-старшекурсников о своей будущей профессии. // Вестн. МГУ. Сер. 14: Психология. 2002. № 2. С. 64–72.
11. Московичи С. Социальные представления: исторический взгляд // Психол. журн. 1995. Т. 16. № 2. С. 3–14.
12. Песков В.П. Исследование взаимосвязи интегральных характеристик представления // Психол. наука и образование: Электрон. журн. 2015. Т. 7.

- №3. С.40–50. URL: http://psyedu.ru/files/issues/psyedu_ru_2015_n3.pdf
13. Яньшин П.В. Психосемантические механизмы рисуночной проекции: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01. М. 1990. 25 с.
14. Ernest C.H. Imagery ability and cognition: a critical review. //J. of Mental Imagery. 1977. V.2. pp. 181–216.
15. Imagery: Theoretical and clinical application. // Shorr J.E. et.al. (Ed.), N.Y., L. 1983.
16. Morosanova V.I., Kondratyuk N.G., Gaidamashko I., Voytikova M. Self-regulation and personality traits in overcoming acute and chronic stress. // The European Proceedings of Social & Behavioural Sciences EpSBS: ICPE 2018. V. XLIX. P. 460–470.
17. Sheehan P.W. A shortened form of Betts Questionary upon mental imagery. J. of Clin. Psychol. 1967. V.23. pp. 386–389.

Об авторах:

ВОЙТИКОВА Марина Андреевна – кандидат психологических наук, ассистент кафедры гуманитарных и общественных наук ФГБОУ ВО «МИРЭА – Российский технологический университет», (119454, Москва, пр-т Вернадского, 78); e-mail: marina.voytikova@yandex.ru

ШЕПТУХА Вячеслав Владимирович – аспирант ФГБОУ ВО «МИРЭА – Российский технологический университет», (119454, Москва, пр-т Вернадского, 78); e-mail: w@stnd.ru

TO THE PROBLEM OF EMPIRICAL RESEARCHES OF COLLEGE STUDENTS ' NOTIONS ABOUT FUTURE PROFESSIONAL ACTIVITY

M.A. Voytikova, V.V. Sheptukha

MIREA – Russian technological University, Moscow, Russia

The problem of existing methods of empirical research of representation images, their accuracy and informativeness is studied. The analysis of the existing methods of research of the sphere of representations is carried out: objective, subjective, communicative, subjective scaling, psychological diagnostics, indirect, etc. Their capabilities in solving applied problems of studying the sphere of representations are analyzed. The theoretical analysis made it possible to conduct an empirical psychological study of the characteristics of the college students ' ideas about their future professional activities. The following methods were used: questionnaire survey, subjective scaling, R. Gordon's questionnaire. The study was conducted on a representative sample. The study involved college students grouped by level of academic performance – high academic performance, low academic performance. The results obtained indicate the existence of difficulties in conducting empirical studies of the figurative sphere.

Keywords: *notions, images of notion, anticipatory notion, notion about professional future, methods of notions research, college students.*

УДК 159.9

DOI: 10.26456/vtpsyed/2021.1.040

МОТИВАЦИОННО-ЦЕННОСТНЫЙ КОМПОНЕНТ В СТРУКТУРЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СОТРУДНИКОВ УГОЛОВНО-ИСПОЛНИТЕЛЬНОЙ СИСТЕМЫ

Н.В. Копылова, Ю.А. Копылова

Тверской государственный университет, г. Тверь

Рассматривается мотивационно-ценностный компонент как один из структурных элементов профессиональной компетентности сотрудников уголовно-исполнительной системы. Представлены результаты изучения мотивации профессиональной деятельности и ценностных установок сотрудников.

Ключевые слова: профессиональная компетентность, мотивационно-ценностный компонент, сотрудник уголовно-исполнительной системы.

В настоящее время к профессиональным качествам сотрудников уголовно-исполнительной системы предъявляют достаточно серьезные требования. Уголовно-исполнительная система постоянно преобразуется, и сотруднику необходимо уметь адаптироваться в непростых ситуациях.

Рассматривая профессиональную деятельность сотрудников УИС в современных условиях, можно выделить следующие ее характеристики: работа в экстремальных условиях; высокая ответственность за результаты своих действий; «осознание собственных природных и приобретенных в социуме индивидуально-психологических особенностей и выработку соответствующего индивидуального стиля профессиональной деятельности, которая компенсирует недостатки этих особенностей для получения лучшего результата; наличие способности к самоорганизации, которая отражается в процессе самоуправления сотрудником собственной профессиональной деятельности и является признаком его психологической зрелости» [3, стр. 153].

Структуру профессиональной компетентности сотрудников УИС можно представить в виде взаимосвязи трех составляющих: 1) специальную компетентность, которая включает в себя необходимые именно для данной профессии умения, знания и навыки. Сотрудникам УИС необходимо знать нормативную базу профессиональной деятельности, а также порядок их действий в экстремальных ситуациях; уметь проводить специфические действия и мероприятия обладать навыками профессионального общения со спецконтингентом и бесконфликтного общения; 2) этико-поведенческую компетентность отображают этические, коммуникативные и экстремальные аспекты профессионального поведения сотрудников уголовно-исполнительной системы; 3) психологическую компетентность, включающую

© Копылова Н.В.,

Копылова Ю.А., 2021

мотивационно-ценностный, когнитивно-креативный, эмоционально-волевой, социально-психологический компоненты профессиональной компетентности сотрудников УИС.

Мотивационно-ценностный компонент он является одним из значимых составляющих повышения эффективности профессиональной деятельности сотрудников уголовно-исполнительной системы.

Мотивационно-ценностный компонент профессиональной компетентности включает в себя нравственно психологическое содержание профессионализма, постановку целей в профессиональной деятельности, а также их выполнение, комплекс представлений о себе как о профессионале.

Мотивационный компонент – неотъемлемая часть становления личности профессионала. А.А. Бодалев отмечал, что «настоящий профессионализм всегда сопрягается с сильной и устойчивой мотивационной сферой на осуществление определенной профессиональной деятельности и на достижение в ней уникального, неординарного результата» [1, с. 23].

Э.Ф. Зеер определяет мотивацию как систему побудительных причин человеческого поведения, его теоретической и практической деятельности. В трудовой деятельности выделяют следующие виды мотивации: внешнюю, не связанную с характером работы, внутреннюю и содержательную.

Для повышения уровня профессиональной компетентности сотрудников УИС необходимо постоянно совершенствоваться. Важным условием при этом является формирование у сотрудников мотивов профессиональной деятельности. В психологической литературе можно встретить много различных определений мотива. Так, Н.И. Мешков определяет мотив как «психологический фон, на котором разворачивается процесс мотивации поведения в целом» [4, с. 39]

Поэтапное формирование мотивов в профессиональной деятельности основывается на «организационно-профессиональном, содержательном и личностно-профессиональном блоках. Организационно-профессиональный блок составляет формы и методы профессиональной деятельности; содержательный блок включает основные методические комплексы; личностно-профессиональный определяет психологические механизмы профессионально-личностного развития сотрудника УИС» [2, с. 112].

Данная работа направлена на выявление наиболее выраженных мотивов и ценностных установок в деятельности сотрудников. Эмпирическая база нашего исследования представлена 72 сотрудниками УФСИН России по Тверской области. Для исследования мотивов и ценностных установок трудовой деятельности сотрудников использовались следующие методики: «Мотивация профессиональной деятельности К. Замфир (в модификации А.А. Реана)» и «Опросник терминальных ценностей», разработанный И.Г. Сениным.

Методика «Мотивация профессиональной деятельности К. Замфира (в модификации А.А. Реана)» использовалась для изучения структуры мотивации труда.

По результатам данной методики у 50 сотрудников (69 %) имеется внутренняя мотивация. Эти сотрудники заинтересованы в повышении уровня своего профессионального мастерства, а также в достижении желаемых целей. Сотрудники замотивированы на исполнение своих служебных обязанностей без постороннего влияния. У 9 сотрудников (13 %) преобладает внешняя положительная мотивация. Первоочередными интересами у данных сотрудников являются возможность карьерного роста, одобрение коллектива, престиж. При внешне положительной мотивации сотрудники проявляют интерес к трудовой деятельности только при влиянии, стимулировании извне.

Внешне отрицательная мотивация по итогам исследования наблюдается у 13 сотрудников (18 %), т.е. сотрудники стремятся избегать неудач. Такие сотрудники будут выполнять свою работу после наказаний, критики, осуждения со стороны руководства.

Таким образом, проведение данной методики позволило нам сделать вывод, что у большинства сотрудников преобладающей является внутренняя мотивация, а также отмечается, что есть сотрудники с негативным опытом взаимодействия в коллективе и сотрудники с личностной мотивацией к деятельности.

Для выделения жизненных ценностей и иерархии жизненных сфер была применена методика «Опросник терминальных ценностей», разработанная И.Г. Сениным.

Жизненные ценности сотрудников уголовно-исполнительной системы можно расположить в следующем по значимости порядке: ценность «достижения» – 55 % сотрудников, «собственный престиж» – 45 %, «активные социальные контакты» – 43 %, «высокое материальное положение» – 39 %, «духовное удовлетворение» – 30 %, «ценность развития себя» – 24 %, «сохранение собственной индивидуальности» – 10 %, «креативность» – 7 %.

Высокие значения ценности «достижения» можно объяснить тем, что сотрудники планируют свою деятельность, ставят конкретные цели, решают определенные задачи, испытывая при этом удовлетворение от положительных результатов своего труда.

Анализируя шкалу «собственный престиж», можно сказать о стремлении человека к завоеванию признания со стороны людей, входящих в референтную группу.

Высокие значения по шкале «активные социальные контакты» подразумевают установление благоприятных взаимоотношений сотрудников в различных сферах социального взаимодействия.

По результатам тестирования сотрудников иерархия жизненных сфер представляется следующим образом: сфера профессиональной жизни, затем семейной, общественной жизни, обучения и увлечения.

Это можно объяснить тем, что сотрудники отмечают высокую значимость трудовой деятельности. Помимо того что профессиональная деятельность приносит материальные блага человеку, она также влияет на процесс его становления как личности и как части общества.

Уделяя большое количество времени рабочему процессу, во вторую очередь сотрудники выделяют сферу семейной жизни. Общественной жизни, обучению и увлечению сотрудники посвящают все оставшиеся время от работы и семьи.

Распределение жизненных ценностей в сфере профессиональной жизни у сотрудников УИС (рис. 1) показывает, что наиболее реализованными ценностями являются «достижения» и «духовное удовлетворение».

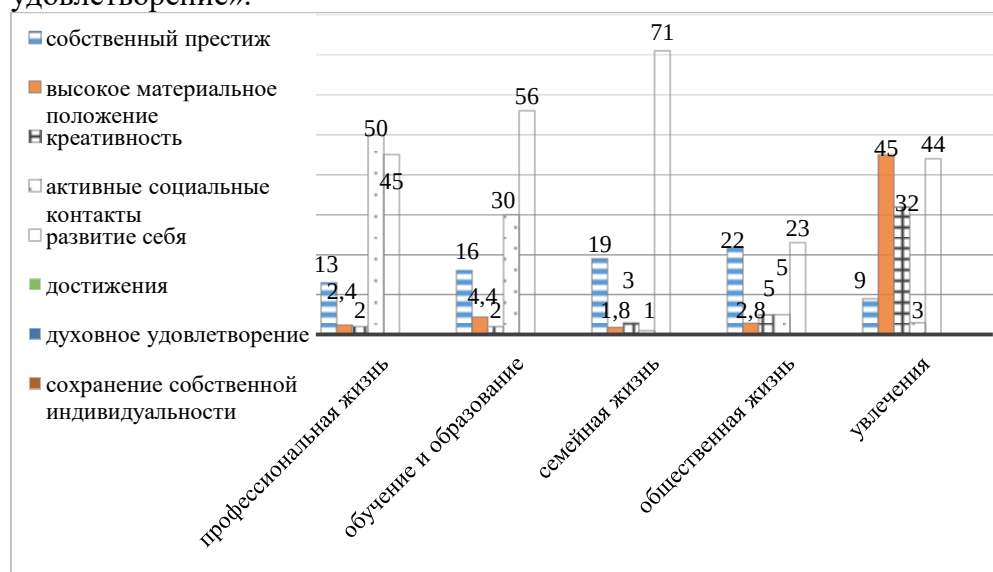


Рис. 1. Терминальные ценности в сфере профессиональной жизни

Рассматривая ценности «достижения» и «духовное удовлетворение» в профессиональной жизни сотрудников, можно утверждать, что у них преобладает стремление к достижениям в профессиональной деятельности. Характерным является тщательное планирование своей работы. Духовное удовлетворение определяется стремлением иметь содержательную, интересную работу или профессию. Эти сотрудники испытывают наибольшее удовлетворение от процесса работы.

Таким образом, проведенное нами исследование по методикам «Мотивация профессиональной деятельности К. Замфир (в модификации А.А. Реана)» и «Опросник терминальных ценностей» показывает: у большинства сотрудников преобладает внутренняя мотивация, которая проявляется в заинтересованности сотрудников в своей работе, желании участвовать в большинстве мероприятий, связанных с трудовой деятельностью; наиболее значимыми жизненными ценностями являются «достижения», «собственный престиж» и «активные социальные

контакты». Сотрудники стремятся к достижению положительных результатов, нуждаясь в социальном одобрении; в профессиональной жизни сотрудниками выделяются такие ценности, как «достижения» и «духовное удовлетворение», что говорит о заинтересованности не только в процессе, но и в полученных результатах трудовой деятельности.

Выявленные нами показатели помогают совершенствовать мотивы, ценностные ориентиры и установки. Работа с этими показателями приведет к повышению качества мотивационно-ценностного компонента профессиональной компетентности. Данное исследование будет продолжено для развития профессиональной компетентности сотрудников уголовно-исполнительной системы.

Список литературы

1. Бодалев А.А. Вершина развития взрослого человека: характеристики и условия достижения. М.: Флинта: Наука, 1998. 165 с.
2. Буракова И.С. Формирование профессиональной компетентности будущих специалистов сферы информационного сервиса: дис. ... канд. пед. наук. Ставрополь, 2010. 202 с.
3. Карпова Г.С. Субъективные психологические факторы развития профессиональной компетентности сотрудников исправительных учреждений // Человек: преступление и наказание. 2014. № 1. С. 151–154.
4. Мешков Н.И. Мотивация личностная как ключевая проблема психологии // Интеграция образования. 2015. Т. 19. № 1. С. 37–43.

Об авторах:

КОПЫЛОВА Наталья Вячеславовна – доктор психологических наук, профессор кафедры психологии ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет» (170100, г. Тверь, ул. Желябова, 33); e-mail: nvkopylova@mail.ru

КОПЫЛОВА Юлия Алексеевна – аспирант кафедры психологии ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет» (170100, г. Тверь, ул. Желябова, 33); e-mail: yka6994@yandex.ru

MOTIVATIONAL AND VALUE COMPONENT IN THE STRUCTURE OF PROFESSIONAL COMPETENCE OF EMPLOYEES OF CRIMINALLY-EXECUTIVE SYSTEM

N.V. Kopylova, Y.A. Kopylova

Tver State University, Tver, Russia

This article considers the motivational and value component as one of the structural elements of professional competence of employees of criminally-Executive system. The paper presents the results of studying the motivation of professional activity and value attitudes of employees.

Keywords: *professional competence, motivational valuable component, employee of penal correction system.*

УДК 331.108.45

DOI: 10.26456/vtpsyped/2021.1.045

КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД К МОДЕЛИРОВАНИЮ ЛИЧНОСТИ РУКОВОДИТЕЛЯ ОТДЕЛЕНИЯ ПОЧТОВОЙ СВЯЗИ АО «ПОЧТА РОССИИ»

Н.В. Копылова, А.А. Якушенко

ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет», Тверь

Изучены возможности применения компетентностного подхода к моделированию личности и построению модели компетенций руководителя. Представлены эмпирические результаты исследования по моделированию личности руководителя организационного уровня управления АО «Почта России» на основе самооценки и экспертной оценки. Проведен анализ различий между идеальной и реальной моделями компетенций начальника отделения почтовой связи.

Ключевые слова: *руководитель, компетентностный подход, моделирование, модель компетенций.*

Особенностью настоящего времени является активизация процессов развития сферы предоставления различного рода услуг. Оказание услуг почтовой связи ведет свою историю со времен античности, когда для передачи информации использовали гонцов. На современном этапе развития в нашей стране почтовая служба представлена учреждениями, предприятиями и организациями Акционерного общества «Почта России».

В связи с глобальными изменениями в мире АО «Почта России» находится в процессе модернизации – создания крупнейшего поставщика социально-значимых услуг, привлекательного работодателя и клиентоориентированной цифровой компании с качественными рабочими места, способной реализовать потенциал каждого сотрудника. Однако анализ фактического состояния дел в сфере организации труда в отделениях почтовой связи на примере почтовых отделений города Твери и Тверской области позволяет высказать предположение о том, что недостаточный уровень профессиональной компетентности руководителей низового звена, так называемого организационного уровня управления, т. е. тех руководителей, которые осуществляют контакт и руководство непосредственными исполнителями (сотрудниками почтовых отделений), затрудняет реализацию Стратегии развития компании [2, 3, 8].

В настоящее время компетентностный подход активно внедряется в практику компаний для решения круга проблем, связанных с деятельностью руководителя, поскольку данный подход способствует определению сущности, структуры и механизмов реализации трудового

© Копылова Н.В.,
Якушенко А.А., 2021

потенциала работников в быстро меняющихся условиях. Цель нашего исследования – создание модели компетенций личности руководителя организационного уровня управления АО «Почта России».

Моделирование является эффективным методом исследования личности и деятельности руководителя. В основу нашего исследования положим, что «научная модель – материальная или идеальная система, повторяющая объект научного познания, объективно соответствующая и заменяющая его в процессе исследования с целью получения новой информации об объекте познания» [6].

Е.И. Кудрявцева формулирует понятие «модель компетенций» как «структурированное описание требований к трудовой деятельности высокого качества посредством формирования набора самостоятельных компетенций, являющих собой описания интеграции компонентов личностного потенциала работника и его проявлений в рабочем поведении». Сформированные компетенции рассматриваются автором как средства, определяющие направления карьерного роста за счет выполнения четкой системы функций: стратегической, коммуникативной, вертикального выравнивания, мотивационной, инновационной, активизирующей, развивающей [7].

Процесс разработки модели компетенций руководителя решает задачи получения моделей трудового и профессионального ресурсов личности руководителя и готовности руководителя к управленческой деятельности. Б.А. Глинский в этот процесс включает четыре этапа: 1 – проектирование модели компетенций; 2 – формирование перечня компетенций; 3 – выбор системы измерения компетенций; 4 – пилотное внедрение модели компетенций [1, 4].

В рамках нашего исследования при разработке идеальной модели компетенций личности руководителя организационного уровня управления опираемся на требования Федерального государственного образовательного стандарта (ФГОС) по специальности 11.02.12 Почтовая связь к результатам освоения программы подготовки специалистов среднего звена, включающего общие (ОК) и профессиональные компетенции (ПК) [9]; Профессиональный стандарт 06.002 «Специалист почтовой связи», наименование должности – начальник отделения почтовой связи [10], описывающий трудовые функции (трудовые действия, умения и навыки специалиста) [5].

На основе анализа нормативных документов, описывающих профессиональную деятельность руководителей организационного уровня управления отделений почтовой связи, нами разработан блок компетенций начальника отделения почтовой связи, который применяем для построения идеальной модели компетенций руководителя организационного уровня управления АО «Почта России». Отличительной особенностью идеальной модели компетенций

руководителя является их максимальный уровень развития.

Идеальная модель компетенций руководителя включает следующие компетенции: понимать сущность и социальную значимость своей будущей профессии, проявлять к ней устойчивый интерес; организовывать собственную деятельность, определять методы и способы выполнения профессиональных задач, оценивать их эффективность и качество; решать проблемы, оценивать риски и принимать решения в нестандартных ситуациях; осуществлять поиск, анализ и оценку информации, необходимой для постановки и решения профессиональных задач, профессионального и личностного развития; использовать информационно-коммуникационные технологии для совершенствования профессиональной деятельности; работать в коллективе и команде, обеспечивать ее сплочение, эффективно общаться с коллегами, руководством, потребителями; ставить цели, мотивировать деятельность подчиненных, организовывать и контролировать их работу с принятием на себя ответственности за результат выполнения заданий; самостоятельно определять задачи профессионального и личностного развития, заниматься самообразованием, осознанно планировать повышение квалификации; быть готовым к смене технологий в профессиональной деятельности; контролировать прием, обработку и выдачу почтовых отправлений; контролировать доставку печатной продукции до адресата; контролировать предоставление дополнительных услуг отделением почтовой связи; контролировать оказание финансовых услуг отделением почтовой связи; организовывать и контролировать деятельность работников отделения почтовой связи; осуществлять подготовку отчетности отделения почтовой связи.

Графически модель компетенций начальника отделения почтовой связи представляется окружностью с точками на ней, отражающими уровни развития компетенций. У идеальной модели компетенций начальника отделения почтовой связи значения компетенций будут иметь максимальные значения, равные радиусу окружности.

В эмпирическом исследовании для получения исходных данных модели личности руководителя несомненную ценность представляет метод экспертной оценки. В качестве экспертов были задействованы следующие субъекты трудового процесса АО «Почта России»: в экспертной оценке подчиненных – сотрудники почтовых отделений, находящиеся в штате (почтальоны, операторы – 67 респондентов); в экспертной оценке руководителей – руководители региональных отделений АО «Почта России» и руководители структурных подразделений (отделов) – руководители среднего уровня управления (12 респондентов); на основе самооценки – начальники отделений почтовой связи – руководители организационного уровня управления (35 респондентов).

Для выявления представлений о степени выраженности компетенций начальника отделения почтовой связи были разработаны опросные листы, которые содержали перечень компетенций идеальной модели личности руководителя организационного уровня управления. Экспертным группам предлагалось оценить каждую компетенцию конкретного начальника отделения почтовой связи по выбранной нами 3-балльной шкале (1 – низкий уровень развития компетенции; 2 – средний уровень развития компетенции; 3 – высокий уровень развития компетенции). Для более глубокого понимания модели компетенций руководителя организационного уровня применялись объективные методы исследования уровня развития компетенций: для выявления степени готовности к риску – тест А.М. Шуберта «Опросник склонности к риску», который позволяет оценить особенности поведенческих реакций человека в ситуациях, сопряженных с неопределенностью, опасностью для жизни, требующих нарушения установленных норм, правил; методика «КОС-1» (коммуникативные и организаторские способности – важные факторы для достижения успеха в деятельности руководителя); методика «Эффективность лидерства» (Р.С. Немов) оценивает не лидерские качества человека, а его возможную практическую деятельность в роли лидера с точки зрения ее потенциальной эффективности и указывает эффективность стиля руководства; методика «Шкала оценки потребности в достижении» направлена на изучение мотивации достижения – стремление к улучшению результатов, неудовлетворенности достигнутым, настойчивости в достижении своих целей, стремления добиться своего любыми способами (мотивация достижения понималась нами как готовность к смене технологий в профессиональной деятельности и использования информационно-коммуникативных технологий для профессионального совершенствования).

Реальные модели компетенций построены по средним значениям самооценки и экспертных оценок, для решения задачи статистической обработки использовались программы Microsoft Excel и SPSS. Частотный анализ применяется для анализа номинальных шкал, в нашем исследовании уровни выраженности компетенций представлены рангами (1, 2, 3). Анализ полученных значений позволил выделить компетенции.

В экспертных оценках руководителей отделений почтовой связи менее выражены компетенции: понимание сущности и социальной значимости своей профессии, проявление к ней устойчивого интереса (1,14); ставить цели, мотивировать деятельность подчиненных, организовывать и контролировать их работу с принятием на себя ответственности за результат выполнения заданий (1,17).

В экспертных оценках подчиненных менее выражены компетенции: организует собственную деятельность, определяет

методы и способы выполнения профессиональных задач, оценивает их эффективность и качество (1,15); работа в коллективе и команде, обеспечение ее сплочения, эффективное общение с коллегами, руководством, потребителями (1,15).

В самооценке начальников отделений почтовой связи менее выражена компетенция – использование информационно-коммуникационных технологий для совершенствования профессиональной деятельности (1,54).

Таким образом, в результате проведенного статистического анализа мы получили значения выраженности реальных моделей компетенций руководителей для соотношения с идеальной моделью. Для выявления значимых различий между моделями компетенций применялся критерий Фридмана (табл. 1, 2), по которому выявлены значимые различия ($p = 0,00$).

Таблица 1
Критерий Фридмана

	Средний ранг
Идеальная модель	3,00
Реальная модель Руководство	1,93
Реальная модель Подчиненные	1,47
Реальная модель Начальники ОПС	2,60

Таблица 2
Статистические значения
(критерий Фридмана)

N	15
Хи-квадрат	32,840
Степени свободы	3
Асимптотическая значимость	0,000

Графически с использованием лепестковой диаграммы идеальная и реальные модели компетенций начальника отделения почтовой связи представлены на рис. 1.

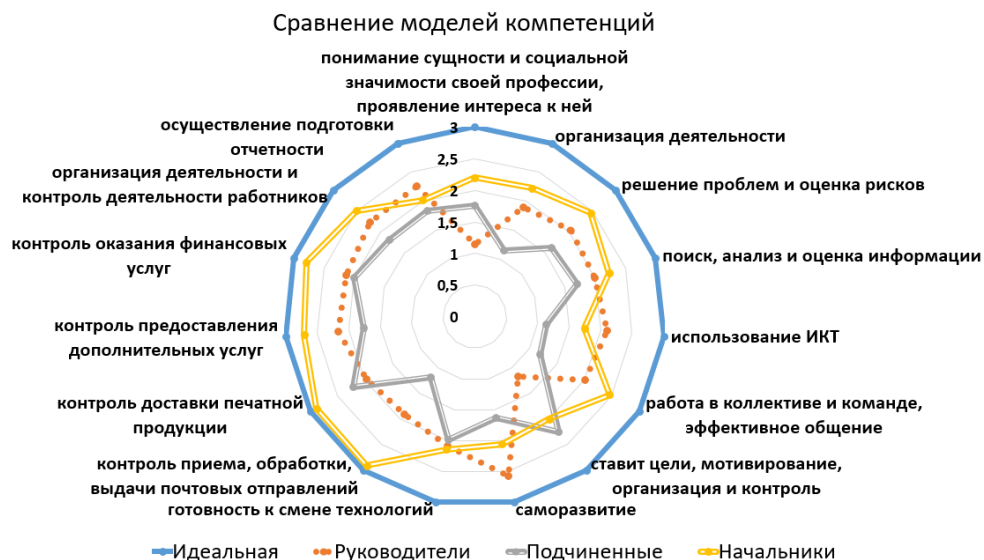


Рис. 1. Графическое представление идеальной и реальных моделей компетенций руководителя организационного уровня АО «Почта России»

Проведя анализ лепестковой диаграммы, мы можем сделать вывод, что идеальная и реальные модели компетенций руководителя организационного уровня управления АО «Почта России» значительно различаются. Графическое представление демонстрирует большой разброс значений экспертных оценок подчиненных, что можно трактовать как недостаточную удовлетворенность сотрудников выполнением профессиональных обязанностей и – как следствие – большую текучесть кадров.

Модель компетенции в экспертной оценке руководства отражает сферы профессиональной деятельности, в которых начальник отделения почтовой связи может не соответствовать должности: ставить цели, мотивировать деятельность подчиненных, организовывать и контролировать их работу с принятием на себя ответственности за результат выполнения заданий.

Реальная модель на основе самооценки начальников отделений почтовой связи приближена к идеальной в развитии компетенций, описывающих выполнение трудовых функций, также значительно выделяются компетенции «решение проблем, оценивание рисков и принятие решений в нестандартных ситуациях», «работа в коллективе и команде, обеспечение сплочения и эффективное общение с коллегами, руководством, потребителями». Исследуя созданные модели компетенций руководителя, можем выявить, насколько объект исследования соответствует параметрам идеальной модели руководителя и способен эффективно справляться со своей работой без ущерба компании.

Можем заключить, что руководители организационного уровня управления АО «Почта России» в целом справляются с выполнением профессиональных обязанностей, но в целях повышения управленческого потенциала необходимо проводить кадровую политику по совершенствованию профессиональных компетенций. Таким образом, актуальность внедрения компетентного подхода в кадровую политику компании АО «Почта России» видится как возможный выход из кризисной управленческой ситуации, тормозящей реализацию Стратегии развития компании.

Список литературы

1. Глинский Б.А., Грязнов Б.С., Дынин Б.С., Никитин Е.П. Моделирование как метод научного исследования (гносеологический анализ). М.: МГУ, 1965. 248 с.
2. Годовой отчет ФГУП «Почта России». URL: <http://minsvyaz.ru/ru/ministry/departments/49/> (дата обращения: 24.08.2019).
3. Годовой отчет АО «Почта России». URL: <https://www.pochta.ru/news-list/item/4888855883> (дата обращения: 13.08.2020).
4. Копылова Н.В., Якушенко А.А. Метод моделирования в психологии труда:

- понятие, структура, этапы // Вестн. Твер. гос. ун-та. Сер.: Педагогика и психология. 2018. № 4. С. 58–65.
5. Копылова Н.В., Якушенко А.А. Моделирование как метод исследования личности руководителя в психологии труда // Субъект труда и организационная среда: проблемы взаимодействия в условиях глобализации: монография / под ред. А.Л. Журавлева, Т.А. Жалагиной, Е.А. Журавлевой, Е.Д. Короткиной. Тверь: ТвГУ, 2019. 340 с. С. 47–62.
 6. Кочонди А. Гносеологические особенности метода моделирования и его место в научном познании: автореф. дис. ... канд. филос. наук. Л.: [б. и.], 1971. 12 с.
 7. Кудрявцева Е.И. Управленческий потенциал персонала: функции против институций: монография. СПб.: Социально-гуманитарное знание, 2015. 196 с.
 8. Официальный сайт ФГУП «Почта России». URL: <https://www.pochta.ru/about-missia> (дата обращения: 03.09.2020).
 9. Приказ Министерства образования и науки РФ от 11 августа 2014 г. № 967 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта среднего профессионального образования по специальности 11.02.12 Почтовая связь». Информационно-правовой портал ГАРАНТ.РУ. URL: <http://base.garant.ru/70734802/> (дата обращения: 04.09.2020).
 10. Приказ Министерства труда и социальной защиты РФ от 7 апреля 2014 г. № 198н (с изменениями на 12 декабря 2016 года) «Об утверждении профессионального стандарта «Специалист почтовой связи». Информационно-правовой портал ГАРАНТ.РУ. URL: <http://base.garant.ru/70663082/> (дата обращения: 04.09.2020).

Об авторах:

КОПЫЛОВА Наталья Вячеславовна – доктор психологических наук, профессор кафедры психологии ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет» (170100, Тверь, ул. Желябова, 33), e-mail: nvkopylova@mail.ru

Якушенко Анастасия Александровна – аспирант кафедры психологии ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет» (170100, Тверь, ул. Желябова, 33), e-mail: anastasiia_novikova91@bk.ru

COMPETENCE APPROACH TO MODELING THE PERSONALITY OF THE HEAD OF THE POST OFFICE OF JC «RUSSIAN POST»

N.V. Kopylova, A.A. Yakushenko

Tver State University, Tver, Russia

The possibilities of applying the competence approach to personality modeling and building a model of the Manager's competencies are studied. The article presents empirical results of research on modeling the personality of the head of the organizational level of management of JC «Russian Post» on the basis of self-assessment and expert assessment. The analysis of differences between the ideal and real models of competencies of the head of the post office is carried out.

Keywords: *manager, competence approach, modeling, competence model.*

УДК 159.942

DOI: 10.26456/vtpsyped/2021.1.052

РЕФЛЕКСИВНОСТЬ, ОТВЕТСТВЕННОСТЬ, ЭМОЦИОНАЛЬНЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ КАК ПРЕДИКТОРЫ ПРОФЕССИОНАЛИЗАЦИИ ВРАЧА*

Л.А. Мурашова

ФГБОУ ВО «Тверской государственный медицинский университет»
Минздрава РФ, Тверь

Поэтапное формирование профессионально важных качеств специалиста обеспечивает ему определённый уровень профессионализма и эффективности профессиональной деятельности. В статье представлены результаты исследования рефлексивности, ответственности и эмоционального интеллекта у медиков на различных уровнях профессионализации. Результаты исследования подтверждают проблему несформированности этих предикторов в профессиональной деятельности.

Ключевые слова: профессионально важные качества, профессиональная деятельность, деятельность врача, рефлексивность, ответственность, эмоциональный интеллект.

Сформированные и развитые профессионально важные качества (ПВК) у представителя любой профессии являются гарантом высокой эффективности его деятельности. Формирование ПВК происходит поэтапно, их совершенствование обеспечивает каждый последующий уровень профессионализации специалиста. Набор ПВК является специфичным для представителей различных профессий. Как считает В.А. Бодров, «конкретный перечень этих качеств для каждой деятельности специфичен (по их составу, по необходимой степени выраженности, по характеру взаимосвязи между ними) и определяется по результатам психологического анализа деятельности и составления её профессиограммы и психогаммы» [1, с. 40].

Уникальность профессиональной деятельности врача всегда была обусловлена её высокой специализированностью. Исторические, социокультурные, научные трансформации постоянно влияют на контекст и особенности деятельности врача. В новейшее время медиализация, биомедицинские и цифровые технологии инициировали появление новых подходов к лечению заболеваний, методов диагностики и возможностей лечения. В связи с этим изменились и «границы» деятельности врача, что актуализирует её дополнительное изучение и дескриптивный анализ.

* Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ в рамках научного проекта № 19-013-00038 «Управление качеством жизни, связанным со здоровьем в онкологии: междисциплинарные подходы, экзистенциально-психологическая модель врачевания» (2019–2023).

На протяжении времени меняется «образ» врача, так как в нём всегда отражается динамика и течение событий в медицине. «Образ врача социокультурно обусловлен, он выражает собой определенные ментальные представления о реалиях и максиме врачебной профессии, его социальном статусе и культурном предназначении» [3]. Поэтому со временем меняется и дополняется набор ПВК, обеспечивающих высокий уровень деятельности и достижение конечного результата.

В связи с этим целью настоящей работы является исследование рефлексивности, ответственность, эмоциональный интеллект у представителей медицинской профессии на разных уровнях профессионализации.

Выборку составили студенты разных факультетов ФГБОУ ВО «Тверской ГМУ Минздрава России» (679 студентов в возрасте от 18 до 26 лет, из них 385 девушек и 294 юноши, средний возраст $22,1 \pm 7,34$); ординаторы 1-го и 2-го года обучения (128 человек, из них 61 мужчина и 67 женщин в возрасте от 24 до 28 лет, средний возраст $25,6 \pm 3,8$) и врачи и заведующие отделениями ГБУЗ «Тверской областной клинический онкодиспансер», профессорско-преподавательский состав кафедры онкологии ТГМУ, хирургии и паллиативной медицины ТГМУ (45 человек, из них 24 мужчины и 21 женщина в возрасте от 34 до 73 лет, средний возраст $47,08 \pm 9,5$).

Психодиагностическое исследование было выполнено с использованием следующих методик:

1. Опросник рефлексивности А.В. Карпова позволяет осуществить диагностику уровня развития рефлексивности личности. Наличие такого свойства делает возможным глубокое анализирование проблемной ситуации и личностной роли в ней, результатов своей деятельности и деятельности другой личности, объективного прогнозирования и целеполагания. При интерпретации результатов целесообразно исходить из их дифференциации на три основные категории. Результаты, равные или большие, чем 7 стенов, свидетельствуют о высокоразвитой рефлексивности. Результаты в диапазоне от 4 до 7 стенов – индикаторы среднего уровня рефлексивности. Показатели, меньшие 4 стенов, – свидетельство низкого уровня развития рефлексивности [2].

2. Шкала экзистенции (Existenzskala) А. Лэнгле и К. Орглера измеряет такие её показатели, как способность абстрагироваться от своих ситуативных переживаний, возможность чувствовать жизненные ценности, ресурсность в отношении принятия индивидуально обоснованных и взвешенных решений и способность к достижению объективной ценностно-конституированной цели. Степень выраженности показателей по основным шкалам оценивается следующим образом: самодистанцирование SD (меньше 26 – низкий

показатель, 35,5 – средний, 43–48 – высокий); самотрансценденция ST (меньше 58 – низкий, 73 – средний, 81–84 – высокий); свобода F (меньше 37 – низкий, 49 – средний, 58–66 – высокий); ответственность V (меньше 41 – низкий, 57,5 – средний, 70–78 – высокий) [5].

3. Методика Н. Холла оценки «эмоционального интеллекта» (опросник EQ). Предназначена для выявления способности понимать отношения личности, репрезентируемые в эмоциях, и управлять эмоциональной сферой на основе принятия решений. Количественно оцениваются значения по следующим шкалам: эмоциональная осведомлённость, управление своими эмоциями, самомотивация, эмпатия, управление эмоциями других людей. Контрольные показатели уровней интегративного эмоционального интеллекта: 70 баллов и более – высокий, 8–13 – средний, 7 и менее – низкий. Контрольные показатели уровней парциального эмоционального интеллекта: 14 баллов и более – высокий, 40–69 – средний, 39 и менее – низкий [4].

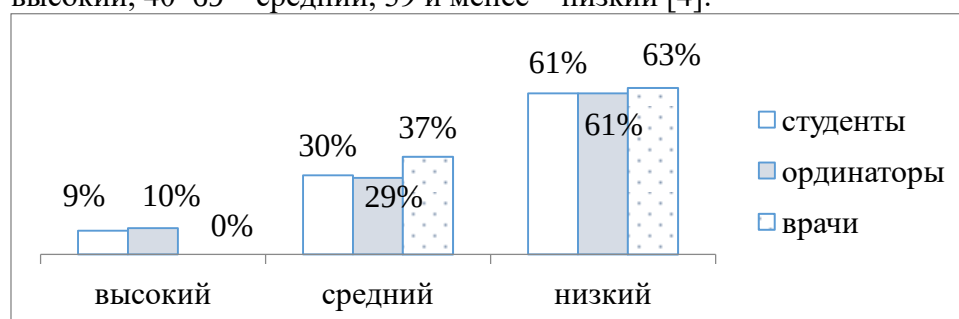


Рис. 1. Уровень рефлексивности у студентов, ординаторов и врачей

В результате исследования рефлексивности у студентов, ординаторов и врачей (рис. 1) было выявлено, что она имеет низкий уровень у 61 % студентов, у 61 % ординаторов и у 63 % врачей; средний – у 30 % студентов, у 29 % ординаторов и у 37 % врачей; высокий – у 9 % студентов, у 10 % ординаторов и у 0 % врачей.

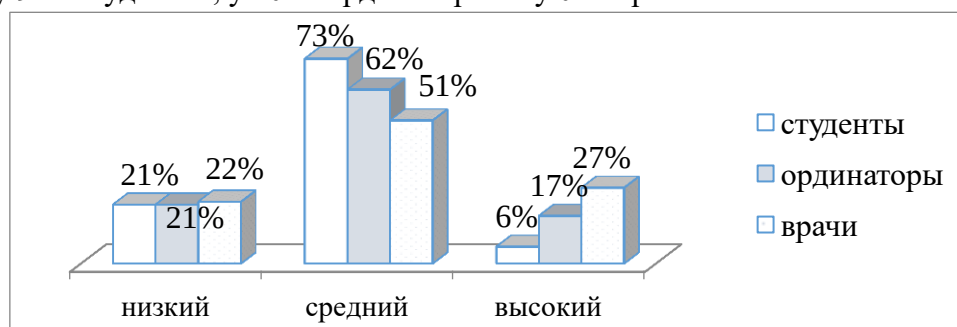


Рис. 2. Уровень самодистанцирования у студентов, ординаторов и врачей

Согласно описательной статистике, среднестатистический уровень рефлексивности у студентов $4,1 \pm 1,8$, у ординаторов $3,4 \pm 2,0$, у врачей составил $3,3 \pm 2,1$ балла.

Исследование экзистенции показало, что самодистанцирование (рис. 2) имеет низкий уровень у 21 % студентов, у 21 % ординаторов и у 22 % врачей; средний – у 73 % студентов, у 62 % ординаторов и у 51 % врачей; высокий – у 6 % студентов, у 17 % ординаторов и у 27 % врачей.

Самотрансцендентность (рис. 3) имеет низкий уровень у 23 % студентов, у 34 % ординаторов и у 40 % врачей; средний – у 66 % студентов, у 47 % ординаторов и у 28 % врачей; высокий – у 11 % студентов, у 19 % ординаторов и у 32 % врачей.

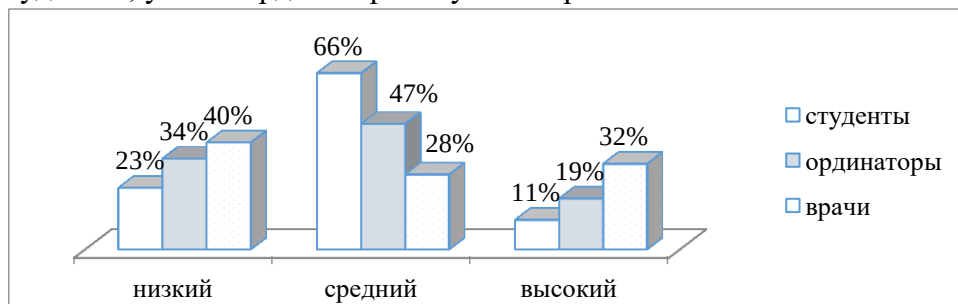


Рис. 3. Уровень самотрансцендентности у студентов, ординаторов и врачей

Свобода (рис. 4) имеет низкий уровень у 19 % студентов, у 20 % ординаторов и у 15 % врачей; средний – у 71 % студентов, у 57 % ординаторов и у 37 % врачей; высокий – у 10 % студентов, у 23 % ординаторов и у 48 % врачей.

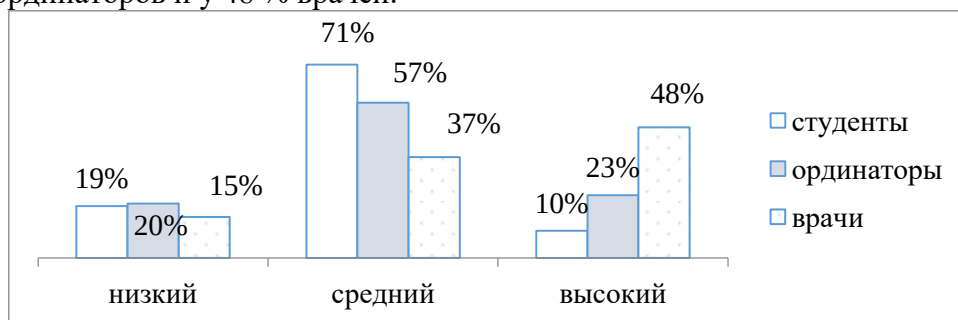


Рис. 4. Уровень свободы у студентов, ординаторов и врачей

Ответственность (рис. 5) имеет низкий уровень у 36 % студентов, у 27 % ординаторов и у 15 % врачей; средний – у 58 % студентов, у 62 % ординаторов и у 57 % врачей; высокий – у 6 % студентов, у 11 % ординаторов и у 28 % врачей.

Согласно описательной статистике, показатели всех шкал попадают в диапазон средних значений.

При помощи непараметрического критерия Манна–Уитни были выявлены достоверные различия в показателях экзистенциальной исполненности и в показателях свободы у студентов и врачей ($p = 0,012$) и у ординаторов и врачей ($p = 0,026$); в показателях ответственности у студентов и врачей ($p = 0,014$) и у ординаторов и врачей ($p = 0,046$).

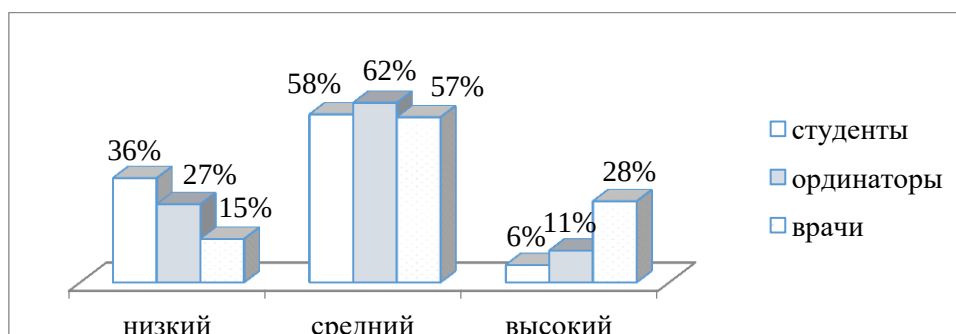


Рис. 5. Уровень ответственности у студентов, ординаторов и врачей

Достоверных различий в показателях экзистенциальной исполненности у студентов и ординаторов выявлено не было.

Исследование эмоционального интеллекта у студентов, ординаторов и врачей показало, что эмоциональная осведомлённость (рис. 6) имеет низкий уровень у 67 % студентов, 51 % ординаторов и у 15 % врачей; средний – у 21 % студентов, 30 % ординаторов и у 51 % врачей; высокий – у 12 % студентов, 19 % ординаторов и у 34 % врачей.

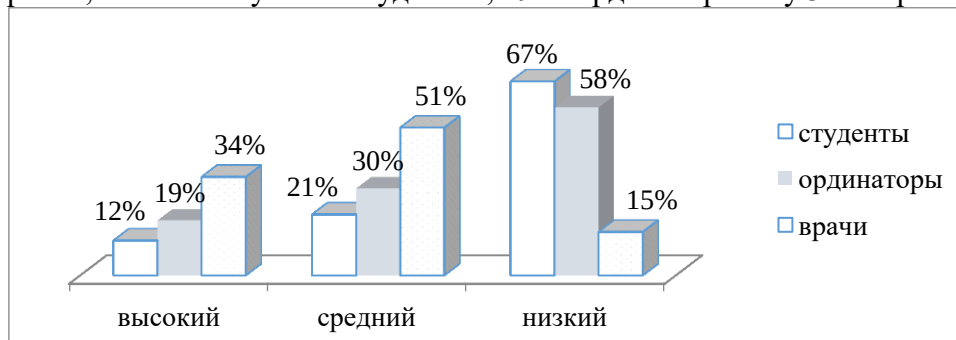


Рис. 6. Уровень эмоциональной осведомлённости у студентов, ординаторов и врачей

Умение управлять своими эмоциями (рис. 7) находится на низком уровне у 78 % студентов, 79 % ординаторов и у 16 % врачей; на среднем – у 13 % студентов, 16 % ординаторов и у 46 % врачей; на высоком – у 9 % студентов, 5 % ординаторов и у 38 % врачей.

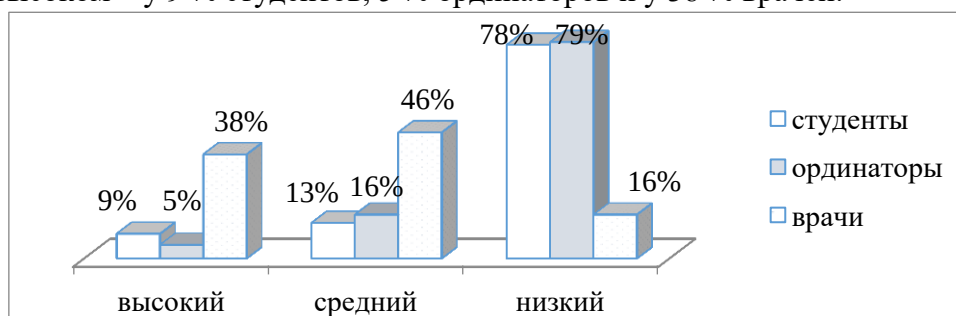


Рис. 7. Уровень управления своими эмоциями у студентов, ординаторов и врачей

В результате исследования самомотивации (рис. 8) было выявлено, что низкий её уровень отмечается у 52 % студентов, 58 % ординаторов и у 18 % врачей; средний – у 38 % студентов, 30 % ординаторов и у 47 % врачей; высокий – у 10 % студентов, 12 % ординаторов и у 35 % врачей.

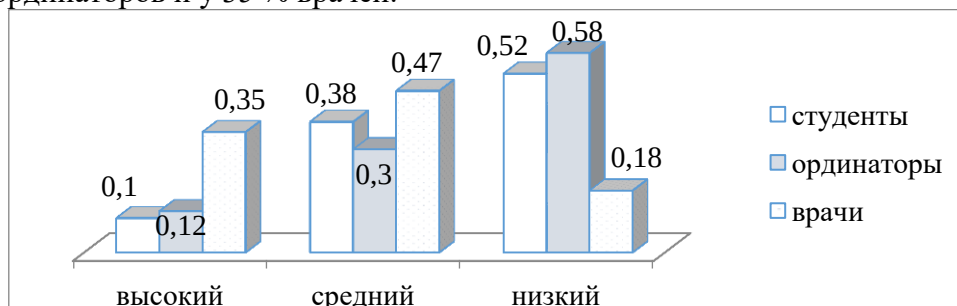


Рис. 8. Уровень самомотивации у студентов, ординаторов и врачей

Высокий уровень эмпатии (рис. 9) выявлен у 28 % студентов, 19 % ординаторов и у 28 % врачей; средний – у 44 % студентов, 48 % ординаторов и у 14 % врачей; низкий – у 28 % студентов, 33 % ординаторов и у 58 % врачей.

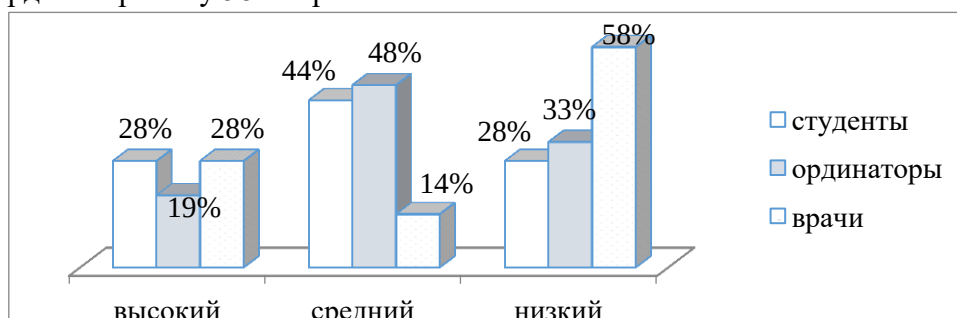


Рис. 9. Уровень эмпатии у студентов, ординаторов и врачей

Распознавание эмоций других людей (рис. 10) на высоком уровне находится у 16 % студентов, 14 % ординаторов и у 42 % врачей; на среднем – у 27 % студентов, 45 % ординаторов и у 37 % врачей; на низком – у 57 % студентов, 41 % ординаторов и у 21 % врачей.

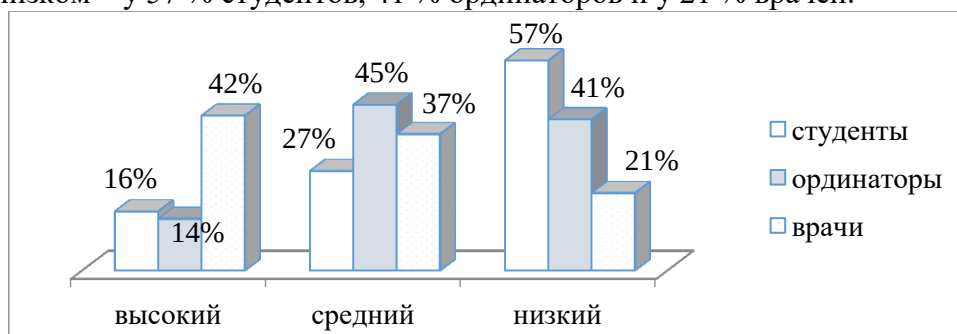


Рис. 10. Уровень распознавания эмоций других людей у студентов, ординаторов и врачей

Интегративный показатель эмоционального интеллекта (рис. 11) на высоком уровне у 11 % студентов, 10 % ординаторов и у 29 % врачей; на среднем – у 12 % студентов, 16 % ординаторов и у 22 % врачей; на низком – у 77 % студентов, 74 % ординаторов и у 49 % врачей.

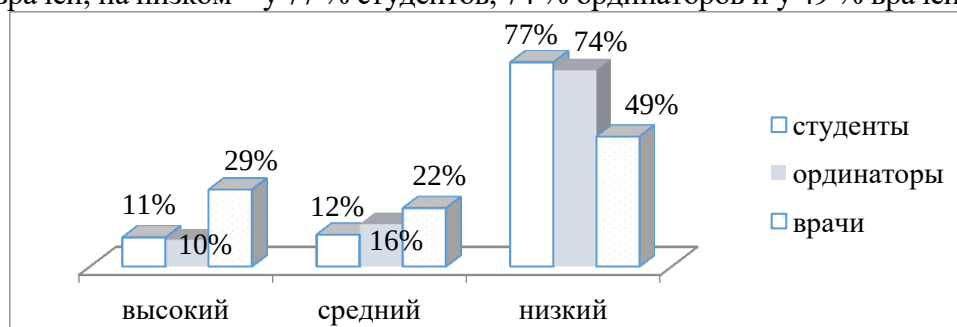


Рис. 11. Уровень интегрального показателя эмоционального интеллекта у студентов, ординаторов и врачей

Согласно описательной статистике, среднестатистические показатели парциального и интегративного эмоционального интеллекта у студентов и ординаторов находятся в диапазоне низких значений, у врачей – преимущественно в диапазоне средних значений.

При помощи непараметрического критерия Манна–Уитни были выявлены достоверные различия в показателях парциального и интегративного эмоционального интеллекта у студентов, ординаторов и врачей. Так, выявлено достоверное различие ($p \leq 0,05$) в уровне эмпатии у студентов и ординаторов при $p = 0,09$.

Выявлены достоверные различия у студентов и врачей в показателях эмоциональной осведомлённости ($p = 0,000$), управления своими эмоциями ($p = 0,000$), самомотивации ($p = 0,000$), эмпатии ($p = 0,001$), распознавании эмоций других людей ($p = 0,001$), интегративном уровне эмоционального интеллекта ($p = 0,000$).

Выявлены достоверные различия у ординаторов и врачей в показателях эмоциональной осведомлённости ($p = 0,000$), управления своими эмоциями ($p = 0,000$), самомотивации ($p = 0,000$), распознавании эмоций других людей ($p = 0,001$), интегративном уровне эмоционального интеллекта ($p = 0,000$). В показателях уровня эмпатии у ординаторов и врачей достоверных различий выявлено не было.

На основании полученных результатов можно сделать вывод о том, что показатели рефлексивности у респондентов находятся в диапазоне низких значений. Такая особенность, как правило, проявляется в незрелости процессов самопознания, самоконтроля поведения, осмысления элементов и сущности своей деятельности, анализа происходящего, соотнесения своих действий с ситуацией с целью координации в соответствии с изменяющимися условиями и собственным состоянием. Причины таких результатов у студентов и

ординаторов могут находиться в сфере несформированности ПВК. У врачей данная ситуация может быть обусловлена наличием синдрома эмоционального выгорания.

Выявленные характеристики экзистенции у студентов показывают наличие несформированной ответственности, свободы выбора, механизмов объективной оценки своих возможностей и регуляции эмоциональных переживаний. У ординаторов складывается подобная ситуация, но можно отметить, что процент респондентов с высоким уровнем показателей экзистенции в этой группе больше, чем у студентов.

Экзистенция врачей характеризуется не всегда ясным, реалистичным представлением о ситуации. Выявлена предрасположенность к аффектам и предубеждениям. Деятельность ориентирована не на смысл, а на цель, вследствие чего не всегда в деятельности присутствует внутренняя и внешняя осмысленность. Только половина респондентов имеет уверенность в правильности собственного решения. Остальные испытывают страх перед высокой вероятностью ошибочности совершаемых действий и их возможными последствиями.

Эмоциональный интеллект у студентов и ординаторов не сформирован как личностное и профессионально важное качество. Им не всегда удаётся понимать природу не только своих переживаний и контролировать проявление своих эмоций, но и сложно понять, что чувствует собеседник и какой может быть его последующая реакция в процессе их взаимодействия. Затруднено понимание причин тех или иных переживаний, осознание своих сильных и слабых сторон, они не склонны к рефлексии, что затрудняет приобретение собственного жизненного опыта. Слабый самоконтроль в отношении сдерживания разрушительных переживаний, сохранения самообладания в стрессовых ситуациях.

Исследование врачей показало, что парциальный и интегративный эмоциональный интеллект имеет у них преимущественно высокий и средний уровень. Это характеризует их как людей тактичных и обязательных, умеющих признавать свои ошибки, брать на себя ответственность за достижение целей. Чаще спокойно воспринимают новую информацию и смену обстановки, проявляют гибкость при взаимодействии с пациентами, демонстрируют умение убеждать, завоёвывать расположение, идти на компромисс, убедительно представлять информацию. Исключением является такой парциальный показатель эмоционального интеллекта, как эмпатия, значения которой находятся на низком уровне у большинства исследуемых врачей. Выявлены достоверные различия в показателях парциального и интегративного эмоционального интеллекта у студентов, ординаторов и врачей.

Полученные в ходе проведённых исследований результаты

подтверждают, что взаимодействие врача и пациента может осложняться наличием низкого уровня рефлексивности, различных показателей экзистенции и несформированностью эмоционального интеллекта. Формировать данные качества необходимо у студентов-медиков и ординаторов ещё в процессе обучения с целью последующей оптимизации их будущей профессиональной деятельности. Для решения данных проблем у врачей необходимо использовать психокоррекционные методы, в том числе и психологические тренинги.

Список литературы

1. Бодров В.А. Практикум по дифференциальной психодиагностике профессиональной пригодности: учеб. пособие. М.: ПЭР СЭ, 2003. 768 с.
2. Карпов А.В. Рефлексивность как психическое свойство и методика ее диагностики // Психологический журнал. 2003. Т. 24. № 5. С. 45–57.
3. Ковелина Т.А. Образ врача в культуре: автореф. ... д-ра филос. наук. Ростов-н/Д: Ростов. гос. ун-т, 2006. 49 с.
4. Фетискин Н.П., Козлов В.В., Мануйлов Г.М. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. М.: Изд-во Института психотерапии. 2005. 490 с.
5. Шкала экзистенции (Existenzskala) А. Лэнгле и К. Орглер // Экзистенциальный анализ. Бюллетень. 2009. № 1. С. 141–170.

Об авторе:

МУРАШОВА Лада Анатольевна – кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры философии и психологии с курсами биоэтики и истории отечества ФГБОУ ВО «Тверской государственный медицинский университет» Минздрава РФ (170100, г. Тверь, ул. Советская, 4); e-mail: lada-murashova@yandex.ru

REFLEXIVITY, EXISTENCE, MEANINGFUL ORIENTATIONS AS CRITERIA FOR THE PROFESSIONALIZATION OF A DOCTOR

L.A. Murashova

Tver State Medical University, Tver, Russia

The gradual formation of professionally important qualities of a specialist provides him with a certain level of professionalism and efficiency of professional activity. The article presents the results of a study of reflexivity, existence and life-meaning orientations in physicians at various levels of professionalization. The research results confirm the presence of certain problems in terms of the formation of these qualities.

Keywords: *professionally important qualities, professional activity, doctor's activity, reflexivity, existence, life-meaning orientations.*

УДК 159.99

DOI: 10.26456/vtspyped/2021.1.061

ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ПСИХОЛОГА ВОИНСКОЙ ЧАСТИ В КОНТЕКСТЕ ЕЕ СПЕЦИФИЧЕСКИХ УСЛОВИЙ

А.С. Черепанов, Е.В. Митасова, Е.А. Некрасова

ФГКВОУ ВО «Военный университет» МО РФ, г. Москва

Рассматривается деятельность психолога воинской части через призму специфических условий ее осуществления, в качестве которых были выделены: многоуровневость и многосубъектность психологической работы; включенность психолога в систему служебных отношений; полизадачность; высокая временная регламентированность деятельности военнослужащих; включенность психолога в систему социальных отношений за пределами профессиональных; большое количество военнослужащих на одного специалиста; бесплатный характер психологической помощи. Анализ данных опроса специалистов ($N = 54$) на предмет оценки перечисленных условий в качестве затрудняющих деятельность позволил охарактеризовать деятельность психолога воинской части на разных этапах профессионального пути, выделить кризисный период.

Ключевые слова: *профессиональная деятельность, военная психология, деятельность психолога воинской части, условия деятельности психолога воинской части.*

Современные условия функционирования ВС РФ, опыт боевых действий, в том числе и на территории Сирийской Арабской Республики, подтвердил, что, не взирая на улучшение оснащенности воинских подразделений новейшими средствами вооружения и военной техникой, решающая роль в выполнении боевых задач принадлежит человеку, который глубоко осознает свой долг перед государством, требования воинских уставов и присяги, приказы командиров и начальников, а также обладает морально-психологической устойчивостью и умениями действовать в различных боевых условиях. При этом важно обеспечить нужное состояние психологической готовности. Реализация такой задачи обуславливает внимание к деятельности специалистов, обеспечивающих ее решение [1, 2, 3, 5].

В данной статье представлены результаты исследования, проведенного среди психологов воинских частей. Всего в исследовании было опрошено 54 специалиста. Результаты получены в ходе анкетирования. Особенностью выборки является то, что в ней представлены респонденты, находящиеся на должностях психолога и имеющие разный стаж работы в воинских частях.

Как видно из рис. 1, самую большую группу представляют психологи со стажем от полугода до года (41 %), вторая по численности

© Черепанов А.С.,
Митасова Е.В.,
Некрасова Е.А., 2021

группа – стаж до 2 лет (24 %), свыше 5 лет (17 %) и по 9% выборки от 3 до 5 лет и до полугода. Таким образом, большая часть выборки суммарно представляет собой категорию психологов со стажем работы до 2 лет (74 %). Психологи, работающих в воинских частях, в большей степени представлены молодыми специалистами, которые находятся в начале своей профессиональной карьеры, получая трудовой стаж и часто первую работу после завершения обучения. Однако есть существенная доля специалистов, имеющих стаж более 5 лет (17 %), готовых работать в особых условиях воинской части, хорошо адаптированных к данной специфике. Интересно, что наименее представлена категория психологов со стажем 3–5 лет, которой свойственно чувствовать себя профессионалами, быть достаточно встроеными в условия работы в воинской части. Ниже опишем возможные характеристики, связанные с такими особенностями выборки.

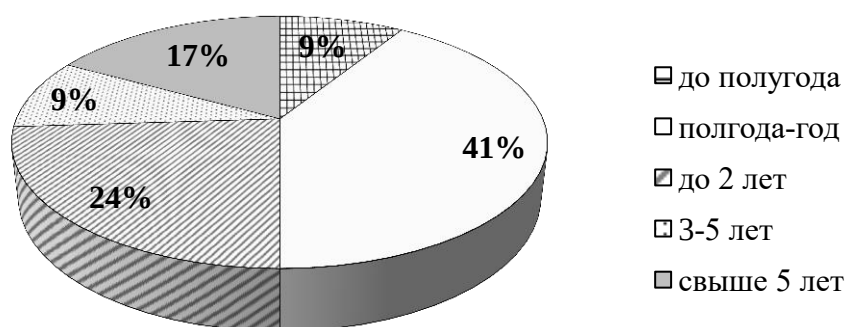


Рис. 1. Характеристика выборки по стажу работы на должности психолога воинской части

Следует учитывать, что деятельность гражданских специалистов в военной организации осуществляется в специфических условиях: регламент служебной деятельности (в том числе в отношении лиц, с которыми необходимо выстроить взаимодействие), высокий уровень ответственности за выполнение поставленных задач и принятых решений, иерархичность служебных отношений, отдаленность и изолированность размещения воинских подразделений [5] влияют на способы осуществления деятельности.

На основе теоретического анализа, а также ретроспективного анализа профессионального опыта авторов статьи, были выделены специфические условия работы психолога в воинской части [6]:

– «многоуровневость и многосубъектность» психологической работы: при организации собственной деятельности специалисту необходимо учитывать, что различные задачи могут решаться на различных уровнях иерархической структуры военной организации, разными субъектами такой работы. Так, задача по поддержанию психического здоровья решается как на уровне воинской части, так и

вне ее – в медицинских учреждениях; как специалистами психологами, так и командирами и специалистами медицинской службы. Психолог, выполняя свои профессиональные обязанности, вступает во взаимодействие из разных ролей (диагност, консультант, подчиненный и т. д.) с разными уровнями системы, отражающими как ее вертикальное строение (рядовой, командный состав, субъекты, осуществляющие руководство различными уровнями психологической службы), так и горизонтальное (коллеги, специалисты медицинской службы);

– включенность психолога в систему служебных отношений: психолог выступает не только как специалист, обладающий профессиональными знаниями, умениями, навыками, но и как должностное лицо, реализующее должностные обязанности; придерживающееся при этом норм и правил взаимоотношений и взаимодействий, принятых в военной организации: принцип единоначалия; правила обращения должностных лиц друг к другу; нормы оформления, подачи и рассмотрения служебных документов, опосредующие взаимодействие должностных лиц, и др.;

– полизадачность: в воинской части психолог выступает специалистом по психодиагностике (в том числе в области клинической психологии, касающейся как индивидуальных, так и социально-психологических процессов и явлений), психологической помощи, психологической подготовки, профилактики и коррекции девиантного поведения; организационного консультирования. Этот специалист отвечает как за подготовку, организацию, так и за проведение, и за оценку результатов, и за подготовку отчета проводимых мероприятий. Проводимая психологическая работа должна учитывать все эти задачи, часто реализуемые параллельно, в единой системе или с быстрой сменой типа решаемых задач;

– высокая временная регламентированность: необходимость вписываться в жесткую временную регламентацию жизнедеятельности воинской части в целом и военнослужащих в частности;

– включенность психолога в систему социальных отношений за пределами профессиональных: в силу отдаленности расположения многих воинских частей и проживания в административных жилых городках психолог включен не только в профессиональные отношения с военнослужащими и членами их семей, но и в социальные отношения во внерабочее время (например, посещение кафе, детских садов, школ, праздничных мероприятий и др.);

– регламентированно «большое количество военнослужащих на одного специалиста»: согласно должностным инструкциям, в зону ответственности психолога входит большое количество военнослужащих, с которыми необходимо проводить все виды психологических мероприятий;

– Бесплатный характер психологической помощи: психолог не получает дополнительных выплат за оказание именно психологической помощи, так как она включена в должностные обязанности.

Наличие данных особенностей деятельности психолога воинской части, выделенных теоретически, проверялось эмпирически в ходе анкетирования специалистов (рис. 2)

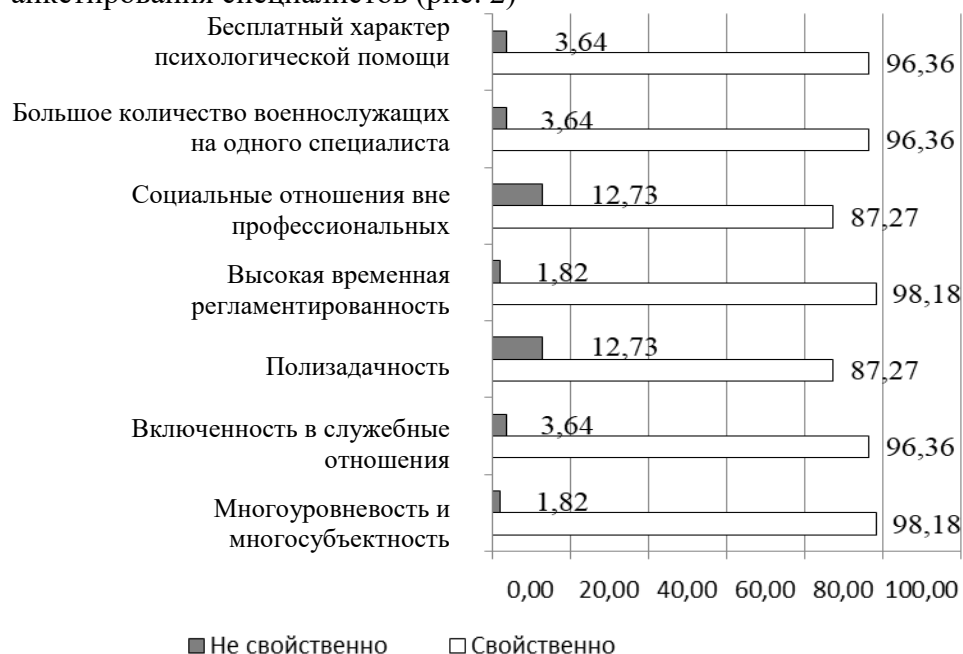


Рис. 2. Анализ ответов о выделенных условиях для деятельности психологов воинской части

Таким образом, на рис. 2 мы видим, что специфические условия работы психолога воинской части, выдвинутые нами на основании теоретического анализа, нашли свое подтверждение на эмпирическом уровне при опросе психологов воинских частей. Какие-либо дополнительные условия, не учтенные авторами анкеты, специалистами указаны не были.

Вместе с тем следует отметить, что такие характеристики, как «полизадачность» и «социальные отношения за пределами профессиональных», были указаны в 12,73 % психологов из числа выборки как не свойственные деятельности. Можно предположить, что это связано с деятельностью психологов воинских частей, находящихся на территории крупных городов и полностью укомплектованных психологами, так как тогда эти психологи имеют возможность менее плотно взаимодействовать в неслужебное время, так как проживают за пределами воинской части или административного жилого городка.

Представляется, что описанные выше условия могут получать дифференцированную оценку в качестве затрудняющих деятельность.

При этом такая оценка может быть использована для изучения деятельности специалистов. Наличие в выборке специалистов, имеющих различный стаж деятельности в должности, позволяет нам реализовать метод поперечных срезов в анализе полученных данных и таким образом проследить динамику оценки каждой из выделенных нами условий деятельности психолога воинской части как по отдельности, так и в совокупности друг с другом, что позволит сделать выводы о характеристиках деятельности в целом.

На рис. 3 видно, что условие «многоуровневость и многосубъектность» имеет тенденцию к нарастанию количества специалистов, оценивающих ее как затрудняющую деятельность.

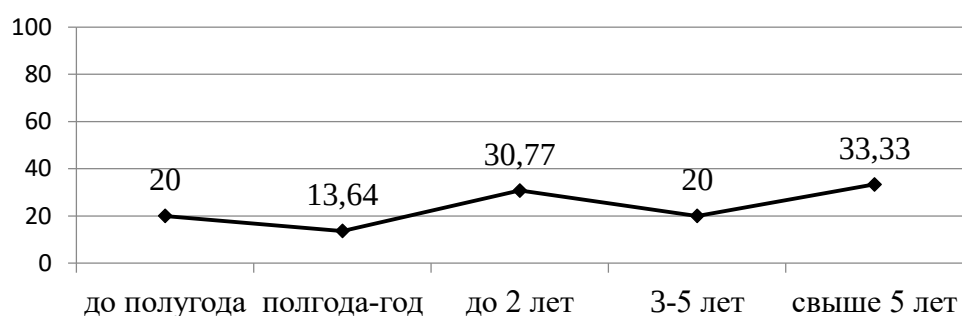


Рис. 3. Динамика изменения оценки условия «многоуровневость и многосубъектность» как затрудняющей деятельность

Однако даже в максимальной точке количество таких оценок не превышает 35 % опрошенных специалистов соответствующих периодов стажа в должности. Таким образом, данное условие влияет на эффективность деятельности умеренно.

На рис. 4 видно, что «включенность в служебные отношения» большинством специалистов оценивается как незатрудняющая деятельность. Исключение составляют специалисты периода от 3 до 5 лет стажа в должности, что может говорить о кризисе, в котором находится существенная часть выборки психологов воинской части в этом периоде.

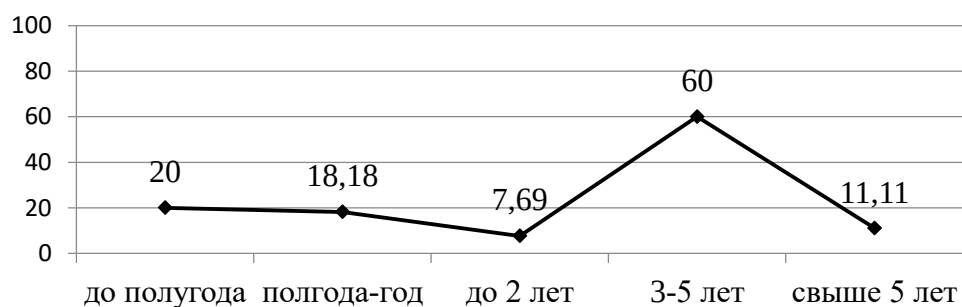


Рис. 4. Динамика изменения оценки условия «включенность в служебные отношения» как затрудняющей деятельность

На рис. 5 отметим цикличность изменения оценок специалистами такого условия, как «полизадачность» с увеличением продолжительности стажа.

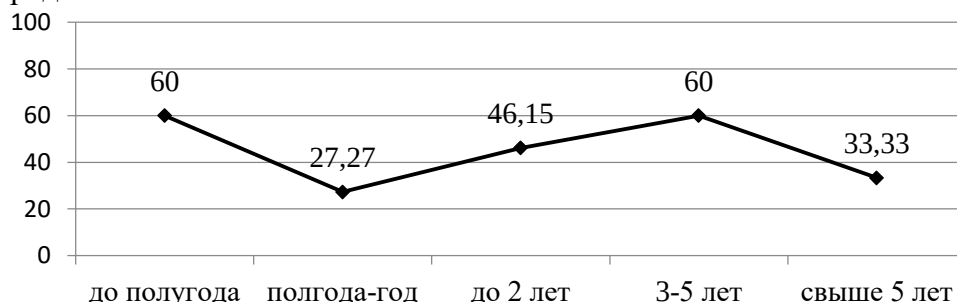


Рис. 5. Динамика изменения оценки условия «полизадачность» как затрудняющего деятельность

Так, 60 % опрошенных специалистов со стажем в должности до полугода указывают данное условие как затрудняющее деятельность. Проявленное в дальнейшем снижение оценки данного условия как затрудняющего (27,7 % опрошенных со стажем полгода-год) может быть объяснено процессом профессиональной адаптации. Однако в дальнейшем количество специалистов, отмечающих полизадачность как условие деятельности, негативным образом влияющее на ее эффективность, увеличивается (46,6 % для специалистов со стажем до 2 лет), достигая исходных 60 % для специалистов со стажем 3–5 лет в должности. С учетом дальнейшего снижения оценки «полизадачность» как негативного условия деятельности (33,33 % специалистов со стажем свыше 5 лет) мы можем предполагать, что 3–5 лет являются кризисным периодом для профессионального развития психологов воинских частей, а резкое снижение (практически вдвое) оценки полизадачности как негативного условия связано с комплексом факторов: увольнение специалистов, не разрешивших профессиональный кризис; возрастание уровня формализации отдельных направлений и задач психологической работы в деятельности специалистов со стажем свыше пяти лет в должности; развитием навыков планирования и организации деятельности у специалистов со стажем свыше пяти лет.

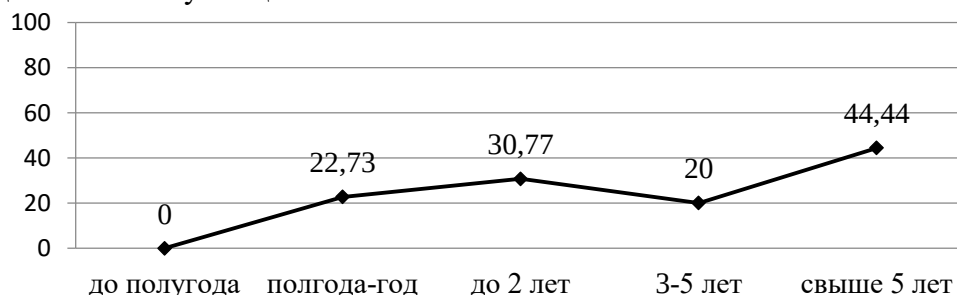


Рис. 6. Динамика изменения оценки условия «высокая временная регламентированность» как затрудняющего деятельность

На рис. 6 отметим, что оценка условия «высокая временная регламентированность» как затрудняющего деятельность достаточно стабильно возрастает в пределах показателей от 0 до 44 %.

Из рис. 7 видно, что условие «включенность в социальные отношения за пределами профессиональных» приобретает оценку как затрудняющего для специалистов со стажем больше 1–5 лет, после чего только 11,11 % опрошенных специалистов указывает данное условие как негативно сказывающееся на деятельности.

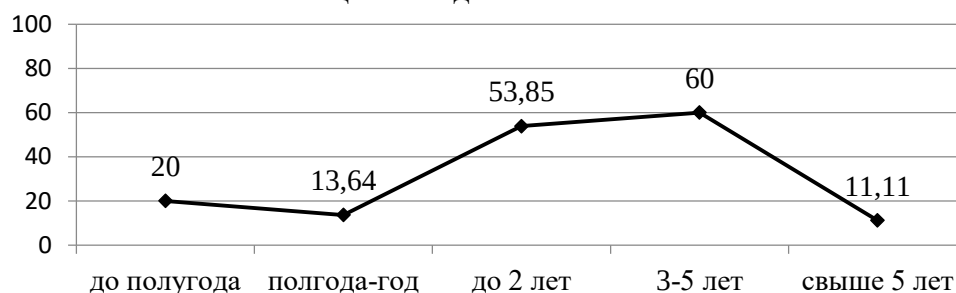


Рис. 7. Динамика изменения оценки условия «включенность в социальные отношения за пределами профессиональных» как затрудняющего деятельность

Мы предполагаем, что специалисты со стажем до года не указывают данное условие как затрудняющее по причине того, что социальные связи за пределами профессиональных отношений у них только формируются и в большинстве случаев не могут еще значимо влиять на деятельность. Снижение же оценки рассматриваемого нами условия как затрудняющего специалистами со стажем более пяти лет может быть связано как с проблемой эмоционального выгорания специалистов, так и с выработкой способов эффективного копинга (а также, возможно, с уходом специалистов, не выработавших такие способы).

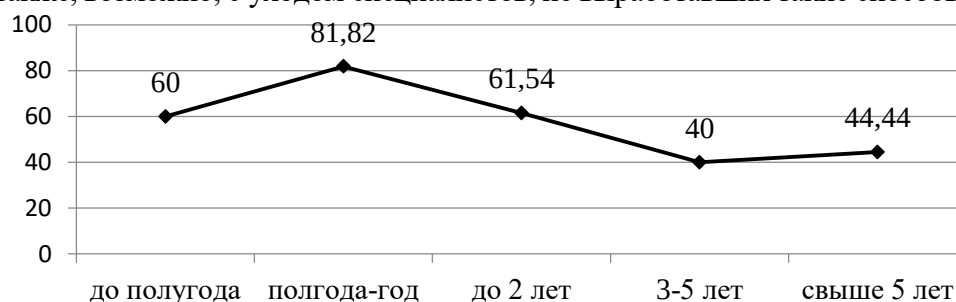


Рис. 8. Динамика изменения оценки условия «большое количество военнослужащих на одного специалиста» как затрудняющего деятельность

На рис. 8 мы видим, что условие «большое количество военнослужащих на одного специалиста» оценивается как затрудняющее 40–80 % опрошенных психологов, что говорит о его значимости в деятельности психолога воинской части. При этом, несмотря на имеющуюся тенденцию к снижению количества специалистов,

указывающих данное условие как затрудняющее с увеличением стажа в деятельности, значительная часть специалистов (44,44 %), более чем за пять лет к данному условию деятельности не адаптируется полностью. Можно предположить, что именно данное условие является источником профессионального стресса у специалистов.

На рис. 9 мы видим, что условие «бесплатный характер психологической помощи», изначально оцениваемое значительным количеством специалистов как затрудняющее деятельность (40 % для специалистов со стажем до полугода) в целом имеет тенденцию к снижению таких оценок. Однако 60 % специалистов со стажем 3–5 лет в должности оценивают его как затрудняющее.

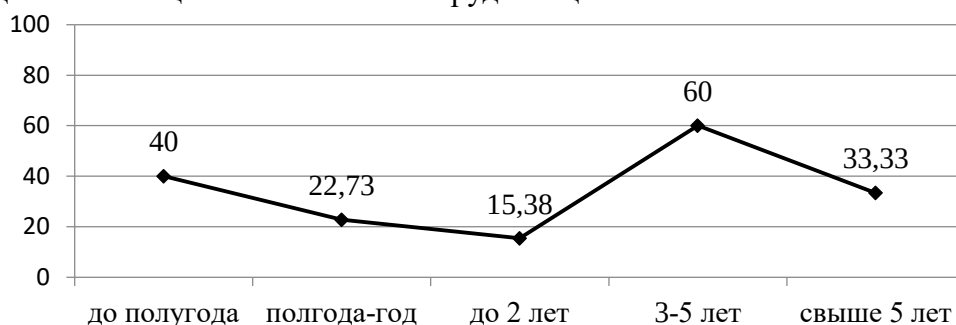


Рис. 9. Динамика изменения оценки условия «бесплатный характер психологической помощи» как затрудняющего деятельность

Мы связываем такое обстоятельство с актуализирующимся противоречием в области профессионального самоопределения: наличием представлений о себе как о высококлассном специалисте, с одной стороны и недостаточным уровнем оплаты своего труда с другой [4, с. 304]. Таким образом, период 3–5 лет может рассматриваться как кризисный в профессиональном развитии психологов воинских частей. Дальнейшее снижение количества специалистов, указывающих рассматриваемое здесь условие как затрудняющее (33,33 % со стажем свыше пяти лет), может быть связано как с нахождением способов устранения описанного выше противоречия без смены места деятельности, так и с разрешением его через поиск другого (дополнительного) места работы с другими условиями оплаты труда.

Далее рассмотрим данные по анализу оценки условий, затрудняющих деятельность психолога специалистами с разным стажем работы в воинской части в совокупности (см. рис. 10).

Психологи, имеющие стаж работы до полугода, оценивают как наиболее затрудняющие деятельность такие условия, как «полизадачность» и «большое количество военнослужащих на одного специалиста» (60 %). При этом условие «высокая временная регламентированность» для этой категории специалистов не является значимым (0 %). Это может быть связано с активным процессом

вхождения в должность и адаптацией как к должностным обязанностям, так и к условиям воинской части.

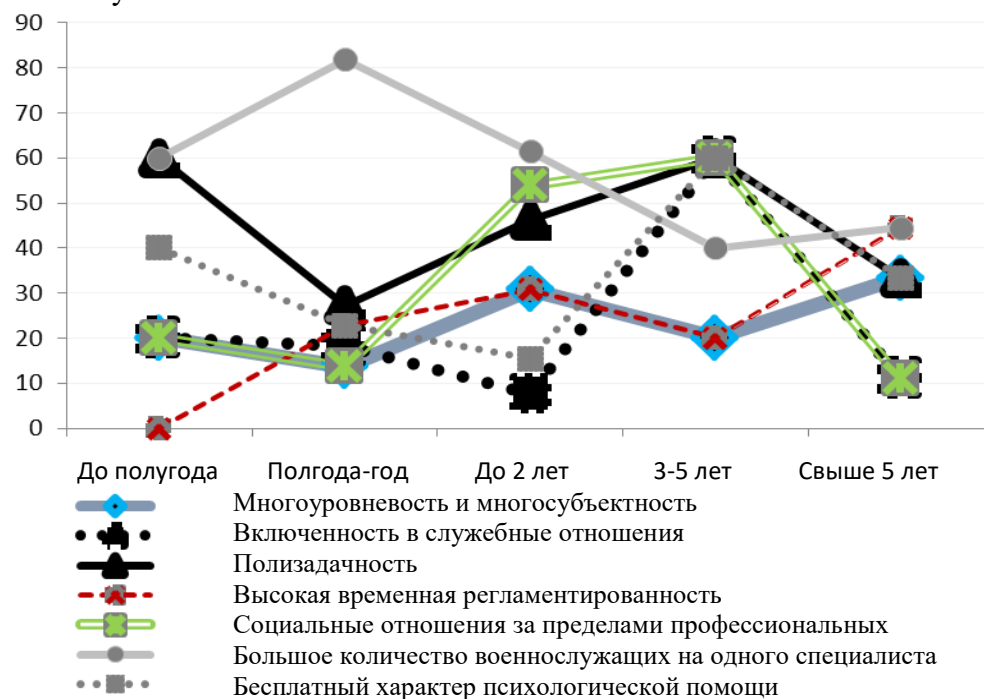


Рис. 10. Динамика оценки условий как затрудняющих деятельность психологами с различным стажем в должности

Специалисты, работающие от полугода до года, в качестве условия, в наибольшей степени затрудняющего деятельность, указывают «большое количество военнослужащих на одного специалиста» (80 %). При этом мы фиксируем увеличение количества оценок в отношении такого условия, как «высокая временная регламентированность», в качестве затрудняющего деятельность (25 %). Вероятно, данное обстоятельство связано с возникновением противоречия между сформированными представлениями об объеме обязанностей и видах работ, которые необходимо проводить с военнослужащими, а также отсутствием возможностей это сделать в связи с большим количеством военнослужащих и занятостью военнослужащих в регламентированной служебной деятельности (дежурства, наряды, занятия по боевой подготовке). Количественная оценка остальных условий как затрудняющих деятельность снижается по сравнению с полугодом, что может быть интерпретировано как проявление профессиональной адаптации.

В целом период от полугода до года представляется как период профессионального развития психологов воинских частей, в котором большинство специалистов оценивают свою деятельность как обладающую минимальным количеством условий, затрудняющих деятельность.

Однако количество специалистов со стажем от года до двух лет увеличивается в два раза по сравнению с предыдущим периодом относительно таких затрудняющих условий, как «социальные отношения за пределами профессиональных» (53,85 %), «полизадачность» (46,15 %), «полиролевое взаимодействие» (38,46 %), «многоуровневость и многосубъектность» (30 %); также в качестве затрудняющего продолжает выступать «большое количество военнослужащих на одного специалиста» (60 %), хотя количество оценок данного условия по сравнению с предыдущим периодом имеет тенденцию к снижению. Меньше всего вызывает напряжение «включенность в служебные отношения» (7,69 %).

В оценках психологов со стажем 3–5 лет на первое место выходит «включенность в служебные отношения» (60 %), «социальные отношения за пределами профессиональных» (60 %), «бесплатный характер помощи» (60 %). А меньше всего специалисты указывают как затрудняющие такие условия, как «многоуровневость и многосубъектность» и «высокая временная регламентированность» (20 %). К трем годам психолог уже полностью включен в служебные и социальные отношения которые сами по себе требуют временных и психических затрат, а наработанный имидж и профессиональный авторитет лежат в основе увеличения запросов о психологической помощи, и бесплатный характер ее оказания вызывает переутомление (истощение). В то же время «многоуровневость и многосубъектность» и «высокая временная регламентированность оптимизированы за счет выработки шаблонов, образцов, что приводит к меньшей ресурсозатратности относительно данных условий по сравнению с предыдущим периодом.

В целом именно специалисты данного периода отмечают наибольшее количество условий деятельности в качестве затрудняющих, что позволяет предположить, что именно на это время приходится кризис профессионального развития психологов воинских частей. Это может быть связано с обострением противоречия между представлениями о себе как о специалисте и отражением этого во внешних относительно личности показателях (уровень заработной платы, возможности для развития, карьерного роста и т.д.), а также формированием эмоционального выгорания специалистов.

В этой взаимосвязи представляется интересным то, что количество специалистов со стажем свыше 5 лет уменьшается при оценке условий, характеризующихся как затрудняющие деятельность на предыдущем этапе: «включенность в служебные отношения» и «социальные отношения за пределами профессиональных» (по 11,11 %), «полизадачность» и «бесплатный характер психологической помощи» (по 33,33 %), что может свидетельствовать как о профессиональном выгорании, так и о выработке навыков отстаивания личных и

профессиональный границ с коллегами, сослуживцами и иными лицами; а также может быть связано с уходом специалистов, для которых способом разрешения кризиса профессионального самоопределения становится смена места деятельности. Более подробную картину можно было бы увидеть с помощью анализа текущей кадров специалистов Психологической службы Вооруженных сил Российской Федерации.

Обобщая полученные данные, представляется, что до 3 лет у психолога воинской части существуют возможности профессионального роста, так как он занимается новой деятельностью в новых условиях, а психологи со стажем 3–5 показывают иные результаты. Это может свидетельствовать об актуализации кризиса профессионального самоопределения, связанного с тем, что специалист уже обладает достаточно высоким уровнем профессиональных компетенций и имеет стремление к самореализации, однако в условиях воинской части не имеет возможностей развития и творческого и карьерного роста.

Таким образом, для специалистов, которые работают 3–5 лет, необходимы решения, позволяющие почувствовать профессиональный статус, признание руководства и коллег. Также поддержкой могут выступать интересные, неординарные задачи: разработка НИР, научно-методических материалов, обобщение профессионального опыта, наставничество над молодыми специалистами.

Проведенный анализ свидетельствует о том, что значительная часть условий, оцениваемых как затрудняющие деятельность, связана с широким функционалом должности психолога. При этом, например, в армии США осуществляется переход к установлению специализаций в деятельности психолога [2]. Представляется, что такая организация деятельности позволяет не только снизить интенсивность деятельности, но и предоставляет возможности выстраивания горизонтальной карьеры специалистом. Таким образом, возможно, целесообразен пересмотр содержания деятельности психолога воинской части в сторону снижения числа условий, характеризующих специалистов как затрудняющие деятельность.

Список литературы

1. Елисеева О.О. Образ психолога в современной России // Вестн. ПСТГУ IV: Педагогика. Психология. 2011. Вып. 2 (21). С. 103–113.
2. Караяни А.Г., Караяни Ю.М., Зинченко Ю.П. Американская военная психология как область специальной практики // Нац. психол. журн. 2014. № 1 (13). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/amerikanskaya-voennaya-psihologiya-kak-oblast-spetsialnoy-praktiki> (дата обращения: 19.10.2020).
3. Носов А.В. Проблемы социально-психологического анализа служебной деятельности военнослужащих // Акмеология. 2015. № 3 (55). С. 132–134.

4. Сапьяник Е.Н. и др. Психологическое консультирование: учеб. пособие. М.: Военный ун-т Минобороны России, 2017. 415 с.
5. Тюрин А.И., Носов А.В. Теоретические и методические аспекты оценки служебного поведения военнослужащих Вооруженных Сил Российской Федерации // Право в Вооруженных силах – Военно-правовое обозрение. 2010. № 10 (160). С. 33–35.
6. Черепанов А.С. Особенности организации психологической помощи в условиях воинской части // Актуальные проблемы психологической практики в силовых структурах: кризисные состояния личности: сб. ст. IV Всерос. межвед. науч.-практ. конф. (20 ноября 2019 г., Нижний Новгород) / под общ ред. Т.В. Маркеловой, сост. Т.Г. Мухина. Н. Новгород: ННГУ им. Н.И. Лобачевского, 2019. С. 35–39.

Об авторах:

ЧЕРЕПАНОВ Александр Сергеевич – кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии ФГКВОУ ВО «Военный университет» МО РФ (123001, Москва, ул. Б. Садовая, 14); e-mail: a.cherepanow@yandex.ru

МИТАСОВА Елена Владимировна – кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры психологии ФГКВОУ ВО «Военный университет» МО РФ (123001, Москва, ул. Б. Садовая, 14); e-mail: evmitasova@gmail.com

НЕКРАСОВА Екатерина Александровна – преподаватель кафедры психологии ФГКВОУ ВО «Военный университет» МО РФ (123001, Москва, ул. Б. Садовая, 14); e-mail: kariffa@yandex.ru

ACTIVITY OF A PSYCHOLOGIST OF A MILITARY UNIT WITHIN ITS DISTINCTIVE CONDITIONS

A.S. Cherepanov, E.V. Mitasova, E.A. Nekrasova

Military University, Moscow, Russia

The article examines the activities of a psychologist of a military unit through the prism of distinctive conditions, such as: multilevel and multi-subject nature as characteristics of psychological work; involvement of the psychologist in the system of service relations; multitasking; high temporal regulation of the activities of military personnel; the involvement of the psychologist in the system of social relations outside the professional; a large number of military personnel per psychologist specialist; free nature of psychological assistance. Analysis of the data from a survey of specialists (N = 54) for assessing the listed conditions as hindering the activity made it possible to characterize the activities of a psychologist of a military unit at different stages of the professional path, define the crisis period.

Keywords: *military psychology, professional activity, activity of a psychologist of a military unit; conditions for the activity of the psychologist of the military unit.*

СОЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

УДК 005.44: 159.9.072

DOI: 10.26456/vtspyped/2021.1.073

**ГЛОБАЛИЗАЦИЯ ГЛАЗАМИ МОЛОДЕЖИ (НА МАТЕРИАЛЕ
ИССЛЕДОВАНИЯ РЕСПОНДЕНТОВ КУБАНИ И КРЫМА)***

О.Р. Тучина¹, Е.В. Черный²

¹ФГБОУ ВО «Кубанский государственный технологический университет»,
Краснодар

²ФГАОУ «Крымский федеральный университет им. В.И. Вернадского»,
Симферополь

Изложены результаты эмпирического исследования влияния глобализации на молодежь Кубани и Крыма. Для изучения отношения к глобализации использован авторский опросник отношения к глобализации, который включает в себя количественные шкалы, измеряющие отношение к глобализации и включенность в процессы глобализации, а также качественные шкалы, ответы на которые должны были позволить лучше понять особенности восприятия респондентами глобализации. Исследование выявило во всех эмпирических группах, кроме крымских татар, достаточно позитивное отношение к глобализации и высокую степень включенности в процессы глобализации. Результаты исследования репрезентации категории «глобализация» в массовом сознании молодежи показал, что данная категория связана прежде всего с образом единого экономического, информационного и коммуникационного пространства.

Ключевые слова: *глобализация, молодежь, региональные и этнокультурные различия.*

Проблемы глобализации как социально-культурного и социально-психологического феномена в настоящее время являются объектом исследования философов, социологов, политологов, экономистов, рассматриваются в теориях постиндустриального общества [2, 7], общества потребления [3, 6], информационного общества, создающего «сетевой мир» [4]. Очевидно, что в условиях глобализации происходит изменение не только массового, но и индивидуального сознания, а это порождает как культурно-цивилизационные, так и идентификационные проблемы. Однако собственно психологический аспект влияния процессов глобализации

* Статья подготовлена при поддержке РФФИ, проект 19-013-00283 А «Исторический опыт личности в контексте глобализации (на материале исследования самопонимания национальной идентичности молодежью Кубани и Крыма)».

на личность в современной науке исследован недостаточно, на сегодняшний день не сформированы концептуальные основания исследования данного феномена, практически отсутствуют адекватные методы исследования [5, 8].

В рамках проекта РФФИ нами было проведено исследование психологического аспекта влияния глобализации на индивидуальное и массовое самосознание молодых представителей Кубани и Крыма. В качестве теоретического основания исследования влияния глобализации на личность мы предлагаем рассматривать субъектный подход, в рамках которого глобализация рассматривается через призму смысловой структуры личности как причина трансформации ценностных оснований личностных смыслов национальной идентичности в контексте жизненных проектов личности.

Цель исследования – изучение влияния глобализации на молодежь Кубани и Крыма. Задачи исследования:

1. Выявление репрезентации категории «глобализация» в массовом сознании молодежи Кубани и Крыма.
2. Исследование особенностей вовлеченности в процессы глобализации молодежи Кубани и Крыма.
3. Анализ региональных и этнокультурных различий влияния глобализации на индивидуальное и массовое самосознание.

Эмпирическая база исследования: 600 респондентов, 300 жителей Кубани (150 мужчин и 150 женщин, 82 % русских, 10 % армян) и 300 жителей Крыма (150 мужчин и 150 женщин, 70 % русских, 20 % крымских татар, 8 % украинцев).

Для изучения отношения к глобализации был использован авторский опросник отношения к глобализации, который включает в себя две основные части. Первую часть опросника составили 45 закрытых вопросов, представляющих собой утверждения, с которыми респонденты выражали свое согласие по 5-балльной шкале, и отражающих следующие аспекты: позитивное или негативное отношение к глобализации (аффективный аспект) и включенность в процессы глобализации, использование в повседневной жизни возможностей глобализации (поведенческий аспект).

Во вторую часть опросника вошли 7 открытых вопросов для качественного анализа, ответы на которые должны были позволить лучше понять особенности восприятия респондентами глобализации и ее влияния на их жизнь [8]. Вопросы были следующие: Какие ассоциации, образы у вас возникают в связи с понятием «глобализация»? Как вы считаете, что положительного в процессе глобализации: а) для вас лично; б) для страны; в) для мира в целом? Как вы считаете, что отрицательного в процессе глобализации: а) для вас лично; б) для страны; в) для мира в целом?

Результаты исследования. Как показали результаты исследования отношения к глобализации, во всех этнических группах, кроме крымских татар, было выявлено достаточно позитивное отношение к глобализации и высокая степень включенности в процессы глобализации (рис. 1). Значимых различий по данным показателям между группами русских респондентов Кубани, армян Кубани, русских респондентов Крыма и украинцев Крыма не обнаружено. В группе крымских татар обнаружены значимые различия по данным показателям со всеми исследуемыми группами.

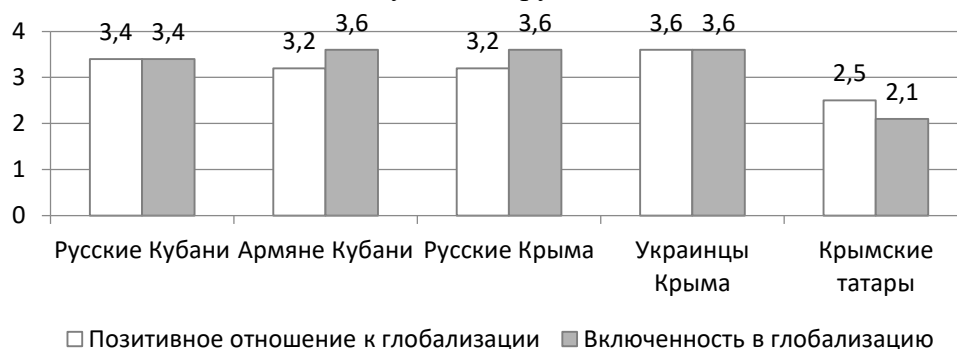


Рис. 1. Результаты исследования отношения к глобализации молодежи Кубани и Крыма

На следующем этапе ответы респондентов на вопрос: «Какие ассоциации, образы у вас возникают в связи с понятием «глобализация»?», а также результаты представлений респондентов о положительных и отрицательных аспектах глобализации были обработаны методом контент-анализа (табл. 1–3). Как показали результаты исследования ассоциативного ряда, респонденты связывают глобализацию прежде всего с образованием единого экономического, информационного и коммуникационного пространства. Значительно реже встречаются ассоциации с политическими и культурными аспектами глобализации. Анализ различий показал, что выборка крымских татар значительно отличается от других исследуемых групп; категория «глобализация» связана не только с возможностями (прежде всего в области коммуникации), но и глобальными проблемами.

Результаты исследования представлений респондентов об отрицательных аспектах глобализации показали значительные этнокультурные и региональные различия. Представители больших этносов (русские и украинцы) Кубани и Крыма не видят в глобализации значительных угроз – в отличие от армян и крымских татар. Возможно, это объясняется некоторой закрытостью культуры и стремлением не раствориться в глобальном мире (во всяком случае, на уровне установок). Этим же объясняется тот факт, что армяне и крымские татары полагают: в глобальном мире слишком много ненужной информации, а также

много подделок. В отличие от кубанцев, все крымские респонденты больше обеспокоены ухудшением экологической ситуации. Утрата культурной идентичности – это основная проблема глобализации в среде армян и крымских татар, при том что именно этнические меньшинства всерьез пытаются сохранять традиции, в отличие от славян.

Таблица 1

Результаты ответов респондентов на вопрос: «Какие ассоциации, образы у вас возникают в связи с понятием "глобализация"?»

Ассоциации	Ответы респондентов, %				
	Респонденты Кубани		Респонденты Крыма		
	русские	армяне	русские	украинцы	крымские татары
Нет ассоциаций	9	5	12	8	10
Единое информационное пространство	11,6	8,8	17	16	8
Мировая экономика	11,2	10	8	6	2
Единообразие	11,2	6,3	8	10	3
Глобальные коммуникации	8,9	10	12	14	28
Объединение стран и народов	8,6	9,8	4	2	2
Глобальные проблемы	7,8	10,7	17	8	28
Английский язык	7,8	8,6	4	8	4
Свободное передвижение между странами	6,7	5,8	6	8	4
Толерантность	5,5	9	6	4	2
Единый политический центр	4,5	5	3	6	2
Космополитизм	4,3	5,5	3	3	2
Мировой экономический кризис	1,7	3,5	4	3	4
Криптовалюта	1,2	2	6	4	1

По сравнению с кубанцами, крымчан больше тревожит возможность безработицы, что, по их мнению, связано с глобализацией. Представители всех крымских этносов в большей мере уверены, чем кубанцы, что влияние других стран на политику и экономику отрицательно. Массовая урбанизация больше тревожит крымских татар, а снижение рождаемости совсем не тревожит, поскольку это не наблюдается.

Террористическая угроза почти не беспокоит крымских татар (и это понятно, поскольку это зачастую связывается с исламскими террористами, а татары от них всячески дистанцируются – и на самом деле действительно не приемлют террор; во всяком случае, это всегда декларируется и вошло в мировосприятие). А вот вероятная угроза массовой миграции в Крым беспокоит крымчан заметно больше, чем кубанцев, которые, возможно, привыкли к миграционным процессам и не воспринимают их как угрозу.

Молодежь Кубани и Крыма отмечает прежде всего информационные и потребительские возможности, открывающиеся в рамках глобального мира.

Таблица 2

Результаты исследования представлений респондентов об отрицательных аспектах глобализации

	Отрицательные аспекты глобализации	Ответы респондентов, %				
		Респонденты Кубани		Респонденты Крыма		
		русские	армяне	русские	украинцы	крымские татары
Для меня лично	Нет ничего отрицательного	48	0	36	42	15
	Неопределенность и неуверенность человека в завтрашнем дне	18	14	15	16	10
	Потеря культурной идентичности	12	56	8	10	40
	Ухудшение экологии	8	11	16	10	16
	Много подделок	8	4,8	10	8	14
	Низкий уровень жизни	7	2,2	5	6	2
Для моей страны	Много ненужной информации	5	12	10	8	15
	Нет ничего отрицательного	21,6	18	14	12	10
	Влияние других стран на политику и экономику страны	17,7	7	22	20	16
	Экологические проблемы	14	8,2	12	10	16
	Угроза утраты национально-культурной идентичности	13,2	42	12	14	16
	Повышение террористической угрозы	9,2	7,8	10	8	2
	Массовая миграция из стран с более низким уровнем жизни	7,6	3,4	12	12	16
	Рост безработицы	4,1	0	6	8	8
	Ослабление патриотических чувств	3,4	9,2	4	6	2
	Массовая урбанизация	3,2	0	4	4	12
Для мира в целом	Снижение рождаемости	0	4,4	2	6	2
	Нет ничего отрицательного	31	12	26	31	37
	Миграция	17,7	10	12	12	4
	Повышение террористической угрозы	16	11	18	14	18
	Утрата этнокультурной идентичности	14	42	4	7	14
	Зависимость менее развитых стран от доминирующих	12,6	4	18	17	6
	Религиозные и национальные войны	7	13	14	10	16
	Ухудшение экологии	1,7	8	8	8	10

Таблица 3

Результаты исследования представлений респондентов о положительных аспектах глобализации

Положительные аспекты глобализации		Ответы респондентов, %				
		Респонденты Кубани		Респонденты Крыма		
		русские	армяне	русские	украинцы	крымские татары
Для меня лично	Нет ничего положительного	0	0	0	0	0
	Информационные возможности	34	31,6	38	28	26
	Возможность путешествовать	24	25,8	8	12	12
	Много хороших и качественных товаров	22	26,3	24	26	30
	Появление новых технологий	7,2	4,6	10	10	14
	Большие возможности развития карьеры	4,5	6,7	8	8	2
	Повышение качества жизни	3,6	5	6	6	8
	Свобода выбора	2,4	0	2	6	8
	Отсутствие сексизма, расизма, гомофобии, национализма	2,3	0	4	4	0
	Нет ничего положительного	0	0	0	0	0
Для моей страны	Новые политические связи	24	25	18	20	20
	Развитие экономики	22	28	16	16	26
	Повышение уровня жизни	19	15	24	24	16
	Помощь в решении глобальных проблем	14,2	3,4	8	8	6
	Улучшение технологий	12	14	24	20	24
	Сближение культур	8,8	14,6	10	12	8
	Нет ничего положительного	0	0	0	0	0
	Совместное решение глобальных мировых проблем	22	14	20	14	16
	Информационно-коммуникативные возможности для всего населения	20	22	26	22	28
	Международное разделение труда	15	3,5	13	12	10
Для мира в целом	Развитие международной торговли	13,5	14	12	10	8
	Мирное решение мировых конфликтов	12	11	11	10	8
	Повышение качества жизни всех людей	6,6	2,3	4	6	10
	Уменьшение национальных и религиозных границ	4,8	13,7	4	8	4
	Создание мировой системы образования	3,4	12,3	6	12	8
	Уменьшение разрыва между бедными и богатыми	2,7	3,2	4	6	8
	Экономиками мира					

Развитие экономических и политических связей страны, по их мнению, также является следствием глобализации и способствует повышению качества жизни. Глобализация, по мнению молодежи, способствует решению мировых глобальных проблем, расширению информационных возможностей для всех участников мирового сообщества, а также экономическому благополучию благодаря международному разделению труда и повышению качества жизни. Показательно, что гуманитарные аспекты глобализации (мирное решение конфликтов, стирание религиозных и национальных границ, снижение уровня бедности) упоминается респондентами значительно реже.

Результаты исследования представлений респондентов о положительных аспектах глобализации также выявили значительные этнокультурные и региональные различия. Крымчане в целом не говорят о возможности путешествовать, в этом смысле их не очень затрагивает глобализация. При этом больше крымчан, чем кубанцев, связывают с глобализацией возможность свободы выбора, развития карьеры (кроме крымских татар), качества жизни. Армянская и украинская выборки считают значимой возможностью глобализации создание мировой системы образования.

На основании результатов проведенного исследования можно сделать следующие выводы. Исследование особенностей вовлеченности в процессы глобализации молодежи Кубани и Крыма выявило во всех исследуемых группах, кроме крымских татар, достаточно позитивное отношение к глобализации и высокую степень включенности в процессы глобализации. Результаты исследования репрезентации категории «глобализация» в массовом сознании молодежи показали, что данная категория связана прежде всего с образом единого экономического, информационного и коммуникационного пространства. Анализ региональных и этнокультурных различий показал, что для представителей малых этнических групп (армян и крымских татар) проблема сохранения этнокультурной идентичности актуальна как на уровне отдельной личности, так и на уровне общности. Можно сказать, что трансформация этничности в условиях глобализации имеет первостепенное значение для представителей малых этносов, поскольку в основе их не только этнической, но и личностной идентичности лежит этнокультурная традиция [1]. Для представителей больших этносов более значимыми являются связанные с глобализацией угрозы личной и национальной безопасности, а также возможные экономические проблемы. Таким образом, молодые жители Кубани и Крыма рассматривают глобализацию прежде всего как пространство возможностей для себя, общности и мира в целом.

Список литературы

1. Аполлонов И.А. Идентичность личности: этнокультурные основания бытия человека в эпоху глобализации. Краснодар: Изд-во КубГТУ, 2017. 235 с.
2. Белл Д. Грядущее постиндустриальное общество: Опыт социального прогнозирования. М.: Academia, 2004. 783 с.
3. Ильин В.И. Потребление как дискурс. СПб.: Интерсоцис, 2008. 446 с.
4. Кастельс М. Галактика Интернет: Размышления об Интернете, бизнесе и обществе. Екатеринбург: У-Фактория, 2004. 328 с.
5. Масса Л., Гришина Н.В. Психологические особенности отношения к глобализации // Науч. исследования выпускников ф-та психологии СПбГУ. 2013. Т. 1. № 1. С. 155–161.
6. Ритцер Д. Макдональдизация общества. М.: Праксис, 2011. 592 с.
7. Тоффлер Э. Третья волна. М.: АСТ, 2004. 781 с.
8. Тучина О.Р., Ковалева Н.В. Этническая идентичность и проблема глобализации: психологический аспект (на материале исследования адыгской молодежи) // Вестн. Адыг. гос. ун-та. Сер. 3: Педагогика и психология. 2017. № 3. С. 94–105.

Об авторах:

ТУЧИНА Оксана Роальдовна – доктор психологических наук, доцент, заведующая кафедрой истории, философии и психологии ФГБОУ ВО «Кубанский государственный технологический университет» (350072, г. Краснодар, ул. Московская, 2); e-mail: tuchena@yandex.ru

ЧЕРНЫЙ Евгений Владимирович – доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой социальной психологии ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет им. В.И. Вернадского» (295007, Респ. Крым, г. Симферополь, просп. Ак. Вернадского, д. 4); e-mail: cherny56@mail.ru

GLOBALIZATION THROUGH THE EYES OF YOUTH (BASED ON A STUDY OF RESPONDENTS FROM KUBAN AND CRIMEA)

O.R. Tuchina¹, E.V. Cherny²

¹Kuban State Technological University, Krasnodar, Russia

²V.I. Vernadsky Crimean Federal University, Simferopol, Russia

The article presents the results of an empirical study of the impact of globalization on the youth of Kuban and Crimea. To study attitudes to globalization, we used the author's questionnaire on attitudes to globalization, which includes quantitative scales that measure attitudes to globalization and involvement in the processes of globalization, as well as qualitative scales, the answers to which should allow us to better understand the characteristics of respondents' perception of globalization. The study revealed a fairly positive attitude to globalization and a high degree of involvement in the processes of globalization in all empirical groups, except for the Crimean Tatars. The results of the study of the representation of the category «globalization» in the mass consciousness of young people showed that this category is primarily associated with the image of a single economic, information and communication space.

Keywords: globalization; youth; regional and ethno-cultural differences.

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

УДК 37.015.324

DOI: 10.26456/vtppsyped/2021.1.081

**ВЗАИМОСВЯЗЬ СПОСОБНОСТИ К ПРЕОДОЛЕНИЮ
ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ БАРЬЕРОВ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ
И УРОВНЯ ЖИЗНЕСТОЙКОСТИ У СТУДЕНТОВ**

Ж.Р. Гарданова¹, В.А. Манина²

¹ ФГБОУ ВО «Российский национальный исследовательский медицинский университет им. Н.И. Пирогова» Министерства здравоохранения РФ, г. Москва

² ФГБОУ ВО «Оренбургский государственный медицинский университет» Министерства здравоохранения РФ, г. Оренбург

Приводятся результаты теоретического анализа и экспериментального исследования проблемы взаимосвязи уровня жизнестойкости и способности к преодолению психологических барьеров, возникающих в процессе учебной деятельности у студентов. Проведенный анализ включает в себя работы как отечественных, так и зарубежных исследователей С. Мадди, Д.А. Леонтьева, М.А. Одинцовой и др. Эмпирическое исследование проведено в два этапа, с применением методик оценки уровня жизнестойкости и выраженности психологических барьеров учебной деятельности, выборка исследования составила 60 человек. Статистический анализ показал значимые корреляционные взаимосвязи, которые свидетельствуют о влиянии на способность к преодолению психологических барьеров учебной деятельности таких показателей жизнестойкости, как вовлеченность, контроль, принятие риска и жизнестойкость. Данное исследование позволяет сделать вывод о влиянии уровня жизнестойкости, а также его отдельных показателей на способность студентов к преодолению психологических барьеров учебной деятельности. Результаты исследования могут быть использованы для совершенствования работы психологической службы вузы.

Ключевые слова: *преодоление, психологический барьер, учебная деятельность, жизнестойкость, студент.*

Интенсивное развитие теории и практики психологической и педагогической науки, происходящее на современном этапе, существенно расширяет возможности человека справляться с возникающими психологическими проблемами, при этом прогресс постоянно ставит новые вызовы обществу. Пандемия новой коронавирусной инфекции, которую современное общество переживает в настоящий момент, оказала влияние не только на обычный образ жизни людей, но и полностью перевернула прошлые представления об осуществлении профессиональной и учебной деятельности. Не обошли стороной изменения и студенческое сообщество. С одной стороны, студенты вместе со всеми оказались в ситуации изоляции, что само по

© Гарданова Ж.Р.,
Манина В.А., 2021

себе является ситуацией напряженной и стрессовой и влечет за собой возникновение негативных психических состояний. С другой стороны, в результате использования технологий дистанционного обучения изменилась организация учебного процесса, увеличился объем самостоятельной работы и, как следствие, нагрузка на самого студента.

Таким образом, возникает парадоксальная ситуация: в условиях внедрения дистанционного обучения, которое (как показывает мировая и российская практика) как ни одна другая модель позволяет персонифицировать, контролировать, организовывать процесс обучения и создавать дополнительные инструменты мотивации к обучению у студентов и творчеству у преподавателей, в условиях реальности создает обратные эффекты. Вероятно, это связано с тем, что массовый переход к данной системе обучения случился стихийно, а не постепенно, эволюционным путем, и, конечно же, уже устоявшейся системе образования затруднительно перестроиться на новую волну в такой короткий срок.

Сложившаяся ситуация негативно влияет на психологическое здоровье как студенчества в частности, так и общества в целом. При этом молодые люди в большинстве своем легче переносят психотравмирующие ситуации. С другой же стороны, из-за недостатка практического опыта преодоления трудностей, неспособности выдерживать трудную ситуацию, сохраняя при этом внутренний баланс, молодые люди чаще используют неконструктивные стратегии преодолевающего поведения [2, с. 93].

Можно рассматривать как аксиому, что в течение всей жизни каждый человек неоднократно встречается с различными препятствиями, как физическими, так и психологическими. Несмотря на этот факт, препятствия могут представлять собой совершенно различные аспекты нашей психической жизни, часто трансформируясь в негативные психические состояния, такие как фрустрация, стресс, тревожность, монотония, снижение мотивации и др. Ряд людей преодолевает возникающие барьеры с легкостью, другие люди прикладывают к этому определенные усилия, третьи зачастую оказываются не способны самостоятельно справиться с возникшими неблагоприятными состояниями [7, с. 185]. Успешность разрешения возникших психологических барьеров определяется способностью к преодолению психологических барьеров, которая в рамках нашего исследования рассматривается как интегративное свойство личности, являющееся неременным условием для совладания с возникшим негативным состоянием, что приводит к удовлетворению наших потребностей и достижению поставленных целей. Таким образом, в качестве «маркеров» развитой способности к преодолению психологических барьеров могут рассматриваться отсутствие или

наличие небольшого количества непреодоленных психологических барьеров и использование эффективных стратегий их преодоления.

Данная способность является сложным многоаспектным свойством, которое не может рассматриваться в отрыве от других свойств, качеств и характеристик личности. Большинство исследователей, изучающих преодоление психологических барьеров, пришли к выводу, что изучать данный процесс обособленно не представляется возможным [2, 7–10].

В большинстве исследований способность к преодолению психологических барьеров изучается в совокупности с копинг-стратегиями и механизмами психологической защиты, при этом встречаются исследования связи данной способности с уровнем саморегуляции, особенностями мотивационной и волевой сфер личности, а также с феноменом жизнестойкости [10, с. 11].

В настоящее время в отечественной и зарубежной психологической науке понятие «жизнестойкость» рассматривается с разных сторон, и это прежде всего связано с тем, что неоднократно предпринимались попытки отождествить данное понятие с уже существующими терминами: «жизнеспособность» (Б.Г. Ананьев), «мужество творить» (Р. Мэй), «укорененность в бытии» (М. Хайдеггер), «трансценденция» (С.Л. Рубинштейн), «зрелость» (Б.Г. Ананьев, С.Л. Рубинштейн, Г. Олпорт) [5, с. 100].

Одним из первых исследователей данного феномена является С. Мадди, в своих работах не только начинает оперировать новым понятием, но и разрабатывает модель жизнестойкости. В рамках этой модели жизнестойкость рассматривается как «те убеждения человека, которые позволяют ему оставаться активным и препятствуют негативным последствиям стресса». Анализируя жизнестойкость как систему убеждений человека, С. Мадди предложил четкий конструкт жизнестойкости, состоящий из трех компонентов: вовлеченность, контроль, принятие риска. Также нельзя не отметить и утверждение С. Мадди о том, что в основе жизнестойкости лежит не отрицание или вытеснение, а умение признать реальность стрессовой ситуации и волевое поведение как стремление превратить эту ситуацию в преимущество для себя. «Если изменить саму ситуацию нельзя, ... жизнестойкое совладание принимает форму компенсаторного саморазвития, по сути гиперкомпенсации» [3, с. 179].

Личностная переменная *hardiness* (жизнестойкость) характеризует меру способности личности выдерживать стрессовую ситуацию, сохраняя внутреннюю сбалансированность и не снижая успешность деятельности [4, с. 12].

В исследованиях Д.А. Леонтьева понятие жизнестойкости изучается в рамках концепции личностного потенциала и определяется

как интегративная характеристика личности, ответственная за успех в преодолении личностью различных жизненных трудностей. Л.А. Александрова рассматривает жизнестойкость через понятие совладания с жизненными трудностями как «способность личности к трансформации неблагоприятных обстоятельств своего развития» [1, с. 82].

По результатам исследования Д.А. Леонтьевым был сделан вывод о том, что каждый структурный компонент жизнестойкости обеспечивает свой вклад в позитивную переоценку личностью случившегося негативного события, а вместе – обеспечивают выбор жизнестойкой стратегии преодоления [7, с. 46].

В контексте преодолевающего поведения личности рассматривается понятие жизнестойкости М.А. Одинцовой. В своих исследованиях автор выделяет два стиля преодоления: виктимный (стиль жертвы) и жизнестойкий. Личность с жизнестойким стилем преодоления, по мнению М.А. Одинцовой, «характеризуется высоким уровнем активности, направленностью на поиск ресурсов в себе для совладания с возникшим барьером... отличается реальным взглядом на ту или иную трудную жизненную ситуацию... позитивным восприятием мира, адекватным мировоззрением...» [6, с. 188].

Таким образом, анализ исследований по проблеме жизнестойкости показал, что роль жизнестойкости не сводится к буферной роли в стрессовой ситуации, а представляет собой «один из ключевых внутренних ресурсов, который человек может осмыслить и изменить с целью поддержания своего физического, психического и социального здоровья. При этом как отечественные, так и зарубежные авторы рассматривают понятие жизнестойкости в контексте феномена преодолевающего поведения и способности к преодолению психологических барьеров в частности, что непосредственно является теоретической основой проведенного исследования взаимосвязи способности к преодолению психологических барьеров и уровня жизнестойкости у студентов.

Цель статьи – исследование взаимосвязи уровня жизнестойкости и способности к преодолению психологических барьеров учебной деятельности у студентов.

Для реализации цели использовались следующие психодиагностические методики: 1. Для определения наличия и особенностей проявления непреодоленных психологических барьеров учебной деятельности, а также стратегий преодоления у студентов был использован модифицированный тест-опросник Н.А. Подымова «Выраженность психологических барьеров» [9, с. 43]. 2. Для исследования общего уровня жизнестойкости и выраженности ее компонентов был использован «Тест жизнестойкости» С. Мадди в

модификации Д.А. Леонтьева и Е.И. Рассказовой [4, с. 21]. Для описания направленности и силы взаимосвязи между наличием психологических барьеров и уровнем жизнестойкости применялся r -коэффициент ранговой корреляции Спирмена.

Исследование проводилось на базе ФГБОУ ВО «Оренбургский государственный аграрный университет», ФГБОУ ВО «Оренбургский государственный медицинский университет Минздрава РФ». В исследовании принимали участие 60 студентов, обучающихся по различным направлениям подготовки, в возрасте от 17 до 22 лет. Участие в исследовании было основано на принципе добровольности.

Исследование взаимосвязи уровня жизнестойкости и способности к преодолению психологических барьеров учебной деятельности у студентов было проведено в 2020 году и включало в себя в два этапа: *на первом этапе* с помощью модифицированного тест-опросника Н.А. Подымова «Выраженность психологических барьеров» была выделена группа студентов, в которую были включены 25 человек, имеющих более четырех неразрешенных психологических барьеров учебной деятельности и использующих неконструктивные стратегии их преодоления; *на втором этапе* были изучены общий уровень жизнестойкости и выраженность ее компонентов при помощи опросника «Тест жизнестойкости», проведен корреляционный анализ, целью которого являлось изучение направленности и силы взаимосвязи между наличием психологических барьеров учебной деятельности и уровнем жизнестойкости, с помощью r -коэффициента ранговой корреляции Спирмена.

Таблица 1

Наличие различных видов психологических барьеров у студентов, %

Барьеры	№ курса				Среднее значение
	1	2	3	4	
напряжённых психических состояний	66	73	68	76	70,75
стресса	64	58	60	62	61
фрустрационный	56	59	64	67	61,65
социальный	38	29	36	42	36,25
кризиса	35	23	21	28	26,75
творчества	19	23	21	29	23

Анализ результатов исследования (табл. 1) показал, что у большинства студентов присутствуют неразрешенные психологические барьеры учебной деятельности. При этом необходимо отметить, что около 20 % студентов имеют не более одного неразрешенного психологического барьера.

Наиболее распространен среди студентов, принявших участие в исследовании, такой вид психологического барьера, как барьер напряженных психических состояний (70,75 %); на втором месте

фрустрационный барьер (61,5 %) и барьер стресса (61 %). Социальный барьер был выявлен у 36,25 % студентов, барьер кризиса и барьер творчества наблюдаются у 26,75 и 23 % соответственно. Отметим, что 4 из 6 барьеров чаще всего встречаются у студентов 4 курса. Несмотря на то, что студенты 4 курса являются самыми взрослыми участниками исследования, у них наблюдается ряд непреодоленных психологических барьеров, что в первую очередь связано с важным жизненным этапом – окончанием университета, на который наложилась ситуация неопределённости, возникшая в результате пандемии.

Таблица 2

Матрица корреляционных взаимосвязей видов психологических барьеров и учебной деятельности и компонентов жизнестойкости

Компонент жизнестойкости	Вид психологического барьера					
	БНПС	БС	ФБ	СБ	БК	БТ
Вовлеченность	–0,107	–0,336	–0,207	0,081	–0,117	–0,131
Контроль	–0,011	0,143	–0,326	–0,025	–0,437	–0,234
Принятие риска	–0,257	–0,418	–0,025	0,096	0,126	–0,032
Жизнестойкость	–0,043	–0,307	–0,302	–0,007	–0,025	–0,117

Примечание. БНПС – барьер напряженных психических состояний, БС – барьер стресса, ФБ – фрустрационный барьер, СБ – социальный барьер, БК – барьер кризиса, БТ – барьер творчества.

Проанализировав данные корреляционного анализа (табл. 2), можно говорить, что значимые корреляционные связи выявлены у каждого из исследуемых видов психологических барьеров, что позволяет говорить о наличии взаимосвязи между непреодоленными психологическими барьерами и компонентами жизнестойкости. Анализ полученных данных позволил выделить десять значимых отрицательных коэффициента корреляции при уровне значимости 0,05 и 0,01 (значимые коэффициенты корреляции выделены жирным шрифтом в табл. 2). Наличие выявленных отрицательных корреляционных взаимосвязей свидетельствует о том, что чем выше напряженность психологического барьера у студента, тем слабее развиты определенные компоненты жизнестойкости, что в целом подтверждает изначальное предположение о взаимосвязи уровня жизнестойкости и способности к преодолению психологических барьеров у студентов.

Низкий уровень показателя «вовлеченность», взаимосвязан с двумя психологическими барьерами – социальным ($r = -0,336$, $p < 0,05$) и фрустрационным барьерами ($r = -0,207$, $p < 0,05$), что объясняется тем, что студенты чувствуют себя отвергнутыми, не способными выбирать и контролировать собственную деятельность и ее результаты, не готовы действовать в отсутствие гарантий успеха, что влечет к образованию, с одной стороны, фрустрационного барьера, который напрямую связан с оценкой результатов собственной деятельности, с другой стороны социального барьера, так как чувство отвергнутости,

ощущение себя исключенным из своей жизни и деятельности прямо связано с социальной жизнью человека.

Низкие значения показателя «контроль» имеют значимую взаимосвязь с такими психологическими барьерами, как барьер кризиса ($r = -0,437, p < 0,05$), барьер творчества ($r = -0,234, p < 0,05$), фрустрационный барьер ($r = -0,326, p < 0,05$). Сниженные показатели контроля свидетельствуют о том, что человек ощущает собственную беспомощность, отсутствие контроля над собственной жизнью и деятельностью, а также несвободу выбора. Подобные негативные состояния и переживания могут приводить к кризису и неспособности осуществлять учебную деятельность, что характерно для проявления барьеров кризиса и творчества у студентов, а также состояния фрустрации и – как следствие – неспособности преодолеть фрустрационный барьер.

Сниженные значения показателя «Принятие риска» затрудняют понимание личностью неизбежности риска, что не позволяет принимать происходящее событие как вызов и испытание, а приводит к нарастанию негативных психических состояний и дистресса. Несформированность данного показателя ведет к неспособности преодоления барьеров стресса ($r = -0,257, p < 0,05$) и напряженных психических состояний ($r = -0,418, p < 0,05$), что, вероятно, объясняется тем, что студенты воспринимают возникшие трудные ситуации в большинстве своем не как вызов и возможность дальнейшего роста, а как непреодолимое препятствие, что, в свою очередь, способствует возникновению напряженных психических состояний и стресса.

Итак, низкий общий уровень жизнестойкости оказывает влияние на неспособность преодолеть барьер стресса ($r = -0,307, p < 0,05$) и фрустрационный барьер ($r = -0,302, p < 0,05$). Можно предположить, что у студентов, имеющих низкий уровень жизнестойкости, не развиты компенсаторные механизмы, которые позволяют снизить внутреннюю напряженность при встрече с трудностями и приводят, с одной стороны, к стрессу, который студент не способен самостоятельно преодолеть, с другой стороны, к состоянию фрустрации – из-за неспособности достижения поставленных целей.

Теоретический анализ и экспериментальное исследование взаимосвязи уровня жизнестойкости и способности к преодолению психологических барьеров учебной деятельности у студентов позволили сделать следующие выводы:

1. Общий уровень жизнестойкости и ее отдельные компоненты оказывают влияние на способность студентов к преодолению психологических барьеров учебной деятельности.

2. Наличие фрустрационного барьера связано с двумя компонентами жизнестойкости – «вовлеченность», «контроль» – и

непосредственно с общим уровнем жизнестойкости, а барьер стресса – с компонентом «принятие риска» и с общим уровнем жизнестойкости. Наличие социального барьера связано с компонентом «вовлеченность»; барьер творчества и барьер кризиса – с компонентом «контроль»; барьер напряженных психических состояний – с компонентом «принятие риска». Статистически установлено достоверное влияние всех компонентов жизнестойкости, включая ее общий уровень на способность к преодолению психологических барьеров учебной деятельности у студентов.

3. Между показателями уровня жизнестойкости и способностью студентов к преодолению психологических барьеров учебной деятельности существует взаимосвязь: чем ниже уровень жизнестойкости студентов, тем менее развита у них способность к преодолению психологических барьеров (тем более выражены у них психологические барьеры и тем чаще они используют неконструктивные стратегии их преодоления).

4. Неразрешенные психологические барьеры учебной деятельности могут приводить к снижению адаптационного потенциала личности. Оказание квалифицированной психологической помощи и поддержки в случае неспособности совладать с возникшими психологическими барьерами учебной деятельности является прямой задачей системы психологической помощи, особенно в системе образования. Таким образом, проведенное исследование может способствовать повышению эффективности психологической помощи в системе высшего образования.

Список литературы

1. Александрова Л.А. К концепции жизнестойкости в психологии // Сибирская психология сегодня: сб. научн. тр. Вып. 2. Кемерово: Кузбассвузиздат, 2004. С. 82–90.
2. Гудименко О.В. Особенности проявления психологических барьеров адаптации у студентов первого курса в процессе профессиональной подготовки // Инновационная экономика и общество. 2014. № 1(3). С. 91–97.
3. Леонтьев Д.А., Рассказова Е.И. Жизнестойкость как составляющая личностного потенциала / Личностный потенциал: структура и диагностика. М.: Смысл, 2011. 680 с.
4. Леонтьев Д.А., Рассказова Е.И. Тест жизнестойкости. М.: Смысл, 2006. 63 с.
5. Никитина Е.В. Феномен жизнестойкости: концепция, современные взгляды и исследования // Academy. 2017. № 4 (19). С. 100–103.
6. Одинцова М.А. Психология жизнестойкости. М.: ФЛИНТА: Наука, 2015. 296 с.
7. Ольховский В.Н. Применение прикладных элементов психологии в практике индивидуально-воспитательной работы в вузе. Кстово: НВВИКУ, 1997. 185 с.
8. Осухова Н.Г. Психологическая помощь в трудных и экстремальных ситуациях. М.: Академия, 2005. 288 с.

9. Подымов Н.А. Психологические барьеры в профессиональной деятельности учителя: учеб. пособие. Курск.: Изд-во КГПУ, 1996. 131 с.
10. Шакуров Р.Х. Барьер как категория и его роль в деятельности // Вопросы психологии. 2001. № 1. С. 3–18.

Об авторах:

ГАРДАНОВА Жанна Робертовна – доктор медицинских наук, профессор, заведующая кафедрой психотерапии психолого-социального факультета ФГБОУ ВО «Российский национальный исследовательский медицинский университет им. Н.И. Пирогова» Минздрава России (117997, Москва, Островитянова ул., д. 1, стр. 8); e-mail: zanna7777@inbox.ru

МАНИНА Валерия Алексеевна – кандидат психологических наук, доцент кафедры клинической психологии и психотерапии ФГБОУ ВО «Оренбургский государственный медицинский университет» Минздрава РФ (460000, Оренбург, ул. Советская, 6); e-mail: valeriamanina@gmail.com

THE RELATIONSHIP OF ABILITY TO OVERCOME PSYCHOLOGICAL BARRIERS OF EDUCATIONAL ACTIVITIES AND LEVEL OF HARDINESS AMONG STUDENTS

J.R. Gardanova¹, V.A. Manina²

¹Russian National Research Medical University. N.I. Pirogov, Moscow, Russia

²Orenburg State Medical University, Orenburg, Russia

Provides results of theoretical analysis and experimental research of the problem of the relationship between the level of resilience and the ability to overcome psychological barriers of educational activities among students. In the theoretical analysis, hardiness is considered within the compass of the study of coping behavior, in particular overcoming psychological barriers of educational activities. The analysis carried out includes the works of both domestic and foreign researchers S. Maddi, D.A. Leontyev, M.A. Odintsova et al. The empirical study of the problem of the relationship between the level of hardiness and the ability to overcome psychological barriers among students was carried out in two stages, using methods for assessing the level of hardiness and the intensity of psychological barriers of educational activities, the study sample consisted of 60 people. Statistical analysis showed significant correlations, which indicate the influence of such indicators of hardiness as involvement, control, risk acceptance and hardiness on the ability to overcome psychological barriers of educational activities among students. This study allows to conclude about the impact of the level of hardiness on the ability of students to overcome psychological barriers. The research results can be used to improve the psychological service of universities.

Keywords: *overcoming, psychological barrier, resilience, educational activities, student.*

ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА

УДК 372.8: 78

DOI: 10.26456/vtsped/2021.1.090

ФОРМИРОВАНИЕ ИСПОЛНИТЕЛЬСКИХ УМЕНИЙ МУЗЫКАНТОВ В УСЛОВИЯХ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

И.А. Арутюнян

ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет», г. Тверь

Проведен теоретический анализ проблемы формирования исполнительских умений музыкантов в условиях дополнительного образования. Рассмотрено понятие «исполнительские умения» и его структурные компоненты (нотно-ориентированный, звуко-двигательный, темпо-метро-ритмический, художественно-эмоциональный) на основе проведенного анализа научных исследований в данной области. Отмечается, что в процессе формирования исполнительских умений музыканта необходимо единство компонентов исполнительских умений. В условиях дополнительного образования для решения проблемы необходима разработка программ, где в содержании учитываются как возрастные особенности обучающегося, индивидуальные (личностных качеств музыканта), так и интегративный подход в формировании исполнительских умений музыкантов.

Ключевые слова: музыкальное образование, исполнительские умения, компоненты исполнительских умений, интегративный подход.

Музыкальное образование детей – это часть системы художественно-эстетического воспитания, направленного не только на развитие музыкальных способностей учащегося, но и на формирование личностных качеств, способствует личностному росту. Согласно Федеральному закону РФ «Об образовании», в учреждениях дополнительного образования определены особенности при реализации дополнительных общеразвивающих и предпрофессиональных программ, их разработка и реализация определяется организацией, осуществляющей образовательную деятельность, в соответствии с федеральными государственными требованиями [14]. Организационные структуры системы дополнительного образования в России (ДМШ и ДШИ), помимо просветительской функции, включают в себя следующие: удовлетворение индивидуальных потребностей учащихся в интеллектуальном, художественно-эстетическом и духовном развитии, формирование практических умений, устойчивого интереса к самостоятельной деятельности в области музыкального искусства, выявление и развитие творческих способностей учащегося и его индивидуальности. В образовательных программах важную роль

© Арутюнян И.А., 2021

приобретает осуществление образовательной и методической деятельности для формирования специальных знаний, умений и навыков детей в области музыкального искусства [15].

Рассматривая исполнительскую культуру музыканта, можно отметить, что это сплав компонентов, каждый из которых является уникальным и незаменимым. Исполнение музыкального произведения требует определенного уровня художественно-эстетического развития исполнителя, а также владения технологической стороной процесса: умелое использование разнообразных исполнительских приемов, подходов, знание нюансов работы с музыкальным текстом, способность его осознавать и интерпретировать. Все эти компоненты являются необходимыми в развитии музыканта-исполнителя. Следовательно, формирование исполнительских умений – фундамент не только в техническом развитии юного музыканта.

Несмотря на важность всестороннего музыкального образования и преемственность образовательного процесса, формирование исполнительских умений в настоящее время является неотъемлемой частью в развитии музыкально-исполнительского комплекса обучающихся. Историография проблемы формирования исполнительских умений музыкантов включает в себя работы теоретико-методологического характера и привлекает постоянный интерес как отечественных, так и зарубежных исследователей. Тем не менее сама методика обучения игре на музыкальном инструменте, базируясь на профессиональном опыте педагогов-музыкантов, исполнителей (исполнительские школы), складывалась эмпирически, опираясь на интуицию и существующие (единые для всех начинающих музыкантов) методы, представляя практическую ценность для повышения качества образовательного процесса в условиях дополнительного образования.

Исследований в современной практике, где рассмотрен комплексный подход в решении вопросов формирования исполнительских умений музыкантов, недостаточно. В них описывается большой пласт эмпирического опыта, но недостаточно представлены организационные и содержательные аспекты формирования исполнительских умений.

На протяжении многовекового пути развития истории музыкальной педагогики приоритеты в формировании исполнительских умений определялись возникавшими различными исполнительскими школами, выдвигавшими самые разнообразные задачи и нередко предлагавшими диаметрально противоположные пути их решения.

Так, в конце XVIII и первой половине XIX в. в методике обучения господствовал так называемый «механистический» подход. Среди музыкантов, активно развивавших эту методику, были такие

известные педагоги, как Ш. Ганон, И. Гуммель, Ф. Калькбреннер, И.Б. Ложье, Ж.Ф. Рамо, П. Роде, П. Байо, Р. Крейцер, придерживавшихся приоритета технических приемов в исполнительстве [16, с. 226].

На рубеже XIX–XX столетий становится популярным «анатомо-физиологический» подход в обучении. Основой для его возникновения стали исследования в области физиологии и анатомии человека. Апологетами этой методики были Н. Теццель, Р. Брейтгаупт, Л. Деппе, Ф. Штейнхаузен и др. Показательным для понимания данного подхода является высказывание Ф. Штейнхаузена по этому вопросу: «Полная бессознательность – существо всех процессов движения» [17, с. 35].

В начале XX в. начала формироваться так называемая «психотехническая школа», яркими представителями которой были знаменитые музыканты Ф. Бузони, И. Гофман, Т. Лешетицкий, Я. Хейфиц, В. Гизекинг, М. Курбатов, А. Шнабель [16, с. 227]. Это музыкально-педагогическое направление в исполнительском искусстве основывалось на активизации подсознательных процессов при исполнении музыкальных произведений. В противовес педагогам более ранних направлений, последователи психотехнической школы старались абстрагироваться от преувеличенного внимания к физиологическим аспектам исполнительства. Например, И. Гофман писал: «Добейтесь того, чтобы мысленная звуковая картина стала отчетливой; пальцы должны и будут ей повиноваться» [6, с. 33].

На сегодняшний день среди музыкантов-педагогов весьма распространенным является метод, при котором художественный образ сочинения задает точку отсчета для использования психомоторных приемов. По мнению О.Ф. Шутьякова, профессора Санкт-Петербургской консерватории им. Н.А. Римского-Корсакова, специфика исполнительства заключается в том, что между представляемыми (идеальными музыкальными образами) и действительными (реальными) всегда находится сфера моторики [18, с. 39].

В настоящий момент актуальной является методика, сочетающая в себе постулаты основных музыкально-педагогических концепций. Теоретическое и практическое обоснование данной методики можно найти в исследованиях ученых, занимавшихся психофизиологией и педагогической психологией. Л.С. Выготский отмечает, что любая мысль, которая связана с движением, может вызывать сама по себе некоторое предварительное напряжение соответствующей мускулатуры (тенденцию реализоваться в движении) [4, с. 189].

Проблемами становления умений и навыков, а также дифференциации этих понятий занимались многие ученые-психологи, а также исследователи-музыковеды, педагоги-музыканты. Среди наиболее значимых работ в этой области можно отметить исследования

А.Б. Абдуллина, Л.С. Выготского, А.Л. Готсдинера, В.И. Петрушина, О.Ф. Шульпякова, А.П. Шапова, Ю.А. Цагарелли и др., часто понятия умений и навыков смешиваются, выступают синонимами. Скорее всего, это связано с терминологической размытостью этих понятий и частой подменой одного понятия другим. Корни данной синонимичности уходят в психофизиологические концепции XX века.

В ходе анализа научно-исследовательской литературы можно также отметить еще одно отличие: навык понимается как нечто приобретенное в результате труда, работы над собой, а умение в некоторых случаях рассматривается как развитие природных склонностей и способностей. Р.С. Немов определяет навык как «сформированное, автоматически осуществляемое движение, не требующее сознательного контроля и специальных волевых усилий для его выполнения» [10, с. 159]. Аналогичное по своей сути определение навыка можно увидеть и у В.А. Сластенина: это «действие, сформированное путём повторения частично автоматизированным, легко, быстро и точно реализуемым, характеризующееся высокой степенью освоения и отсутствием поэлементной, сознательной регуляции и контроля» [13, с. 475]. Академик А.М. Новиков описывает навык и процесс его формирования следующим образом: «сформировавшийся при многократных повторениях (упражнениях, тренировках) автоматизированный (т.е. осуществляемый без непосредственного участия сознания) компонент деятельности. Навык и умение соотносятся как часть и целое: навыки – это специфические (автоматизированные) компоненты умения» [11, с. 120]. В структуру умения входят действия, отработанные до автоматизма, то есть навыки. Становится понятно, что основной акцент в определении навыка – это механистичность, автоматизированность действия [20, с. 120]. В отличие от определения навыка, в настоящий момент в исследованиях нет единого мнения, что же считать умениями. В случае с умением нет одного единственного верного решения – всегда есть выбор между несколькими наиболее вероятными вариантами.

Остановимся подробнее на определении понятия «исполнительские умения» музыканта и его структуры. Ряд исследователей связывают умение (это особенно актуально в развитии музыканта) как явление, не всегда сформированное в процессе работы, но присущее в виде определенных природных способностей (например, умение чисто интонировать, слышать разницу регистров и пр.). Определению понятию «исполнительские умения» и структуры посвящены исследования А.В. Гвоздева [7, с. 811], С.О. Мильтоныяна [8, с. 180], М.А. Самохина [12, с. 80] и др.

Исполнительские умения выделяются в качестве одного из центральных элементов исполнительского мастерства (А.В. Гвоздева),

опираются на мыслительную деятельность, без которой сформировать их невозможно (С.О. Мильтонян), а формирование, применение на практике умений как комплексной системы навыков, требует осознанного интеллектуального контроля (М.А. Самохина). Процесс формирования музыкальных умений (по Э.Б. Абдуллину) обусловлен временной природой музыки, где умения опираются на знания о музыке и формируются в процессе ее живого исполнения. А.Л. Готсдинер описывает умения как обобщения множества действий, их осознание и освоение, которые образуют мыслительные способы осуществления деятельности. [5 с. 180]. Э.Б. Абдуллин выделяет две группы умений: первая складывается из умений, присущих конкретному виду музыкальной деятельности (слушательской и исполнительской); ко второй группе относятся умения корректировать свое психологическое состояние под воздействием музыки разного характера.

Слушательские умения можно отнести к общеузыкальным умениям, т.е. присущим каждому человеку: восприятие музыкальной интонации, с ответным эмоциональным откликом; умение описывать свои чувства и переживания, вызванные прослушиванием музыкального произведения; возможность дать характеристику, описать образно-эмоциональное содержание музыкального произведения; сравнивать музыкальные произведения между собой, проводить аналогии с другими сочинениями или произведениями из других видов искусств.

Исполнительские умения связаны именно с воплощением музыкального произведения, т.е. являются специфическими для исполнителей. Э.Б. Абдуллин не конкретизирует данные умения, лишь отмечает, что они являются специфическими для конкретного вида исполнительства (пения, игры на музыкальных инструментах) [1, с. 77]. Умения обусловлены временной природой музыкального искусства и направлены на процесс «наблюдения» (термин Б.А. Асафьева) за интонационным развитием исполнительской деятельности, а также установление взаимосвязей музыки с другими видами искусства и окружающей жизнь. Ценным в этом контексте является опыт японского педагога Ш.С. Сузуки, автора уникальной системы музыкального воспитания, где дети помимо музыки занимались рисованием, письмом, учили стихи, а в групповых занятиях большую роль приобретали творческие игры.

Умения не подлежат автоматизации и связаны с творческим процессом постижения музыкального искусства. При этом психологический аспект умения заключается в том, что исполнитель постоянно проявляет осознанный интеллектуальный контроль над совершаемым действием. То есть принципиальная разница между навыками и умениями заключается именно во включении сознательного контроля при совершении действий в умениях, использовании

совокупности знаний и навыков. Применение на практике умений как комплексной системы навыков, позволяет музыканту-исполнителю сосредоточиться на художественном образе произведения, не отвлекаясь на технические трудности, то есть сформировать свое музыкально-слуховое представление о произведении (в частности, умение интуитивно, а затем осознанно исполнять произведение на инструменте), умение интерпретировать его, умение сравнивать и оценивать варианты исполнения и др.

Работа с учащимися в исполнительском классе требует методико-педагогической установки, которая состоит из различных компонентов, учитывающих и возрастные, физиологические особенности обучающихся, а также личностные качества, степень их заинтересованности и одаренности. При этом формирование исполнительских умений музыкантов в условиях дополнительного образования происходит на трех основных уровнях: звуковосприятие и звукоизвлечение (перцептивный уровень); применение способности к собственной интерпретации исполняемого произведения (интеллектуальный уровень); применение способности адаптации к поставленным исполнительским задачам (двигательный уровень).

В настоящее время в музыкальной педагогике доминирующей является концепция, в которой между навыками и умениями существуют принципиальные различия. Суть концепции можно сжато изложить следующим образом: анализ нотного текста – представление звучащего материала за счет ресурсов внутреннего слуха – представление своих действий на инструменте – исполнение слышимого и коррективировка моторики в процессе исполнения [12, 9, 2, 18, 20].

Исходя из проведенного анализа определений и классификаций понятия, на наш взгляд, «исполнительские умения» можно понимать как интеллектуально контролируемый процесс игры на инструменте, требующий когнитивной и физической (двигательно-технической) деятельности начинающего исполнителя. В структуре исполнительских умений начинающих музыкантов выделены следующие компоненты: нотно-ориентированный, звуко-двигательный, темпо-метро-ритмический, художественно-эмоциональный (см. таблицу).

Таким образом, умение является более широким и комплексным понятием, чем навык, поэтому процесс формирования исполнительских умений должен основываться на интегративном подходе к обучению, когда когнитивные умения развиваются одновременно с двигательными-практическими. Этот процесс возможен только на основе строгого подчинения двигательных действий рук основным физиологическим и психологическим закономерностям функционирования организма. Формирование исполнительских умений музыкантов является комплексной задачей, которая должна решаться путем синтеза

когнитивных, практико-ориентированных и эмоционально-образных действий. Этот процесс ни в коем случае не может проходить в отрыве от физиологического и психологического состояния учащегося, должен сопровождаться постоянным сознательным, слуховым и тактильным контролем.

**Компоненты исполнительских умений
и показатели их сформированности**

Название компонента	Показатели сформированности компонента исполнительских умений
Нотно-ориентированный	Сформированность слухо-моторного представления (воспроизведение, «предслышание» нотного текста, слухо-моторные представления с тем, что написано в музыкальном тексте), воспроизведение на инструменте согласно указаниям нотной или табулатурной записи
Звуко-двигательный	Правильная посадка или постановка рук, правильное положение, организация игрового аппарата, отсутствие зажимов при движении рук, умение распоряжаться характером, амплитудой и скоростью движений пальцев, владение приемами звукоизвлечения, владение основными штрихами и динамикой
Темпо-метро-ритмический	Сформированность чувства темпа и метроритма (умение распознавать чередование тактов, сильных и слабых долей; чётко понимать, воспроизводить ритмический рисунок и темп произведения) характерные для определенного стиля
Художественно-эмоциональный	Способность к проявлению творческой активности в процессе интерпретации музыкального произведения, стилевой импровизации, эмоционально-образного содержания произведения и индивидуальности в решении художественно-исполнительских задач (умение следовать музыкально-слуховому образу и анализировать эмоционально-образное содержание произведения в соответствии со стилем, жанром)

В работе с начинающими музыкантами педагогу безусловно необходимо придерживаться принципов последовательности, постепенности, доступности, наглядности. Если рассматривать проблему формирования исполнительских умений в рамках интегративного подхода, то необходимо учитывать связь исполнительских умений музыканта с его представлениями о видах искусства и окружающей реальности, что, к сожалению, в большинстве программ по исполнительским дисциплинам (в соответствии с ФГТ) не отражено. Интегративный подход к обучению музыкантов наиболее релевантен существующей ситуации в образовательной сфере и является для большинства музыкальных школ инновационным. А

программы должны быть ориентированы на формирование у учащихся компонентов исполнительских умений, где учитывается комплексный подход (предложены творческие задания, упражнения, расширяется репертуар музыкальными произведениями различных стилей и эпох, применяются игровые, ИКТ, проектные технологии в сочетании с различными формами работы и т.д.).

Умения не подлежат автоматизации, ибо связаны с творческим, никогда точно не повторяющимся процессом постижения музыкального искусства. С этих позиций можно говорить о том, что исполнительские умения музыкантов формируются на основе живого восприятия музыки как многогранного явления. Формирование исполнительских умений музыкантов является разносторонним по использованию педагогических технологий в области музыкально-исполнительской педагогики, глубоким и разнообразным в плане творческого и художественного претворения процессом. При этом надежным способом формирования исполнительских умений музыканта в условиях дополнительного образования являются как интегративный, так и комплексный подходы, осознанный контроль над выполнением действий, которые впоследствии становятся элементами исполнительской культуры музыканта.

Список литературы

1. Абдуллин Э.Б., Николаева Е.В. Теория музыкального образования: учебник для студ. высш. пед. учеб. заведений. М.: Академия, 2004. 336 с.
2. Алексеев А.Д. Методика обучения игре на фортепиано. М.: Книга по Требованию, 2013. 288 с.
3. Аматуни И.Л. Психология: учеб. пособие для преподавателей и студ. муз. учеб. заведений. М.: «Наука». 2016. 532 с.
4. Выготский Л.С. Педагогическая психология: М., АСТ, 2005. 671 с.
5. Готсдинер А.Л. Музыкальная психология. М.: Магистр, 1993. 190 с.
6. Гофман И. Фортепианная игра. Ответы на вопросы о фортепианной игре. М.: Классика XXI, 2002. 188 с.
7. Как научиться играть на гитаре. М.: Классика-XXI, 2006. 200 с.
8. Мильтонян С.О. Формирование опыта межличностного взаимодействия у младших школьников в процессе музыкальной деятельности: дис. ... канд. пед. наук. Кострома, 2009. 217 с.
9. Нейгауз Г.Г. Об искусстве фортепианной игры. Записки педагога: учеб. пособие. СПб: Лань, 2015. 256 с.
10. Немов Р.С. Психология: учебник для студ. высш. пед. учеб. заведений: в 3 кн. 4-е изд. М.: ВЛАДОС, 2003. Кн. 1: Общие основы психологии. 688 с.
11. Новиков А.М. Педагогика: словарь системы основных понятий. М.: Издательский центр ИЭТ, 2013. 268 с.
12. Самохина М.А. Формирование исполнительских умений и навыков учащихся детской музыкальной школы в классе гитары: дис. ... канд. пед. наук. М., 2005. 165 с.

13. Сластенин В.А. Педагогика: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. М.: Академия, 2002. 576 с.
14. Федеральный закон РФ «Об образовании в Российской Федерации», № 273-ФЗ, ст. 8. URL <http://www.zakonrf.info/zakon-ob-obrazovanii-v-rf/75/> (дата обращения: 22.02. 2021).
15. Федеральные государственные образовательные стандарты [Электронный ресурс]. URL: <https://fgos.ru/> (дата обращения: 21.02.2021).
16. Федорович Е.Н., Тихонова Е.В. Основы музыкальной психологии: учеб. пособие. М.: Direct-MEDIA, 2014. 279 с.
17. Штейнхаузен Ф. Техника игры на фортепиано. М.: Музыкальный сектор, 1926. URL: <https://search.rsl.ru/ru/record/01009164657> (дата обращения: 21.02.2021).
18. Шульпяков О.Ф. Музыкально-исполнительская техника и художественный образ. М.: Музыка, 1986. 124 с.

Об авторе:

Арутюнян Изабелла Арташесовна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры музыкального образования ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет» (170100, г. Тверь, ул. Желябова, 33); e-mail: Arutyunyan.IA@tversu.ru

FORMATION OF PERFORMING SKILLS OF A MUSICIAN IN THE CONDITIONS OF ADDITIONAL EDUCATION

I.A. Arutyunyan

Tver State University, Tver, Russia

Is devoted to the theoretical analysis of the problem of formation of performing skills of musicians in the conditions of additional education. The author considers the concept of «performing skills» and its structural components (note-oriented, sound-motor, tempo-metro-rhythmic, artistic-emotional) based on the analysis of scientific research in this field. It is noted that in the process of forming the performing skills of a musician, the unity of the components of performing skills is necessary. In the conditions of additional education for the need to develop programs where the contents are taken into account as the age characteristics of the student, individual (personal qualities musician) so is the integrative approach to the formation of performing skills of musicians.

Keywords: *music education, performing skills, components of performing skills, integrative approach.*

УДК 37.01

DOI: 10.26456/vtppsyped/2021.1.099

О ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ИСТИНЕ

А.А. Гагаев¹, П.А. Гагаев²

¹ФГБОУ ВО «Национальный исследовательский Мордовский государственный университет имени Н.П. Огарёва», г. Саранск
²ФГБОУ ВО «Пензенский государственный университет», г. Пенза

Исследуется проблема педагогической истины. Истина трактуется как ориентир педагогического поиска, как удержание в человеке его связи со всем и вся (мирозданием). Истина в воспитании понимается как открытие дискурса о человеке и воздействие на него.

Ключевые слова: вселенная, человек, гносеология, истина, педагогика, рациональное, иррациональное, открытость педагогической истины.

Итак, истина есть все.

В. Соловьев

Истина в педагогике – что это такое? В ряду базовых понятий педагогики эта реальность отсутствует. Работ по проблеме истины в воспитании, соответственно, немного, хотя осознание значимости и сложности проблемы фиксируется в литературе [9].

Истина в имеющихся работах трактуется преимущественно в рамках рационалистической гносеологии. Истина в рамках последней понимается как «соответствие нормативным суждениям, принципам, идеалам, общественным потребностям» [1, с. 299].

Объемлет ли рационалистический подход весь спектр проблем воспитания человека? Предоставляет ли он возможность педагогу избрать решение, каковое станет положительным для его воспитанника? Ответ на этот вопрос, с нашей точки зрения, предполагает в качестве истины видеть реальность, вбирающую в себя иные, чем упомянутая, гносеологии.

Представим свой взгляд на категорию истины в педагогической сфере. В рассмотрении проблемы опираться будем на субстратную рефлексию А.А. Гагаева, согласно которой в предмете познания удерживается его едино-множественная основа и характерное для него стремление к персонификации и ответанию на обращение к себе со стороны познающего [3].

Феномен истины. Истина со стороны гносеологической есть ориентир продвижения в той или иной сфере познания. Истина есть предел, каковой диктует рамки научного или философско-рационального поиска и контуры искомого решения познавательной задачи.

Истина есть то, что всегда подвижно, что может и будет меняться с ходом развития науки и философии [2, с. 349].

© Гагаев А.А.,
Гагаев П.А., 2021

Истина всегда несет в себе *рацио*, или *общее*, – то, что человеческим разумом воспринимается как свойственное различным объектам в тех или иных условиях их существования. Истина есть *сведение* некоего к некоему, некоему *умозрительному* (дефиниции) и в этом воспринимаемому и принимаемому разумом.

Истина – категория последовательно рациональная (в науке – рационально-экспериментальная).

Положением о рациональной основе истины содержание ее не исчерпывается. Истина как гносеологическая реалья может очерчиваться и как рациональное, и как идеалистическое, и как феноменологическое, и как интуитивно-логическое, и как религиозно-мифологическое, и как иное другое – в зависимости от того, какая концепция бытия избирается познающим.

Истина как категория познания формирует пространство познавательной деятельности (задает параметры абстракции постигаемого), определяет конкретный инструментарий постижения искомых реальностей.

Размышляя об истине, следует указать на ее сходство и различие с методологией. Сходство этих гносеологических абстракций в том, что и первая, и вторая определяют направление философского, научного или какого-либо другого поиска. Различие в том, что истина, в сравнении с методологией, формулирует нечто конкретное о конкретном. Истина поверяет методологию, свидетельствуя о некоем как объективно существующем в мире конкретных реальий.

Истина в педагогике. Трактующая в указанном выше виде истина есть инструмент в теоретико-практической деятельности в сфере педагогики. Ею как гносеологической реальией поверяется и процесс воспитания, и его результат.

Истина в педагогике с учетом имеющегося в науке и философии о человеке характеризуется, в нашем прочтении, ориентированностью на удержание в себе *всего и вся*, всего и вся как *едино-множественного*, единого как *становящегося*, единого как *изначально* явленного в бытии.

Истина ориентирована на явление себя как реальности, вбирающей в себя *иррациональную* природу мира и человека.

Истина ориентирована на *интуитивно-логическое* прочтение происходящего в человеке.

Истина являет себя как удерживающей в себе *трансцендентную субъектность* постигаемого.

Истина ориентирована на удержание в себе *экзистенциальности* постигаемого.

Развернем содержание каждого из названных параметров истины.

Удержание всего и вся. Истина есть *все*. Некогда так парадоксально высказался Владимир Соловьев. «На поставленный

вопрос об истине – писал философ, – мы могли дать первый ответ, назвав истиной то, что есть (сущее). Но есть – *все*.

Итак, истина есть все. Но если истина есть все, тогда то, что не есть все, т.е. каждый частный предмет, каждое частное существо и явление в своей отдельности ото всего, – не есть истина, потому что оно и не есть в своей отдельности от всего: оно есть со всем и во всем. Итак, *все* есть истина в своем единстве или как единое» [10, с. 295–296].

Есть (существует) все. Существует как единое, и потому всякое отвлечение, отделение есть не истина. Этой максимой, по Соловьеву, должен руководствоваться всякий, ставящий целью нечто глубокое сказать (обосновать) о том или ином явлении.

Реализовать обозначенную максиму в абсолютной степени не представляется возможным: все нельзя удержать в рамках самой полнотной редукции. Реализация ее (максимы) предполагает формулирование некоего как *движения* – не более того – к удержанию возможной полноты искомой реалии.

В педагогике приведенное об истине выражается в стремлении познающего ввести в положения о человеке и воздействии на него *бездны и бездны* содержания.

Человек действительно есть *все* (укажем, к примеру, на трактовку разума П.Т. де Шарденом [11, с. 109]). Человек есть вся вселенная. И это не метафора. В человеке явлено существенное мироздания. Его судьбы суть судьбы мира (мирздания).

Как *все* человек не может быть описан категориями биосоциального, закона, закономерности, принципа, подхода и прочего. Формулируемое о человеке должно *открывать* дискурс о нем, *открывать* дополняющие описание его природы сведения.

Педагогическая истина есть *приглашение* к обсуждению существенного в человеке (открытие обсуждения человека как вселенской реалии). Такова ее (истины) общая гносеология (все другие параметры истины будут осмысливаться как развертывание обозначенного).

Удержание всего и вся как едино-множественного. Истина в воспитании ориентирована на удержание в себе единства и множественности бытия (и в первую очередь человека как срединной части бытия).

Речь идет о том, что происходящее в психике и поведении индивида трактуется, во-первых, как некое внутри собранное и самим своим внутренним строем связанное со всем и вся (с мирозданием) и, во-вторых, видится как явление, по основанию своему отдельное ото всего (в нашем случае – от мироздания) и в этом востребующее использование для своего познания особой онтологией, антропологией, аксио-гносеологией, психологией и прочего.

Феноменология человеческого «я» как *не случайное* явление в

мироздании, но как выражение неких *общих* движений вселенной; смыслосемантика человеческой психики как обусловленное *процессами* в мироздании (каковые опосредованно явлены и в социальном бытии человека); человеческая деятельность как явление неких внутренних потенциалов мироздательных сил; методология воздействия в воспитании на человека как следование его вселенской природе – все это и другое и есть концепты педагогической истины как удерживающей в себе единство бытия.

Потеря или ослабление присутствия в процессах воспитания какой-либо связи индивида (личности) со всем и вся влечет за собой серьезные издержки в становлении и развитии (вселенской) духовности человека.

Миры человеческой психики как бесконечно отдельное и для других людей, и для всего мироздания (другие онтология, антропология, аксио-гносеология и пр.), поведение человека как выражение абсолютно других в сравнении с другими людьми ценностных и гносеологических установок, поведение человека как утверждение «сверхновой» человеческой вселенной, методология воспитания как следование мирам воспитанника – таковы (в самых общих чертах) концепты истины как удерживающей множественность мира применительно к воспитанию.

Единое как ставшее-становящееся. Бытие человека (соответственно, и воспитание его) несет в себе черты ставшее-становящейся вселенной.

Все и вся *есть* в бытии. Ничто новое (неожиданное в глобальном смысле) не происходит в мире. Мир в своем пределе явлен изначально в самом себе (укажем на мысли Платона об идеальной основе бытия [8, с. 87–90 и др.]). В этом одна из онтологий мироздания и всех его частей.

Все и вся в полноте своей – в своем *становлении* и своем *грядущем*. Становление (драматическое и дарящее радостью) и грядущее и есть полнота мира, воплощение замысла о нем, того, что имманентно ему изначально (опять-таки сошлемся на идеи Платона) [8, с. 87–90 и др.]. В этом другая онтология мира и его составляющих.

Постулируемое о воспитании удерживает в себе концепты духовности человека как изначально явленной по рождении индивида (идеи Платона), духовности как того, что в своем разворачивании (становлении) обретает полноту своей содержательной изначальности – счастье и драму своего существования (подробнее в нашей книге [4]).

Иррациональное. Мироздание *иррационально*. Иррационально и непостижимо для разума. Кант в этом был прав. Мир есть *вещь в себе* [5, с. 65 и др.]. Человеческий разум постигает лишь внятное ему как рационально организованной субстанции (как части мира).

Мир удерживается в рефлексии лишь в виде тех или иных поддающихся рационализации проявлений: единстве, множественности, содержательной изначальности, становлении,

стремлении к персонификации, направленности (в развертывании), причинности и прочем аналогичном. Мир в его *реальной* полноте и сложности для разума – тайна (неизвестное).

Человек и его рефлексия – выражение стремящейся к персонификации вселенной (феноменология человека поддерживает это положение). Бытие человека в его вселенском измерении – загадка для него самого (социальность человека – лишь периферия его бытия).

В воспитании постулируемое теоретиком должно нести в себе концепт *трансцендентности* (воспользуемся термином Канта [5]) человека, подвигая его (человека) к пересечению им (его духовностью) границ постигаемого разумом.

В отсутствие вышеуказанного воспитание превращается в мертвенно-убогую социализацию (что всемерно и происходит) и бестактное со стороны социума вмешательство в духовную жизнь индивида.

Интуитивно-логическое. Истина в воспитании зиждется на положении о воздействии человека на человека на интуитивно-логической основе. Духовность – реалья иррациональная. Постичь ее для разума не представляется возможным. Соответственно, нет рационально обоснованных способов положительного (учитывающего всю сложность человеческой духовности) воздействия на воспитуемого.

Воздействие одного на другого возможно лишь в контексте *интуитивного* восприятия одним человеком другого.

Интуиция, согласно воззрениям отечественных философов-интуитивистов, есть выражение онтологического (бытийного) единства всего и вся (и людей в частности). «Созерцание других сущностей такими, какими они являются сами по себе, – пишет Н.О. Лосский, – возможно потому, что мир есть некое органическое целое, а познающий субъект, индивидуальное человеческое «я» – некое сверхвременное и сверхпространственное бытие, тесно связанное с целым миром» [7, с. 321].

Воспринимая – в возможной мере – непостижимость духовности воспитуемого, воспитатель *открывается* последней своею непостижимостью (нами использована стилистика другого интуитивиста – С.Л. Франка; феномен *откровения* в интуитивистской психологии [12, с. 352–353]). В результате открытия одного другому рождается (*трансцендентная*) коммуникация. Духовности открываются друг другу и *неким* – невятным для разума – образом взаимодействуют.

Некое в обозначенной коммуникации педагогом рационализируется (то, что может быть рационализировано) с целью укрепления возникающего эффекта взаимодействия.

Постулируемое в педагогике непременно базируется на интуитивно-логической основе взаимодействия воспитателя и воспитанника.

Трансцендентная субъектность (персонификация). Обращение к трансцендентной субъектности выражает собою признание положения о

персонифицирующей вселенной.

Вселенная ищет (почему?!) в себе самой персонификации – осознания себя и продолжения своих развертываний (движений) на этой основе. Ищет и порождает человеческий (планетарный) разум (сошлемся в связи с формулируемым опять на идеи Т. де Шардена о человеческой рефлексии [11, с. 109]).

Мысль (рефлексия) несет в себе печать вселенскости. Необусловленность (ничем), абсолютная свобода (свобода в отношении *себя самой*), безмерность, способность проникать во все и вся, соборность, интенция к преобразованию всего и вся, комплиментарность ко всему живому – эти и некоторые другие параметры человеческой мысли являют ее связь со всем мирозданием.

В воспитании постулируемое должно нести в себе признание положения о субъектности как срединной для человека реальности, субъектности, не ограничивающейся миром обыденного (социального), но вводящей человека в мир трансцендентного, того, что и есть родное для него, его изначальное.

Человек, подчеркнем – всякий, испытывает тягу повсюду быть дома [13, с. 330]. Быть дома означает жить со всем и вся, жить со всем мирозданием, осознавать и принимать себя серединой мироздания, а не частичкой того или иного человеческого социума (чаще – ущербного).

Экзистенциальность. Человек – существо, живущее *своим*, своим видением мира, себя, своими чувствами, дерзаниями, обретениями, потерями и прочим. Этот тезис, восходящий к С. Кьеркегору [6], объемлет педагогику.

Нами реальность экзистенции вводится в контекст видения человека как вселенской субстанции. Миры человеческой индивидуальности суть миры вселенские, таковые, какими они грезились Ф.М. Достоевскому, К.Э. Циолковскому, В.И. Вернадскому, Тейяру де Шардену П. и другим гениям человечества.

Концепт экзистенции – срединное в постулируемом в сфере воспитания.

Социальный запрос, сословно-корпоративные требования, претензии какой-либо общности людей – все отступает перед потребностью личности остаться самой собой и пережить драму своего искания счастья. Формулируемое в качестве корректного решения педагогической проблемы обязано удержать в себе экзистенциальный порыв духовности воспитанника.

Заключение. Истина как гносеологическая реальность показана для педагогики. В ней (истине) зримо видны направления и рамки удержания полноты и целостности духовного бытия воспитанника, той полноты и целостности, каковая будет принята им самим по восхождению к самому себе.

Список литературы

1. Бездухов В.П., Носков Н.А. Проблема истины в педагогической науке // Изв. Самар. науч. центра РАН. 2012. № 2 (2). С. 296–300.
2. Вернадский В.И. Биосфера и ноосфера. М.: Айрис-пресс, 2003. 576 с.
3. Гагаев А.А. Теория и методология субстратного подхода в научном познании. Саранск: МГУ им. Н.П. Огарева, 1994. 48 с.
4. Гагаев А.А., Гагаев П.А. Педагогика невмешательства. С.-Пб.: Алетеия, 2014. 284 с.
5. Кант И. Критика чистого разума. Ростов-н/Д: Феникс, 1999. 672 с.
6. Кьеркегор С. Страх и трепет. / пер. с дат. Изд. 2-е, доп. и испр. М: Культурная революция, 2010. 488 с.
7. Лосский Н.О. История русской философии. М.: Высшая школа, 1991. 559 с.
8. Платон. Диалоги. М.: АСТ: Астрель, 2011. 349 с.
9. Рукин А.В. Педагогическая истина и жизнь обучающегося человека // Вестн. Твер. гос. ун-та. Сер.: Педагогика и психология. 2019. № 4(49). С. 152–156.
10. Соловьев В.С. Собр. соч.: в 10 т. Т. 2. СПб.: Книгоиздательское товарищество «Просвещение», 1911. 417 с.
11. Тейяр де Шарден П. Феномен человека. М.: Устойчивый мир, 2001. 232 с.
12. Франк С.Л. Непостижимое (Онтологическое введение в философию религии). М.: Правда, 1990. 608 с.
13. Хайдеггер М. Время и бытие: статьи и выступления. М.: Республика, 1993. 447 с.

Об авторах:

ГАГАЕВ Андрей Александрович – доктор философских наук, профессор ФГБОУ ВО «Национальный исследовательский Мордовский государственный университет имени Н.П. Огарёва» (430005, Республика Мордовия, г. Саранск, ул. Большевикская, д. 68), e-mail: gagae2012@mail.ru

ГАГАЕВ Павел Александрович – доктор педагогических наук, профессор ФГБОУ ВО «Пензенский государственный университет» (440026, г. Пенза, ул. Красная, 40), e-mail: gagaevp@mail.ru

ABOUT TEACHING THE TRUTH

A.A. Gagaev¹, P.A. Gagaev²

¹Ogarev Mordovia State University, Saransk, Russia

²Penza State University, Penza, Russia

The article examines the problem of pedagogical truth. Truth is interpreted as a reference point of pedagogical search, as the retention in a person of his connection with everything and everything (the universe). Truth in education is understood as the discovery of a discourse about a person and the impact on him.

Keywords: *universe, man, epistemology, truth, pedagogy, rational, irrational, openness of pedagogical truth.*

УДК 373.1: 371.315.7

DOI: 10.26456/vtspyped/2021.1.106

ОЦЕНКА РЕЗУЛЬТАТОВ ОБУЧЕНИЯ В МУЛЬТИМЕДИЙНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ

Д.В. Гризовская¹, О.Н. Хохлова²

¹ ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет», г. Тверь

² Лаборатория геймификации ПАО «Сбербанк России», г. Москва

Рассматривается проблема повышения качества образовательного процесса. Разработана методика количественной и качественной оценки освоения модулей мультимедийного учебного комплекса на примере предмета «История», 5 класс. Адаптированы основные элементы концепции «менеджмента знаний» для оценки результатов обучения школьников на примере цифровой образовательной платформы. Предложены подходы к количественному и качественному измерению предметных компетенций и soft skills.

Ключевые слова: геймификация, компетенции, менеджмент знаний, мультимедийный контент, цифровая образовательная среда, компетентностный подход, адаптивное тестирование, оценка компетенций.

XXI век убеждает, что человеческая цивилизация входит в новую стадию развития, которая характеризуется доминированием цифровых технологий, переходом к сетевому взаимодействию как бизнеса, так и отдельных людей, ростом числа «бесполезных профессий», умирающих под напором искусственного интеллекта и стремительными изменениями во всех сферах жизни. Это бросает вызов существующей системе образования, заставляя ее переходить в цифровой формат, выдвигая на первый план Soft skills – мягкие навыки, еще недавно больше известные как универсальные или ключевые компетенции, без которых уже нельзя стать успешным в наше время.

Одной из важнейших задач современной системы образования является создание условий для качественного образовательного процесса. Основной международный документ, принятый UNESCO, определил в качестве условий устойчивого развития когнитивные, социально-эмоциональные и поведенческие результаты обучения [11].

Одной из актуальных проблем в цифровую эпоху становится выработка методики оценки результатов обучения в электронной мультимедийной среде.

Все существующие измерители, используемые в контрольно-оценочной практике, нацелены на выявление динамики и качества усвоения материала, активности обучающихся и их личностного роста.

© Гризовская Д.В.,
Хохлова О.Н., 2021

Традиционные методы оценки – тесты, кейсы, задачи, письменные работы – легко вписываются в мультимедийный формат и проверяются с помощью компьютерной программы при наличии четко заданных критериев оценки (элементов верного ответа). Основной инструмент для оценки компетенций и мониторинга их прогресса – выделение уровня достижений, который показывает, насколько сформирована оцениваемая компетенция. Несмотря на разность формулировок, можно выделить 4 уровня, опирающихся на таксономию Блума: 1) ученический (воспроизведения знаний, узнавания, запоминания); 2) исполнительский (понимания, умений, необходимых для решения закрытых задач); 3) экспертный (сложные умения, позволяющие решать открытые проблемы); 4) инновационный (навыки, необходимые для генерации идей, алгоритмов деятельности и т.п.) [2, 360–363; 7, 36–38].

Однако указанные традиционные методы не позволяют оценить инициативность, целеустремленность, быстроту реакции и другие качества учеников. Предлагаемые для этого экспертные оценки, наблюдение, интервью, метод 360 градусов и т.п. не поддаются программированной оценке без использования нейросетей. Нейропакеты для оценки мотивационной компетенции успешно используются в бизнесе. Вероятно, их можно адаптировать для сферы образования [3, 57–59].

При оценке предметных компетенций в общеобразовательной школе помимо отметок часто используется порядковая (например, в ОГЭ) и интервальная шкала, которая не просто ранжирует, но показывает разрывы между интервалами (например, в ЕГЭ). Однако их сложно применить для оценки Soft skills.

Цифровая эпоха требует создания современных мультимедийных учебных пособий. Одна из таких попыток предпринята творческим коллективом Лаборатории геймификации ПАО «Сбербанк России» (директор лаборатории И.В. Филь). Обучающий контент по истории Древнего мира для учеников 5 класса (автор концепции и главный редактор – к.и.н. О.Н. Хохлова) опирается на следующие подходы:

- цивилизационный, что проявляется в акцентировании внимания на этнокультурной специфике локальных цивилизаций древности, отказе от европоцентризма;
- компетентностный – каждое задание, выполняемое учениками, коррелируется с предметными и мягкими навыками и соответствует требованиям ФГОС;
- проблемно-хронологический, который выражается в наличии двух сквозных проблем учебного курса: каков вклад древних цивилизаций в будущую мировую и почему погибли древние цивилизации?

- антропологический: отход от изложения истории исключительно как истории государств и героев к истории обычного человека;

- личностно-ориентированный: ученику предоставляется возможность сформировать индивидуальную образовательную траекторию с помощью изучения или отказа от дополнительных локаций и микроленингов.

Главным отличием этого контента от имеющихся на действующих образовательных платформах является использование геймификации в качестве основной технологии обучения.

Каждая тема представляет собой квест – приключенческую историю, которая постепенно разворачивается перед игроком. Ученик чувствует себя вовлеченным в нее, потому что сам становится персонажем, который влияет на дальнейшие события и сценарную траекторию. Используется геймплей и механика современных компьютерных игр. В связи с этим ведущей формой заданий становятся интерактивы и мини-игры.

При использовании в учебном мультимедийном контенте игровых приемов представляется обоснованным использование шкалы отношений, которая позволяет измерить следующие характеристики обучающегося: *временные* (время выполнения действия, операции, время реакции; время, затрачиваемое на исправление ошибки, и т.д.); *скоростные* (производительность труда, скорость реакции, движения и т.д.); *точностные* (величина ошибки в мерах физических величин (миллиметрах, углах и т.п.), количество ошибок, вероятность ошибки, вероятность точной реакции, действия и т.д.); *информационные* (объем заучиваемого материала, перерабатываемой информации, объем восприятия и т.д.) [9].

В условиях изменения компетентностной модели школьника (21 Century Skills) представляется эффективным использование концепции менеджмента знаний для оценки результатов обучения.

Новое понятие «менеджмент знаний» (*knowledge management*), или управление знаниями, связано с современной системой управления организацией. Менеджмент знаний – это систематический процесс распознавания, использования и передачи информации и знаний, которые люди могут генерировать, совершенствовать и применять.

Главная цель управления знаниями – это создание новых и более конкурентных компетентностных преимуществ организации.

Применение данной концепции для оценки результатов обучения школьников представляется возможным по следующим причинам.

Методологами концепции выделены *препятствия в процессе усвоения и использования знаний*, которые свойственны людям любого возраста и организациям любой сферы, в т. ч. учреждениям

образования. Обобщенный перечень таких барьеров на пути приобретения новых знаний приводится в табл. 1 [5, с. 7].

Таблица 1

Барьеры на пути приобретения нового знания

Люди	Управление	Структура	Знания
Инерция по отношению к изменениям Слишком заняты: нет времени учиться Отсутствие ответственности за действия и решения. Мотивация. Постоянная реорганизация штатов Передача знаний новым людям. Обучение старых кадров новым идеям	Страх перед изменениями Трудности отказа от привычных дел Нежелание отказываться от традиционного стиля управления. Непредвиденная реакция исполнителей Продолжительное освоение новых подходов и методов	Негибкие организационные структуры компаний Фрагментарная организация деятельности Функциональные просчеты и провалы Неудачи в модернизации старых структур	Трудности в поиске знаний Категорирование знаний Вознаграждение за поиск знаний Понимание сущности управления знаниями Распределение ресурсов между творческими группами. Создание возможностей повсеместной доступности знаний

На основании вышеперечисленных преград методологами концепции менеджмента знаний была разработана следующая классификация «знаний»:

1. Знаю, *что* – это основное (фактологическое) знание.
2. Знаю, *как* – это технологическое (прикладное) знание.
3. Знаю, *почему* – это понимание взаимоотношений, причинно-следственных связей.
4. Знаю, *кто* – это знание людей, необходимых для совместной деятельности.
5. Знаю, *когда и где* – способность реагировать на фактическую ситуацию и действовать адекватно ей.
6. Хочу знать, *зачем* – мотивация и настроенность на успех [4, 6, 10].

Интеграция вышеприведенной классификации с требованиями ФГОС и ожидаемыми результатами обучения позволяет провести количественную и качественную оценку освоения модулей мультимедийного учебного комплекса.

Для количественной оценки каждый вид знания необходимо соотнести с видом и типом обучения, а также типом мультимедийного контента. На этом основании производится балльное шкалирование «знаний» (табл. 2, составлено авторами).

Таблица 2

Модель количественного анализа освоения модульного контента

Вид знания	Вид обучения	Тип обучения	Тип контента	Балл/тегированный уровень сложности
Знаю, что	Сохраняющее обучение	Теоретическое	Задания на знание терминологии, концепций, основных положений и др.	1
Знаю, как		Практическое	Задания на освоение способов действия и способность применять их на практике (навыки)	2
Знаю, почему			Задания на причинно-следственные связи, системность, межпредметные связи	3
Знаю, кто	Инновационное	Практическое	Пока нет возможности организовать и оценить	
Знаю, когда и где	Инновационное	Практическое	Задания на формирование способности отбирать релевантное знание и наиболее эффективные методы решения проблемы	Рассчитано на более старшие классы
Хочу знать, зачем		Теоретическое Практическое	Дополнительные локации, активности и микроленинги	Расчет осуществляется в зависимости от типа и содержания освоенного контента

В рамках качественной оценки освоения модуля каждый тип мультимедийного контента разделяется на компоненты знаний и соотносится с предметными и мягкими навыками.

Результаты оценки первого модуля «А в Африке реки вот такой ширины» («Природно-географические условия развития») раздела «Та Кемет: цивилизация пирамид и фараонов» (Древний Египет) представлены в табл. 3.

Эффективным инструментом обучения в мультимедийной среде является применение гипертекста, в т. ч. звуковые и зрительные образы. В тексте могут быть использованы изображения, карты, схемы, требующие уточнения встретившегося на них понятия.

После освоения уточняющего материала пользователь возвращается к исходной точке изучения (см. рис. 1).

Таблица 3

Модель качественного анализа освоения модульного контента

Тип контента	Вид оцениваемого компонента	Баллы	Предметный навык	Мягкие навыки/ межпредметные связи
Микроленинг (дополнительный материал для изучения) «Амулет жук-скарабей»	«Знаю, что»: значение священного символа древних египтян	1		
Интерактив (игровое взаимодействие ученика с контентом) «Найди подходящее место для поселения»	«Знаю, что»: самое благоприятное место в долине Нила для поселения	1	Объяснять влияние природно-географической среды на сферы общественной жизни	Системное мышление: восприятие явлений и процессов как системы
Интерактив «Как победить лихорадку?»	«Знаю, что»: способы защиты от лихорадки	2*	Объяснять причины и следствия исторических событий	Принятие решений
Интерактив, игра «Управление погодой в дельте Нила»	«Знаю что»: влияние природно-географических факторов на жизнь древних египтян. «Знаю, почему»: понимаю выбор способов освоения долины Нила	2**	Объяснять влияние природно-географической среды на сферы общественной жизни Объяснять причины и следствия исторических событий	Принятие решений
Проверочное задание «Влияние природных условий на развитие Древнего Египта»		6***	Объяснять влияние природно-географической среды на сферы общественной жизни	Системное мышление: Создание гипотез о взаимосвязях; анализ и синтез

Примечания (алгоритмы начисления баллов): *Баллы начисляются только за первую попытку (иначе все получают равное количество баллов) по следующему алгоритму. Вариант «осушить болото» – 1 балл (за верный выбор); вариант «уплыть на лодке» – 1 балл (знаю что) + 1 балл (видео); вариант «отравить насекомых» – 1 балл (знаю, что).

**Баллы начисляются только ученику, выбравшему верный ответ в предыдущей активности («осушить болото»). Ученику дается максимум 2 попытки: с первой попытки – 2 балла; со второй попытки – 1 балл.

***1 балл за каждый предложенный тезис.



Рис. 1. Пример использования гипертекста в модуле 1 раздела «Та Кемет: цивилизация пирамид и фараонов»

Исходя из данных табл. 3, можно сделать вывод, что применение используемой в концепции менеджмента знаний классификации знаний, а также соотнесение ее с мягкими и предметными навыками позволяет провести объективную оценку результатов освоения дидактической единицы дисциплины. Полученные результаты могут быть использованы и для построения «идеальной» компетентностной модели школьника.

Не менее важной чертой концепции менеджмента знаний является ее *ориентация на генерацию знаний и их эффективное применение* [6].

Менеджмент знаний предполагает определенный набор действий, направленных на формирование знания. Его можно представить в виде пирамиды (рис. 2).



Рис. 2. Пирамидальная структура действий в рамках концепции менеджмента знаний

Таким образом, применение системы менеджмента знаний для обучающихся позволяет формировать у них интеллектуальный капитал, нацеленный на будущее. Модель системы образовательного знания относительно предметной среды представлена на рис. 3.

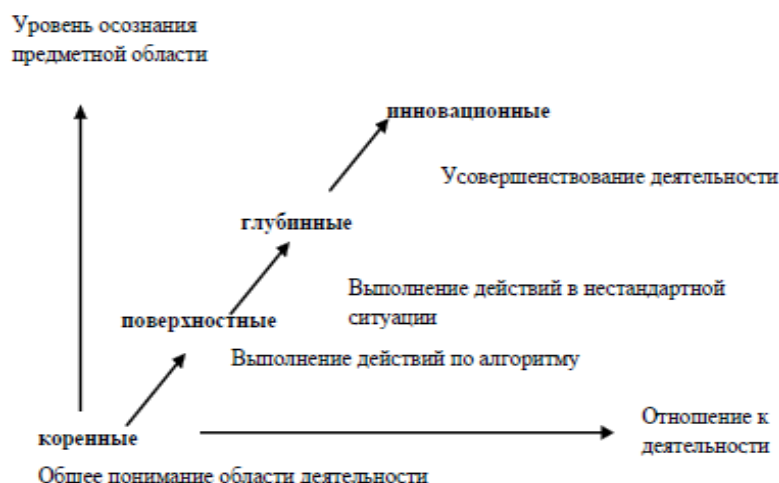


Рис. 3. Классификация знаний в рамках концепции менеджмента знаний [8, с. 84]

В рамках описываемого мультимедийного комплекса данная модель образовательного знания реализуется посредством структурирования когнитивного контента модулей (принцип «от простого к сложному»); использования принципа приращения знаний (обобщения первичных понятий, построение логических связей); тегирования заданий по уровню сложности; освоения алгоритмов мыслительной деятельности (установление причинно-следственных связей, составление определений понятий и др.).

Следующим фактором, обуславливающим выбор концепции менеджмента знаний в качестве базиса при оценке результатов обучения, является *мотивационный компонент*.

Менеджмент знаний предполагает желание делиться полученными знаниями, достигая синергетического эффекта, и следовательно, требует высокого уровня мотивации.

Для внедрения данного принципа менеджмента знаний в процесс обучения школьников необходимо использовать систему заданий по признанию, самовыражению и рефлексии. На рис. 4 продемонстрирован вариант подобного задания, предлагающий ученику составить облако тегов по заданной тематике.

Модель мультимедийного учебного комплекса, рассматриваемого в данной статье, предполагает предоставление обучающимся возможности самообучения и выстраивания индивидуальной образовательной траектории (дополнительные локации, микроленинги с бонусами за прохождение). На рис. 5 представлен вариант навигации по содержанию раздела и модуля.

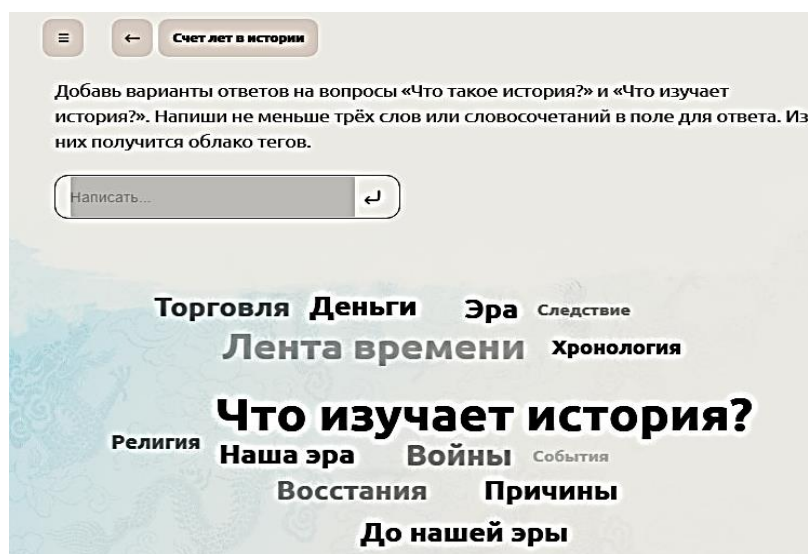
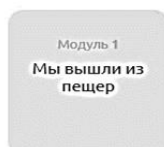


Рис. 4. Пример задания на самовыражение, представленного в модуле 1 раздела «Что и как изучает история»

Ученик имеет возможность пройти модуль от начала до конца как полноценный квест либо выбрать пункт меню «Содержание модуля» и перейти к выстраиванию индивидуальной образовательной траектории.

История 5 класс

Мы вышли из пещер



Та Кемет: Цивилизация пирамид и фараонов

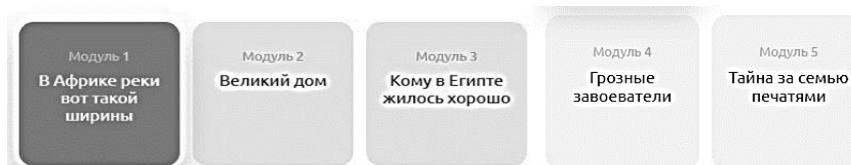


Рис. 5. Пример навигации по содержанию модуля

Реализация данного принципа в образовательном процессе позволяет решить проблему низкой мотивации школьников в изучении истории (гуманитарных предметов).

Система менеджмента знаний должна стать важным звеном в образовательном процессе, и его эффективность с точки зрения затрачиваемых школьником ресурсов и получаемых результатов должна постоянно оцениваться и предоставляться учителю для коррекции методического сопровождения.

Важным элементом в оценке результатов обучения является диагностика и контроль уровня сформированности компетенций.

Используемые методы диагностирования успеваемости учащихся имеют определенные недостатки: субъективный характер оценки; списывание; большие временные затраты на разработку и проверку; отсутствие четко сформулированных критериев и шкалы оценки; отсутствие механизмов сравнения результатов обучения по данной дисциплине [1].

Современным средством контроля результатов обучения является адаптивное компьютерное тестирование. Данный инструмент представляет собой диалоговую тестовую программу, которая определяет порядок предъявления тестовых заданий в зависимости от результатов выполнения испытуемым уже выполненных заданий [1].

Адаптивное тестирование применимо на всех этапах педагогического контроля кроме итогового, т.к. оно предназначено для констатирования результатов образовательного процесса.

Алгоритм использования адаптивного тестирования в описываемом мультимедийном комплексе для оценки результатов обучения представлен на рис. 6.



Рис. 6. Алгоритм использования адаптивного тестирования

Надежность использования адаптивного тестирования в мультимедийном продукте обеспечивается наличием систематического контроля за частотой выбора заданий банка при генерации адаптивного теста и качеством разработанных заданий [1]. В адаптивном тесте заранее заданы параметры сложности и дифференцирующей способности каждого тестового задания. Он создается в виде банка тестовых заданий, упорядоченного в соответствии с характеристиками заданий.

На основании вышеизложенного можно выделить следующие преимущества компьютеризованного адаптивного тестирования: высокий уровень секретности; индивидуализация процесса выполнения теста; сохранение высокого уровня мотивации к тестированию у обучающихся, испытывающих трудности в освоении предмета, за счет исключения из тестирования сложных заданий; оперативное представление результатов тестирования после окончания его работы над индивидуально подобранным набором заданий в адаптивном тесте; возможность рефлексии и коррекции обучения.

Адаптивная оценка результатов обучения позволяет повысить точность измерений и минимизировать время сеансов тестирования, а также реализовать принцип индивидуализированного обучения.

Таким образом, мультимедийная среда представляется наиболее эффективным инструментом повышения результативности и качества освоения образовательного контента. Такая среда предоставляет возможность личного самовыражения, что важно для повышения уровня интереса и мотивации обучающегося. В рамках новой образовательной реальности необходимо применение новых инструментов оценки результатов обучения. Система менеджмента знаний в совокупности с современными информационными технологиями и цифровыми инструментами позволяет осуществить фиксацию хода образовательного процесса с целью построения компетентностного профиля обучающегося, а также преодолеть барьеры к обучению и созданию знаний и проблемы запоминания и использования знаний, трудности, связанные с оценкой знаний.

Список литературы

1. Бардина О., Кононов О. Адаптивное тестирование в практике диагностики способностей и знаний // Лаборатория гуманитарных технологий. URL: <https://ht-lab.ru/knowledge/articles/adaptivnoe-testirovanie-v-praktike-dagnostiki-sposobnostey-i-znaniy/> (дата обращения: 19.11.2020).
2. Беспалько В.П. Природообразная педагогика. М, 2008. 512 с.
3. Горбачевская Е.Н., Леонидов А.В. Модель нейронной сети для рейтинговой оценки компетенции сотрудников // Вестн. Волжск. ун-та им. Н.В. Татищева. 2015. № 1 (23). С. 57–71.
4. ГОСТ Р 54875-2011 Менеджмент знаний. Руководство по устоявшейся практике внедрения системы менеджмента знаний (Переиздание). URL:

- <http://docs.cntd.ru/document/1200102255> (дата обращения: 23.11.2020).
5. Каренов Р.С. Менеджмент знаний как конкурентная стратегия // Вестн. Караганд. ун-та. Экономика. 2013. № 1(69). С. 4–16.
 6. Менеджмент знаний: подход к внедрению // Стандарты и качество Госстандарта России. URL: <https://hr-portal.ru/article/menedzhment-znaniy-podhod-k-vnedreniyu> (дата обращения: 23.11.2020).
 7. Симонов В.П. Диагностика степени обученности учащихся: учеб.-справочное пособие, 1999. 48 с.
 8. Федотова Г.А., Игнатьева Е.Ю. Концепция менеджмента знаний в образовательном процессе высшего профессионального образования // Гуманитарный вектор. Педагогика. 2008. № 3. С. 82–86.
 9. Хведченя Л.В. Оценочные шкалы как инструмент педагогической кваліметрії // Актуальні питання педагогіки і психології. 2017 № 3. С. 29–36.
 10. Ganesh D. Bhatt. Knowledge management in organizations: examining the interaction between technologies, techniques, and people // J. of Knowledge Management V. 5. № 1, 2001. P. 68–75.
 11. UNESCO. (2019). Education for Sustainable Development Goals: learning objectives UNESCO 2017. URL: <https://unesdoc.unesco.org/?locale=ru>

Об авторах:

ГРИЗОВСКАЯ Дарья Викторовна – начальник отдела магистратуры и специалитета управления образовательных программ ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет» (Россия, 170100, Тверская область, г. Тверь, ул. Желябова, д. 33), e-mail: Grizovskaya.DV@tversu.ru

ХОХЛОВА Ольга Николаевна – кандидат исторических наук, доцент, главный редактор мультимедийного контента онлайн-платформы, Лаборатория геймификации ПАО «Сбербанк России» (Россия, 117997, г. Москва, ул. Вавилова, д. 19), e-mail: fpc_tver@mail.ru

ASSESSMENT OF LEARNING OUTCOMES IN A MULTIMEDIA EDUCATIONAL ENVIRONMENT

D.V. Grizovskaya¹, O.N. Khokhlova²

¹Tver State University, Tver, Russia

²Gamification Laboratory of Sberbank of Russia, Moscow, Russia

Is devoted to the problem of improving the quality of the educational process. The methodology of quantitative and qualitative assessment of the development of modules of the multimedia educational complex on the example of the subject «History», 5th grade is developed. The main elements of the concept of «knowledge management» are adapted to evaluate the results of school students' learning on the example of a digital educational platform. Approaches to the quantitative and qualitative measurement of subject competencies and soft skills are proposed.

Keyword: *gamification, competencies, knowledge management, multimedia content, digital educational environment, competence approach, adaptive testing, competence assessment.*

УДК 316.6: 376.1

DOI: 10.26456/vtspyped/2021.1.118

СОЦИОКУЛЬТУРНЫЙ АСПЕКТ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

С.Н. Махновец

ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет», г. Тверь

Представлены смысловые доминанты инклюзивного образования. Показано, что моральное благополучие человека (ребенка в особенности), его самооценка и – соответственно – эмоциональное состояние связаны с феноменом «принятия». Раскрыты проблемы, возникающие в практике реализации инклюзивного образования, и представлены некоторые подходы к их решению.

Ключевые слова: *инклюзия, инклюзивное образование, профессиональное развитие, смысловые доминанты, социальные институты.*

Современное общество, образ и качество жизни его граждан в течение последних трех десятилетий значительно изменились. Трансформировались как межличностные отношения, так и социальные институты. Новые ценностные ориентиры в обществе обуславливают и переход образования к несколько иным смысловым доминантам. Новый взгляд в области образования сосредоточен на обеспечении инклюзивного и справедливого качественного образования, создании возможности для обучения на протяжении всей жизни для всех (Инчхонская декларация, 2015). При этом одной из важнейших социальных проблем современности является образование детей с ограниченными возможностями здоровья. Это рассматривается с точки зрения соблюдения прав человека и создания условий доступности образования для человека любой социальной группы. Исходя из этого, ведущий идеей, которая инициирует различные проекты изменения процедур обучения в образовательных организациях, является именно инклюзивное образование, которое позволяет обучать детей с различными образовательными потребностями и с учетом их здоровья.

В практике российского образования дети с ограниченными возможностями здоровья (далее – ОВЗ) обучались, как правило, в специализированных образовательных учреждениях. При этом имелся целый ряд недостатков. Например, социализация детей проходила в специально созданной для них искусственной среде при отсутствии коммуникации с нормативно развивающимися детьми. В обществе считалось, что дети с ОВЗ равнодушны к получению образования, не имеют высокой мотивации к решению учебных задач. При этом отмечалось и отсутствие толерантности по отношению к людям с ОВЗ и инвалидностью, к разделению общества на здоровых и инвалидов, что приводило к сегрегации последних.

© Махновец С.Н., 2021

Инклюзивное образование, заявившее о себе в конце прошлого столетия, стало большим и важным шагом для преодоления дискриминации по отношению к детям с ОВЗ и инвалидностью и принятия многообразия, ценности и уникальности каждого ребенка. Оно призвано обеспечить продуктивное включение и участие каждого ребенка в системе общего образования, которое и будет способствовать его моральному благополучию и полноценной социализации.

Моральное благополучие человека (ребенка в особенности), его самооценка и – соответственно – эмоциональное состояние связаны с феноменом «принятия». Психологи гуманистического направления не случайно считают теплое эмоциональное отношение со стороны окружающих (принятие) условием психического здоровья человека (К. Роджерс, 1991), той почвой, на которой вырастают и крепнут победы человеческих возможностей (Т. Гордон, 1991). Ребенок лишь тогда полноценно развивается, когда чувствует, что его принимают таким, какой он есть. «Язык принятия» помогает ему стать открытым, доступным для общения и развития. Феномен принятия обуславливает не только общение отдельных людей, но и взаимодействие человека и общества. В последнем случае его воздействие на личность, возможно, даже сильнее, чем при частном общении. Таким образом, отношение общества к его членам, в нашем контексте – к людям с особыми потребностями в развитии, является одной из важных составляющих, формирующих личность и влияющих на ее психологическую экологию здоровья. Психологическое благополучие, успешность, а следовательно, удовлетворенность современного человека зависят от его способностей и умения достойно представить себя в бытовом общении, на рынке труда, на рабочем месте. Успех сопутствует, как правило, людям с высокой самооценкой, навыками самопрезентации, адекватностью социального поведения, т. е. людям, управляющим своим поведением в соответствии с социально-психологическими закономерностями и социально приемлемыми нормативами. С другой стороны, становление названных свойств во многом определяется восприятием человека окружающими, их отношением и оценками.

Многочисленные психологические, педагогические и социологические исследования направлены на решение таких проблем обучения детей с ОВЗ, возникающих в общеобразовательных школах, как разрешение противоречия между объективной необходимостью реализации инклюзивного образования в соответствии с требованиями нормативно-правовых актов; недостаток целостного научно-теоретического осмысления проблемы инклюзии в отечественной педагогике; отсутствие комплексных педагогических технологий инклюзивного образования; программы профессиональной подготовки педагогических кадров для инклюзивной школы [2].

Наблюдается множественность подходов к интерпретации понятия «инклюзивное образование»: от широкого понимания инклюзии в контексте философской категории, где основополагающим стержнем является признание ценности и уникальности каждого ребенка без исключения, до узкого смысла в рамках единой образовательной среды, где осуществляется интеракция между детьми с ОВЗ, их здоровыми сверстниками и учителями. Мы можем констатировать, что содержательные аспекты понятия «инклюзия», несмотря на частое употребление в системе образования, до сих пор не раскрыты.

Инклюзивное образование, которое получило правовое закрепление в Законе «Об образовании Российской Федерации» (в редакции от 29.12.2012, ФЗ от 29.12.2012), всё активнее входит в практику современной образовательной организации, призывая ее к серьезным изменениям. И изменения эти во многом будут связаны не столько с трансформацией материально-технической базы и архитектурной среды образовательной организации (детский сад, школа, учреждение дополнительного образования), сколько с развитием у педагогов новых личностных качеств и изменением их поведенческого стереотипа во взаимодействии со всеми участниками образовательного процесса [1].

Безусловно положительным является повсеместное внедрение в практику российского образования самой концепции инклюзивного образования, но в то же время недостаточно анализируются специфические проблемы и препятствия, которые стоят на пути ее реализации. Среди выявленных проблем можно отметить такие: отсутствие необходимых для инклюзивного образования ресурсных, организационных, технических, кадровых, программно-методологических и учебно-методических условий; недостаток учителей и узкопрофильных специалистов (психологов, социальных педагогов, тьюторов, логопедов, дефектологов и т.п.), владеющих необходимыми профессиональными компетентностями работы с детьми с ОВЗ; отсутствие опыта совместного обучения и низкая информированность об этой практике, что способствует формированию у родителей и педагогических работников множества стереотипов, негативно влияющих на отношение к совместному обучению; отсутствие должного внимания к необходимости формирования и развития социокультурных ценностей, таких как права человека, равенство, справедливость и борьба с сегрегацией; отсутствие должного взаимодействия между субъектами образовательного процесса (между учителями, учителями и родителями детей, учителями и детьми и пр.); для многих образовательных организаций инклюзивное образование является по-прежнему довольно непривычной идеей, чуждой для сознания и культуры, и остается в большей степени мифом, нежели реальностью.

Несмотря на усиление государственной политики в отношении детей с ОВЗ и проведение целого ряда радикальных социально-

педагогических мер и организационных мероприятий, трансформация общественного сознания в сторону принятия данной категории детей как полноправных членов общества происходит медленно. Этому мешают устойчивые стереотипы разделения детей по наличию или отсутствию какого-либо нарушения в их развитии и необходимости получения ими образования в рамках двух изолированных образовательных систем: общего и специального образования. При этом не стоит забывать, что ведущим механизмом в создании инклюзивного общества признан гуманистический потенциал инклюзивного образования, который может способствовать устранению сложившихся в обществе односторонних взглядов на детей с ОВЗ и инвалидностью.

Потенциальные преимущества инклюзивного образования разнообразны и в совокупности касаются всех участников образовательного процесса. Размышляя над содержанием этих преимуществ, можно увидеть, что большинство из них универсальны и характерны для всех участников образовательного процесса. На наш взгляд, к универсальным преимуществам можно отнести расширение представлений детей об обществе и правах граждан, взаимопомощь и равнодушное отношение к окружающим, развитие навыков конструктивной коммуникации. Для того чтобы данные преимущества реализовать, надо научиться договариваться, строить отношения между субъектами инклюзивной среды на доверии, взаимопонимании и взаимоподдержке. Для этого необходима их открытость, выдержка, самообладание как базовые показатели стиля сотрудничества.

Секреты успеха в инклюзивной практике кроются в основных философских положениях инклюзивного образования. Так, при рассмотрении инклюзии с позиций конструктивизма (одного из современных направлений в философии) проблема дефицитарности человека с ограниченными возможностями переносится в плоскость восстановления динамического равновесия между ним и системой окружающей его среды. При этом возможны разные варианты развития этих отношений – от изменений, происходящих в среде, для удовлетворения потребностей человека в саморазвитии, до редуцирования и искажения траектории саморазвития и становления «Я» человека при ригидности окружающей среды. При этом значимое место отводится коммуникации, которая служит корректировке собственных представлений ребенка с ОВЗ в соответствии с конструкциями других участников познавательного процесса. Социально значимые конструкты формируются в ситуациях индивидуальной и коллективной деятельности: самостоятельное принятие решения и ответственность за это решение; умение уступать, договариваться; соблюдать очередность; помогать товарищу; творчески работать в группе. В этих же ситуациях необходимые социально значимые конструкты формируются и у учащихся с нормативным

развитием, для чего предусмотрено, например, поощрение их стремления к общению, взаимодействию с одноклассником с ОВЗ.

Таким образом, инклюзия – это изменение образовательной системы и принятие ребёнка на уровне всей школы. Инклюзивное образование предусматривает не только активное включение и участие детей и подростков с ограниченными возможностями в образовательном процессе обычной школы, но в большей мере перестройку всего процесса массового образования как системы для обеспечения образовательных потребностей всех детей. Это гибкая система, которая учитывает потребности всех детей – не только с проблемами развития, но и разных этнических групп, пола, возраста, принадлежности к той или иной социальной группе. Система обучения подстраивается под ребёнка, а не ребёнок под систему.

Необходимо помнить, что если при реализации инклюзивного образования не опираться на его философию, которая заложена изначально, то практикам не удастся избежать ошибок:

- выбор инклюзивного образования в качестве временной тактической задачи, что говорит о вступлении образовательной организации в краткосрочный проект или программу по обучению детей с ОВЗ;
- принятие «точечных мер», когда образовательная организация принимает решение об отказе от стратегии развития с точки зрения «инклюзии как философии школы». Например, проводится работа по созданию архитектурно доступной образовательной среды для обучения детей с ОВЗ, но при этом не уделяется внимание психолого-педагогической и социальной работе с обучающимися на понимание и развитие толерантности принятия ребенка с ОВЗ в классе и т.п.;
- развитие инклюзивной культуры без философского понимания может привести к спонтанности действий, т.е. когда ребенка с ОВЗ или инвалидностью принимают на обучение, но изначально не понимают, какие необходимо для него создать условия обучения, какими методами вести обучение. И тогда процесс включения этих детей в процесс обучения будет происходить уже в практике;
- при условии, когда педагог воспринимает инклюзию только с позиции набора определенных технологий работы с детьми, имеющими определенные образовательные потребности, инклюзивное образование будет восприниматься педагогом лишь в контексте практического подхода;
- если инклюзивная школа воспринимается лишь как школа исключительно для детей с ОВЗ, которые имеют особые образовательные потребности и где создаются особые, исключительные для этих детей условия обучения, то это не будет способствовать положительному восприятию детей с ОВЗ их одноклассниками;
- инклюзивное образование не может рассматриваться с точки зрения благотворительности по отношению к детям с ОВЗ. Часто в этом

случае за образовательной организацией остается только воспитательная функция – из «гуманного» отношения к ребенку с ОВЗ позволяют в целях эффективной и успешной социализации учиться в обычной школе;

- если образовательная организация, декларирующая инклюзию, принимает на обучение ребенка с ОВЗ только при условии его адаптации, то при этом она фактически не берет на себя ответственность за организацию образовательного процесса для этого ребенка и результаты его обучения, т.к. в случае неуспеха можно сослаться на главную причину – индивидуальные особенности ребенка с ОВЗ;

- принимая на обучение ребенка с ОВЗ, педагоги часто ожидают быстрых положительных результатов от инклюзивного образования, совершенно забывая об особенностях проявления личностных и познавательных характеристиках ребенка с ОВЗ – стиля восприятия учебного материала, темпа учебной деятельности, особенностях коммуникации и др. Существует опасение, чтобы в классе не появился двоечник, чтобы не портилась общая успеваемость класса.

Чтобы образовательная организация действительно стала инклюзивной, в полном соответствии с понятием «инклюзии», ориентированной на любого ребенка с ОВЗ, с любыми образовательными потребностями, необходимы сущностные изменения. Об этом свидетельствует анализ состояния инклюзивного образования [3]. Безусловно, это процесс сложный, требующий значительных ценностных, содержательных, организационных изменений. Важно изменить и способы взаимодействия с обучающимися, способы учебной деятельности, а не только формы организации обучения этой категории детей.

Одним из условий успеха инклюзивного образования является создание в образовательной организации работы междисциплинарной команды специалистов, в которую входят логопед, психолог, медицинские работники в лице реабилитолога и физиотерапевта, тьютора. Также необходимо учитывать и позитивную роль вовлеченности родителей ребенка с ОВЗ в образовательный процесс.

Особое внимание следует обратить на проектирование изменений в муниципальной системе образования, которая является важным социальным аспектом в развитии муниципалитета в целом: соблюдение прав детей с особыми возможностями здоровья, расширение межведомственного взаимодействия, формирование доступного, качественного персонифицированного образования для всех его участников. Апробации и внедрению изменений способствуют создаваемые на базе образовательных организаций ресурсные площадки, трансформирующие опыт внедрения инклюзивного образования в муниципальной системе образования. Также особую значимость приобретают процессы коллаборации между высшей школой, системой дополнительного профессионального образования, управлением

образования и образовательными организациями для достижения общих стратегических целей развития образования. Важность этих процессов заключается в том, что они обеспечивают непрерывное развитие профессиональных компетенций педагога инклюзивного образования, сетевого партнерства в инклюзивном образовании.

Инклюзивное образование сегодня представляет собой действительно перспективное стратегическое направление не только образовательной политики, но и практики, в значительной степени затрагивающее основы, как общего образования, так и дополнительного профессионального. Именно поэтому образовательной организации на этапе проектирования внедрения инклюзивного процесса в учреждении в целях недопущения ошибок, срывов или каких-либо перекосов в ходе его реализации необходимо рассмотреть и оценить сущностные и ситуативные противоречия и ограничения этого процесса, риски и ресурсы, что действительно даст возможность заложить основу эффективного и действенного инклюзивного образования.

Список литературы

1. Бысюк А.С., Шевченко Е.Н. К вопросу о подготовке кадров для реализации инклюзивной практики в системе образования Тверской области // Современные методы профилактики и коррекции нарушений развития у детей: традиции и инновации: сб. м-лов. II Междунар. междисциплинар. науч. конф., 22–23 октября 2020 г. / под общ. ред. О.Н. Усановой. М.: Когито-Центр – Московский институт психоанализа, 2020. 461 с.
2. Психолого-педагогические основы инклюзивного образования: колл. монография / отв. ред. С.В. Алехина. М.: МГППУ, ООО «Буки Веди», 2013. 334 с.
3. Создание и апробация модели психолого-педагогического сопровождения инклюзивной практики: метод. пособие / под общ. ред. С.В. Алехиной, М.М. Семаго. М.: МГППУ, 2012. 156 с.

Об авторе:

МАХНОВЕЦ Сергей Николаевич – доктор психологических наук, профессор кафедры дошкольной педагогики и психологии ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет» (170100, г. Тверь, ул. Желябова, 33); e-mail: msn-prof@yandex.ru

SOCIO-CULTURAL ASPECT OF INCLUSIVE EDUCATION

S.N. Makhnovets

Tver State University, Tver, Russia

The semantic dominants of inclusive education are presented. It is shown that the moral well-being of a person (especially a child), his self-esteem and, accordingly, the emotional state is associated with the phenomenon of «acceptance». The problems that arise in the practice of implementing inclusive education are revealed and some approaches to solving them are presented.

Keywords: inclusion, inclusive education, professional development, semantic dominants, social institutions.

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ

УДК 373.3

DOI: 10.26456/vtspyped/2021.1.125

ПРИМЕНЕНИЕ КЕЙС-ТЕХНОЛОГИИ В ЭКОЛОГИЧЕСКОМ ОБРАЗОВАНИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

С.А. Саакян

ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет», Тверь

Рассматриваются теоретические и методические особенности использования кейс-технологии в начальной школе. Даются методические рекомендации по применению кейсов при изучении тем экологического содержания в курсе «Окружающий мир». Приводятся результаты анкетирования педагогов начальной школы по вопросам использования кейс-технологии.

Ключевые слова: кейс-технология, кейс-стади, экологическое образование в начальной школе, курс «Окружающий мир».

Совершенствование системы экологического образования имеет важное значение для обеспечения устойчивого развития современного общества. Согласно концепции общего экологического образования, в интересах устойчивого развития РФ ключевыми задачами общего образования являются воспитание ответственного потребления, готовности контролировать свой экологический след, участвовать в создании «зеленой» экономики, что в конечном итоге направлено на воспитание нового типа отношений человека с обществом, природой и миром вещей в их взаимозависимости [3, с. 183]. Экологическое образование осуществляется в рамках различных учебных предметов начальной школы, однако ведущая роль в этом процессе принадлежит окружающему миру. Согласно федеральному государственному образовательному стандарту начального общего образования, освоение основ экологической грамотности является одним из предметных результатов изучения учебного предмета «Окружающий мир» [6, с. 9]. Кроме того, ФГОС НОО устанавливает достаточно высокие требования к личностным, метапредметным и предметным результатам освоения образовательной программы. В частности, на ступени начального общего образования обучающиеся овладевают основными компетенциями, составляющими способности к организации своей деятельности: умение принимать, сохранять цели и следовать им в учебной деятельности, планировать свою деятельность, осуществлять её контроль и оценку, взаимодействовать с педагогом и сверстниками в учебном процессе, учатся преобразовывать и применять новое знание, получают основу современной научной картины мира и др. [6, с. 5]. В

основе ФГОС НОО лежит системно-деятельностный подход [6, с. 3]. В результате обучающийся из объекта научения становится самостоятельным субъектом образовательного процесса. Обеспечению комплексного решения многих задач образования по достижению личностных, метапредметных и предметных результатов, а также задач экологического образования может способствовать использование в образовательном процессе кейс-технологии (кейс-стади).

В образовательном процессе применение кейсов (от англ. case – случай из практики) впервые осуществлено в Гарвардском университете США в начале XX в. В дальнейшем практика использования кейсов получила широкое распространение в высших учебных заведениях, прежде всего обучающихся экономическим и юридическим специальностям. Студенты при этом «погружались» в определённую чётко обозначенную ситуацию, из которой должны были найти выход или оптимальное решение. Фактически обучающиеся в ходе решения кейсов готовились к своей профессиональной деятельности. К середине XX в. кейс-стади был достаточно чётко проработан, что послужило основанием рассматривать его как особую образовательную технологию (хотя в литературных источниках он в равной степени рассматривается и как метод обучения). В дальнейшем технология начинает использоваться в самых разнообразных образовательных направлениях и на разных уровнях – прежде всего в профессиональном образовании. В нашей стране кейс-стади известен с 1920-х гг. под названием «метод казусов» [2, с. 24]. Несмотря на то что метод не получил широкого применения в образовательном процессе, он активизировал использование игровых и дискуссионных методов на занятиях.

На уровне школьного образования технология стала использоваться только в последние годы, но преимущественно в старшем звене школы. Для того чтобы выяснить, знакома ли педагогам начальной школы технология кейс-стади, в ноябре 2020 г. было проведено анкетирование, в котором приняли участие 17 учителей. Выяснилось, что 16 педагогов из опрошенных знают о существовании такой технологии. Два педагога ответили, что эпизодически использует кейсы на уроках окружающего мира, остальные не применяют эту технологию в образовательном процессе. Причиной, по которым кейс-технология почти не используется, учителя называли отсутствие в методической литературе рекомендаций по её использованию в начальной школе, отсутствие готовых кейсов или их шаблонов. Четверо из опрошенных считают, что им достаточно имеющихся образовательных методов и технологий и в кейс-стади нет необходимости. В целом результаты анкетирования показали, что у педагогов начальной школы есть интерес к использованию кейс-технологии в образовательном процессе.

Кейс-технология считается особенно эффективной при решении вопросов, на которые нельзя дать однозначный ответ, где есть несколько способов решения проблемы [5, с. 101]. Экологические вопросы принадлежат именно к таким, ведь в большинстве случаев есть различные пути решения экологической проблемы, причём при поиске лучшего способа решения и задействуются все элементы технологии кейс-стади. Экологический кейс – это предложенная обучающимся ситуация с определённым набором условий, описывающая экологическую проблему или конфликт природопользования в рамках взаимодействия нескольких субъектов. Обозначенную проблему требуется решить путём нахождения компромисса между этими субъектами. Необязательно, чтобы одним из субъектов выступал человек, т.к. экологические конфликты могут возникать исключительно среди природных обитателей (например, взаимоотношения «хищник – жертва», конкуренция за использование живыми организмами одних и тех же ресурсов и др.).

Применение кейсов требует наличие базовых знаний школьников в области экологии, а также достаточно высокого уровня их самостоятельности. Поэтому наиболее эффективно кейсы могут быть использованы в 3–4 классах, причём это должны быть разработанные с учётом возраста детей мини-кейсы. В связи с тем, что у младших школьников не хватает теоретических знаний, в содержании кейса можно использовать обыгрывание сюжета, театральную постановку, сказку [5, с. 107]. Использование кейсов поможет обучающимся видеть реальные экологические проблемы в окружающем мире, анализировать, комментировать экологическую ситуацию, предлагать пути решения, выбирая наиболее эффективный из них, прогнозировать возникновение экологических проблем в будущем. Кейс должен быть основан на теме, которая интересна обучающимся и по возможности касается их лично. Кейс следует составить так, чтобы вызвать у обучающихся чувство эмпатии к людям, к природным объектам, интересы которых затрагивает проблема. Грамотно составленный кейс не только ставит проблему, но и «рассказывает». Желательно, чтобы в кейсе была описана такая проблема (ситуация), в решение которой обучающиеся могли бы внести посильный вклад собственным поведением и отношением. К таким проблемам (темам) можно отнести экономное расходование природных ресурсов (электроэнергии, воды), отдельный сбор мусора для дальнейшей вторичной переработки, сохранение биоразнообразия, экологически грамотное поведение в различных ситуациях.

Итак, сущностью использования кейс-технологии является решение проблемных ситуаций, которые обучающиеся получают в форме кейсов (ситуационных упражнений). В ходе решения проблемы обучающиеся её осознают, анализируют, предлагают пути решения.

При этом педагог выполняет роль ведущего, модератора.

При организации работы обучающихся над кейсом можно использовать индивидуальную или групповую форму работы. Если кейс решается в группе, то это развивает умение дискутировать, взаимодействовать с другими участниками. Решение кейсов способствует развитию у обучающихся критического мышления, стимулирует потребность проверять информацию в альтернативных источниках. Это в свою очередь учит младших школьников ориентироваться в информационном пространстве, развивает умение работать с текстом, иллюстрациями, различными способами представления данных.

Использование экологических кейсов предполагает обучение через анализ чужого и собственного опыта, создание ситуации выбора, появление у обучающихся опыта принятия решений, умения адаптироваться в новых условиях, а также нести ответственность за результат собственных решений [1, с. 72]. Данная технология может способствовать формированию творческой личности обучающегося. Технология несёт в себе и большой воспитательный потенциал, ведь у обучающегося формируется умение слушать и учитывать противоположную точку зрения на проблему, умение достигать компромиссного решения, при необходимости признавать своё мнение ошибочным.

Технология кейс-стади может быть использована как интегральное средство оценки личностных, метапредметных и предметных достижений обучающихся. Для этого необходимо адаптировать кейс для решения задачи контроля. При этом кейс должен содержать описание ситуации и ряд заданий. Задания могут быть направлены на определение сформированности у обучающихся конкретных образовательных результатов. Это могут быть задания на определение владения знаниями (при этом проверяется сформированность экологических представлений и понятий); задания на выявление сформированности установки на экологически грамотное поведение; задания на определение сформированности универсальных учебных действий (на умение искать нужную информацию в справочных источниках, умение подготовить сообщение, составить таблицу и т.д.).

Кейс должен включать три компонента: проблему, вспомогательную информацию и задание. Разработка кейсов является достаточно трудоёмким процессом. Необходимо учитывать, какие базовые знания необходимы для обучающихся для работы с кейсом. При конструировании кейсов на экологическую тематику следует придерживаться следующей последовательности:

1. Определение темы, дидактической цели и задач, которые достигаются в процессе решения кейса.

2. Определение проблемной ситуации, которая будет лежать в основе содержания кейса (проблемы деятельности человека в природе, экологической этики, путей приспособления растений и животных к условиям среды, взаимосвязей между природными компонентами и др.).

3. Подбор необходимых материалов (фактов, иллюстраций, количественных данных для анализа проблемы и определения путей её решения и т.д.).

4. Составление заданий для обучающихся.

5. Написание текста кейса.

6. Подготовка инструкции по работе с кейсом.

7. Внедрение кейса в образовательный процесс. При этом следует определить место кейса в образовательном процессе (на уроке, при выполнении домашней работы или в другой внеурочной деятельности).

Материал для составления экологического кейса можно взять из жизненных событий, средств массовой информации, произведений искусства и культуры (литературы, картин, мультфильмов, фильмов и др.), статистических данных, научных публикаций, рекламы и других источников. Обучающимся следует сообщить, откуда взята информация, чтобы их дополнительно заинтересовать. В качестве материала для кейса можно использовать не только реальные факты, но и вымышленные события (симуляции). Известно, что у обучающихся старшего возраста (например, у студентов) при работе с очевидно вымышленной ситуацией снижается желание работать с кейсом [4, с. 16]. Однако младшие школьники в силу своих психолого-педагогических особенностей любят сказочные, придуманные истории, не всегда дифференцируют реальное и вымышленное, поэтому снижения интереса не будет.

При подборе данных для экологического кейса следует собрать необходимую информацию о «действующих лицах» кейса. Это могут быть как люди, так и объекты природы: растения, животные, грибы и др. В кейс следует включить также информацию об истории проблемы: была ли она в прошлом, как и кем решалась, каковы последствия тех решений и действий и т.д.).

Использование экологических кейсов в образовательном процессе может быть организовано в следующем порядке:

1. Обучающимся предлагается конкретная ситуация, содержащая экологическую проблему (например, сокращение зелёных зон в населённом пункте). При этом следует подробно описать ситуацию и предложить инструментарий (не путь!) решения проблемы. На этом этапе актуализируются имеющиеся знания обучающихся, стимулируется интерес к изучению нового, осознаётся личная заинтересованность в решении вопроса.

2. Обучающиеся делятся на «рабочие группы», рассматривающие предложенную экологическую проблему. При этом возможны разные

подходы к определению ролей «рабочих групп»: каждая группа рассматривает проблему в целом; каждая группа рассматривает проблему с определённой позиции – например, с позиции жителей района, медиков, конкретных обитателей природы (растений, животных) и т.д.

В ходе обсуждения проблемы участники группы предлагают свои способы выхода из сложившейся ситуации.

3. Представление каждой группой способа решения проблемы (выхода из ситуации), например, в виде сообщения, подготовленного плана действий, мультимедийной презентации. Одноклассники при этом могут задать уточняющие вопросы.

4. Обсуждение работы всех групп, принятие общего решения по экологической проблеме и выводы.

На заключительном этапе использования технологии для закрепления материала учитель может задать обучающимся ряд вопросов: «Какая проблема стояла перед вами?», «Почему сложилась такая ситуация?», «Эта ситуация возникла неожиданно или её можно было предвидеть?», «Кто был участником (героями) ситуации, которую вы анализировали?», «Чьи интересы затрагивала возникшая проблема?», «Какие варианты решения проблемы предложила ваша группа?», «Почему отвергли другие варианты решения проблемы?», «Может ли такая ситуация повториться?» и др.

В технологии кейс-стади используется широкое разнообразие элементов других технологий, методов и приёмов: проблемного, мозгового штурма, игры, сопоставления, классификации, обобщения и др. Интеграция в кейс-стади других интерактивных технологий обучения и их синергия дают кумулятивный эффект в развитии личности обучающегося [5, с. 103]. Полезным может быть привнесение элемента соревновательности, ситуации успеха.

Приведем пример кейса для формирования у школьников умения осуществлять самостоятельную исследовательскую деятельность. При изучении темы «Экологическая безопасность» обучающимся можно предложить кейс по исследованию бытовых отходов. В ходе исследования обучающиеся выясняют состав бытового мусора (пластик, бумага, стекло, пищевые отходы и т.д.) на примере своей семьи; составляют рейтинг из бытовых отходов в зависимости от времени, требуемого на разложение данного вида отходов; выясняют, организован ли отдельный сбор мусора в месте их проживания; узнают о предприятиях, которые занимаются переработкой таких отходов; определяют, какая продукция может быть произведена из переработанных отходов; выясняют как переработка бытового мусора помогает сохранять природные ресурсы. По результатам исследования обучающиеся составляют сообщение и презентацию.

Кейс-технологию можно эффективно использовать при изучении

тем о природных зонах, о приспособлениях живых организмов к условиям окружающей среды. Например, при изучении темы «Арктическая пустыня» педагог составляет кейс с включённой в него информацией о климате и условиях среды в Арктике, о животных и растениях, обитающих в этой природной зоне, об экологических проблемах. Желательно, чтобы кейс предполагал работу не только с текстом и иллюстрациями, но и с натуральными природными объектами – например, с гербарным материалом. Вопросы и задания кейса распределяются среди нескольких групп обучающихся. Например, первая группа должна найти ответы на такие вопросы, как «Почему в Арктике холодно?», «Почему в Арктике бывают полярные дни и полярные ночи?», «Почему летом, несмотря на полярный день, в Арктике не становится по-настоящему тепло?».

Одним из приёмов, который может использоваться при разработке кейса, является провокация. В кейс по теме «Арктическая пустыня» можно включить текст с ложными сведениями о том, что, например, в Арктике летом во время полярного дня, когда круглые сутки светит солнце, становится очень жарко, как на экваторе. Обучающимся предлагается найти ошибку и обосновать, почему этого не может быть.

На уроке по теме «Охрана природы», как правило, затрагивается вопрос создания особо охраняемых природных территорий как способе сохранения природного разнообразия. В связи с этим можно предложить обучающимся мини-кейс, связанный с изучением заповедников, национальных парков, памятников природы, расположенных в регионе проживания школьников. В ходе работы над кейсом и самостоятельного учебного поиска обучающиеся могут составлять перечень охраняемых зон, находить и обозначать их на карте, составлять списки редких растений и животных, создавать презентации, составлять карту с обозначением на ней найденной информацией. Обучающиеся могут и сами рекомендовать конкретные объекты природы, нуждающиеся в охране, обосновав при этом своё предложение.

Таким образом, кейс-технология может занять достойное место среди других технологий осуществления экологического образования младших школьников. Она имеет все возможности стать дополнением к получившему широкое распространение в современной начальной школе проблемному обучению; позволяет расширить спектр используемых технологий, методов и приёмов. Всё это будет способствовать адаптации младших школьников к жизни в быстромеменяющемся мире, а также воспитанию у них основ экологической культуры.

Список литературы

1. Воедилова И.А. Возможности современной технологии кейс-стади в экологическом образовании учащихся начальной школы // Вестн. междунар. академии наук (русская секция). 2015. № 1. С. 70–72.
2. Грузкова С.Ю., Камалеева А.Р. Кейс-метод: история разработки и использования метода в образовании // Современные исследования социальных проблем (электрон. науч. журн.). Красноярск. 2013. № 6. С. 24.
3. Дзятковская Е.Н., Длимбетова Г.К., Захлебный А.Н. и др. Цели устойчивого развития и приоритеты трансформации эколого-образовательного пространства // «Образовательное пространство в информационную эпоху – 2019»: сб. науч. тр. Междунар. науч.-практ. конф. М.: ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО». С. 172–191.
4. Еремин А.С. Разработка и апробация кейсов // Инновации в образовании. Частное учреждение «Издательство АЭО». 2010 № 3. С. 15–36.
5. Игнатов С.Б. Использование технологии «кейс-стади» в формировании экологической компетенции обучающихся // Образование и наука. Рос. гос. профе.-пед. ун-т. 2012. № 3 (92). С. 100–111.
6. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 6 октября 2009 г. № 373 «Об утверждении и введении в действие федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования». URL: https://fgos.ru/LMS/wm/wm_fgos.php?id=nach, свободный (дата обращения: 1.12.2020).

Об авторе:

СААКЯН Сергей Арменович – кандидат биологических наук, доцент кафедры математического и естественнонаучного образования, ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет» (170100, г. Тверь, ул. Желябова, 33); e-mail: Saakyan.SA@tversu.ru

APPLICATION OF CASE STUDIES IN ENVIRONMENTAL EDUCATION OF PRIMARY SCHOOL CHILDREN

S.A. Saakyan

Tver State University, Tver, Russia

The article describes the theoretical and application approach of the use of case studies in elementary school education. Application approaches are shown through the different cases in the study of environmental topics found in the elementary school course «The World Around». Survey results of elementary school teachers on the use of case studies are also presented.

Keywords: *case studies, case technology, environmental education in elementary school, course «The World Around».*

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 37.018.523

DOI: 10.26456/vtpsyped/2021.1.133

**ДЕЯТЕЛЬНОСТНАЯ ГОТОВНОСТЬ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ
К РАБОТЕ С ДЕТЬМИ С ОГРАНИЧЕННЫМИ
ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ
В УСЛОВИЯХ МАЛОЧИСЛЕННОЙ СЕЛЬСКОЙ ШКОЛЫ**

А.А. Кузеванова

ФГБОУ ВО «Алтайский государственный педагогический университет», Барнаул

Рассматривается идея о том, что базовой составляющей, необходимой для реализации инклюзивного образования, выступает готовность педагогов к этой работе. Отдельное место в структуре готовности отводится деятельностному компоненту, позволяющему будущему учителю реализовать имеющиеся знания в профессиональной деятельности с детьми с ограниченными возможностями здоровья. Описаны диагностические процедуры, их критерии и показатели, позволяющие определить состояние сформированности деятельностного компонента готовности будущего учителя начальных классов к работе с обучающимися с ограниченными возможностями здоровья в условиях малочисленной сельской школы. На основе анализа полученных результатов, сделано предположение о том, что подготовка будущих педагогов может быть результативной, если в работу будут включены образовательные технологии, которые позволят студентам овладеть способами работы с обучающимися с нарушениями развития, сформировать собственный смысл организации взаимодействия с ними.

Ключевые слова: *деятельностная готовность будущего учителя начальных классов, дети с ограниченными возможностями здоровья, инклюзивное образование, малочисленная сельская школа.*

На современном этапе развития отечественной системы образования характерной является тенденция обращения к рассмотрению вопросов организации и содержания обучения детей, имеющих ограниченные возможности здоровья. Это обусловлено изменениями образовательной политики Российской Федерации, регламентирующими обеспечение права каждого человека на образование, введением Федеральных государственных образовательных стандартов начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья [9, 10].

Вследствие этого актуальными становятся вопросы, связанные с организацией и определением содержания образовательного процесса, а также взаимодействием его участников: педагогов, специалистов психолого-педагогического (педагог-психолог), дефектологического

(учителя-логопеда, учителя-дефектолога) профилей, администрации образовательной организации, родителей (законных представителей) обучающихся для создания специальных условий с целью дальнейшего развития и обучения каждого ребенка. Особенно значимыми эти аспекты становятся для малочисленных сельских школ Алтайского края. Подчеркнем, что Алтайский край – крупный аграрный регион Российской Федерации, в котором насчитывается свыше 60 % малочисленных и малокомплектных школ [4].

В свою очередь, будущий учитель начальных классов малочисленной сельской школы при организации инклюзивного образовательного процесса может столкнуться с трудностями обучения в классе детей с различными нарушениями в развитии, их совместного обучения с нормотипичными сверстниками, нехваткой в образовательной организации узких специалистов (учитель-логопед, педагог-психолог) и др. При этом у будущих педагогов может быть отмечен недостаточный уровень сформированности компонентов профессиональной готовности к работе с обучающимися с ограниченными возможностями здоровья (ценностно-смыслового: личностная ценность профессиональной деятельности будущего педагога в условиях инклюзивного образования), когнитивного (система знаний об особенностях развития, воспитания и обучения данной категории детей), деятельностного (владение способами реализации специальных знаний на практике) [3].

В связи с этим в структуре профессиональной готовности особое значение приобретает деятельностный компонент, позволяющий будущему учителю овладеть действиями, связанными с организацией образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья.

Анализ современных зарубежных и отечественных исследований позволил нам определить, что на сегодняшний день готовность педагога к работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья (в том числе и ее деятельностный компонент) является предметом изучения ряда авторов. Рассмотрим некоторые из них.

Деятельностная составляющая по-разному рассматривается исследователями. В частности, I. Kaplan и I. Lewis в контексте деятельностной готовности отмечают, что будущие учителя нуждаются в получении практических навыков использования методов обучения, которые ориентированы на обучающихся с ОВЗ, адаптации указанных методов, исходя из потребностей детей. Авторы подчеркивают, что многие будущие учителя практически не имеют опыта использования этих методов, и им требуется поддержка, чтобы научиться использовать их в своей профессиональной деятельности в сфере инклюзивного образования. Вместе с тем студенты должны иметь навыки организации взаимодействия со всеми субъектами образовательного процесса (администрация, родители или законные представители), специалисты

дефектологического и психолого-педагогического профилей и др.). Для того чтобы будущие учителя смогли получить вышеописанные навыки, исследователи предлагают в процессе подготовки организовать возможность посещения образовательных организаций, осуществляющих инклюзивную практику, где студенты будут получать контроль и поддержку, рекомендации со стороны преподавателей и учителей-наставников [12].

В структуре профессиональной готовности отечественные ученые (в частности, О.С. Кузьмина) выделяют операционально-деятельностный компонент, включающий в себя способности педагога учитывать и использовать имеющиеся ресурсы в процессе организации инклюзивного образования, выявлять спектр особых образовательных потребностей обучающихся с ограниченными возможностями здоровья и их потенциальные возможности, выстраивать процесс совместного обучения детей с нарушениями в развитии с их нормотипичными сверстниками, применять технологии формирования коллектива обучающихся в инклюзивном образовательном процессе, выстраивать профессиональную деятельность, учитывая технологии работы междисциплинарной команды специалистов [6].

В исследованиях Ю.В. Шумиловской деятельностный компонент готовности к работе с детьми с ОВЗ рассматривается как способы и приемы реализации профессионально-педагогических знаний в работе с обучающимися, имеющими ограниченные возможности здоровья [11].

Е.С. Ромашевская отдельное место отводит содержательно-деятельностному компоненту готовности, определяющемуся «элементами образовательного процесса, содержанием образовательных программ, содержанием деятельности субъектов образовательного процесса, методов и технологий их взаимодействия» [7, с. 9].

Деятельностная составляющая в структуре готовности педагога к инклюзивному образованию в исследованиях И.В. Возняк проявляется в совокупности умений и навыков для реализации инклюзивного образовательного процесса (аналитико-прогностических, проективных, коррекционно-педагогических и коммуникативных) [2].

О.А. Козырева при моделировании профессиональной компетентности учителя, работающего с детьми с ОВЗ, отмечает значимость операционально-деятельностного компонента как актуализации спектра профессиональных компетентностей и компетенций, процесс их соотнесения с решением определенных задач и трансформация в конкретные способы деятельности [5].

Как показал анализ литературы, несмотря на то, что структурные компоненты готовности, связанные с деятельностной составляющей у различных авторов обозначаются по-разному, можно выделить ряд общих позиций, которые будут положены в основу нашего

исследования: будущему учителю начальных классов малочисленной сельской школы необходимо владеть умениями и навыками, необходимыми для реализации инклюзивного образовательного процесса (применять адекватные возможностям и потребностям обучающихся с ОВЗ технологии, методы, приемы, формы работы; адаптировать содержание учебного материала для детей с нарушениями в развитии; использовать адекватные возможностям обучающихся с ОВЗ способы оценки учебных достижений; организовывать взаимодействие с междисциплинарной командой специалистов, администрацией образовательной организации, родителями и др.).

Это актуализирует необходимость формирования деятельностного компонента профессиональной готовности будущего педагога малочисленной сельской школы к работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья.

Для того, чтобы организовать работу по формированию вышеуказанного компонента, необходимо определить состояние его сформированности у будущих педагогов. С этой целью нами было организовано исследование по изучению состояния деятельностного компонента готовности будущего учителя начальных классов к работе с детьми с ОВЗ в условиях малочисленной сельской школы.

В исследовании приняли участие 110 студентов – будущих учителей начальных классов ФГБОУ ВО «Алтайский государственный педагогический университет», ФГБОУ ВО «Алтайский государственный гуманитарно-педагогический университет имени В.М. Шукшина».

Для оценки состояния сформированности деятельностного компонента готовности была использована исследовательская методика case-study, т. к. она позволяет выявить умение студентов выделять спектр проблем, которые могут возникнуть в будущей профессиональной деятельности, анализировать причины их возникновения, намечать способы решения. Респондентам предлагалось решить профессиональную задачу: «В сельскую школу в класс к Ольге Михайловне, классному руководителю 3А класса, поступил мальчик Слава, 9 лет. На первом занятии по родной речи она попросила Славу прочитать стих, который ученики должны были подготовить дома. Слава читал медленно, допуская ошибки. Мальчик заменял схожие по звучанию звуки З–С, Ж–Ш. Класс начал смеяться, учительница тоже ухмыльнулась и попросила Славиного соседа по парте продолжить. Слава покраснел и опустил голову. После этого Слава стал убегать с уроков родной речи, а Ольга Михайловна так и не смогла найти общего языка с мальчиком» [1].

Для анализа результатов, полученных в ходе реализации исследовательской методики case-study, нами были определены следующие критерии и показатели сформированности деятельностного компонента готовности (табл. 1).

Таблица 1

Критерии и показатели сформированности
деятельностного компонента готовности

Критерий сформированности	Показатель сформированности
1.1. Понимание задачи	Принимает (формулирует) задачу. Определяет причины сложившейся ситуации
1.2. Способы решения задачи	Намечает способы ее решения
1.3. Представление результатов решения задачи	Решает задачу в соответствии с ее условиями. Представляет результат

Охарактеризуем результаты, описывающие состояние сформированности деятельностного компонента готовности будущего учителя начальных классов к работе с детьми с ОВЗ.

Таблица 2

Результаты, полученные по критерию «Понимание задачи»

Причина сложившейся ситуации	Примеры ответов респондентов	Количество респондентов, %
Некомпетентность учителя начальных классов	«Учитель не умеет работать с детьми с нарушением речи», «учитель не уделил должного внимания ребенку с речевым нарушением, из-за чего возникли трудности в обучении и адаптации ребенка в классе», «недостаточный профессионализм педагога, проявившийся в некорректной реакции на ответ обучающегося, незнании индивидуальных особенностей своих учеников, неспособности проявить гибкость в непредвиденной ситуации, нежелании наладить контакт с ребенком» и др.	50
Низкий уровень инклюзивной культуры	Опрошенные писали об «отсутствии толерантности к ребенку с ОВЗ у учителя и, следовательно, класса» и т.д.	30
Проблемы, связанные с работой междисциплинарной команды специалистов образовательной организации	«Для мальчика не было организовано сопровождение всех специалистов», «возможно, у мальчика не было заключения психолого-медико-педагогической комиссии (ПМПК), поэтому его особенности развития остались незамеченными» и др.	10
Не смогли определить причину сложившейся ситуации	«Не могу определить причину», «не знаю», «—» и т. д.	10

В рамках первого критерия «Понимание задачи» респондентам необходимо было ответить на вопрос о причинах возникшей ситуации (табл. 2). Для нас было важно выяснить: видят ли студенты причины, обусловившие возникновение ситуации, и осуществляется ли студентами всесторонний анализ (с точки зрения различных субъектов инклюзивного образовательного процесса) поставленной задачи. Подчеркнем, что причины обозначались респондентами самостоятельно.

Из табл. 2 мы видим, что 50 % студентов отмечают в качестве ключевой причины, обусловившей возникновение ситуации, некомпетентность учителя, проявляющуюся в различных аспектах. 30 % респондентов выделили в отдельную группу причины, связанные с низким уровнем инклюзивной культуры как у учителя, так и у детей, обучающихся в классе. 10 % будущих учителей указали на проблемы в работе междисциплинарной команды специалистов, осуществляющих психолого-педагогическое сопровождение обучающихся с ОВЗ. Остальные студенты (10 %) не смогли определить причину сложившейся ситуации. Таким образом, можно констатировать, что большинство студентов понимают задачу, формулируют возможные причины, повлекшие за собой проблемную ситуацию. При этом мы заметили, что будущие учителя начальных классов не анализируют поставленную задачу с различных позиций (учителя, администрации, междисциплинарной команды специалистов, обучающегося, его родителей (законных представителей), характеризуя только одну составляющую из всего спектра возможных причин. Тогда как всесторонний анализ повлечет за собой выбор тех действий, которые будущему учителю необходимо совершить для выхода из возникшей ситуации.

Далее остановимся на описании результатов по критерию «Способы решения задачи» (табл. 3).

Таблица 3

Результаты, полученные по критерию «Способы решения задачи»

Способ решения	Примеры ответов респондентов	Кол-во респондентов, %
Отмечают несколько способов решения задачи	<i>«Прохождение курсов повышения квалификации учителем, направление обучающегося на ПМПК, к логопеду и психологу, проведение бесед с классом, относительно принятия детей с ОВЗ»</i>	30
Отмечают один способ решения задачи	Опрошенные видели решение только через реализацию одного направления (например, <i>«необходимо обратиться к специалистам»</i> , <i>«перевести ребенка в другой класс, школу»</i> и др.)	70

Респондентам необходимо было предложить способы выхода из создавшейся ситуации. Нам было важно выявить, сформирована ли у студентов способность к выработке различных вариантов выхода из сложной профессиональной ситуации. Результаты, представленные в табл. 3, указывают на то, что 30 % студентов отмечали несколько способов решения. 30 % респондентов в качестве решения предлагали обратиться к специалистам. Отметим, что из них только 10 % подчеркивали совместный характер работы учителя со специалистами, предложили проведение дополнительных занятий, индивидуальных заданий. 20 % опрошенных видели решение только в профессиональной переподготовке педагога, не указывая других вариантов. 10 % обозначили решение через проведение просветительских мероприятий в области ценностей инклюзивного образования. 10 % респондентов не видели других способов выхода из ситуации, кроме как перевести обучающегося в другой класс.

По нашему мнению, выявленные данные демонстрируют, каким образом студенты могли бы выйти из сложившейся ситуации в будущей практической деятельности. Кроме того, полученные результаты позволяют прогнозировать успешность профессиональной деятельности в области инклюзивного образования. Так, в процессе поиска способов решения профессиональной задачи большинство будущих учителей начальных классов делали акцент только на одном из направлений (способов), не давая характеристику альтернативным вариантам решения. Данный факт может говорить о том, что у большинства студентов не сформирована способность к выработке различных вариантов выхода из сложной профессиональной ситуации.

Перейдем к описанию результатов, полученных по критерию «Представление результатов решения задачи» (табл. 4). На основе анализа текстов, подготовленных студентами, мы выявляли, насколько подробно будущие учителя могут представить собственные решения предложенной профессиональной ситуации.

Было выявлено, что 100 % респондентов смогли представить результаты решения задачи. При этом, на наш взгляд, стоит подчеркнуть, что качество представления текста-описания было различным. Так, некоторые респонденты (30 %) детально и подробно отражали результаты, создавая практическую модель решения задачи, ответы были структурированы и детализированы, в переработанном виде. Был обозначен собственный анализ представленного материала, его соответствующая интерпретация и сделанные предположения. Другие респонденты, давали очень краткие ответы, тексты состояли из 2–3 предложений. Студенты обозначали не все возможные причины, не демонстрировали четкой аргументации выбора способов решений.

Таблица 4

Результаты, полученные по критерию
«Представление результатов решения задачи»

Качество представленного решения	Примеры ответов респондентов	Кол-во респондентов, %
Подробное представление	«Причинами возникшей ситуации, на мой взгляд, выступили: недостаточный профессионализм педагога, проявившийся в некорректной реакции на ответ обучающегося, незнании индивидуальных особенностей своих учеников, неспособности проявить гибкость в непредвиденной ситуации, нежелании наладить контакт с ребенком. Как следствие – бурная реакция класса, заключающаяся в усмешках одноклассников. У обучающегося имеются нарушения устной и письменной речи, а условия, необходимые такому ребенку, скорее всего, в образовательной организации не созданы, и можно предположить, что служба психолого-педагогического сопровождения не оказывает помощь младшему школьнику. Мальчику необходимо пройти обследование в ПМПК (если не проходил). Администрации образовательной организации – создать условия, исходя из рекомендаций, представленных в заключении ПМПК. Учителю необходимо повысить квалификацию, начать совместную работу со специалистами, родителями»	30
Краткое представление	«Класс начал смеяться, учитель повел себя непрофессионально. Педагог должен был изучить особенности мальчика и не должен был поддерживать реакцию в классе»	70

Подводя итог вышеизложенному, отметим, что анализ полученных в ходе исследования данных позволил определить следующее проблемное поле в контексте деятельности составляющей профессиональной готовности: большинство будущих учителей начальных классов в процессе решения кейса, в частности при описании причин сложившейся ситуации, обозначения способов ее решения и

представлении результатов: не рассматривают поставленную задачу и причины, обусловившие ее возникновение, с различных позиций и точек зрения (позиций учителя, администрации, междисциплинарной команды специалистов, обучающегося, его родителей (законных представителей)); выбирают один конкретный способ решения, что, по нашему мнению, может помешать будущим педагогам динамично перестраиваться в возникающих в профессиональной деятельности условиях; обнаруживают необходимые для анализа предложенной ситуации знания, но не демонстрируют глубокого и доказательного представления выхода из практической ситуации.

Отсюда следует, что в процессе вузовской подготовки учителей начальных классов к работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья в условиях малочисленной сельской школы должно быть выделено отдельное направление, обеспечивающее возможность им в будущем осуществлять профессиональную деятельность не по единому алгоритму, а самостоятельно определять, каким образом выстраивать работу с данной категорией детей. В связи с этим в процессе подготовки студентов, на наш взгляд, необходимо обращаться к образовательным технологиям, которые позволят будущему педагогу овладеть способами работы с обучающимися с нарушениями развития, сформировать собственный смысл организации взаимодействия с ними. Одной из таких технологий выступает case-study. Как указывает Л.А. Никитина, результатом использования методики case-study становится «понимание студентами проблем реальной профессиональной деятельности, овладение способом их выделения, обращение к ресурсам, позволяющим решать проблемы и тем самым выстраивать образовательный маршрут в собственной деятельности» [8, с. 186]. Вместе с тем вышеобозначенная методика не только актуализирует определенный комплекс знаний, необходимых для разрешения предложенной задачи, но и позволяет получить множественные варианты решений, приобрести навыки профессиональной деятельности, осмыслить профессиональные позиции в работе с детьми с ОВЗ, получить образовательные результаты самих участников взаимодействия, реализованные личные цели обучения. Поскольку case-study имеет широкие образовательные возможности, по нашему мнению, необходимо в процессе подготовки будущего учителя начальных классов малочисленной сельской школы к работе с детьми с ОВЗ не просто вовлекать студентов в процесс решения кейса, но и в процесс его создания.

Так, технология case-study будет способствовать не только овладению знаниями, умениями, навыками будущими учителями начальных классов, но и, что особенно важно, формированию у них собственных смыслов деятельности, позволит самостоятельно думать и

действовать в различных ситуациях, возникающих в инклюзивном образовательном процессе.

Таким образом, в рамках настоящей статьи предпринята попытка оценить состояние сформированности деятельностной готовности будущих учителей начальных классов к работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья в условиях малочисленной сельской школы. Подчеркнем, что данный компонент готовности имеет большое значение в собственной будущей профессиональной деятельности студентов и дает возможность им в реальных условиях применять освоенные теоретические знания. Отметим, что данные о состоянии деятельностного компонента готовности, полученные в ходе исследования, выступят основанием для организации и проведения формирующей работы и будут положены в основу построения процесса подготовки будущего учителя начальных классов к работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья в условиях малочисленной сельской школы.

Список литературы

1. Винеvская А.В. Метод кейсов в педагогике: практикум для учителей и студентов. Ростов н/Д: Феникс. 2015. 141 с.
2. Возняк И.В. Формирование готовности педагогов к инклюзивному образованию детей в системе повышения квалификации: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Белгород. 2017. 24 с.
3. Гнедова С.Б. Ресурсы профессионального развития учителей инклюзивного образования в контексте проблемы самоактуализации // Теория и практика общественного развития. 2014. № 6. С. 58–60.
4. Итоговый отчет Министерства образования и науки Алтайского края о результатах анализа состояния и перспектив развития системы образования за 2018 год. URL: http://www.educaltai.ru/about_main/report/ (дата обращения: 20.12. 2020).
5. Козырева О.А. Моделирование профессиональной компетентности учителя, работающего с детьми с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). М.: ВЛАДОС, 2017. 127 с.
6. Кузьмина О.С. Подготовка педагогов к работе в условиях инклюзивного образования: дис. ... канд. пед. наук. Омск. 2015. 318 с.
7. Ромашевская Е.С. Профессиональная подготовка педагогов к проектированию инклюзивного образовательного пространства (на примере подготовки магистров): автореф. дис. ... канд. пед. наук. Махачкала. 2017. 21 с.
8. Никитина Л.А. Создание кейса – образовательный ресурс формирования текстовой деятельности магистрантов // Психологическая культура и психологическое здоровье в современных региональных системах образования. 2019. С. 183–186.
9. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями

- здоровья. URL: <http://base.garant.ru/70862366/53f89421bbdaf741eb2d1ecc4ddb4c33/#ixzz6hMBZGHxt> (дата обращения: 20.12.2020).
10. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации». URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/. (дата обращения: 22.12.2020).
11. Шумиловская Ю.В. Подготовка будущего учителя к работе с учащимися в условиях инклюзивного образования: дис. ... канд. пед. наук. Шуя, 2011. 175 с.
12. Kaplan I., Lewis I. Promoting Inclusive Teacher Education Methodology. URL: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000221037> (дата обращения: 22.12.2020).

Об авторе:

КУЗЕВАНОВА Анастасия Анатольевна – ассистент кафедры специальной педагогики и психологии ФГБОУ ВО «Алтайский государственный педагогический университет» (656031, Алтайский край, г. Барнаул, ул. Молодежная, 55); e-mail: aagrebenkova@mail.ru

ACTIVITY READINESS OF FUTURE TEACHERS TO WORK WITH CHILDREN WITH DISABILITIES IN A SMALL RURAL SCHOOL

A.A. Kuzevanova

Altai State Pedagogical University, Barnaul, Russia

The article emphasizes the idea that the readiness of teachers for this work is a basic component necessary for the implementation of inclusive education. A separate place in the structure of readiness is given to the activity component, which allows the future teacher to implement existing knowledge in professional activities with children with disabilities. The diagnostic procedures, their criteria and indicators are described, which allow to determine the state of formation of the activity component of the readiness of the future primary school teacher to work with students with disabilities in a small rural school. Based on the analysis of the results obtained, it was assumed that it was shown that the training of future teachers can be effective if educational technologies are included in the work that will allow students to master ways of working with students with developmental disabilities, to form their own sense of organizing interaction with them.

Keywords: *activity readiness of the future primary school teacher, children with disabilities, inclusive education, small rural school.*

УДК 378.016

DOI: 10.26456/vtspyped/2021.1.144

СОДЕРЖАНИЕ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩЕГО ПРЕПОДАВАТЕЛЯ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

М.М. Парочкина¹, О.С. Ширяева²

¹ФГБОУ ВО «Московский автомобильно-дорожный государственный
технический университет» (МАДИ), г. Москва

²ФГБОУ ВО «Национальный исследовательский московский государственный
строительный университет», г. Москва

Рассмотрено противоречие между значимостью социокультурного компонента в профессионально-деятельностной компетенции преподавателя русского языка как иностранного (РКИ) и существующей традиционной подготовкой студентов – будущих специалистов в области РКИ, требованиями современности, предъявляемыми к личности и общему уровню лингвистической культуры педагога РКИ, и недостаточной степенью подготовленности его к преподавательской деятельности, поскольку ее формирование должно проходить в контексте культурной интеграции. В работе использовались методы: теоретический анализ, сравнение, синтез, изучение и обобщение преподавательского опыта. Из ФГОС ВО выделяется ряд компетенций, образующих в целом социокультурную компетенцию будущих специалистов РКИ; уточняется понятие «содержание социокультурной компетенции». Практическая значимость исследования заключается в направленности его результатов на совершенствование социокультурной подготовки студентов-бакалавров, обучающихся по профилю «Русский как иностранный».

Ключевые слова: профессиональная компетенция, социокультурная компетенция, содержание социокультурной компетенции, будущий преподаватель, русский язык как иностранный, образовательная программа, рабочая программа дисциплины.

Обращаясь к вопросу профессиональных компетенций преподавателя, в том числе и русского как иностранного, стоит отметить, что в рамках личностно-ориентированного подхода к образованию, а также концепции развивающего обучения, под которой понимается как развитие возможностей учащегося, так и развитие личности педагога, данная проблема в педагогике изучается достаточно давно. Стоит выделить работы таких отечественных и зарубежных исследователей, как А.А. Акишина, Н.Ю. Бойко, Т.Г. Браже, В.В. Добровольская, Г.В. Донченко, И.А. Зимняя, Н.В. Кузьмина, А.А. Леонтьев, А.К. Маркова, В.В. Молчановский, В.А. Сластенин, Н.Л. Шибко, Дж. Равен, М. Бен-Перете, С. Фейман-Немсер, М. Торес и др.

© Парочкина М.М.,
Ширяева О.С., 2021

Анализируя работы данных авторов, мы приходим к выводу, что профессиональную компетенцию педагога можно определить как сложную систему, объединяющую теоретический и практический опыт человека, его знания, умения и навыки, личностные качества и способности, а также, по словам Дж. Равена, «понимание ответственности за свои действия» [цит. по: 1, с. 559]. О специфике профессиональной деятельности преподавателя РКИ практически все исследователи утверждают, что главным условием его компетентности является сформированность «профессионально-педагогического сознания» (определение В.В. Молчановского) [16, с. 23], базирующегося на профессиональных компетенциях. Сформированность профессионально-педагогического сознания преподавателя РКИ подразумевает под собой интеграцию трех сфер профессионального сознания: предметной, психолого-педагогической (узкоспециальные знания, предметные умения и навыки в области филологии, педагогики и психологии) и сферы самосознания (мышление, отличающееся гибкостью, толерантностью, способностью адаптироваться к различным ситуациям и новым контингентам учащихся).

Одной из работ, наиболее полно характеризующих специфику профессии преподавателя РКИ, является исследование В.В. Молчановского «Состав и содержание профессионально-деятельностной компетенции преподавателя русского языка как иностранного» [15], основанное на анализе обучающей деятельности, в котором представлено подробное описание компетенций педагога РКИ, дан его так называемый профессиографический портрет. Исследователь выделяет следующие виды компетенций преподавателя РКИ: лингвистическую, общегуманитарную, психологическую, педагогическую, методическую, профессионально-коммуникативную. Н.Л. Шибко в дополнение к описанным В.В. Молчановским видам как об отдельных компонентах профессиональной компетенции преподавателя РКИ говорит о литературоведческой, социокультурной, социолингвистической, социальной, когнитивной, стратегической и технологической компетенциях [28].

В рамках нашего исследования особый интерес представляет социокультурная компетенция. Именно введение социокультурной составляющей открыло в методике преподавания иностранных языков новые горизонты. Социокультурный компонент, который подразумевает изучение языка посредством изучения культуры страны, способствует формированию на основе слияния этих явлений «инокультурно-ориентированной личности» [2, с. 123]. В данном случае процесс обучения становится непосредственным «отражением культуры страны изучаемого языка» [11, с. 20]. Действительно, формирование у иностранных студентов только лингвистической компетенции не может дать положительных результатов при изучении языка, поскольку не

позволяет преодолеть языковой барьер, который возникает не столько из-за незнания лексики или правил грамматики, т.е. явлений чисто языковых, сколько из-за элементарного отсутствия знаний о речевом этикете, невербальных средствах общения, национальных особенностях восприятия тех или иных фактов действительности и пр., – в общем, всего того, что и составляет основу социокультурной компетенции.

Такие исследователи, как И.Л. Бим, П.В. Сысоев, В.В. Сафонова, И.А. Зимняя, под социокультурной компетенцией понимают знание социокультурного контекста изучаемого языка, а также опыт использования данных знаний в коммуникации. Е.Е. Юрков и Л.В. Московкин социокультурную компетенцию определяют как «знание этнокультурных особенностей страны изучаемого языка, правил речевого поведения и неречевого поведения в типичных ситуациях и умение осуществлять свое речевое поведение в соответствии с этими знаниями» [29, с. 422]. Необходимо отметить, что сами исследователи сближают данное определение с определениями страноведческой, лингвострановедческой, культурологической и межкультурной компетенций. Анализ работ разных авторов показал, что большинство исследователей при некотором расширении или обновлении составляющих социокультурной компетенции демонстрируют общность взглядов, выделяя в качестве её основных компонентов *лингвострановедческую* (знание наиболее типичных явлений, процессов и тенденций социально-политической, духовной и экономической жизни страны, а также лексических единиц с национально-культурной семантикой и умение их использовать в межкультурной коммуникации), *социолингвистическую* (знание лексики различных социальных слоев, представителей разных поколений и пр.) и *культуроведческую* (владение нормами речевого этикета, культурой межнационального общения, умение разрешать социокультурные конфликты при общении) субкомпетенции [7, 9, 11, 13, 17, 22, 23]. Говоря о компонентах профессиональной компетенции преподавателя РКИ, В.В. Молчановский также выделяет интересующую нас компетенцию, называя ее общегуманитарной. По мнению ученого, преподаватель РКИ подобен медиатору, который, выступая в роли представителя изучаемой культуры и языка, способен разрешать проблемы межкультурной коммуникации в процессе обучения русскому как иностранному только в случае сформированности у него «профессионально достаточного уровня общегуманитарной компетенции» [15]. Важное место в содержании этой компетенции занимает *культуроведческая, страноведческая подготовка* преподавателя.

Несмотря на огромное значение социокультурной подготовки будущих преподавателей РКИ, на сегодняшний день вопрос о том, чему обучать студентов, изучающих методику преподавания РКИ, т.е. вопрос о содержании социокультурной подготовки, во многом остается открытым. И хотя зачастую будущие преподаватели РКИ – россияне

или люди, которые живут в России с детства, проблема остается нерешенной. Этим определяет *актуальность нашей работы*. Действительно, жить в России и владеть языком – это не то же самое, что иметь сформированную систему знаний о стране и ее языке. Чтобы профессионально говорить о внеязыковых реалиях и их языковом выражении, необходим определенный уровень социокультурной компетенции. Знание своей страны, сформированный взгляд на события ее истории, умение аргументированно доказывать свою позицию – все это обязательные составляющие профессионализма преподавателя РКИ. В то же время анализ существующих работ по интересующей нас проблеме показал, что не определен перечень компетенций, в совокупности своей составляющих базу социокультурного элемента в общей подготовке будущих преподавателей РКИ. Также мы наблюдаем, что зачастую в учебных программах по РКИ страноведческие и лингвострановедческие темы, т.е. базовые темы, формирующие социокультурную компетенцию, представлены слишком широко. Так, не решена проблема, каков минимум страноведческих реалий, которые должны быть изучены будущим преподавателем, а также не представлен набор лексических единиц, которые соответствуют данным реалиям. Кроме того, не дается перечень вопросов, требующих обсуждения, отсутствуют рекомендации по содержанию учебных текстов. Это лишь краткое перечисление тех проблем, которые необходимо решать для полноценного формирования социокультурной компетенции будущих преподавателей РКИ, и, к сожалению, не все они могут быть решены в рамках одной работы.

Исходя из сказанного, мы определили *цель нашего исследования* – проанализировать образовательные программы (в т.ч. аннотации к рабочим программам дисциплин, а также учебные планы) ряда вузов РФ, ведущих подготовку бакалавров в рамках направления 44.03.01 «Педагогическое образование» по профилю «Русский язык как иностранный», с тем, чтобы определить, какие общекультурные, общепрофессиональные и профессиональные компетенции из федерального государственного образовательного стандарта высшего образования составляют в целом социокультурный компонент в общей подготовке специалиста в области РКИ, а также дать рекомендации по наполнению программ в сфере социокультурной подготовки будущих преподавателей русского языка как иностранного.

В ходе исследования были использованы следующие *методы*: анализ психолого-педагогической и лингвокультурологической научной литературы в аспекте рассматриваемой темы, анализ федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по направлению подготовки 44.03.01 «Педагогическое образование» по профилю «Русский язык как иностранный», а также программ, реализуемых в рамках данного направления учебных дисциплин; сравнение, синтез, изучение реального учебного процесса путем анализа

аудиторных занятий и анализа педагогического опыта преподавателей Московского автомобильно-дорожного государственного технического университета (МАДИ) и Национального исследовательского Московского государственного строительного университета; наблюдение и опрос.

Согласно результатам освоения программ бакалавриата, указанным во ФГОС ВО по направлению подготовки 44.03.01 «Педагогическое образование», выпускник должен обладать тремя видами компетенций: общекультурными, общепрофессиональными и профессиональными. Формирование этих компетенций, необходимых будущим специалистам в той или иной сфере педагогической деятельности, происходит при изучении ими определенных учебных дисциплин, преподаваемых в зависимости от профиля данного направления подготовки. Как говорилось ранее, целью нашей статьи было проанализировать основные профессиональные образовательные программы, аннотации рабочих программ дисциплин, учебные планы ряда вузов России, ведущих подготовку бакалавров в рамках обозначенного направления по профилю «Русский язык как иностранный» и руководствующихся именно ФГОС ВО, а не самостоятельно устанавливаемыми образовательными стандартами высшего образования [3, 4, 5, 18, 19, 20, 24, 25, 26]. Из перечня компетенций во ФГОС ВО по направлению подготовки 44.03.01 для нас особый интерес представляют те компетенции, которые в совокупности образуют социокультурную компетенцию. Далее мы рассматриваем, в результате освоения каких учебных дисциплин у обучающихся происходит формирование каждой из компетенций ФГОС ВО и, соответственно, социокультурной компетенции в целом.

При изучении дисциплин «Культура речи», «Теория коммуникации», «Лингвострановедение», «Педагогическая риторика», «Риторика и культура речи», «Русская стилистика», «Русский язык и культура речи», «Практика устной и письменной речи» и т.д. студенты овладевают такой общекультурной компетенцией, как *«способность к коммуникации в устной и письменной формах на русском и иностранном языках для решения задач межличностного и межкультурного взаимодействия»* (ОК-4) [27].

Другая общекультурная компетенция – *«способность работать в команде, толерантно воспринимать социальные, культурные и личностные различия»* (ОК-5) [27] – формируется у будущих педагогов при получении знаний по следующим дисциплинам: «Социология», «Педагогическая деятельность в полиэтнической и поликультурной среде», «Лингвострановедение», «Язык жестов», «Культурология», «Педагогическая риторика», «Межнациональные и межконфессиональные отношения», «Формирование исторической компетентности», «Государственная символика России» и др.

Преподавание дисциплин «История», «Цивилизационные парадигмы в истории России», «История Урала», «Историко-культурное наследие Псковского края», «Формирование исторической

компетентности» и др. помогает в освоении еще одной общекультурной компетенции: *«способность анализировать основные этапы и закономерности исторического развития для формирования патриотизма и гражданской позиции»* (ОК-2) [27].

Развитие общепрофессиональной компетенции – *«владение основами профессиональной этики и речевой культуры»* (ОПК-5) [27] – происходит при изучении дисциплин «Культура речи», «Теория коммуникации», «Стилистика», «Речевое творчество и культурные коммуникации», «Основы речевого этикета», «Педагогическая риторика», «Риторика и культура речи», «Русская стилистика», «Обучение устному общению на русском языке», «Обучение письменному общению на русском языке» и т.д.

Из профессиональных компетенций, относящихся к педагогической деятельности, выделяют следующие: *«способность решать задачи воспитания и духовно-нравственного развития обучающихся в учебной и внеучебной деятельности»* (ПК-3) – дисциплины «Культурология», «Лингвистическое краеведение», «Лингвокультурология» и др.; *«способность осуществлять педагогическое сопровождение социализации и профессионального самоопределения обучающихся»* (ПК-5) – дисциплина «Введение в специальность»; *«готовность к взаимодействию с участниками образовательного процесса»* (ПК-6) – дисциплины «Введение в специальность», «Лингвокультурология», «Основы педагогического общения», «Педагогическая риторика» и др. [27].

Профессиональные компетенции, связанные с культурно-просветительской деятельностью, – это *«способность «выявлять и формировать культурные потребности различных социальных групп»* (ПК-13), *«способность разрабатывать и реализовывать культурно-просветительские программы»* (ПК-14) [27]. Первая формируется при освоении дисциплин «Язык и культура», «Лингвокультурология», «Основы речевого мастерства преподавателя РКИ», «Социология», «Культурология» и др., вторая – при изучении дисциплины «Русский язык и культура речи» и др.

В соответствии с выбранными из ФГОС ВО формулировками компетенций и названиями учебных дисциплин и их тематическим наполнением, которые представлены в учебных планах, аннотациях к рабочим программам дисциплин, выпускник по профилю подготовки «Русский язык как иностранный» способен грамотно выстраивать коммуникацию с представителями различных культур, проявляя по отношению к ним толерантность; владеть русским литературным языком, культурой речи; руководствоваться в своей педагогической деятельности профессиональными этическими нормами, соблюдать этику взаимоотношений преподавателя и обучающегося; разбираться в специфике историко-культурного развития России и мира; воспитывать и развивать иностранных обучающихся в духовном и нравственном

плане, осуществлять поддержку в процессе получения ими профессии, помогать им интегрироваться в новой для них социально-культурной среде с учетом их потребностей. Следовательно, все перечисленное составляет содержание социокультурной компетенции.

То, как иностранный обучающийся будет относиться к русскому языку, русской культуре, зависит от преподавателя, так как именно преподаватель выступает в роли носителя, ретранслятора живой и национальной культуры, посредника в диалоге культур. Его задача состоит не только в том, чтобы дать студентам-иностранцам знания о русском языке (фонетической системе русского языка, его лексическом разнообразии, грамматическом строе), но и ввести их в социокультурную среду изучаемого (русского) языка, научить перекодировать информацию с родного языка на русский язык, сопоставлять разные языковые картины мира, расширять знания о своей культуре посредством изучения русской культуры. Насколько хорошо справится с данной задачей преподаватель, зависит от его кругозора, эрудиции. Соответственно, будущим педагогам необходимо изучать историю, культуру России, обычаи, образ жизни россиян, их привычки, традиции, ценности, стереотипы, особенности этикета и т.д. Все перечисленное становится предметом рассмотрения в дисциплинах «История» («Цивилизационные парадигмы в истории России» / «Формирование исторической компетентности»), «Культурология». Но, на наш взгляд, особое внимание стоит обратить на региональный компонент в профессиональной подготовке преподавателей РКИ: знакомство с краеведческим материалом (географическим положением, природой, топонимикой и гидронимикой, историческим и культурным развитием, экономическими характеристиками, составом населения, его этническим разнообразием, особенностями языка и т.д.) того края, в котором обучается или планирует работать будущий специалист. В том случае, если он будет осуществлять свою педагогическую деятельность в другом регионе, у него будет представление о составляющих данного компонента, о том, какими знаниями он должен обладать, чтобы познакомить с ними иностранный контингент. Анализ аннотаций программ учебных дисциплин показал, что в некоторых вузах этому аспекту уделяется большое внимание.

Необходимо отметить, что все вышеперечисленное справедливо составляет основную часть социокультурной подготовки будущих преподавателей РКИ. Но нельзя забывать, что важно получать знания не только о России, но и о самобытности национальной культуры обучающихся, их менталитете, иметь представление о системе далеких от русского языка языков. Также следует обращать внимание на тот факт, что нынешние студенты, изучающие методику преподавания РКИ, черпают знания о русской речевой культуре, национально-культурной специфике лексических единиц русского языка, общую информацию о структуре и элементах социальной системы, особенностях

исторического и культурного развития России и прочую в контексте общеизвестных мировых событий и главным образом в сопоставлении с западной цивилизацией, тогда как в настоящее время контингент иностранных студентов в российских вузах составляют преимущественно обучающиеся из стран бывшего СССР, Азии, Африки, Ближнего Востока.

С нашей точки зрения, для формирования социокультурной компетенции выпускникам по профилю «Русский язык как иностранный» необходимы дополнительные знания, которые помогут им в профессиональной деятельности. Так, большое значение имеет не только речевой этикет преподавателя, культура его речи, владение нормами русского литературного языка, эрудированность в области культурно-исторических реалий России, но и понимание специфики языковой культуры иностранных учащихся, норм коммуникативного поведения, принятых в их странах, национальных стереотипов и пр., то есть всего того, что, говоря словами Л.С. Крючковой, позволяет предупредить «явления культурного шока» [14, с. 13]. Раздел, где учащиеся могут получить соответствующие знания, может быть назван «Речевая культура стран мира» (с подразделами «РК стран южноазиатского региона», «РК стран Ближнего Востока» и т.д.) и включаться в одну из таких дисциплин, как «Культура речи», «Лингвокультурология», «Лингвострановедение», «Педагогическая деятельность в полиэтнической и поликультурной среде» и т.д.

Для успешного решения разнообразных коммуникативных задач на занятиях в иностранной аудитории важную роль играет также речеповеденческая тактика преподавателя, его способность управлять своими эмоциональными реакциями, контролировать жесты, мимику, интонационно правильно строить высказывания при использовании определенных речевых стратегий, а также регулировать диапазон звучания своего голоса, его тембр. В этой связи необходимо иметь представление о невербальных средствах общения, особенностях интонационных контуров и т.д. как в русском языке, так и в родных для иностранных обучающихся языках. Неверно использованные преподавателем во время учебной ситуации интонация, жестикация, выраженная эмоция могут обидеть, даже оскорбить студента-иностранца, если таковые имеют в его языке отличную от изучаемого им русского языка трактовку. Данный раздел может быть включен в перечень тем, изучаемых в дисциплинах «Речевое творчество и культурные коммуникации» / «Основы речевого мастерства преподавателя РКИ», «Риторика и культура речи», «Культурология».

Кроме того, обязательным элементом в социокультурной подготовке студентов, изучающих методику РКИ, должны быть знания типологических (по принципу различия и родства грамматического строя) основ родных для учащихся языков. Например, преподавателю РКИ необходимо знать, что языки южноазиатского региона в массе своей относятся к языкам изолирующего типа, т.е. в них отсутствует

словоизменение, а слог играет более важную роль, чем в русском языке, т.к. зачастую является смысловой единицей. Множеству частей речи (по классификациям разных ученых, от 10 до 12) и трехчастной родовой системе (мужской, женский, средний род) в русском языке противостоят всего лишь три части речи (имя, глагол, частица) и мужской и женский род в арабском языке. Данный раздел может изучаться в дисциплинах «Введение в специальность», «Языкознание», «Теория коммуникаций», «Практика устной и письменной речи» и др. Вслед за Н.Ю. Бойко мы повторяем, что желательна, а подчас и необходима т.н. «региональная адаптация» [8, с. 23], когда деятельность преподавателя РКИ ориентирована на конкретный контингент учащихся [6]. Неудивительно, что преподаватели РКИ нередко предпочитают работать со студентами из определенного региона (страны). Знание культуры и (или) языка той или иной страны позволяет педагогу проводить сопоставительный анализ фактов в области языковых и внеязыковых явлений русского и родного для обучающегося языков [10, 12]. Развивая собственную социокультурную компетенцию, преподаватель РКИ овладевает знаниями, позволяющими формировать в дальнейшем профессионально значимые навыки и умения, использование которых способствует появлению у студентов стойкой мотивации, повышая их интерес к процессу изучения русского языка и, что немаловажно, облегчая данный процесс. Так, в работе М.М. Парочкиной и Л.М. Сафиной отмечалось, что «национально ориентированный подход позволяет педагогу, отталкивающему от специфики родного языка учащихся, избежать в ходе преподавания большого количества ошибок» [21, с. 34]. В указанной статье предложен эффективный путь работы над трудностями научного стиля речи, опирающийся на знания особенностей вьетнамского языка, в частности таких, как слоговой характер вьетнамской речи.

Говоря об обучении будущих преподавателей РКИ, стоит также отметить, как важно включать в содержание их социокультурной подготовки раздел, рассматривающий специфику гендерных различий студентов-инофонов, особенности обучения мужской и женской аудитории у разных этносов, их этноповеденческие и этнопсихологические характеристики, принятое в той или иной культуре отношение к преподавателю в зависимости от его пола и возраста и характер взаимодействия между преподавателем и студентом, социальные роли мужчин и женщин разных национальностей. Предлагаемое нами название данного раздела – «Концепт "мужчина и женщина" в странах мира» (может быть включен в дисциплины «Культурология», «Лингвокультурология», «Социология»).

Знакомство с информацией о существующих национальных отличиях в системах школьного и вузовского образования в России и странах проживания иностранных обучающихся, способах подачи и закрепления нового материала на занятиях, аудиторной и

внеаудиторной самостоятельной работы, оценивании полученных учащимися знаний в России и на родине поможет преподавателю правильно организовать учебный процесс, мотивировать студентов к дальнейшему обучению. Данный тематический раздел (условное название «Специфика систем образования стран мира») мы бы рекомендовали включать в такие дисциплины, как «Основы педагогического общения» или «Введение в специальность».

Преподаватель должен стремиться к созданию комфортной психологической обстановки на занятиях по русскому языку, уважительно относиться к иностранным обучающимся, проявлять интерес к ним и культуре их стран, обращать внимание на трудности адаптации в новой для них языковой и социально-культурной среде и помогать в решении возникающих проблем бытового, учебного, социального характера, в отношениях с одноклассниками – представителями других национальностей.

Огромное значение при работе в полиэтнической аудитории (как правило, в одной группе обучаются студенты из разных стран) играет педагогическая толерантность, поэтому важно формировать данное профессиональное качество у будущих преподавателей РКИ. Все это позволит выбрать адекватную поведенческую тактику при взаимодействии с представителями иных культур, избежать недопонимания, конфликтных ситуаций между преподавателем и студентами-иностранцами, осуществлять эффективную межкультурную и межличностную коммуникацию.

Выводы

1. Проведенный в ходе исследования анализ образовательных программ и учебных планов вузов РФ, ведущих подготовку бакалавров по направлению 44.03.01 «Педагогическое образование» (профиль «Русский язык как иностранный»), позволил выделить из ФГОС ВО ряд общекультурных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций, в своей совокупности составляющих социокультурную компетенцию будущего преподавателя РКИ. К ним относятся ОК-4, ОК-5, ОК-2, ОПК-5, ПК-3, ПК-5, ПК-6, ПК-13, ПК-14.

2. Исходя из большой значимости социокультурной компетенции в структуре профессионально-деятельностной компетенции преподавателя РКИ, выполняющего роль «медиатора» в диалоге культур в современном мире, считаем, что в рабочие программы дисциплин по профилю «Русский язык как иностранный» должны включаться следующие аспекты: формирование социокультурной компетенции как важнейшего компонента профессиональной компетенции будущего преподавателя РКИ; культурное наследие и ментальность студентов, изучающих РКИ; социокультурные нормы поведения обучаемого контингента в процессе межкультурной коммуникации (речевой этикет); типологические основы языков представителей, изучающих РКИ; ценностно-смысловые ориентации

стран обучаемого контингента по отношению к образованию, науке, искусству, гендерным различиям, роли индивидуума в жизни общества.

Список литературы

1. Аниськин В.Н. Профессиональная компетентность и профессиональная компетенция преподавателя вуза: проблема разграничения понятий // Изв. Самар. науч. центра РАН. 2010. Т. 12. № 3. С. 558–562.
2. Анненкова А.В. Межкультурная коммуникативная компетенция как цель обучения иностранным языкам в языковом вузе // Изв. Рос. гос. пед. ун-та им. А.И. Герцена. СПб., 2009. № 102. С. 121–125.
3. Аннотации рабочих программ дисциплин по направлению подготовки 44.03.01 «Педагогическое образование», профиль «Русский язык как иностранный» ФГБОУ ВО «Псковский государственный университет». URL: <https://www.pskgu.ru/eduprogram/course/docs/431E79BF4F1D3FF4243CBEDD8C47E8C3> (дата обращения: 05.02.2021).
4. Аннотации рабочих программ дисциплин по направлению подготовки 44.03.01 «Педагогическое образование», профиль «Русский язык как иностранный» ФГБОУ ВО «Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет». URL: ftp://ftp.cspu.ru/upload/sveden/education/440301_PO_RYaKI/n/Annot_44.03.01_PO_RYaKI_30.08.17.pdf (дата обращения: 05.02.2021).
5. Аннотации программ рабочих программ дисциплин по направлению подготовки 44.03.01 «Педагогическое образование», профиль «Русский язык как иностранный» ГОУ ВО МО «Московский государственный областной университет». URL: http://txts.mgou.ru/22.12.2019/rf_a1_compressed.pdf (дата обращения: 05.02.2021).
6. Башарова Н.Ф., Фархетдинова Г.Д. Региональный компонент в преподавании русского языка как иностранного // Казан. пед. журн. 2018. № 1. С. 99–102.
7. Бим И.Л. Личностно-ориентированный подход – основная стратегия обновления школы // Ин. языки в школе. 2002. № 2. С. 11–15.
8. Бойко Н.Ю. Преподаватель русского языка как иностранного в системе курсового обучения: автореф. ... канд. пед. наук. М., 2004. 28 с.
9. Воробьев Г.А. Развитие социокультурной компетенции будущих учителей иностранного языка (поиск эффективных решений) // Ин. языки в школе. 2003. № 2. С. 30–35.
10. Глебова Т.А. Социокультурные особенности профессиональной языковой подготовки студентов-иностранцев: дис. ... канд. пед. наук. М., 2019. 180 с.
11. Еремеева О.В. К вопросу о структурном и содержательном наполнении социокультурной компетенции // Вестн. Томск. гос. пед. ун-та. 2012. № 2. С. 20–22.
12. Колесникова Л.Н. Профессиональные требования к преподавателю русского языка как иностранного. URL: [Профессиональные требования к преподавателю русского языка как иностранного \(cyberleninka.ru\)](http://cyberleninka.ru) (дата обращения: 05.02.2021).
13. Корнеева Н.А. Социокультурный подход к профессиональной подготовке студентов-будущих переводчиков: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Самара: СГУ, 2011. 21 с.
14. Крючкова Л.С. Слагаемые профессиональной компетентности преподавателя РКИ // Вестн. РУДН. Сер. Вопросы образования: языки и специальность. 2013. № 1. С. 12–17.

15. Молчановский В.В. Состав и содержание профессионально-деятельностной компетенции преподавателя русского языка как иностранного: дис. ... д-ра пед. наук. М., 1999. 412 с.
16. Молчановский В.В. Преподаватель русского языка как иностранного и новые технологии в обучении // Вестн. РУДН. Сер. Вопросы образования: языки и специальность. 2014. № 1. С. 19–23.
17. Орехова Ю.М. К вопросу о структуре и содержании социокультурной компетенции. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/k-voprosu-o-strukture-i-soderzhanii-sotsiokulturnoy-kompetentsii> (дата обращения: 05.02.2021)..
18. Описание образовательной программы высшего образования по направлению подготовки 44.03.01 «Педагогическое образование», профиль «Русский язык как иностранный» ГОУ ВО МО «Московский государственный областной университет». URL: http://txts.mgou.ru/18.11.19/2017_kak_inostr.pdf (дата обращения: 05.02.2021).
19. Основная профессиональная образовательная программа высшего образования по направлению подготовки 44.03.01 «Педагогическое образование», профиль «Русский язык как иностранный» ФГБОУ ВО «Псковский государственный университет». URL: <https://www.pskgu.ru/file/download/umrs/B972666684C73D03A77070340E6B5FE9> (дата обращения: 05.02.2021).
20. Основная профессиональная образовательная программа высшего образования по направлению подготовки 44.03.01 «Педагогическое образование», профиль «Русский язык как иностранный» ФГБОУ ВО «Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет». URL: ftp://ftp.cspu.ru/upload/sveden/education/440301_PO_RYaKI/n/OOP_44.03.01_PO_RKI_30.08.17.pdf (дата обращения: 05.02.2021).
21. Парочкина М.М., Сафина Л.М., Чан Дай Зунг. Особенности работы с научным стилем речи на занятиях РКИ во вьетнамской аудитории // Вопросы педагогики: журн. науч. публикаций. 2018. № 6. С. 29–35.
22. Сафонова В.В. Культуроведение в системе современного языкового образования // Ин. языки в школе. 2001. № 3. С. 17–24.
23. Сысоев П.В. Культурное самоопределение личности как часть поликультурного образования в России средствами иностранного языка и родного языка // Ин. языки в школе. 2003. № 1. С. 42–47.
24. Учебный план по направлению подготовки 44.03.01 «Педагогическое образование», профиль «Русский язык как иностранный» ФГБОУ ВО «Псковский государственный университет». URL: <https://www.pskgu.ru/eduprogram/EA652F861BB67B471A611986FFBB847C/docs/bup> (дата обращения: 05.02.2021).
25. Учебный план по направлению подготовки 44.03.01 «Педагогическое образование», профиль «Русский язык как иностранный» ФГБОУ ВО «Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет». URL: [ftp://ftp.cspu.ru/upload/sveden/education/440301_PO_RYaKI/n/Ucheb_plan_44.03.01_PO_RKI_O_30.08.17\(17\).pdf](ftp://ftp.cspu.ru/upload/sveden/education/440301_PO_RYaKI/n/Ucheb_plan_44.03.01_PO_RKI_O_30.08.17(17).pdf) (дата обращения: 05.02.2021).
26. Учебный план по направлению подготовки 44.03.01 «Педагогическое образование», профиль «Русский язык как иностранный» ГОУ ВО МО «Московский государственный областной университет». URL: http://txts.mgou.ru/19.12.19/PlanBacalavr/PK/up_44.03.01-RKI-och-17.pdf (дата обращения: 05.02.2021).
27. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования: утверждён приказом Министерства образования и науки

- Российской Федерации от 4 декабря 2015 года №1426. М., 2015. 17 с. URL: <http://fgosvo.ru/uploadfiles/fgosvob/440301.pdf> (дата обращения: 05.02.2021)
28. Шибко Н.Л. Профессиональная компетенция преподавателя РКИ: проблема определения, содержания, структуры // Русский язык – первый язык в космосе: м-лы. междунар. научн.-практ. конф. Витебск: ВГУ, 2007. С. 149–155.
29. Юрков Е.Е., Московкин Л.В. Коммуникативная компетенция: структура, соотношение компонентов, проблемы формирования // Профессионально-педагогические традиции в преподавании русского языка как иностранного. Язык – речь – специальность: м-лы Междунар. научн.-практ. конф. «Мотинские чтения». Ч. 1. М., 2005. С. 422–427.

Об авторах:

ПАРОЧКИНА Мария Михайловна – кандидат филологических наук, доцент кафедры «Русистика» ФГБОУ ВО «Московский автомобильно-дорожный государственный технический университет» (МАДИ) (125319, Москва, Ленинградский пр-кт, 64); e-mail: mkeang@mail.ru

ШИРЯЕВА Ольга Сергеевна – кандидат филологических наук, доцент кафедры «Русский язык как иностранный» ФГБОУ ВО «Национальный исследовательский Московский государственный строительный университет» (129337, Москва, Ярославское шоссе, 26); e-mail: ossh_mountain@mail.ru

CONTENT OF SOCIOCULTURAL TRAINING OF FUTURE TEACHERS OF RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

M.M. Parochkina¹, O.S. Shiryayeva²

¹Moscow Automobile and Road Construction State Technical University, Moscow, Russia

²Moscow State University of Civil Engineering (National Research University), Moscow, Russia

The relevance of the article is due to the contradiction between the significance of the sociocultural component in the professional-activity competence of a teacher of Russian as a foreign language and the existing traditional training of students – future specialists in the field of Russian as a foreign language; modern requirements for the personality and general level of linguistic culture of a teacher of Russian as a foreign language, and the insufficient level of preparation for teaching, as its formation should take place in the context of cultural integration. The paper uses such methods as theoretical analysis, comparison, synthesis, study and generalization of teaching experience. From the Federal state educational standard of higher education is singled out a number of competencies, that altogether compose sociocultural competence of future specialists of Russian as a foreign language teacher; the concept of «the contents of sociocultural competence» is clarified. The practical significance of the research is in the focus of its results on improving the sociocultural training of bachelors studying in the profile «Russian as a foreign language».

Keywords: *professional competence, sociocultural competence, the content of sociocultural competence, future teacher of Russian as a foreign language, methods of teaching Russian as a foreign language, educational program, work of programs of disciplines.*

УДК 378.1: 304

DOI: 10.26456/vtspyped/2021.1.157

ФОРМИРОВАНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ТОЛЕРАНТНОСТИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ

Скребнева Н.Р., Арутюнян И.А.

ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет», Тверь

В статье анализируется возможность применения современных педагогических технологий (на примере интегративного подхода) в процессе преподавания дисциплин студентам педагогических специальностей СПО в целях формирования педагогической толерантности. Рассмотрены понятия «толерантность», виды, формы, классификации толерантности, а также понятие «педагогическая толерантность» и его структурные компоненты. Выявлены противоречия в процессе формирования педагогической толерантности будущих педагогов на социально-педагогическом и научно-методическом уровнях. Сущность педагогической толерантности выражается в построении социальных отношений с участниками образовательного процесса на диалогической основе и на основе понимания, признания и принятия их отличительных особенностей. Для определения уровня сформированности педагогической толерантности будущих педагогов был предложен диагностический комплекс заданий. Формирование педагогической толерантности возможно на основе интегративного подхода. Отмечено, что в условиях организации учебной деятельности студентов педагогических специальностей СПО формирование педагогической толерантности личности возможно средствами искусства, через приобщение к сокровищам мировой культуры.

Ключевые слова: *толерантность, педагогическая толерантность, толерантность педагога, интегративный подход.*

Формирование толерантности происходит в течение всей жизни человека, однако наиболее сенситивным периодом является юношеский возраст, являющийся важным периодом в психосоциальном развитии человека. В этом возрасте происходит переход к самостоятельности, самоопределению, приобретение психической, идейной и гражданской зрелости, формирование мировоззрения, морального сознания и самосознания. Поэтому актуальными являются как теоретические разработки в данной области, так и поиск эффективных способов формирования педагогической толерантности будущих учителей на практике.

Понятие «толерантность» во многих культурах является своеобразным синонимом «терпимости» (лат. – *tolerantia* – терпение). К примеру, в восточной культуре понимание толерантности проявляется в великодушии в отношении других, понимается как терпение, прощение,

мягкость, снисходительность, благосклонность, готовность к примирению. Толерантность рассматривается и как «терпимость к иным взглядам, нравам, привычкам, к особенностям разных народов, наций и религий; способность организма переносить неблагоприятное влияние того или иного фактора среды» [9; 3, с. 337–338]. В социальном аспекте толерантность – это основа культурных измерений человеческой субъективности, определение уровня общественной зрелости людей в той или иной мере, их «готовность к поиску путей примирения» [10, с. 148–149]. Семантика данного термина рассматривается не как отказ от своих мыслей в пользу других, а как «устойчивость человека к существованию других взглядов, мнений и суждений», т.е. вариативности их проявления.

Толерантность раскрывается в философском аспекте (Д. Адаме, С.Е. Вершинин, Б.В. Емельянов, И.А. Ильин и др.); сформулированы подходы построения психологии толерантности (С.Л. Братченко, Дж. Бюдженталь, К. Роджерс и др.). Методологические и технологические процессы формирования толерантности раскрыты в идеях и подходах гуманистической педагогики (М. Монтессори, Ш.А. Амонашвили, Б.С. Гершунский, В.В. Давыдов, Д.Б. Эльконин и др.). Формирование опыта толерантного поведения, освоение диалоговых форм обучения представлены в исследованиях Г.В. Безюлевой, Е.О. Галицких, Г.М. Шеламовой и др. Толерантность классифицируется по предмету, на который направлено действие толерантности, может быть «цивилизационным, межгосударственным, этническим, социальным и индивидуальным» [6, с. 17]. Е.П. Непочатых раскрывает сущность межэтнической толерантности – как психологическую готовность к терпимости во имя позитивного взаимодействия с людьми иной культуры.

Заметный вклад в понимание понятия и сущности толерантности внес П. Гречко, разграничивший понятия «терпимость» (толерантность) и «терпение» [4]. Л.В. Баева предложила ряд способов понимания толерантности и провела комплексное исследование, представив анализ и классификацию форм толерантности, механизмы формирования толерантности [1, с. 56]. В настоящее время предпринимаются попытки систематизировать разнообразные виды и формы толерантности. И.В. Крутова выделяет конфессиональную, политическую, социальную толерантность, определенную этнической толерантностью [9].

О.А. Спицына предлагает следующую классификацию толерантности:

– «в международных отношениях (как условие сотрудничества, мирного сосуществования государств вне зависимости от их величины, экономического развития, этнической, религиозной принадлежности их населения);

- этническую (основное средство достижения гармонии отношений в многонациональных обществах);
- социальную (ненасильственное, уважительное отношение между различными социальными группами, которая обусловлена разностью материального положения, социального статуса, принадлежностью к субкультуре человека);
- конфессиональную (терпимость в отношении людей, придерживающихся иных религиозных убеждений, уважение к иной вере);
- политическую (готовность политических сил допускать существование инакомыслия в своих рядах; допускать деятельность оппозиции)» [8, с. 30].

Р.В. Габдреев в своем исследовании выделяет модель, в которую включает семь уровней развития толерантности личности:

- 1) уровень, характеризующий культуру осознанного отражения, опирается на индивидуальные особенности человека, тип нервной системы;
- 2) уровень культуры переживания – развитость эмоционально-волевых навыков;
- 3) уровень культуры деятельности, который проявляется в учебной, трудовой, общественно-полезной деятельности, в общении (отражает уровень интеллектуального развития);
- 4) уровень, характеризующий коммуникативные навыки личности (культуру общения);
- 5) уровень управления культурой активности, основан на мотивационной сфере (переживания, деятельность, общение, поведение);
- 6) уровень социально-политической культуры – высший уровень психологической активности (позиции, убеждения, идеалы личности);
- 7) уровень культуры поведения – внешнее отражение внутренних личностных образований человека, к которым принято относить, самооценку, уровень притязаний [9].

В своем исследовании Ю.В. Кузнецова (основываясь на трудах К. Роджерса, Дж. Бюдженала) определяет толерантность по уровням: «индивидуальную, межгрупповую, межличностную» [7, с. 178].

В педагогической науке понятие «толелантность» раскрывалось с точки зрения различных подходов к пониманию ее сущности, критериев, механизмов, видов, классификаций в трудах П.М. Козыревой, П. Гречко, Н.П. Медведева, В.М. Соколова, А.П. Цукановой. Исходя из учета специфики самой толелантности и возрастных особенностей юношества, А.М. Байбаков выделяет основные *функции толелантности*: *функция устойчивости* – как формирование адекватного отношения к действительности у юношества (к конкретным ситуациям, поведению); *интегрирующая функция* – направлена на противодействие внешним и внутренним столкновениям (обеспечивает стабильность, нравственное развитие и самоопределение личности в общении и взаимодействии);

оценочно-прогностическая функция – позволяет конструктивно взаимодействовать с окружающими (в условиях расширения контактов, диалогов, деятельности на основе ценностно-ориентационного единства); *адаптационная функция* – вырабатывается в процессе коллективной (групповой) деятельности (это положительное, эмоциональное, устойчивое отношение к самой деятельности, к объекту и субъекту совместных отношений); *побуждающая функция* – адаптационная, формирует представления о себе (возникновение потребности в самовоспитании, оценочно-прогностическая функция, интегрирующая функция). Данная функция способствует расширению кругозора и развитию жизненного опыта, т.к. позволяет личности принять другие точки зрения и видения решения проблем [2].

Перечисленные определения подчеркивают роль толерантности в развитии личности, где толерантность выступает как условие и степень развития культуры личности, как показатель ее духовности, как личностная характеристика [11]. Толерантность проявляется в умении воспринимать, осмысливать и понимать различные мнения индивидуума или группы индивидуумов, этнические, ментальные, культурные проявления при сохранении собственной уникальности и движении к взаимопониманию и сотрудничеству.

В русле идей гуманистической парадигмы образования (в установке на принятие другого человека, на эмпатическое понимание, на открытое и доверительное общение) рассматриваются понятия «педагогической толерантности» или «толерантность педагога». Н.Г. Капустина выделяет «толерантность педагога» или «педагогическую толерантность» как «включенное принятие индивидуальности партнера по взаимодействию, профессиональные качества учителя» (уважения, эмпатии, умении прощать ошибки других людей) [5, с. 61]. На наш взгляд, это и владение умениями и навыками толерантного взаимодействия со всеми субъектами образовательного процесса. Педагогическая толерантность выступает как интегрирующая форма, и понимать ее необходимо как составляющую профессиональной компетентности будущего педагога. Структура понятия «педагогическая толерантность» может включать в себя социальный компонент (положительное отношение к отличиям участников образовательного процесса на основе признания, понимания и принятия по социальным и личностным признакам) и психологический компонент (положительное отношение к себе, жизни и профессиональной деятельности), которые проявляются в определенном поведении педагога. Данный механизм – переход «чужого» в «свое» – лежит в основе профессиональной деятельности педагога и оказывает непосредственное влияние на формирование его толерантности [9]. В этом контексте толерантное отношение будущего

педагога к представителям разных национальностей, их культуре выступает в качестве своеобразного эталона толерантного поведения. В связи с этим одним из условий формирования педагогической толерантности является организация учебной деятельности студентов педагогических специальностей СПО на основе взаимосвязи культурологического, аксиологического, гуманистического, интеграционного подходов.

Опираясь на современные требования к организации учебного процесса в формировании педагогической толерантности, с позиций раскрытия воспитательного потенциала, нами были выявлены также противоречия:

- на социально-педагогическом уровне (между потребностью общества в социально зрелых молодых педагогах, взвешенно и критично воспринимающих многообразные проявления окружающего мира, и недостаточной теоретической обоснованностью условий их воспитания в рамках учебного процесса);

- на научно-методическом уровне (между необходимостью разработки подходов к преподаванию дисциплин эстетического цикла, направленных на формирование педагогической толерантности будущих педагогов и недостаточной разработанностью в педагогической науке соответствующих педагогических условий).

Для определения уровня сформированности педагогической толерантности на практике можно предложить комплекс диагностических методик. Экспресс-опросник «Индекс толерантности» (Г.У. Солдатова, О.А. Кравцова, О.Е. Хухлаева, Л.А. Шайгерова) диагностирует такие аспекты толерантности как: этническая толерантность, социальная толерантность, толерантность как черта личности. Эта диагностика необходима как для определения уровня этнической толерантности, так как в группах есть представители разных национальностей (чтобы удостовериться, что при выполнении коллективных заданий не возникнет острых проблем), так и для определения уровня сформированности социальной и личной толерантности будущих педагогов. Опросник состоит из 22 вопросов. Следующее диагностическое задание по «Вопроснику для измерения толерантности» (В.С. Магун, М.С. Жамкочьян, М.М. Магура). Здесь авторами предложены утверждения, выявляющие такие виды толерантности как: толерантности к представителям других наций, выходцам из других мест, представителям иных культур; толерантности к иным взглядам, в том числе взглядам и мнениям меньшинства; толерантности к отступлениям от общепринятых норм, правил и стереотипов; толерантности к сложности и неопределенности окружающего мира. Обработка результатов состоит из подсчетов полученных баллов по пунктам, для которых предусмотрены пять

вариантов ответов. Методика диагностики общей коммуникативной толерантности (В.В. Бойко) необходима для определения уровня сформированности коммуникативной толерантности – как одной из значимых составляющих качеств толерантности будущего педагога. Данная методика позволяет диагностировать толерантные и интолерантные установки личности, проявляющиеся в процессе общения. Состоит из 9 шкал, содержащих в себе 45 вопросов. По каждой шкале подсчитывается общая сумма баллов (максимальное число баллов по каждой шкале – 15, общее по всем шкалам – 135). Чем выше число набранных респондентом баллов, тем выше степень его нетерпимости к окружающим.

Формирование педагогической толерантности студентов возможно в метапредметной образовательной среде. И здесь начальным звеном в работе со студентами является когнитивный этап, который предполагает освоение понятия «толерантность» в процессе учебной деятельности. Так, например, на занятиях по дисциплине «Философия» в теме «Человек в системе социальных связей» студенты знакомятся с исторической ретроспективой развития понятия «толерантность» в различные эпохи (Античность, Средневековье, Возрождение, Новое время). Изучая тему «Сущность психолого-педагогических подходов к пониманию толерантности» по дисциплине «Педагогика», студенты получают представление о роли толерантности в профессиональной деятельности педагога. Студентами могут быть подготовлены устные сообщения, выступления, доклады, эссе на заданные темы: «Как нас воспринимают люди»; «Мы поссоримся и помиримся»; «Внимание и внимательность»; «Принятие качеств и принципов общения». Выступления студентов заинтересовывают сокурсников, в результате совместного обсуждения, диспута подводятся итоги о проделанной работе. Закрепив представление о понятии «толерантность», можно перейти ко второму (эмоционального) этапу работы. В основу второго этапа положена следующая последовательность формирования толерантности у будущих педагогов: от познания человека через призму искусства (его художественных средств) к пониманию человека (сочувствие к нему).

Познание человека как такового, его сущности происходит в течение всей жизни и поэтому не может нами рассматриваться как завершённый процесс на первом этапе освоения понятия «педагогическая толерантность». Психологически познание человека – это получение информации о его психологических особенностях, внутреннем состоянии. На основании этих знаний формируется умение предвидеть действия человека, его поступки, поведение в различных жизненных ситуациях. Такие знания студенты получают в процессе изучения дисциплины «Общая и возрастная психология». Немаловажно

было сформировать представление и о типе темперамента человека. Еще более важно было знать черты характера, так как именно они определяют непосредственное поведение человека, его действия, реакции, поступки в тех или иных социальных ситуациях.

Так как эмоции и чувства передаются авторами в различных произведениях искусства, этому направлению и была посвящена серия уроков по дисциплине «Мировая художественная культура». На этих занятиях студенты могут знакомиться с творчеством русских и зарубежных художников, анализировать художественные произведения с позиции раскрытия художественного образа, психологических особенностей представленных персонажей (портреты), определение через какие средства художественной выразительности автор сумел передать настроение, образ, эмоции героев. Ряд работ, который можно представить в связи с этим: М. Сарьян «Продавец лимонада», О. Ренуар «Этюд к портрету Жанны Самари», В. Серов «Портрет Т.П. Карсавиной», Д. Сальвиати «Голова епископа» и др. Рассмотрев портрет человека, изображенного художником на полотне, студенты могут определить настроение, характер, особенности поведения данного персонажа. Также студенты выражают свои впечатления, возникшие при просмотре картины и образа, запечатленном на ней. Анализируя полотна великих мастеров, студенты приходят к выводам, что при восприятии произведений с более определенным содержанием, а именно: картины М. Сарьяна «Продавец лимонада», рисунка В. Серова «Портрет Т.П. Карсавиной», можно дать более полную, богатую характеристику образа человека. Проанализировав эти произведения, студенты характеризовали действия человека в более широком пространственно-временном контексте, чем это было непосредственно изображено.

Работа по формированию толерантности может быть продолжена в процессе изучения дисциплины «Теория и методика музыкального воспитания». На уроках по этой дисциплине студенты анализируют различные музыкальные произведения, с опорой на средства музыкальной выразительности определяют характер и настроение произведения. Для этого мы использовали «Словарь эстетических эмоций», адаптированного Ражниковым В.Г. Особый интерес представляет выявление акцентуированных черт характера, степени развитости тех свойств личности, от которых зависит отношение к людям, например отзывчивость, доброта, готовность прийти на помощь, порядочность, честность и другие. В данном направлении на дисциплине «Теория и методика музыкального воспитания» были прослушаны произведения Андрея Руденко. Целью данного слушания было определение средств музыкальной выразительности, способствующих раскрытию основных свойств темперамента. Для

закрепления пройденного материала, студентам было предложено составить «Музыкальную программу для друзей» (по методике В. Школяр) и подобрать музыкальные произведения, характеризующие друга. Содержательное взаимодействие музыки со слушателем, ее художественных средств и выраженные через нее человеческие эмоции, их смысловая нагрузка – раскрывают информацию, как на уровне отдельных контактов, так и в контексте совместной слушательской деятельности. На третьем этап работы (действенно-практический) возможно предложить создание проектов «Гармония разнообразия». Для создания проекта студенты самостоятельно распределяются на группы. Основная направленность работы на этом этапе предполагает взаимосвязь участников образовательного процесса, а конкретным содержанием этой взаимосвязи является соотношение индивидуального вклада каждого участника в разработку и реализацию проекта: совместная исполнительская деятельность (игра на детских музыкальных инструментах, пение); совместное обсуждение музыкальных произведений, художественных произведений; оформление презентации по теме «Музыкальная программа для друзей» (адаптированная для студенческой аудитории по методике В. Школяр); межличностная коммуникация.

Разработка подобного проекта предполагает также совместную деятельность студентов и педагога, общая цель проекта «Гармония различий» олицетворяет идеально представленный будущий результат в ходе взаимодействия. В каждой группе расписываются общие задачи, поэтапное выполнение которых приближает всех к получению конечного результата. При этом значение имеет не только и не столько общий объективный конечный продукт, сколько субъективное отражение результата каждого участника проекта. Бесспорно, условием выполнения совместной деятельности являются процессы разделения, объединения, согласования, управления индивидуальными целями, мотивами, действиями и результатами. В организации коллективной деятельности учитываются следующие основные аспекты, которые можно охарактеризовать как процесс: совместные действия, информационные связи, взаимовлияния, взаимоотношения, взаимопонимание. Именно поэтому данный вид деятельности в ходе обсуждения художественных произведений предполагал нахождение взаимосвязей между участниками процесса.

Процесс постижения личностью нового культурного пространства ориентирует ее на свободное творческое развитие в социокультурной среде, а стремление приобщиться к сокровищам мировой культуры позволяет рассматривать культуру как систему субъективных смыслов и ценностных ориентаций. Существуют многочисленные философские, социологические, психологические,

педагогические труды, раскрывающие различные стороны толерантности, но при этом очень мало работ, посвященных формированию педагогической толерантности личности средствами искусства, т.к. именно в процессе художественно-коммуникативной деятельности постигают основы мировой культуры. Многими социологами и психологами признается, что именно через познание иной культуры (художественной, музыкальной в том числе), человек становится более терпимым (толерантным) по отношению к народу данной культуры, а чем выше уровень кругозора, тем легче протекает процесс общения и взаимопонимания между разными слоями общества.

Для современного общества проблема толерантности имеет особое значение, поскольку без ее решения невозможно общенациональное согласие, налаживание цивилизованных взаимоотношений между национальными и социальными группами. При этом нужно рассматривать толерантность будущего педагога не только как составляющую профессиональной компетентности, но и как личностное интегративное образование. Это не только установка на определенные отношения, но и способность и готовность в построении социальных отношений с участниками образовательного процесса на диалогической основе (межкультурный диалог) и на основе понимания, признания и принятия их отличительных особенностей, формирование толерантных отношений в социуме как фундамента в формировании нового поколения.

Список литературы

1. Баева Л.В. Толерантность: идея, образы, персоналии: монография. Астрахань: Издательский дом «Астраханский университет», 2009, 217 с.
2. Байбаков А.М. Воспитание толерантности у старшего подростка в условиях взаимодействия малых групп: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Волгоград: Волгогр. гос. пед. ун-т, 2003, 24 с.
3. Вишнякова С. М. Профессиональное образование: словарь: ключевые понятия, термины, актуальная лексика. М., 1999. 538 с.
4. Гречко П. О границах толерантности // Свободная мысль XXI. 2005. № 10. С. 173-182.
5. Капустина Н.Г. Психологические особенности формирования толерантности в структуре мировоззрения на ранних этапах онтогенеза: Монография. Шадринск, 2008, 227 с.
6. Клепцова Е.Ю. Психология и педагогика толерантности. М., 2004, 176 с.
7. Кузнецова Ю.В. Психологические факторы развития толерантности в юношеском возрасте: автореф. дис. ... канд. психол. наук. Астрахань, 2006, 23 с.
8. Спицына О.А. Психологические условия формирования когнитивного и поведенческого компонентов толерантности у младших школьников в образовательной среде: автореф. дис. ... канд. психол. наук. Казань, 2006, 24 с.
9. Чебыкина О.А. Системный анализ подходов к понятию «толерантность» //

- Псих.-пед. исследования. 2021. Т. 4. № 2 [Электронный ресурс] URL: https://psyjournals.ru/psyedu_ru/2012/n2/53615_full.shtml (дата обращения: 23.02.2021).
10. Этнологический словарь: [В 20 вып.] / Фонд соц. прогр. Федер. погранич. службы России; [Арутюнов С. А. и др.]. Вып. 1: Этнос. Нация. Общество. М.: Виттан, 1996. 201 с.

Об авторах:

СКРЕБНЕВА Наталья Ростиславовна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры музыкального образования ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет» (170100, г. Тверь, Желябова, 33), e-mail: Skrebneva.NR@tversu.ru

АРУТЮНЯН Изабелла Арташесовна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры музыкального образования ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет» (170100, г. Тверь, Желябова, 33), e-mail: Arutyunyan.IA@tversu.ru

FORMATION OF PEDAGOGICAL TOLERANCE OF FUTURE TEACHERS

N.R. Skrebneva, I.A. Arutyunyan

Tver State University, Tver, Russia

The article analyzes the possibility of using modern pedagogical technologies (on the example of an integrative approach) in the process of teaching disciplines to students of pedagogical specialties of secondary vocational education in order to form pedagogical tolerance. The concepts of «tolerance», types, forms, classifications of tolerance, as well as the concept of «pedagogical tolerance» and its structural components are considered. Contradictions in the process of forming pedagogical tolerance of future teachers at the socio-pedagogical and scientific-methodological level are revealed. The essence of pedagogical tolerance is expressed in building social relations with the participants of the educational process on a dialogical basis and on the basis of understanding, recognition and acceptance of their distinctive features. To determine the level of formation of pedagogical tolerance of future teachers, a diagnostic set of tasks was proposed. The formation of pedagogical tolerance is possible on the basis of an integrative approach. It is noted that in the conditions of the organization of educational activities of students of pedagogical specialties of secondary vocational education, the formation of pedagogical tolerance of the individual is possible by means of art, through familiarization with the treasures of world culture.

Keywords: *tolerance, pedagogical tolerance, teacher's tolerance, integrative approach.*

УДК 372.881.1

DOI: 10.26456/vtspysped/2021.1.167

ОБУЧЕНИЕ СТУДЕНТОВ ЯЗЫКОВЫХ ФАКУЛЬТЕТОВ ВИДАМ ЭТНОКУЛЬТУРНЫХ ДИСКУРСОВ

Н.А. Сухова

ФГБОУ ВО «Санкт-Петербургский государственный университет
гражданской авиации», Санкт-Петербург

Рассматривается обучение студентов языковых факультетов следующим видам этнокультурных дискурсов немцев, австрийцев, швейцарцев, британцев, американцев и русских: научному, религиозному, институциональному и бытовому.

Ключевые слова: *студенты языковых факультетов, дискурс-анализ, научный, религиозный, институциональный и бытовой дискурсы, упражнения.*

В процессе формирования поликультурной картины мира студентов нами был проведен дискурс-анализ поведения людей изучаемых культур: Германии, Австрии, Швейцарии, Великобритании, Америки и России. *Цель написания данной статьи* – на основе анализа различных видов дискурса представителей шести культур предложить упражнения.

Задачи, необходимые для достижения поставленной цели:

1) проанализировать проведенные нами ассоциативные эксперименты с целью выявления особенностей поведения представителей четырех культур в разных типах дискурса (к сожалению ассоциативный эксперимент удалось провести только в трех культурах – в Австрии, Швейцарии и России – и результаты четвертого эксперимента были взяты у коллег из Москвы);

2) провести анализ словарных статей толковых иноязычных словарей к лексемам: Russian, russisch, русский, English, englisch, английский, American, amerikanisch, американский, Austrian, österreichisch, австрийский, Swiss, schweizerisch, швейцарский, German, deutsch, немецкий;

3) выявить различия в интересующих нас видах дискурса;

4) предложить упражнения для обучения студентов на факультетах иностранных языков по дисциплинам «Межкультурная коммуникация» и «Поликультурная коммуникация».

Приведенные данные являются результатом анализа ассоциативных экспериментов, которые проводились в 2007 г. в Австрии (128 человек), в 2009–2010 гг. в России (119 человек), в 2013–2014 гг. в Швейцарии (100 человек). Данные о немцах взяты из ассоциативного эксперимента психолингвистов института языкознания [6], а также из научной литературы [5, 10]. Жизнь в Швейцарии описана на основе работы Кюнга [11]. Данные по американцам и британцам взяты

© Сухова Н.А., 2021

из научных источников [1, 2, 8]. Приведем определение дискурс-анализа.

Дискурс-анализ, по Л.М. Макарову, – это «интегральная сфера изучения языкового общения с точки зрения его формы, функции и ситуативной, социокультурной обусловленности» [3, с. 99]. Таким образом, поведение представителей разных культур рассматриваем с позиций формы (конкретные фразы, выражения и язык тела) в зависимости от функции и ситуации общения.

В нашем исследовании вычленяются следующие типы дискурса: 1) научный; 2) религиозный; 3) институциональный; 4) бытовой.

Рассмотрим бытовой дискурс среди британцев, американцев, австрийцев, швейцарцев, немцев и русских. Британцы [8] в общении склоны к преувеличению, дольше прощаются, что прослеживается в выражении «to say our good byes». Уходить сразу после выражения «good bye» в британской культуре не принято, поэтому в процессе прощания, непрерывного разговора эта фраза может прозвучать около 10 раз. Благодарность и извинения в Великобритании принято выражать несколькими предложениями, а не как в русской культуре одной фразой «Спасибо, я тронут» или «Простите, я не хотел». Например, благодарность за обед может звучать как «That was great! Thank you very much for lovely dinner, the food was delicious! I really enjoyed this evening!». Мышление и поведение британцев более позитивное. Например, пословица «However long the night, the dawn will break» является тому доказательством («Как бы долго не длилась ночь, рассвет все равно наступает»). Для русских людей грусть – нормальное состояние, которое доставляет им удовольствие. Об этом поют и сочиняют стихи. Американцы уверены в следующем дне и очень позитивны. Практически все американцы уверены в себе, улыбки и очень патриотичны. Русские люди склонны к фатализму «Бог весть», «как Бог на душу положит», «бабушка надвое сказала», «это еще вилами на воде писано».

Британцы и русские люди схожи по сдерживанию эмоций, американцы громко разговаривают и смеются, легко начинают разговор, часто удивляясь, используют слово «waw!».

Ситуация знакомства у британцев более сдержанная: нужно поговорить о погоде, затем представиться. Не следует говорить о семье или задавать вопросы о родне. Американец может просто назвать свое имя и похлопать по плечу собеседника.

Будучи в гостях у британцев, нужно изображать притворное отсутствие интереса к интерьерам дома, ни в коем случае не делать комплименты относительно убранства комнат.

В качестве неприятия какой-то темы общения британцы начнут приподнимать брови и покашливать. Русские будут уходить от темы разговора, меняя ее. Американцы открыто скажут, что надо сменить тему разговора.

Британцы никогда не будут хвастать большим количеством потраченных денег, русские же, наоборот, будут горды своей дорогой покупкой и обязательно скажут об ее дороговизне.

Еще одно правило – не быть серьезным – требует использовать юмор и самоиронию в общении у британцев. Русские люди стараются не использовать самоиронию, но юмор в бытовом и институциональном дискурсах присутствует в виде анекдотов и смешных историй из жизни общающихся. Американские шутки, как правило, незатейливы.

Американцы, немцы, британцы, австрийцы и швейцарцы не имеют понятия о феномене кухонного общения русских людей и привычки изливать душу близким и в поезде совершенно незнакомым людям. У представителей уже названных культур не бывает обильных застолий, как у русских, и долгого произношения тостов.

Американцы, немцы, швейцарцы, австрийцы и британцы считают, что приехавшему человеку нужно создать благоприятные условия для пребывания в гостях и не напрягать его чрезмерным вниманием, гость должен чувствовать себя как дома, а значит, он должен быть предоставлен сам себе. Для русского человека важно общение, и если хозяин оставил его одного в квартире или в доме, а сам уехал на несколько дней по своим делам, то его отсутствие характеризуется русским как неуважение.

Американцы относятся к русскому гостеприимству как к чему-то навязанному и чрезмерному.

Если в Америке или в общении с американцем сказать при прощании «good day», то эта фраза будет восприниматься как резкая и грубая с коннотативным оттенком «разговор окончен, до свидания».

Благодарение американцев и русских в бытовом и институциональном дискурсе не всегда принято. В Великобритании, Австрии Швейцарии, Германии благодарить принято везде и за все, даже за билет в автобусе.

В ответ на благодарность в Англии и Америке ответят «You are welcome», «My pleasure», что соответствует русскому выражению «Не за что», в котором присутствует отрицание в виде частицы «не». (Языковые отличия характеризуются стремлением русскими людьми все отрицать. Даже в пожеланиях русских людей присутствует отрицание – например: «Не болей!» – «Stay well!»; «Не забудь взять свои ключи!» – «Remember to take your key!».) В немецком языке и его австрийском и швейцарском вариантах подобная фраза будет звучать как «Gern geschehen».

Американцы не признают в процессе коммуникации молчание, британцы, немцы, швейцарцы и австрийцы в паузах заводят салонные разговоры. Русские люди к паузам в разговоре относятся терпимо.

Американцы нелюбознательны, поэтому они не будут иметь

представления о том, в каком городе вы родились и в какой части России он находится. Общение с американцами будет тематически ограничено.

Американец начинает процесс общения словами «I am glad to see you», что является штампом. Русские люди искренне рады встрече. В последнее десятилетие, общаясь с иностранцами, русские люди научились улыбаться и понимают, что функции улыбки в России и за рубежом разные. В России улыбка – это реакция на смешную историю, анекдот. За границей улыбка – это элемент общения.

В институциональном дискурсе у русских студентов в Германии, Австрии, Швейцарии, США и Великобритании возникнут проблемы. Так как в зарубежных вузах нет постоянного состава групп студентов, обучающиеся учатся самостоятельно с большой ответственностью и в постоянной конкуренции. Списывание, выполнение работы в последний момент, что типично для русских, вызывает неприятие у зарубежных студентов и преподавателей. Американцы относятся к индивидуалистской культуре, где каждый выживает как может. В американской культуре не принято покрывать нарушающих закон. Если в американском школьном журнале у обучающегося появится три замечания, то родителей сразу вызывают в школу. Пропуски занятий учащимися в Германии наказываются в денежном эквиваленте, родители платят государству штраф в размере 1000 евро.

Независимость американцев, выражающаяся в виде личного мнения, свободы, ценится ими превыше всего. Студенты сами осуществляют контроль за питанием, отдыхом и финансами, впрочем, как и во всех культурах. После окончания школы молодые люди предпочитают жить самостоятельно. У американцев нет жалости к отчисленным студентам. Они пренебрежительно относятся к неудачникам и любят победителей, считают, если человек богатый – значит, он умный. Американцы эгоцентричны: считают Америку центром Земли. Они спокойно относятся к неудачам и любят новизну. В их понимании новое значит лучшее.

Английский антрополог К. Фокс [8] называет английский этикет лживым, нелогичным и лицемерным. Неприкосновенность к частной жизни англичан, нежелание говорить первому собеседнику о себе и семье делают англичан холодными замкнутыми, недружелюбными и неприветливыми. Членение общества на классы и употребление определенной лексики характеризует англичанина как представителя низшего класса, верхушки рабочего класса, среднего класса или высшего общества. К словам низшего класса относятся следующие: «pardon», «toilet», «serviette», «dinner», «settee», «lounge». «sweet». Соответствия этим словам в высшем обществе: «sorry», «lavatory», «napkin», «supper», «sofa», «sitting room», «pudding».

Англичане пользуются языком пантомимы: чтобы привлечь

внимание официанта в ресторане, нужно встретиться с официантом взглядом, поднять брови и дернуть подбородком. Стоит обратить внимание на типичную только для англичан манеру еды гороха. Англичане едят его вилкой, острые концы которой направлены вниз (внешней стороной вилки), на вилку накалываются две или три горошины, которые являются бордюром для накладывания последующих горошин.

Религиозный дискурс в Германии, Австрии, Швейцарии характеризуется молчанием. Люди, приходящие в дом Бога, общаются либо шепотом, либо молчат. В Австрии популярной является пословица «Gott ist ewig, immer und überall, so wie unten so auch oben, so wie innen so auch außen» – «Бог вечен, он всегда и везде, как внизу, так и наверху, как внутри, так и снаружи». В России известно высказывание «На бога надейся, да сам не плошай». В Америке «basket meeting» обозначает религиозное собрание в форме пикника, «Bible school» – занятия при церкви во время летних каникул, в которых изучают ремесла и рукоделие.

Научный дискурс характеризуется приветствием, например, на международной конференции, представлением своего доклада, ответа на вопросы без длительного молчания либо просьбой дать минуту подумать. В конце презентации на слайдах обязательно должна быть цитируемая литература и благодарность за просмотр презентации и прослушивание доклада. Научный дискурс характеризуется и энциклопедическими научными знаниями.

Представим ряд упражнений, апробированных на факультете иностранных языков. Упражнения представлены в виде вопросов, таблиц, поликультурных диапазонов концептов и драматизаций. Поликультурный диапазон концептов представляет собой аналогичные концепты в разных культурах и относящиеся к ним статьи в интересующих исследователя иноязычных словарях. Содержание диапазона поликультурных концептов будет поликультурным видением изучаемой культуры. Вопросы используются для проведения мозгового штурма и соревнования между группами студентов на тему «Поликультурная мозаика». Упражнения подразделяются на условно-коммуникативные и коммуникативные, проводятся в устной и письменной формах.

Multicultural world view of American people

Картина мира *русских людей* с точки зрения *американцев* [12, с. 1494].

Read the information and answer the questions below.

– American people associate Russia with: Russian salad, Russian olive and Russian tea. What is special in these Russian things and traditions in every day discourse?

Картина мира *англичан* с точки зрения *американцев* [12, с. 564].

– Could you describe the English muffin? (Key: английский кекс –

дрожжевой хлеб в виде оладьи, который режут пополам, жарят и намазывают маслом).

– What is special in English mustard? (Key: английская горчица состоит из горчичного порошка с добавлением муки и куркумы).

Картина мира *немцев* с точки зрения *американцев* [12, с. 710–711].

– What colour is German cockroach? What is its Russian translation? (Key: red, прусак).

– What is German silver? (Key: нейзильбер, который содержит сплав меди с 5–35 % никеля и цинка.)

Картина мира *швейцарцев* с точки зрения *американцев* [12, с. 1718].

Describe the Swiss army knife. Why do men dream to have it?

– Give the definition of the word combination «Swiss guard». (Key: швейцарская гвардия – единственный на настоящий момент вид вооруженных сил Ватикана).

– How is Swiss cake called? Give the Russian translation.

Картина мира *австрийцев* глазами *американцев* [12, с. 107].

– What is Austrian shade? (Key: австрийские шторы в виде волн на окнах, которые образуются за счет вшитых вертикальных полос ткани и подтянутых за веревочки).

Автостереотип картины мира американцев [12, с. 50].

– What is America's Cup? (Key: кубок Америки, где принимают участие гоночные яхты из разных стран, включая США и Австралию).

– Fill in the table below:

Culture	Russian	British	German	Austrian	Swiss	American
Tea with rum and lemon						
Salad, where all ingredients are cut						
Stores in the shape of waves						
Breakfast, which consists of ham and eggs						
bald eagle						
americium						
Yellow lotus						
Crocodile, whose narrow snout is triangular						

– Could you explain the situation: one Russian teacher spoke to American students in Siberia in winter and wanted to show them her care and asked – «Have you put on warm socks?» The reaction of students was negative.

– Dramatize the situation of acquaintance in America.

Multicultural world view of British people

Картина мира *русских* людей глазами *англичан* представлена только одним выражением: Russian roulette [9].

Read the following information and answer the question:

– What is Russian roulette? (Key: русская рулетка, англичане описывают ее как игру, в которой двое людей стреляют друг в друга, но в одном пистолете находятся шесть пуль, а в другом только одна, кому какой пистолет попадется, не знает никто).

Картина мира *американцев* представлена лексемами: [9, 41–42].

– Explain the terms «Amerasian» and «Amerindian»? (Key: люди американо-азиатского происхождения, истинный американец – житель Америки).

– Describe the kind of coffee «americano».

Картина мира *немцев* глазами *англичан* [9, с. 592].

– Name the German dog.

Картина мира *швейцарцев* с точки зрения *англичан* представлена лексемами [9, с. 1454]. What is Swiss Chard? (Key: мангольд – двулетнее травянистое растение, подвид свеклы).

Картина мира австрийцев с точки зрения *англичан* не содержит лексем со словом Austrian.

Автостереотип картины мира *англичан* [9, с. 458]. What or who is English rose? – Describe the special way of eating peas in Great Britain.

– Dramatize the visiting one café of British people.

– Dramatize the situation of saying good bye in Great Britain.

– Mark each word with one of the following letters «B» (British), «Am.» (American), «G» (German), «A» (Austrian), «S» (Swiss), «R» (Russian): roulette, Amerasian, measles, shepherd, coffee, roll, cheese, breakfast, rose, horn.

Polikulturelles Weltbild der Deutschen

Lesen Sie die Information und beantworten Sie die Fragen.

Картина мира *русских людей* [13, с. 1070]. – Wie heißt das Gebäck in der Form der lateinischen Buchstaben?

Картина мира *американцев* [13, с. 163] – Wie heißt das Wörterbuch der amerikanischen Kultur? – Wodurch unterscheidet sich der Amerikanerleben von den anderen Rebensorten? – Wie heißt die amerikanische Assoziation der Staatsanwälte?

Картина мира *швейцарцев* [13, с. 1132]. – Finde die deutschen Entsprechungen: молочное хозяйство, сыроварня, дом, построенный в швейцарском стиле, швейцарская гвардия, немецкий язык в Швейцарии.

В толковом словаре немецкого языка Wahrig нет прилагательного österreichisch. Картина мира *англичан* [13, с. 413].

Далее мы предлагаем студентам объяснить значения немецких слов, например, *Engländererei* (преувеличенное подражание всему английскому), *englische Broschur* (сшитая внакладку брошюра), *englische Krankheit* (рахит), *englisches Riechsalz* (смесь соли из рога оленя и поташа с лавандовым маслом), *der englische Gruß* («Провозглашение Марии» – известное произведение, резьба по дереву Вейта Штоса), *Englischleder* (крепкая, плотная вытканная хлопчатобумажная ткань для

рабочей одежды).

Автостереотип немцев [13, с. 145–146]. Beantworten Sie die Fragen: Wie heißt die systematisierte Liste der Werke von Franz Schubert, die von dem Musiker – Wissenschaftler Otto Erich Deutsch gemacht wurde?

– Wie benehmen sich Deutsche in einer Kirche? – Haben deutsche Studenten in jedem Fach dieselben Gruppen? – Ist es erlaubt, die Schule in Deutschland zu versäumen? – Wer ist Otto Normalverbraucher?

Multicultural world view of Russian people

В Новом энциклопедическом словаре 2014 года [4] были найдены лексемы: английский, американский, австрийский, немецкий, швейцарский, русский.

Картина мира *австрийцев* [4, с. 32]. Картина мира *американцев* [14, с. 66–67]. Картина мира *англичан* [4, 74–75]. Картина мира *немцев* [4, с. 898–899]. Answer the questions: Who or what are female Germans? Картина мира *швейцарцев*: [4, с. 1500]. Why is the Swiss national bank very important for Russian people?

Автостереотип картины мира русских [4, с. 1172–1173]. – Give the definition of the word combination «Russian seasons».

Автостереотип картины мира русских представлен в толковом словаре русского языка [7, с. 870–873]. – Why did Russian authors of the dictionary pay attention to wars? – What do Americans think about Russian hospitality? – Will Russian people speak about the prize of one expensive thing they bought? – Explain in English the meaning of word combination «потребительская корзина». – Will Russian students write the qualification work on time? – Will Russian people visit a church every week? – What does the kitchen communication or communication in a train for Russian people mean?

Polikulturelles Weltbild der Schweizer

Картина мира *немцев* глазами *швейцарцев*. Обучающиеся в Швейцарии упомянули слово «*Deutsch*» – к каждому стимулу: «Grammatik», «Prüfung», «Klausur»; «*Deutschland*» – как реакция на стимул «Klausur», «*Deutsche*» – на стимул «sauber» – чистый.

Beantworten Sie die Frage: Wie ist das Verhältnis der Schweizer zu Deutschen?

Картина мира *американцев* глазами *швейцарцев*: «*Amerika*» – эта лексема была написана на стимул «Europa», «*Dagobert Duck*» – на стимул «Vertrag», «*James Bond*» на стимулы «das Böse», «*New York*», «*Statue of Liberty*» – на стимул «die Sehenswürdigkeit», «*cowboy*» – на стимул «der Mann» – мужчина, «*4-ever*», «waw» – на стимул «Freund».

– Was bedeuten die Wörter: 4-ever, 2L8, B4N, W8 in den E-Mails? (Key: forever, too late, bye for now, wait.)

– In welchen Situationen gebraucht man die Interjektion «waw»?

Картина мира *русских* характеризуется двумя лексемами: «*Russisch*» на стимул «Fremdsprache», «*FCB*» на стимул «Feind».

Сложно выявить отношение к России по двум лексемам.

Картина мира *англичан* представлена лексемами: «English» (10) – на стимулы «die Fremdsprache» (7), «die Grammatik» (3), «Big Ben» – на стимул «die Sehenswürdigkeit» и обилием слов, написанных на английском языке: «money» (2), «Bodybuilder», «Okey» на стимул «stark», «What?» на стимул «Fiaker», «take it easy» на стимул «Krieg», «cool» (4) на стимул «die Diplomarbeit», «IQ» на стимул «klug».

Автостереотип картины мира *швейцарских обучающихся* представим стимулом Bern: Stadt (14), Hauptstadt (6), Bär (3), Heimat (3), klein (2), Schule (2), Zytglogge (2), Zürich (2), Aare, Bärengraben, Bundeshaus, gemütlich, Hauptstadt der Schweiz, hier, Nicolas, NMS, schöne Stadt und Schule, Schweiz, Tanz dich frei, zu Hause, Zwiebelmarkt.

– Welche Märkte sind in den deutschsprachigen Ländern verbreitet?
– Zeigen Schweizer in der Kommunikation ihre Emotionen? – Sind Schweizer selbstironisch? Sind Schweizer patriotisch? – Schreiben Sie nach jedem Wort oder Wendung Buchstaben «R», «Am.», «D», «Ö», «B», «S»: sauber, Dagobert Duck, James Bond, Statue of Liberty, Big Ben, Waw, FCB, Zytglogge, Bärengraben, NMS.

Polikulturelles Weltbild der Österreicher

Картины мира с точки зрения *австрийцев* будем исследовать на основе ассоциативного эксперимента, проведенного нами.

Картина мира *американцев* представлена только одним словом «Amerika» (6) как реакция к стимулам «Feind», «Krieg», «Europa».

Картина мира *англичан*: English (14), cool (2), team work (2), Big Ben, Blues, science fiction, clever, clown, Comedy, company mission, England, loose, Management, money, OK, Overhead, overrated, pride, reasonable, response, shopping, snowboarden, study, team, stupid, understand.

Картина мира *русских*: Russisch (9), Moskau (2), Lomonossow, Österreich und Russland, Puschkin, Schostakowitsch, Белая гвардия, говорить, достопримечательность, право. – Welche berühmten Russen sind in Österreich bekannt?

Картина мира *немцев*: Deutsch (10), Hitler, Heidi Klumm.

Картина мира *швейцарцев* представлена только реакциями «Schweiz», «Alpen». *Автостереотип* картины мира *австрийцев*: Tirol: Berge (18), Innsbruck (12), Dialekt (7), Skifahren (6), Bundesland (5), Heimat (3), Österreich (3), Freunde (2), Schi fahren (2), Kitzbühler (2), Ski (2), altmodisch, der Westen, Enge, Etsch und Eissack, gemütlich, goldenes Dach, grüne Wiesen, Hut, Italien, Jodeln, Käse, Käsespätzle, klein, Lederhose, nette Leute, Patrioten, Salzburg, sympathisch, Tirol, Urlaub, Vorarlberg.

– Sind Österreicher höflich? – Denken sie positiv? – Was bedeuten Lederhose und Hut für Österreicher? – Was machen Österreicher in den Bergen, wenn sie Freizeit haben. Wie heißt das Lieblingslebensmittel der Österreicher?

Таким образом, описанные упражнения способствуют обучению

студентов языковых факультетов видам дискурсов и формированию их поликультурной картины мира.

Список литературы

1. Леонтович О.А. Русские и американцы: парадоксы межкультурного общения. М.: Гнозис, 2005. 235 с.
2. Ма Т.Ю. Американская языковая личность в культурно-историческом пространстве США: монография. Благовещенск: Амурский гос. ун-т, 2011. 204 с.
3. Макаров Л.М. Основы теории дискурса. М.: ИТДГК «Гнозис», 2003. 280 с.
4. Новый энциклопедический словарь. М.: РИПОЛ классик, 2014. 1568 с.
5. Томчин А.Б. Наблюдая за немцами. Скрытые правила поведения. М.: РИПОЛ классик, 2011. 528 с.
6. Уфимцева Н.В., Стернин И.А., Экерт Х. и др. Ассоциативные нормы русского и немецкого языков. Москва–Воронеж: Истоки, 2004. 130 с.
7. Ушаков, Д. Н. Большой толковый словарь современного русского языка. М.: «Альта-Принт», 2005. 1239 с
8. Фокс К. Наблюдая за англичанами. Скрытые правила поведения. М.: РИПОЛ классик, 2011. 512 с.
9. English Dictionary for Advanced Learners, Macmillan, 2003. 1693 p.
10. Ertelt-Vieth, A. Interkulturelle Kommunikation und kultureller Wandel. Eine empirische Studie zum russisch-deutschen Schüleraustausch. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag GmbH+Co, 2005. 391 s.
11. Küng T. Gebrauchsanweisung für die Schweiz. Piper, München, Zürich: Piper Verlag GmbH, 2007. 208 s.
12. The New Oxford American Dictionary / edited by Elisabeth J. Jewell, Frank Abate. Oxford: University Press, 2001. 2023 p.
13. Wahrig. Deutsches Wörterbuch / R. Wahrig - Burfeind München: Bertelsmann Lexikon Verlag GMBH, Güterslon, 2001. 1451 s.

Об авторе:

СУХОВА Наталья Александровна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков ФГБОУ ВО «Санкт-Петербургский государственный университет гражданской авиации» (196210, Санкт-Петербург, ул. Пилотов, 38); e-mail: natasuchova@yandex.ru

TEACHING OF FOREIGN LANGUAGES FACULTIES STUDENTS KINDS OF ETHNOCULTURAL DISCOURSES

N.A. Sukhova

Saint Petersburg State University of Civil Aviation, Saint Petersburg, Russia

The article is devoted to the teaching of foreign languages faculties students the following kinds of ethnocultural discourses of Germans, Austrians, Swiss, British, Americans and Russians: scientific, religion, institutional and every day discourses.

Keywords: *students of foreign languages faculties, discourse analyses, scientific, religion, institutional and every day discourses, exercises.*

СТРАНИЦА АСПИРАНТА

УДК 174: 351.74

DOI: 10.26456/vtppsyped/2021.1.177

СОДЕРЖАНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЭТИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ СОТРУДНИКОВ ОВД НА РУБЕЖЕ XX–XXI ВВ.

Д.А. Вантеев

ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет», Тверь
Тверской филиал Московского университета МВД России
имени В.Я. Кикотя, Тверь

Рассмотрены трактовки содержания педагогического обеспечения процесса формирования этической культуры будущих сотрудников ОВД на рубеже XX–XXI вв. как особого направления профессионально-педагогической деятельности. Посредством ретроспективного анализа установлено, что в рассматриваемый период были обоснованы педагогические ресурсы обеспечения процесса формирования профессионально-этической культуры сотрудников ОВД. Уделено внимание историко-культурным традициям как значимому элементу содержания педагогического обеспечения процесса формирования этической культуры сотрудников ОВД. Выявлены содержательно-структурные компоненты педагогического обеспечения профессионально-этической культуры сотрудников ОВД.

Ключевые слова: педагогическое обеспечение, содержание педагогического обеспечения, историко-культурные традиции, ресурсы педагогического обеспечения.

Динамика в понимании содержания педагогического обеспечения профессионально-этической культуры будущих сотрудников ОВД во многом связана с определенными изменениями в концептуальных подходах отечественной педагогической науки к построению образовательного процесса на рубеже XX–XXI вв. в целом. Так, система образования традиционно относится большинством исследователей к наиболее консервативным социальным институтам, обладающим значительной инерционной силой. При этом одни считают, что благодаря консерватизму и преемственности в содержании образование приобретает свойства довольно устойчивой системы, положительно оценивая данный факт [5, с. 117]. Другие рассматривают консерватизм образования как барьер в развитии общества [3, с. 10–11]. Все авторы приводят убедительные аргументы в обоснование своей позиции.

© Вантеев Д.А., 2021

Вместе с тем именно консерватизм содержания образования позволил сохранять *традиционные, непреходящие ценности*, характерные для профессионально-этической культуры сотрудника ОВД: интеллигентность; законность; гармонию умственного, нравственного и физического развития; гуманизм; дисциплинированность; ответственность; чувство долга [8, с. 19].

В условиях неопределенности ценностных векторов развития общества в сложный и противоречивый период рубежа веков, особенно в последнее десятилетие XX в., проблема содержания педагогического обеспечения профессионально-этической культуры сотрудников ОВД приобретает наиболее острый характер.

В результате научного поиска исследователи пришли к выводу о том, что педагогическое обеспечение профессионально-этической культуры сотрудника ОВД следует рассматривать как организационно-педагогические условия, которые прежде всего предполагают обеспечение процесса формирования профессионально-этической культуры сотрудника ОВД *необходимыми педагогическими ресурсами* [1, с. 63–64].

В качестве педагогических ресурсов формирования профессионально-этической культуры сотрудника ОВД авторы прежде всего рассматривают: исторические традиции профессионально-этической культуры сотрудников правоохранительных органов (Н.П. Маюров, И.Л. Миронов, Т.А. Трофимова и др.); научно-методические разработки, посвященные феномену профессионально-этической культуры, а также ее формированию и развитию у личного состава ОВД (Г.И. Андреев, Н.В. Ерошенко, А.Ф. Караваев; И.А. Кушнаренко и др.).

Очевидно, что знание истории и традиций правоохранительных органов является значимым ресурсом педагогического обеспечения воспитания сотрудников ОВД: историческое знание способствует процессу формирования профессиональной идентичности благодаря формированию образа профессиональной деятельности и представлений о профессионально-этической культуре в сознании сотрудника ОВД; сформированный образ профессиональной деятельности, а также профессионально-этической культуры создает предпосылки к профессиональному самоопределению сотрудника ОВД; историко-культурный образ профессии сотрудника ОВД создает предпосылки к формированию собственного профессионального образа. Таким образом, историческое знание является значимым ресурсом в процессе формирования профессионально-этической культуры сотрудника ОВД.

В рассматриваемый период авторы вводят в научный оборот значительный объем исторических документов, освещающих становление правоохранительных органов дореволюционной России, а также правовые и морально-этические основы их деятельности (А.В. Борисов,

А.Н. Дугин, В.М. Курицын, В.В. Лысенко, А.Я. Малыгин, Р.С. Мулукаев, В.Ф. Некрасов, А.П. Печников, В.П. Сальников, А.Е. Скрипилов, М.И. Сизиков, и др.). Первое и – особенно – второе десятилетия XXI в. отмечаются публикацией значительного объема фундаментальных работ, освещающих деятельность правоохранительных институтов с использованием большого массива исторических документов. Особенно следует отметить стремление авторов к объективному освещению исторических фактов, отражающих деятельность сотрудников правоохранительных органов (Г.В. Алексушин, А.В. Борисов, А.А. Грачев, К.Ф. Гущенко, А.Д. Гуляков, А.Н. Дугин, В.Н. Колемасов, А.В. Лобанов, А.Я. Малыгин, В.В. Рыбников, Н.И. Свечников и др.). Учебная дисциплина «История органов внутренних дел» становится органичной частью образовательных программ подготовки сотрудников ОВД к профессиональной деятельности, а также одним из основных ресурсов педагогического обеспечения формирования и развития их профессионально-этической культуры.

Кроме курса «История правоохранительных органов», в образовательный процесс в рассматриваемый период включаются курсы, посвященные формированию профессиональной этики сотрудников ОВД в новых условиях, которые характеризовались падением авторитета правоохранительных органов и углублением правового нигилизма в обществе. При этом авторы обращались к истокам формирования этических представлений в греческой философской мысли, а также осуществляли анализ их развития в период Средневековья, Нового и Новейшего времени. Исследователи отказались от опоры на классовый подход при осуществлении историко-культурного анализа этических представлений сотрудника ОВД. В своих рассуждениях авторы предпринимали успешные попытки осмысления процессов формирования и развития этических представлений, исходя из их ценности для общества в целом, а не его отдельных социальных групп и общностей. Изменение подходов к осмыслению феномена профессионально-этической культуры повлекло за собой изменение походов к трактовке морально-этических ценностей профессии, а также изменение в содержании и технологиях построения учебно-воспитательного в целом и воспитательного процесса в частности.

Особое значение в развитии процесса педагогического обеспечения профессионально-этической культуры сотрудников ОВД в рассматриваемый период имеют научно-методические разработки, посвященные данному феномену. Авторы прежде всего стремились выделить его структурные компоненты, опираясь на специфику профессиональной деятельности сотрудника ОВД России. Так, Н.В. Ерохин *предложил следующие содержательные компоненты профессионально-этической культуры сотрудника*: профессионально-

нравственное сознание; опыт профессионально-нравственных отношений и чувств; опыт профессионально-нравственного поведения [2, с. 36–37]. Иное наполнение содержания профессионально-этической культуры сотрудников ОВД предложили Л.П. Качалова и Д.Д. Смирнов: профессионально-личностный компонент; нормативно-деятельностный компонент; этико-коммуникативный компонент; рефлексивно-позиционный компонент [4, с. 160]. Рассматривая феномен профессионально-этической культуры личности, О.В. Павлова выделила ее следующие компоненты: когнитивный, то есть знания о профессии; чувственно-эмоциональный; аксиологический, деятельностный компоненты [6, с. 238–239]. Таким образом, анализ результатов научно-педагогических исследований рассматриваемого периода позволяет сделать вывод, что авторские позиции в выделении содержательных компонентов профессионально-этической культуры, имея свои особенности, отчасти совпадают. Более того, можно утверждать, что проявила себя тенденция сближения и согласования позиций исследователей.

Публикуемые на рубеже веков учебные издания, опираются на результаты научных исследований феномена профессионально-этической культуры. В конце XX – начале XXI вв. *издаются хрестоматии, курсы лекций, учебно-практические пособия, учебные пособия, посвященные проблемам формирования профессиональной этики сотрудников ОВД*, которые должны были обеспечить содержательно и методически реализацию программ учебных курсов, решающих задачи формирования профессионально-этической культуры сотрудников системы органов внутренних дел. Вопросы, рассматриваемые в учебной и учебно-методической литературе, можно разделить на общие, посвященные проблемам этики и морали в целом, а также специфические, связанные непосредственно с профессионально-этической культурой сотрудников ОВД. Среди вопросов общего характера прежде всего следует назвать следующие: этика как наука о морали; роль морали в жизни общества; основные категории морали; история этических учений; проблема морального выбора; профессиональное сознание; общегражданский этикет и др. К специфическим вопросам, непосредственно связанным с профессиональной деятельностью и профессионально-этической культурой сотрудников ОВД, рассматриваемым в учебной и учебно-методической литературе, следует отнести основы служебного этикета в органах внутренних дел; нравственное содержание профессиональной деятельности сотрудников ОВД; профессионально-этический стандарт сотрудников ОВД; речевой этикет сотрудника ОВД; моральный выбор в поведении и деятельности сотрудников ОВД; проблемы профессиональной деформации и др.

Результаты анализа учебной и учебно-методической литературы, используемой в качестве педагогического ресурса процесса формирования и развития профессионально-этической культуры сотрудников ОВД, позволяют сделать ряд выводов. Во-первых, авторы учебной и учебно-методической литературы опираются на результаты исследований авторов, как прошлого, так и настоящего. Во-вторых, следует отметить, что авторы в своих размышлениях прежде всего исходят из гуманистического подхода, в рамках которого человек и его жизнь рассматриваются как высшая ценность. В-третьих, общим для большинства учебных изданий стал подход построения содержания от общего к частному, то есть от рассмотрения общих проблем этики к акцентированию особенностей содержания и роли профессионально-этической культуры сотрудников ОВД. В-четвертых, проявила себя тенденция сворачивания содержания профессионально-этической культуры в структурно-логические схемы (И.А. Кушнаренко, Н.В. Николаева, А.П. Хаврак) [6, с. 9].

Таким образом, рассмотрев опыт осмысления содержания педагогического обеспечения процесса формирования профессионально-этической культуры сотрудников ОВД на рубеже веков, можно сделать следующие выводы. 1. В педагогической литературе сформировалось согласованное представление о содержании педагогического обеспечения в контексте формирования профессионально-этической культуры сотрудников ОВД как особого направления профессионально-педагогической деятельности, направленной на обеспечение процесса развития профессионально-этической культуры сотрудника ОВД необходимыми ресурсами; организация деятельности сотрудника ОВД как необходимого условия реализации воспитательного процесса; контроль над процессом и результатом формирования профессионально-этической культуры сотрудника ОВД. 2. В качестве ресурсов педагогического обеспечения профессионально-этической культуры сотрудника ОВД в рассматриваемый нами период авторы определили: исторические традиции профессионально-этической культуры сотрудников правоохранительных органов. 3. В конце XX – начале XXI вв. издаются хрестоматии, курсы лекций, учебно-практические пособия, учебные пособия, посвященные проблемам формирования профессиональной этики сотрудников ОВД, которые должны были обеспечить содержательно и методически реализацию программ учебных курсов, решающих задачи формирования профессионально-этической культуры сотрудников системы ОВД.

Список литературы

1. Васильев В.В. Педагогическое обеспечение непрерывного образовательного процесса в вузах МВД РФ // Уч. зап. ун-та Лесгафта. 2018. № 3 (157). С. 61–66.
2. Ерошенков Н.В. Воспитание профессиональной нравственности курсантов в вузе МВД России // Вестн. БелЮИ МВД России. 2015. № 1. С. 35–39.

3. Карташова А.А., Роготнева Е.Н. Консервативность образования против мобильности общества // Вестн. ТГАСУ. 2014. № 5 (46). С. 9–17. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/konservativnost-obrazovaniya-protiv-mobilnosti-obschestva> (дата обращения: 18.03.2020).
4. Качалова Л.П., Смирнов Д.Д. Содержательное наполнение компонентов профессионально-этической культуры сотрудников ОВД // Наука и школа. 2013. № 3. С. 158–161.
5. Костикова И. О консерватизме образования // Высшее образование в России. 2004. № 7. С. 116–121.
6. Николаева Н.В., Хаврак А.П. Профессиональная этика и служебный этикет (в структурно-логических схемах): учеб. нагляд. пособие. М.: Моск. ун-т МВД России имени В.Я. Кикотя, 2019. 148 с.
7. Павлова О.В. Профессионально-этическая культура личности // Изв. Саратов. ун-та. Сер.: Философия. Психология. Педагогика. 2017. № 2. С. 237–240.
8. Симзяев А.В. Профессионально-этическая культура сотрудника ОВД // Психопедагогика в правоохранительных органах. 2009. № 3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/professionalno-eticheskaya-kultura-sotrudnika-ovd> (дата обращения: 31.07.2019).

Об авторе:

Вантеев Дмитрий Алексеевич – аспирант ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет» (170100, Тверь, ул. Желябова, 33), старший преподаватель кафедры тактико-специальной, огневой и физической подготовки Тверского филиала Московского университета МВД России имени В.Я. Кикотя (170040, ул. Кривичская, 12, Тверь); e-mail: dvanteeff@yandex.ru

**CONTENT OF PEDAGOGICAL SUPPORT OR THE FORMATION
OF PROFESSIONAL AND ETHICAL CULTURE OF POLICE OFFICERS
AT THE TURN OF THE XX-XXI CENTURIES**

D.A. Vanteev

Tver State University, Tver, Russia
Tver branch of the Moscow University of the Ministry
of internal Affairs of Russia named after V.Ya. Kikot, Tver, Russia

The interpretation of the content of the pedagogical support of the process of forming the ethical culture of future police officers at the turn of the XX-XXI centuries is considered. as a special area of professional and pedagogical activity. Through a retrospective analysis, it was established that during the period under review, pedagogical resources were justified to ensure the process of forming the professional and ethical culture of police officers. Attention is paid to historical and cultural traditions as an important element of the content of pedagogical support of the process of forming the ethical culture of police officers. The content-structural components of the pedagogical support of the professional and ethical culture of police officers were revealed.

Keywords: *pedagogical support, content of pedagogical support, historical and cultural traditions, resources of pedagogical support.*

УДК 371.68

DOI: 10.26456/vtpsyped/2021.1.183

ГЕНЕЗИС И РАЗВИТИЕ ПОДХОДОВ К ПРОЕКТИРОВАНИЮ И РАЗРАБОТКЕ ЭЛЕКТРОННЫХ УЧЕБНИКОВ

В.С. Зарубина

ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет», г. Тверь

Охарактеризовано возникновение и развитие подходов к проектированию и разработке электронных учебников. Представлена типология подходов проектирования электронного учебника: формосодержательные, целевые, технологические, ориентированные на пользователя. Посредством теоретического анализа выявлены основные взаимосвязанные дидактические основания проектирования электронного учебника.

Ключевые слова: проектирование, электронный учебник, подход, содержание учебника, форма учебника.

Цифровизация затрагивает все сферы жизнедеятельности общества, обуславливает трансформацию содержания и организации образовательного процесса. В связи с этим актуализируется проблема проектирования электронных образовательных ресурсов, в частности электронных учебников, которые выступают одним из основных компонентов цифровой образовательной среды. Решение данной проблемы обуславливает необходимость обращения к исследованиям последних десятилетий, посвященным разработке концептуальных подходов проектирования электронных учебников.

Истоки появления того или иного подхода можно увидеть в понимании термина «электронный учебник» и в его целевом назначении согласно определенной точке зрения, которой придерживается автор.

Сторонники определения термина «электронный учебник» через призму понятий «программа», «программное средство», «программный комплекс» рассматривают проектирование электронного средства обучения с технологической точки зрения.

Сторонники подхода к пониманию электронного учебника именно как учебника, учебного издания делают акцент на том, каким образом в нем представлен материал для изучения, как он будет восприниматься обучающимися.

В системном подходе к пониманию электронного учебника лежат основы таких способов его проектирования, при которых рассматривается в единстве разработка учебного содержания и формы представления.

Трактовка электронного учебника с позиций моделирования

© Зарубина В.С., 2021

образовательного процесса приводит к формированию таких подходов к проектированию, которые ориентированы на достижение определенных дидактических целей обучения.

А.Ю. Уваров, рассматривая технологию разработки электронного образовательного ресурса, говорит о проектировании и содержания, и формы, однако делает акцент на последнем. Автор предлагает концепцию «типовых экранов» и рекомендует следующие типы: экран заставки, экран регистрации, экран меню, информационный экран, экран вопросов, транзитный экран, экран упражнений. На каждом экране должна располагаться определенная информация. При разработке урока определяется несколько типовых экранов, в ходе поэкранной проработки сценария каждый конкретный экран готовится на базе одного из типовых экранов [14].

В монографии Л.Х. Зайнутдиновой предложена технология создания электронного учебника, основанная на применении метода теоретических образов. Теоретический образ, по определению автора, – это наглядно-образное представление семантики вербализованных форм научных знаний (понятий, законов, теорий). По утверждению ученого, метод теоретических образов обеспечивает возможность предъявления учебного материала с опорой на взаимосвязь и взаимодействие понятийных, образных и действенных компонентов мышления. При обучении с использованием метода теоретических образов учебная информация предъявляется не только в виде текстов и формул, но и в наглядно-образном виде [8, с. 143].

Ряд исследователей в своих работах говорят о необходимости концептуального проектирования формы и содержания электронного учебника. Высказывается точка зрения, что концептуальное проектирование предполагает формирование «на бумаге» эскиза учебника: детализируется программа курса и разрабатывается структура компьютерного учебника, осуществляется выбор форм представления информации, разработка информационно-логической модели учебного материала и схемы пользовательского интерфейса [4].

Существует мнение, что концептуальное проектирование формы и содержания заключается в построении учебного материала в контексте технологизации образования (организация учебного материала посредством грануляции знаний, формирование умений и навыков у обучающихся в рамках «деятельного» подхода) и в структурном подходе к форме электронного учебника (оформляется содержательная направленность учебника, специфицируются основные функции и важнейшие характеристики, вырабатываются принципиальные дидактические и программно-технические решения). Проект формы электронного учебника автор предлагает разработать, начиная с формулирования базовой концепции – набора из нескольких

понятий и аксиом, которые связывают эти понятия определенным образом. А все свойства учебника свести к идее «теорем», которые формулируются с помощью исходных и производных понятий и по правилам логики выводятся из аксиом базовой концепции [13, с. 445].

В контексте проектирования электронного учебника в единстве содержания и формы предлагается онтогенетический подход, согласно которому форма представления учебного материала выглядит как трёхуровневое дидактическое произведение, в котором выражены системно и сам предмет науки, и научные результаты его изучения, и весь арсенал дидактических средств, помогающих преподавателю ввести обучающихся в предмет науки. Система изложенных понятий является первым, фундаментальным слоем. Второй слой в трёхслойной дидактической конструкции составлен научными результатами в виде проблем, моделей, демонстраций. На этом уровне используется специальный язык науки, понятный специалистам этой области и осваиваемый обучающимися. Третий слой образован дидактическим инструментарием: иллюстрации как специфическая форма знакомства с новым через известное, учебные задачи и упражнения как средство оттачивания мыслительных приёмов и средства организации обратной связи [9, с. 130].

Существуют исследования, согласно которым при проектировании электронного учебника следует делать установку на достижение определенного образовательного результата – например, формирование компетенций, развитие мышления.

Д.С. Бартош и Е.Г. Дорошенко рассматривают вопросы разработки интерактивных заданий, основанных на когнитивном подходе [3]. Авторы отмечают, что к числу основных образовательных результатов в настоящее время относятся компетенции – как личностные, так и метапредметные. И достижение новых образовательных результатов возможно реализовать с помощью когнитивного подхода, одной из главных задач которого является развитие мыслительных процессов. В целях практической реализации данного подхода был разработан фрагмент интерактивного электронного практикума на основе ментальных карт, где новая информация (фрагмент ментальной карты) появляется после того, как обучающийся ответит на вопрос, исходя из имеющихся у него на данный момент знаний. Когда ментальная карта по теме сформирована, появляются задания, проверяющие понимание учебного материала.

Однако в статье, по собственному признанию авторов, описаны только «некоторые идеи разработки интерактивных заданий» и до конца не объяснено, как именно реализуется когнитивный подход в проектировании электронного учебника в целом и созданного интерактивного электронного практикума в частности, на каких

принципах строится данный подход и каким образом стимулируется развитие мыслительных процессов обучающихся [3].

Представляет интерес ряд диссертационных исследований в русле рассматриваемой проблемы. Так, Т.В. Аштутова предлагает компетентностный подход в проектировании электронного учебника на примере формирования профессиональных компетенций в области графического дизайна [2]. По мнению исследователя, в первую очередь должны быть выделены составляющие профильной компетентности (компетенции и их целевые дескрипторы), на основе которых осуществляется отбор содержания учебника и его структурирование по модулям. Выстраивание содержания следует основывать на общих педагогических и методических принципах (автор выделяет 8 принципов) с учетом специфики проектирования электронного учебника, направленного на формирование профильных компетенций и интенсификацию самостоятельной учебной деятельности обучающихся.

В своей диссертации Л.В. Орешкина выявляет комплекс дидактических условий создания и использования электронных средств обучения. Как информационная модель учебно-воспитательного процесса, учебник должен отражать цели и содержание обучения, дидактические принципы и технологию обучения, ориентируя пользователя на определенные организационные формы обучения. Автор выделяет 9 дидактических условий, которые должны учитываться при проектировании электронных обучающих изданий, и 5 дидактических условий, которые необходимо учитывать при их использовании [12].

Автор еще одного диссертационного исследования – Я.Г. Мартюшова – утверждает, что конструирование электронного учебника для студентов вузов должно базироваться на трех группах дидактических принципов: принципах отбора учебного материала (принцип отбора контента на основе культурологической концепции содержания образования и принцип компетентностного целеполагания), принципах его структурирования (принцип формирования индивидуальных образовательных траекторий на основе графоориентированного подхода и принцип сочетания самостоятельной учебной деятельности студентов с получением дозированной педагогической помощи), принципах функционирования электронного учебника (принцип адаптивности, принцип многофункциональности электронного учебника на основе сценарного подхода, принцип использования в комплексе с печатным изданием) [10, с. 130–131].

Интерес вызывает и направление концептуальных подходов характеризующее тем, что проектирование электронного учебника должно строиться с учетом определенной технологии обучения.

По утверждению ряда исследователей, проектирование и реализация электронного образовательного ресурса должны

осуществляться на концептуальных и технологических основаниях в соответствии с определенным уровнем дидактической системы – классическим, неклассическим или постнеклассическим. В.Н. Гуляев, Д.Н. Пронин приводят примеры проектирования и реализации электронных образовательных ресурсов в обучении курсантов и слушателей военных вузов, соответствующих выделенным уровням дидактической системы [6].

К.Р. Овчинникова, рассматривая учебник как информационно-деятельностную модель процесса обучения, делает акцент на том, что проектирование учебника – это такое построение модели процесса обучения, которое в его содержании воспроизводит как предметный материал, так и технологические аспекты процесса обучения на основе информационной структуры учебника. Предлагаемая Layer-технология, по словам автора, заключается в использовании аналитического инструментария, в качестве которого выступают такие модельные структуры, как блочно-модульная организация и дидактическое слоение, для формирования информационной структуры учебника. Модули, являющиеся логическими единицами информации, связаны между собой в некоторую иерархическую структуру, которая имеет вид дерева. Дидактический слой, в свою очередь, делит всю учебную информацию на непересекающиеся подмножества на основе некоторых критериев, реализующих определенные цели обучения [11, с. 98].

В научной литературе также выдвигается мнение о том, что проектирование электронного учебника должно строиться с ориентацией на самого пользователя: его уровень подготовки, социотип, психофизиологические особенности и т.д.

С целью решения проблемы адаптации процесса обучения к каждому конкретному ученику, чтобы обеспечить максимальное развитие его творческого потенциала, предлагается технологический подход к разработке электронного учебника, главной особенностью которого является индивидуальная адаптация самого учебника для каждого ученика. По замечанию автора, при разработке учебного материала необходимо целенаправленно осуществлять отбор его информационных элементов и вести поиски такой логической структуры, которая бы наиболее полно обеспечивала достижение конкретных целей обучения [5, с. 11].

Е.Л. Абдуллиной на основе системного подхода сформулировано пять общесистемных принципов построения многофункционального электронного пособия, которое отличается ориентацией на пользователей, имеющих различный уровень подготовки, целями использования пособия, индивидуальными особенностями. Включение системы тестов на начальном этапе работы с пособием позволяет определить индивидуальные особенности пользователя (интеллект,

социотип, психотип, темперамент, строение мозга, репрезентативную систему, цель использования пособия, уровень подготовки), и соответственно этому определяются рекомендации по выбору технологии пользования пособием. Модульный принцип построения дает возможность формировать из независимых модулей учебный курс или прикладной инструментарий, отвечающий требованиям конкретного пользователя. В зависимости от потребностей и уже имеющихся знаний пользователь сам выбирает материал для изучения и его объем [1, с. 8].

Исследователями предлагается метод учета межполушарной асимметрии мозга при организации информационной модели электронного учебника. Установлены факторы, влияющие на мотивацию, учебную деятельность, оценивание результатов, и особенности их проявления у право- и левополушарных обучающихся [7].

В научной литературе при оценке качества электронного учебника рекомендуется проверять его на соответствие принятым ГОСТам, санитарным правилам и нормам, дидактическим, дизайн-эргономическим и техническим требованиям, но сам процесс конструирования электронных учебников не нормирован.

Краткая характеристика названных выше подходов позволяет проследить определенную типологию подходов проектирования электронного учебника.

Формосодержательные подходы характеризуются особым вниманием к проектированию содержательной части электронного учебника и его формы (структуры).

Представители целевых подходов основывают проектирование электронного учебника на достижении конкретного образовательного результата (формирование компетенций, развитие мышления и т.д.).

В технологических подходах акцент смещается на технологию обучения, которая позволяет обучающимся усвоить выделенный объем учебного материала.

Исследования четвертого направления характеризуются ориентацией на пользователя электронного учебника: его уровень подготовки, социотип, психофизиологические особенности и т.д.

Несмотря на многообразие подходов к разработке формы электронного учебника, отбору и выстраиванию учебного материала, использованию его в образовательном процессе, можно отметить, что в исследованиях последних лет наблюдается преобладание некоторых общих взаимосвязанных дидактических оснований в определенных аспектах проектирования электронного учебника.

Таковыми дидактическими основаниями являются: ориентация на конечные цели обучения при отборе и структурировании учебного материала; систематичность в структурировании содержания

электронного учебника, построенного по блочно-модульному принципу; конструирование электронного учебника на основе комплекса дидактических принципов, который повышает педагогическую эффективность учебника; ориентация на пользователя электронного учебника, который является активным участником процесса обучения; практикоориентированность и профессиональная направленность учебного контента, моделирование предметной деятельности; адаптивность электронного учебника, предполагающая возможность генерирования индивидуальных образовательных траекторий; интерактивность электронного учебника как инструмент контроля и самоконтроля, управления или самоуправления обучением.

В дополнение к этому исследователи отмечают необходимость разнообразия форм предъявления учебного материала (речевая, визуальная, текстовая), соблюдения принципа наглядности и визуализации учебного контента, что влечет за собой требование мультимедийности электронного учебника, а также реализацию возможности размещения учебных материалов как локально, так и в системах дистанционного обучения.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что на сегодняшний день уже накоплен определенный потенциал для выбора путей, способов и условий создания электронных учебников. Выявленные подходы не являются взаимоисключающими, многие из них могут дополнять друг друга, поскольку охватывают различные аспекты проектирования и использования электронного учебника. Однако результаты данной работы позволяют утверждать, что на данный момент не существует одной основополагающей теории, раскрывающей основные принципы и закономерности проектирования электронного учебника. Поиск новых инновационных технологий обучения и проблема проектирования электронного учебника по-прежнему остаются актуальными.

Список литературы

1. Абдуллина Е.Л. Основы построения и практическая реализация многофункционального электронного пособия: дис. ... канд. техн. наук. Новосибирск, 2000. 158 с.
2. Ашутова Т.В. Реализация компетентного подхода в проектировании электронного учебника: дис. ... канд. пед. наук. СПб., 2010. 175 с.
3. Бартош Д.С., Дорошенко Е.Г. Когнитивный подход к созданию интерактивного электронного практикума // Актуальные проблемы авиации и космонавтики. 2015. № 11. Т. 2. С. 907–909. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kognitivnyy-podhod-k-sozdaniyu-interaktivnogo-elektronnogo-praktikuma> (дата обращения: 05.04.2019).
4. Башмаков А.И., Башмаков И.А. Разработка компьютерных учебников и обучающих систем. М.: Инф.-изд. Дом «Филинь», 2003. 616 с.

5. Беспалько А.А. Технологические подходы к разработке электронного учебника по информатике: дис. ... канд. пед. наук. Екатеринбург, 1998. 208 с.
6. Гуляев В.Н., Пронин Д.Н. Концептуальные и технологические подходы к проектированию и реализации электронных образовательных ресурсов в высшей военной школе // Интернет-журнал «Мир науки». 2018. № 5. URL: <https://mir-nauki.com/PDF/08PDMN518.pdf> (дата обращения: 05.04.2019).
7. Древе Ю.Г., Иванов М.Ю. Учёт особенностей познавательной деятельности обучающихся при проектировании электронных учебников // Интеграция образования. 2011. № 3. С. 47–51.
8. Зайнутдинова Л.Х. Создание и применение электронных учебников (на примере общетехнических дисциплин): монография. Астрахань: ЦНТЭП, 1999. 251 с.
9. Карякин Ю.В. Онтогенетический подход к пониманию образовательного процесса // Вестник ЧелГУ. 2011. № 30. С. 129–133.
10. Мартюшова Я.Г. Дидактические принципы конструирования электронного учебника для студентов университетов: дис. ... канд. пед. наук. М., 2019. 161 с.
11. Овчинникова К.Р., Лесковец Л.К. Инструментарий формализации и представления учебного материала // Человек и образование. № 3 (20). 2009. С. 97–103.
12. Орешкина Л.В. Дидактические условия создания и использования электронных средств обучения: дис. ... канд. пед. наук. Ярославль, 2005. 265 с.
13. Суслов В.А. Электронный учебник: Необходимость концептуального проектирования формы и содержания // Информатизация обучения математике и информатике: педагогические аспекты: сб. м-лов междунар. науч. конф., 25–28 октября 2006 г. Минск: БГУ, 2006. С. 442–446.
14. Уваров А.Ю. Электронный учебник: теория и практика. М.: Изд-во УРАО, 1999. 220 с.

Об авторе:

ЗАРУБИНА Вера Сергеевна – аспирант ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет» (170100, Тверь, ул. Желябова, 33); e-mail: vszarubina@edu.tversu.ru

MODERN APPROACHES TO THE DESIGN AND DEVELOPMENT OF ELECTRONIC TEXTBOOKS

V.S. Zarubina

Tver State University, Tver, Russia

The article describes the emergence and development of approaches to the design of electronic tutorials. The typology of approaches to designing an electronic tutorials is presented: form-based, goal-oriented, technological, and user-oriented. Through theoretical analysis, the main interrelated didactic bases of designing an electronic tutorial are identified.

Keywords: *design, electronic textbook, approach, textbook's form, textbook's content.*

УДК 373.24

DOI: 10.26456/vtspyped/2021.1.191

РОЛЕВО-ИГРОВАЯ ПРОЕКТНАЯ МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ ДОШКОЛЬНИКОВ

Е.М. Кошелева

ФГАОУ ВО «Российский университет дружбы народов», г. Москва

Представлена концепция использования ролево-игровой проектной методики в области дошкольного иноязычного образования. Приводится обоснование ролевых игр и проектных методик как эффективного средства обучения английскому языку в дошкольном возрасте. Описываются виды игровых проектов и преимущества применения ролево-игровых проектов в обучении дошкольников. Приведены результаты экспериментального исследования с применением ролево-игрового проекта в ДОУ, показавшие достаточно сформированный уровень коммуникативных навыков, уровень познавательной и творческой активности, навыков коллективной и самостоятельной работы у дошкольников.

Ключевые слова: *дошкольники, коммуникация, проектный подход, ролево-игровая методика, развитие, английский язык, педагогика.*

В настоящее время возрастает интерес к изучению английского языка и снижается возраст учащихся, желающих освоить иностранный язык. Успешное освоение английского языка зависит от начальных навыков обучения, заложенных в дошкольном возрасте. Дошкольный возраст – это особый период в развитии ребенка, когда происходит формирование общих способностей и навыков, которые незаменимы для человека в любом виде деятельности. Раннее освоение английского языка в стенах дошкольного образовательного учреждения является подготовительным этапом иноязычного образования и развития личности ребенка. Такого рода обучение способствует зарождению у детей интереса и стремления к изучению иностранного языка, а также помогает развитию эмоции, воображения, памяти, мышления, формированию навыков коллективного труда, навыков самоконтроля у ребенка [8].

Широкое распространение темы дошкольного обучения английскому языку ставит перед преподавателями различные задачи, связанные с правильным подбором методов обучения ИЯ (иностранному языку) при учете возрастных и психологических особенностей детей.

Использование метода проектов в целях обучения ИЯ в дошкольном учреждении помогает выполнить определенную задачу, развить творческое, когнитивное мышление ребенка. В сущности,

© Кошелева Е.М., 2021

проектирование позволяет непроизвольному восприятию лексического материала и элементарных грамматических конструкций в ходе решения поставленных задач. Проектный метод, базируясь на личностно-ориентированном подходе, развивает знания в области ИЯ, развивает навыки работы в коллективе и познание окружающего мира [3].

Работа над проектом имеет большое значение для развития познавательных навыков ребенка. В период разработки концепции проекта происходит интеграция способов решения образовательных и творческих задач и способов мыслительной, речевой, художественной видов деятельности. Коллективная работа детей дает возможность проявить себя в различных видах ролевой деятельности и развивает коммуникативные и нравственно-этические качества [4].

Основная задача ученых-методистов и преподавателей состоит в том, чтобы определить место проектов в дошкольной методике изучения иностранных языков. Анализ научной литературы констатирует, что многие исследователи обращались к вопросу проектной деятельности (Н.А. Алексеева, С.Я. Батышева, Э.Н. Гусинский, И.А. Колесникова, Е.С. Заир-Бек, В.В. Краевский, Е.А. Крюкова, Е.С. Полат). Особенности проектирования и организации педагогической деятельности раскрыты в научных работах М.П. Горчаковой-Сибирской, И.А. Колесниковой, И.А. Зимней. Инновационная проектная деятельность дошкольных образовательных учреждений представлена в работах Е.С. Евдокимовой, Л.В. Бех, Л.С. Киселевой, А.И. Кудрявцевой, Т.С. Лагоды, Ю.В. Амосовой).

Проектная деятельность – сложно организованный проект упорядоченного изменения воспитательного и учебного процесса. В первую очередь преобразования требуются в режиме образовательного процесса. Проектная деятельность подразумевает многообразные формы активности детей, имеющие логическую связку между этапами подготовки замысла, а следовательно, она выходит за пределы классического проведения занятий с дошкольниками [3].

Рассмотрим ключевые требования практического применения метода проектов: наличие проблемы, требующей творческого подхода для ее решения; теоретическая и прагматическая значимость результатов; индивидуальная, парная, групповая формы деятельности учащихся на уроке и во внеурочное время; структуризация содержательно-смысловой части проекта; оформление окончательных результатов, анализ полученных итогов [6].

Ролево-игровой проект – интерактивный метод в рамках группового игрового взаимодействия, перевоплощение в реальных или вымышленных героев, подходящих под тематику. В курсе изучения иностранного языка метод ролево-игровых проектов может использоваться в рамках программного материала по любой теме. Каждый проект согласовывается с выбранной темой и разрабатывается в

течение некоторого количества занятий. Сюжет, предложенный преподавателем, составляет фундамент игры, описывает ее ход и определяет ее правила. Творчество в таких проектах проявляется на высоком уровне, а доминирующий вид деятельности носит спонтанный, авантюрный характер.

Главное значение сюжетно-ролевой игры – это объединение в сюжете игры реальных и вымышленных явлений, наделение персонажей новыми свойствами и оживление существующих предметов. Выбрав роль, ребенок не просто воплощает в себе профессию и особенности персонажа (предмета), вживаясь, проникая в его чувства и настроения, обогащая и развивая тем самым собственную личность [5].

Ролево-игровой проект опирается на принцип нарастающей интриги. Тематика проектов должна касаться выполнения задач в образовательных областях основной общеобразовательной программы дошкольного образования с целью накопления знания дошкольников, консолидации процессов обучения и воспитания. Чаще всего темы проектов содержат в себе процесс интеграции, что способствует пробуждению развития творческого мышления и исследовательских навыков детей. Таким образом осуществляется слияние знаний и умений.

С разумной точки зрения, выделяют ролево-игровые проекты следующих видов: 1) воображаемые инсценировки, которые могут преследовать самые разнообразные цели: обучение речевым структурам, клише, лексическим единицам, диалоговым репликам, описаниям, рассуждениям, умениям и навыкам из других областей знаний; 2) имитационно-социальные, моделирующие ситуации, которые предельно приближают игровую ситуацию к реальной, жизненной; 3) драматизированные, целью которых является погружение в изучение литературных произведений в игровой форме, где участниками выступают дети [7].

Применяя на занятиях иностранного языка с детьми проектный метод, можно выделить его положительные стороны: активную кооперацию между всеми участниками проекта, коммуникативный аспект; способность построения познавательной деятельности на основе интереса к обучению; правильное использование избыточной активности учащихся, возможность самовыражения, выплеск эмоций в социально умеренных формах для учеников; включение внутренних механизмов развития личности и развитие навыков самостоятельного ориентирования в информационном пространстве; повышение эффективности образовательного процесса, возможность решать разноплановые задачи; развитие наглядно-образного и творческого мышления у детей дошкольного возраста; повышение аналитической и креативной компетентности педагогов; участие родителей учеников во всех этапах проекта [1].

Процесс проектной деятельности на уроке иностранного языка состоит из трех этапов:

I. Подготовительный этап: обоснование темы, а именно определение целей, задач проекта, определение поэтапной модели и плана работы над проектом, анализ условий, обзор методической литературы. На этом этапе важно упомянуть значение и роль педагога в проектной деятельности. Для того чтобы эффективность и реализация проекта способствовали процессу обучения, педагоги должны быть инициативными и стремящимися к усовершенствованию своих компетентных качеств. На данном этапе происходит осмысление личной практической компетенции, выявляются ее слабые и сильные стороны, производится проблемно-ориентированная оценка процесса обучения, материально-технической, нормативно-правовой и научно-методической базы. Кроме этого, выявляются разногласия и пути нахождения согласованного решения. Планируя игру, педагоги придумывают всевозможные модификации и развязки сценария и развития сюжета. Это является условием появления элемента интриги и загадки на протяжении игры. Особо организованная деятельность педагога способствует обогащению окружающего мира ребенка, помогает детям овладевать игровыми навыками и умениями. Таким образом, игровая деятельность становится источником самовыражения дошкольника.

II. Основной этап: на данном этапе проводятся занятия (бинарные, комплексные) по теме, проведение предварительных смотров, подготовка к итоговому проекту, совместная работа с родителями в целях создания и оформления финального утренника-сказки. На этом этапе систематизируется и обрабатывается накопленный материал, происходит осмысление, синтезирование опыта работы педагога, вырабатывается единый подход, осуществляется подготовка творческих отчетов реализации проекта.

III. Заключительный этап: подводятся итоги работы над проектами, происходит самооценка коллективной и собственной деятельности. Творческие отчеты реализации проекта происходят на утренниках, мастер-классах, практикумах, дискуссиях. Оформление проекта осуществляется в виде презентации, озвученных видеофильмов, проектов по заданной теме [3].

Метод игровых проектов интересен и полезен не только детям, но и самим педагогам, так как позволяет структурировать накопленный материал согласно выбранной теме, повысить уровень собственной профессиональной компетентности по проблеме, вывести на новый уровень сотрудничество с родителями, ощутить себя в действительности партнером и другом детей в решении поставленных учебных задач, организовать процесс познания увлекательным и поучительным. Метод проектов на иностранном языке естественно и гармонично вплетается в

образовательный процесс детского учреждения (центра) [2].

Экспериментальной базой исследования стали дети старшей группы учебного центра развития «Kid's island». Занятия имели интегрированный характер, среди 6 дошкольников в возрасте 6 лет два раза в неделю по 25 минут с использованием подвижных игр, лепки, рисования, рифмовок на английском языке. Во время уроков учащиеся запоминали по 5 единиц продуктивной лексики, понимали 5 выражений из репродуктивной лексики.

В эксперименте принимали участие как воспитанники, так и их родители. Проект имел краткосрочный характер. Основные цели проекта: пробуждение интереса к профессиональной деятельности человека, развитие иноязычной компетентности и формирование нравственных ценностей. Тема ролево-игрового проекта – «Welcome to Santa Claus». Проект предусматривает следующие виды детской деятельности: игровую, коммуникативную, познавательную, трудовую, музыкально-художественную.

На первом этапе была проведена консультация родителей по подготовке и помощи в реализации проекта, подбор методической базы и материалов для творчества.

На втором этапе осуществлялась подготовка к реализации проекта. Первым этапом подготовки явилось введение и запоминание новых лексических единиц: tinsel, wreath, reindeer, Santa, new year tree, toy, winter, sleigh, star, angel, bell, candle, bow, snowflake, ornament, celebrate, ski, light, nice, bright, present, give, like, open, sing.

Отработка лексического материала происходила вместе с тренировкой коммуникативной компетенции:

Ann: Good morning, Ann!	Denis: Hello Irina!
Happy New Year!	Let's decorate a New Year tree!
Mark: Happy New Year!	Irina: It's good. I have an angel and a star.
Ann: Look! I have a present!	Denis: And I have a tinsel and a bell.
Mark: What is it?	Irina: Look, the tree is bright!
Ann: It is a toy Santa. I like it.	Denis: It's nice. Thank you.
Mark: It is good. I like your present.	Irina: Thank you!

Для развития познавательных способностей были прочитаны сказки и просмотрены фильмы: Saving Santa, Grinch, The Night Before Christmas: A Mouse Tale. Помимо этого, проводились беседы на темы: «What is New Year?», «Santa's work shop», «New Year Traditions».

Организованы и проведены ролевые и дидактические игры: «Собери новогоднюю картинку», «Найди десять отличий», «Наряди ёлочку», «Наряд для Санты». Для развития эстетического воспитания были проведены творческие упражнения: рисование, аппликации, лепка на тему «New Year lap books», «Little snowflake», «Decorating New Year Tree» (групповая работа), «Send a card», создание кормушек для птичек, конструирование снеговика, новогодних украшений для ёлочки из

подручных материалов (бумаги, ваты, риса, шишек, бусинок, пуговиц, клея и ткани).

Для укрепления физического развития проводилась репетиция утренника, подвижные игры («Новогодняя шкатулка», «Надень валенки», «Попади в снеговика») игры-соревнования («Помоги Дедушке», «Заверни подарок», «Освободи елку от иголок») физкультминутки, рифмовки и загадки:

New Year party is very light,
New Year party is very bright.
What a party! What a day!
Let's sing! Let's play!
I want a new toy.
I am a very good boy!
What a happy day today!
All the children want to play!
This is the season
When children ski
And old Father Frost
Brings New Year Tree.

(Winter)

It's blue by night, By day it's white.
It is cold and not dry, It falls from the sky.

(Snow)

На третьем этапе прошел утренник, выставка детских поделок, конкурсы и подарки в качестве подведения итогов. В утреннике участвовали все ученики, каждый из них имел своего персонажа, который был наряжен в заранее подготовленный костюм. Персонажами являлись: Santa Claus, Snow Maiden, Pinocchio, Winnie the Pooh, Snowflake, Snow Queen.

В процессе утренника ученики демонстрировали навыки диалогической речи:

– Good evening, Good evening, Good evening to you!
Good evening, Santa Claus! We are glad to see you!
– I'm a Snow Queen. I like white. I like winter
– I'm Pinocchio. I'm yellow. I like New Year.
– All together «One, two, three – light our fir-tree!»

Работу в команде можно было оценить во время исполнения песенки:

Jingle bells, jingle bells	Over the fields we go,
Jingle all the way	Laughing all the way;
Oh, what fun it is to ride	Bells on bob-tail ring,
In a one-horse open sleigh.	making spirits bright,
Dashing through the snow	What fun it is to ride and sing
On a one-horse open sleigh,	A sleighing song tonight.

Творческие навыки прослеживались при выполнении игр (Санта предлагает нарядить ёлку, и дети вешают на ёлку заготовленные собственными руками украшения):

Santa: Look, I have a tree. Let's decorate it. Do you have a toy?

Pupil 1: I have an angel.

Pupil 2: I have a star.

Pupil 3: I have a tinsel.

Pupil 4: I have a bell.

Pupil 5: I have a candle.

Pupil 6: I have a bow.

По результатам проведения проекта следует отметить у детей сформированные навыки исследовательской деятельности, коммуникации на иностранном языке, овладение новым лексическим материалом, развитие познавательной активности, самостоятельности, творчества, умение планировать и работать в коллективе. Работа в группе дала возможность проявлять себя в различных видах творческой деятельности, а общее дело способствовало развитию социально-ориентированных качеств. Также стоит отметить родителей, участвующих в образовательном процессе, которые начали лучше понимать детей и стали их друзьями. Самый важный результат проектного мероприятия – создание творческого коллектива детей, воспитателей, родителей и педагогов.

Дошкольный возраст признан психологами наиболее благоприятным для начала обучения иностранным языкам. Иностранный язык дается детям гораздо легче в старшем дошкольном возрасте благодаря сензитивному восприятию и гибкой памяти. Иностранный язык для него – новая игра, условия которой он принимает с удовольствием. Подготовка замысла, реализации и презентации проектного исследования дает возможность оценить потенциал, выраженный в коммуникативных, интеллектуально-познавательных, творческих способностях. Эффективность использования ролево-игровой проектной методики объясняется необходимостью дошкольников в трансформации окружающего мира, познавательном процессе, развитии любознательности ко всему новому, попыткам коллективного участия в решении общих для ровесников проблем. Задачей педагога или воспитателя является поддержание инициативы, объединение учащихся в коллективе, развитие навыков самостоятельности. Методика ролево-игровых проектов может быть эффективно применена на всех этапах обучения, дополняя также другие методы обучения иностранному языку и позволяя усовершенствовать процесс изучения ИЯ для старших дошкольников.

Список литературы

1. Амосова Ю.В. Организация проектной деятельности как средство развития познавательной активности детей дошкольного возраста // Проблемы и перспективы развития образования: материалы VI Междунар. науч. конф. (г. Пермь, апрель 2015 г.). Пермь: Меркурий, 2015. С. 57–60.

2. Веракса Н.Е., Веракса А.Н. Проектная деятельность дошкольников: пособие для педагогов дошкольных учреждений. М.: Мозаика-синтез. 2008. 112 с.
3. Золотухина А.А. Проектная деятельность в воспитании детей дошкольного возраста // Молодой ученый. 2016. № 5–6 (109). С. 44–46.
4. Иванкова Р.А. Планирование педагогической работы по формированию сюжетно-ролевой игры у детей раннего и дошкольного возраста // Дошкольное воспитание: Традиции и современность. 2002. № 4. С. 53–56.
5. Кудрявцева А.И., Горлевская Е.Л. Педагогическое проектирование как метод управления инновационным процессом в ДОУ // Проблемы и перспективы развития образования: м-лы междунар. науч. конф. Т. I. Пермь: Меркурий, 2011. С. 80–84.
6. Полат Е.С. Метод проектов на уроках иностранного языка // Иностранные языки в школе. 2000. № 2, № 3. С. 37–45.
7. Сазонова И.Н., Коненко Е.А. Зачем изучать английский язык с дошкольниками? // Молодой ученый. 2016. № 13. С. 846–849. Режим доступа: <https://moluch.ru/archive/117/32196/> (дата обращения: 25.03.2020).
8. Циценко В.С., Красноперова Т.Н. Организация проектной деятельности в ДОУ // Молодой ученый. 2016. № 16. С. 384–387. URL: <https://moluch.ru/archive/120/33144/> (дата обращения: 17.11.2019).

Об авторе:

КОШЕЛЕВА Екатерина Максимовна – аспирант ФГАОУ ВО «Российский университет дружбы народов (РУДН)» (117198, г. Москва, ул. Миклухо-Маклая, д. 6); e-mail: gal242@yandex.ru

ROLE-PLAYING PROJECT METHODOLOGY FOR TEACHING A FOREIGN LANGUAGE TO PRESCHOOLERS

E.M. Kosheleva

RUDN University, Moscow, Russia

The article discusses the concept of using role-playing design methodology in the field of preschool education. The author notes that work on the development of role-playing games requires a well-coordinated, coordinated, compliance with the requirements and requirements of the preparation methodology. The author comes to the conclusion that a game project promotes the communication skills and reproductive speech and also forms the foundations for socialization and internal work. The stages and advantages of using the methods of such an unconventional lesson as a role-playing project in a preschool institution, taking into account age and psychological children are presented in detail. The article presents the results of an experimental study using a role-playing project that will contribute to the promotion of Russian pedagogical thought and will be taken into account when developing and testing new approaches and training programmes.

Keywords: *preschoolers, communication, project approach, role-playing technique, development, English, pedagogy.*

УДК 159.9 + 159.9.072

DOI: 10.26456/vtspyped/2021.1.199

ИССЛЕДОВАНИЕ СТРУКТУРНЫХ КОМПОНЕНТОВ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ-МЕДИКОВ

Ю.В. Михайлюк

ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет», Тверь

Статья посвящена исследованию коммуникативной компетентности студентов различных медицинских специальностей как важной составляющей их будущей профессиональной деятельности. Представлены компоненты коммуникативной компетентности студентов-медиков, полученные с помощью иерархического агломеративного метода (древовидной кластеризации): личностно-оценочный, индивидуально-психологический, эмоционально-оценочный, коммуникативно-установочный и коммуникативно-инструментальный. Результаты исследования могут быть использованы в процессе профессиональной подготовки студентов, в практической деятельности профессорско-преподавательского состава и психологов в системе социально-педагогической и психологической службы медицинских учреждений.

Ключевые слова: структурные компоненты, коммуникативная компетентность студента, коммуникативная толерантность, коммуникативный контроль, умение управлять эмоциями, коммуникативная установка, эмпатия.

Профессия врача – одна из немногих, требующих совершенного владения приемами и способами эффективного взаимодействия как с пациентами, их родственниками, так и с коллегами для достижения взаимопонимания, необходимого при решении не только лечебно-диагностических задач, но и личностных проблемных ситуаций, способных оказывать влияние на исход конкретного заболевания и качество жизни человека в целом [1].

Коммуникативная компетентность является одной из важных составляющих профессиональной компетентности, которую необходимо развивать в процессе подготовки врачей. От умения общаться, устанавливать и развивать взаимоотношения с людьми во многом зависит профессиональная успешность врача. Именно поэтому коммуникативные навыки врача любой специальности имеют нередко решающее влияние на степень удовлетворенности больного оказываемой ему помощью, оценку им профессиональной компетентности врача, полноту и точность диагностики, а также эффективность работы системы здравоохранения в целом [3].

Проблема коммуникативной компетентности нашла свое отражение в ряде научных исследований отечественных и зарубежных

психологов, педагогов, социологов, лингвистов. Так, *сущностные характеристики коммуникативной компетентности* рассматривали И.А. Зимняя, Н.В. Кузьмина, А.А. Леонтьев, Л.К. Маркова, Л.М. Митина, М. Argyle, L.F. Bachman, V.A. Bagaric, M. Canale, J. Habermas, D.H. Hymes; *отдельные компоненты структуры коммуникативной компетентности* изучали Ю.Н. Емельянов, Ю.М. Жуков (познавательный), А.А. Бодалев, Б.Ф. Ломов (эмоциональный), Е.А. Капустина, Л.М. Эррера (мотивационно-личностный, когнитивный и поведенческий); *диагностикой и развитием коммуникативной компетентности* занимались Н.Г. Жарких, В.А. Лабунская, Л.А. Петровская.

В то же время в научных исследованиях коммуникативная компетентность недостаточно представлена как интегративное образование, отсутствует ее целостная структура. Особую актуальность эта проблема приобретает в условиях профессиональной подготовки студентов. Интегративный подход к пониманию роли коммуникативной компетентности в процессе обучения, изучение ее структурных компонентов у студентов медицинских специальностей позволит организовать в учреждениях образования целенаправленную работу по формированию необходимых для будущего врача профессиональных компетенций [5].

Таким образом, данное исследование представляется весьма актуальным как в теоретическом, так и в практическом отношении.

Цель исследования заключается в теоретико-эмпирическом изучении структурных компонентов коммуникативной компетентности студентов медицинских специальностей в процессе обучения.

Объект исследования: коммуникативная компетентность.

Предмет исследования: структурные компоненты коммуникативной компетентности студентов медицинских специальностей в образовательном процессе.

Гипотеза: структурными компонентами коммуникативной компетентности студентов медицинских специальностей являются: *лично-оценочный* (понимание собственной значимости в коллективе, познание себя и самореализация в общении); *индивидуально-психологический* (общительность, экстравертированность, экспрессивность, устойчивый интерес к пациентам, любознательность, аккуратность, настойчивость, ответственность за результаты своей деятельности); *эмоционально-оценочный* (адекватная самооценка и степень принятия себя); *коммуникативно-установочный* (ценностные установки в ситуациях общения, установка на партнера по общению) и *коммуникативно-инструментальный* (проявление эмпатии в общении, умение управлять эмоциями, умение слушать собеседника, поддерживать общение, творческий склад мышления и логичность мышления).

Теоретико-методологические основания исследования: на

общенаучном уровне – системный подход как интегративный способ научного познания явления как единого целого (Б.Ф. Ломов, Л.В. Маришук); компетентностный подход в обучении (В.И. Байденко, В.А. Болотов, Э.Ф. Зеер, В.В. Сериков); на *конкретно-научном уровне* – принципы развития, объективности (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, В.Н. Мясищев), детерминизма, единства сознания и деятельности (С.Л. Рубинштейн); работы по проблеме коммуникативной компетентности, сгруппированные по трем направлениям: *коммуникативное* (Ю.М. Жуков, Л.Н. Васильева, Ю.Н. Емельянов, О.И. Муравьева, Л.А. Петровская, Е.В. Руденский, Л.А. Цветкова, М. Argyle, R. Harré и др.), *компетентностное* (И.А. Зимняя, Н.В. Кузьмина, Л.М. Митина, Дж. Равен и др.) и *лингво-культурологическое* (Н.В. Копылова, Р.П. Мильруд, L.F. Bachman, J. Habermas, D. Nymes и др.); психологические теории и концепции общения в профессиональной деятельности (Б.Г. Ананьев, А.А. Бодалев, В.И. Кашницкий, А.Е. Климов, Я.Л. Коломинский и др.).

В ходе исследования были использованы следующие *методы*: теоретико-библиографический анализ и обобщение; психодиагностические методы. Математическая обработка данных осуществлена при помощи описательной статистики, метода статистического вывода о различиях (дисперсионного анализа (F-критерий Фишера) с последующим применением апостериорного критерия Дункана) и корреляционного анализа (коэффициент корреляции Спирмена), а также кластерного анализа представленных в пакете специальных программ STATISTICA 10.0.

Для определения структурных компонентов коммуникативной компетентности применялись *методики*: «Пятифакторный личностный опросник» (Р. МакКрае, П. Коста), «Диагностика коммуникативной толерантности» (В.В. Бойко), «Исследование самоотношения» (С.Р. Пантелеев), «Диагностика оценки самоконтроля в общении» (М. Снайдер), «Диагностика коммуникативной установки» (В.В. Бойко), «Диагностика уровня эмпатических способностей» (В.В. Бойко), «Диагностика коммуникативной социальной компетентности» (Н.П. Фетискин, Г.М. Мануйлов, В.В. Козлов), «Диагностика эмоциональных барьеров в межличностном общении» (В.В. Бойко), «Исследование особенностей реагирования в конфликтной ситуации» (К. Томас), «Уровень общительности» (В.Ф. Ряховский), «Профессиональная коммуникативная компетентность врача» (Н.В. Яковлева).

Эмпирическое исследование включало несколько этапов. На *первом этапе* осуществлен теоретико-библиографический анализ и обобщение психолого-педагогической, социологической и философской литературы по проблеме исследования. На *втором этапе* проведено эмпирическое исследование структурных компонентов коммуникативной компетентности студентов на протяжении их

обучения. В нем приняли участие 713 студентов 1–6 курсов (88 юношей и 625 девушек в возрасте от 16 до 29 лет), среди которых студенты стоматологического (СФ, N = 150), педиатрического (ПФ, N = 181), медико-профилактического (МПФ, N = 201) и лечебного (ЛФ, N = 181) факультетов. *Третий этап* включал количественно-качественный анализ результатов исследования.

Структура коммуникативной компетентности студентов медицинских специальностей, полученная с помощью иерархического агломеративного метода (древовидной кластеризации), включает пять компонентов: личностно-оценочный, индивидуально-психологический, эмоционально-оценочный, коммуникативно-установочный и коммуникативно-инструментальный.

В структурных компонентах коммуникативной компетентности определены общие и специфические характеристики студентов медицинских специальностей. Изучение общих характеристик выявило, что у 75 % студентов медицинского университета не сформированы способности к сопереживанию и сочувствию, направленность на восприятие и понимание другого человека, преобладает низкий уровень эмпатических способностей. Для 45 % респондентов характерно проявление уважения, доброжелательности и терпимого отношения к пациентам; установление равноправных отношений, основанных на взаимном доверии; сдержанность при столкновении с некоммуникабельными качествами пациентов. У 51 % студентов выявлен средний уровень общительности: студенты стремятся расширить круг своих знакомых, занимаются общественной деятельностью, проявляют инициативу в общении, способны принять самостоятельное решение в трудной ситуации. Умение управлять эмоциями на высоком уровне отмечено у 33 % студентов. Эмоциональные проблемы в повседневном общении наблюдаются у 41 % студентов, у 26 % испытуемых выявлено наличие эмоциональных барьеров в межличностном общении в контексте коммуникативной компетентности. Сформированность уровня коммуникативного контроля (средний и высокий уровни) наблюдается у 87 % студентов. Эти студенты обладают способностью к эффективному межличностному взаимодействию, быстрому налаживанию контактов с окружающими и самостоятельному принятию решений.

Результаты эмпирического исследования специфических характеристик коммуникативной компетентности студентов различных медицинских специальностей показали, что студенты лечебного факультета в большей степени пластичны ($F = 2,80$; $p = 0,039$), артистичны ($F = 4,45$; $p = 0,004$), склонны проявлять понимание к другим людям ($F = 2,65$; $p = 0,048$), демонстрировать теплоту ($F = 2,64$; $p = 0,049$), уважение других ($F = 3,61$; $p = 0,013$), доверчивость ($F = 2,85$; $p = 0,037$),

чем студенты медико-профилактического и стоматологического факультетов, которые склонны проявлять ригидность. Студенты педиатрического факультета в большей степени склонны проявлять настойчивость ($F = 3,61$; $p = 0,013$), чувство симпатии к самим себе, демонстрируя согласие со своими внутренними побуждениями, тогда как студенты стоматологического факультета склонны к самообвинению.

В целом выраженность *общих характеристик* коммуникативной компетентности студентов проявляется в среднем уровне общительности, коммуникативного контроля, умений управлять эмоциями, коммуникативной толерантности и низком уровне эмпатических способностей; *специфические характеристики* выражаются в особенностях пластичности, доверчивости, настойчивости, любопытства, понимания, сотрудничества и коммуникативной установки в зависимости от медицинской специальности. Студенты лечебного факультета в меньшей степени проявляют негативные эмоции по отношению к окружающим, характеризуются креативностью в общении и пластичностью как умением быстро приспосабливаться к внешним воздействиям. Они склонны к сочувствию и пониманию, проявляют искренний интерес, уважение, доброжелательность по отношению к людям, чаще демонстрируют заинтересованность в сотрудничестве и владеют навыками, необходимыми для успешного взаимодействия. У студентов стоматологического факультета выявлен высокий уровень самоуважения. Они характеризуются критическим отношением к себе, повышенным равнодушием и безразличием к переживаниям других людей, низкой гибкостью своего поведения и неумением управлять эмоциями. У них отмечены негативные установки по отношению к окружающим и склонность к подозрительности. Студенты медико-профилактического факультета склонны к соперничеству или приспособлению, реже идут на компромисс в конфликтных ситуациях. Такое различие в особенностях реагирования в конфликтных ситуациях связано со спецификой будущей врачебной деятельности студентов медико-профилактического факультета, которая связана с выполнением функций мониторинга и контроля, что предполагает приоритет следования нормам и правилам вместо поиска компромисса. Они характеризуются высоким уровнем коммуникативной толерантности и самоуважения, умеют управлять эмоциями, обладают развитым чувством эмпатии. Для студентов педиатрического факультета характерно чувство безусловного принятия себя и других, искреннее любопытство и интерес к новым людям и событиям, доверчивость, эмпатия и настойчивость при установлении социальных взаимоотношений. При этом они демонстрируют неумение управлять эмоциями.

Изучение структурных компонентов коммуникативной компетентности студентов медицинских специальностей позволило сделать вывод о ее несистематическом и спонтанном характере, а также о необходимости целенаправленного формирования коммуникативной компетентности через организацию последовательной деятельности на всех этапах подготовки будущего специалиста медицинского профиля. Работу по развитию коммуникативной компетентности студентов на первых курсах обучения целесообразно направлять на овладение студентами базовыми (неспецифическими) навыками: общительностью, позитивной коммуникативной установкой, умением управлять своими эмоциями и поведением, вежливостью, доверием, сочувствием, уважением и проявлением эмпатии в рамках преподавания медико-биологических и предклинических дисциплин.

Развитие навыков профессиональной коммуникации в диаде «врач–пациент» является основной задачей следующего этапа. Работа с пациентами способствует реализации базовых коммуникативных навыков в рамках профессиональной деятельности. Студенты должны освоить технику приема пациентов, приобрести опыт взаимодействия и общения с ними. На данном этапе студентам необходимо развитие таких индивидуально-психологических характеристик, как пластичность, эмоциональная лабильность, эмоциональная устойчивость, логическое мышление, сензитивность, сотрудничество, артистичность, настойчивость.

На четвертом-шестом курсах обучения студенты должны приобрести специализированные коммуникативные навыки, связанные с особенностями будущей профессии. Основная цель этого этапа – формирование у пациентов позитивного впечатления о профессионализме врача, эффективности процесса и результатов лечения. Именно на этом этапе сформированные навыки должны приобрести устойчивый характер и способствовать формированию коммуникативной компетентности, как интегрального профессионально-личностного феномена, влияющего на эффективность деятельности и успешность профессиональной самореализации [2].

Полученные результаты научного исследования могут быть использованы в образовательном процессе для подготовки учебных и элективных курсов, отражающих проблему коммуникативной компетентности субъектов образовательного процесса («Педагогическая психология», «Основы психологии и педагогики», «Медицинская психология», «Основы психиатрии», «Конфликтология», «Основы медицинского ухода», «Психология межличностных отношений»), в контексте тем «Общение в системе межличностных отношений. Общение врача: установление контакта и доверительных отношений в системе «врач – пациент», «Особенности взаимодействия

медицинского работника и пациента», «Общение в ситуации конфликта», «Установление взаимопонимания между общающимися», «Средства общения и установление межличностных отношений», «Межличностное восприятие и взаимопонимание».

На основании проведенного теоретического и эмпирического исследования сформулированы следующие выводы:

– коммуникативная компетентность специалиста медицинского профиля представляет собой интегративное профессионально важное качество, отражающее уровень владения коммуникативными компетенциями, включает в себя индивидуально-психологическую, коммуникативно-установочную и коммуникативно-инструментальную составляющие, сформированные на базе личностных характеристик и дополненные рефлексивными способностями, позволяющее устанавливать и поддерживать эффективное взаимодействие с участниками лечебно-диагностического процесса;

– структурные компоненты коммуникативной компетентности студентов медицинских специальностей включают: *лично-оценочный* (представлен показателями отраженного самоотношения, самооценки, саморегуляции, самоуверенности, самопривязанности, внутренней конфликтности и самообвинения); *индивидуально-психологический* (общительность, экстравертированность, экспрессивность, устойчивый интерес к пациентам, любознательность, аккуратность, настойчивость, ответственность за результаты своей деятельности, пластичность, понимание, уважение других, доверчивость, сотрудничество); *эмоционально-оценочный* (эмоциональная устойчивость, конфликтность, внутренняя неустроенность, самообвинение, самопринятие, самоконтроль, самокритика, тревожность, напряженность); *коммуникативно-установочный* (коммуникативные ценности и установки: потребность в общении, ориентация на профессионально-социальные контакты, коммуникативную толерантность, общительность, нежелание сближаться с людьми как барьер в общении, способный привести к негибкости эмоций и доминированию негативных эмоций; негативную коммуникативную установку, соперничество как стремление добиться удовлетворения своих интересов в ущерб другому) и *коммуникативно-инструментальный* (способность к эмпатии; умение управлять эмоциями, оценка самоконтроля в общении, умение слушать собеседника, поддерживать общение, особенности реагирования в конфликтных ситуациях, творческий склад мышления и логичность мышления);

– выявленные особенности коммуникативной компетентности студентов медицинских специальностей позволяют констатировать необходимость ее развития у студентов различных медицинских

специальностей как интегрального профессионально-личностного феномена от базовых навыков через навыки профессионального общения в диаде «врач–пациент» к специализированным коммуникативным навыкам с целью повышения эффективности деятельности и успешности профессиональной самореализации.

Список литературы

1. Горшунова Н.К., Медведев Н.В. Формирование коммуникативной компетентности современного врача // Успехи современного естествознания. 2010. № 3. С. 36–37.
2. Манулик В.А., Михайлюк Ю.В. Проблема коммуникативной компетентности в профессиональной деятельности врача (теоретический аспект) // Инновационные образовательные технологии. Минск, 2013. № 1. С. 19–23.
3. Молотов-Лучанский В.Б., Мациевская Л.Л. Коммуникативные навыки: учеб. пособие. Караганда, 2012. 112 с.
4. Соловьева С.Л. Личность врача: учеб.-метод. пособие. СПб.: Издательство СЗГМУ им. И.И. Мечникова, 2004. 148 с.
5. Телеусов М.К. Сферы компетентности выпускника медицинского вуза / М.К. Телеусов. Караганда, 2010. 46 с.

Об авторе:

МИХАЙЛЮК Юлия Васильевна – магистр психологических наук, аспирант кафедры психологии ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет» (170100, Тверь, ул. Желябова, 33); mih-julia.80@mail.ru

RESEARCH OF STRUCTURAL COMPONENTS OF COMMUNICATIVE COMPETENCE OF MEDICINE STUDENTS

Yu.V. Mikhailyuk

Tver State University, Tver, Russia

The article is devoted to the study of the communicative competence of students of various medical specialties as an important component of their future professional activities. Presents the components of the communicative competence of medical students obtained using the hierarchical agglomerative method (tree-like clustering): personality-evaluative, individual-psychological, emotional-evaluative, communicative-attitudinal and communicative-instrumental. The research results can be used in the process of professional training of students, in the practical activities of the teaching staff and psychologists in the system of social, pedagogical and psychological services of medical institutions.
Keywords: *structural components, student communicative competence, communicative tolerance, communicative control, the ability to manage emotions, communicative attitude, empathy.*

УДК 37.032

DOI: 10.26456/vtpsyped/2021.1.207

МОДЕЛЬ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ САМООБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Ю.И. Сметанникова

ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет», г. Тверь
МБОУ Средняя общеобразовательная школа № 7 г. Конаково

Актуализирована проблема педагогического сопровождения формирования самообразовательной культуры обучающихся в условиях начального общего образования. Представлена модель педагогического обеспечения самообразовательной культуры младших школьников, описаны методы и приемы формирования основ самообразовательной деятельности. В основу модели положен модульный принцип, позволяющий использовать ее по блокам в соответствии с индивидуальной самообразовательной траекторией младших школьников, что применимо в условиях дистанционного обучения.

***Ключевые слова:** самообразование, самообразовательная деятельность, самообразовательная культура, педагогическое обеспечение, педагогическая модель, начальное общее образование, младший школьник.*

Самообразование сегодня становится все большей потребностью общества и его граждан. Определяющая роль в этом процессе отводится уровню начального общего образования, поскольку основы познавательных умений и навыков закладываются именно в младшем школьном возрасте [2, с. 3]. В соответствии с данной тенденцией ФГОС НОО ставит перед педагогами-исследователями, методистами и учителями-практиками задачу формирования у обучающихся основ умения учиться и воспитания способности к организации своей соответствующей деятельности [7, с. 8]. На передний план выходит проблема формирования самообразовательной культуры младших школьников, что побуждает исследователей обратиться к разработке информационных продуктов (моделей, схем, программ, траекторий и т.п.), способствующих ее решению.

Для разработки педагогического обеспечения самообразовательной культуры младших школьников мы избрали метод моделирования. Полагая главной целью данной работы оснащение педагога наиболее рациональным алгоритмом действий по решению актуализированной задачи [9, с. 211], мы провели анализ предложенных исследователями в моделях по их структурным и организационным составляющим.

Структурные компоненты модели педагогического обеспечения самообразовательной культуры обучающихся описаны И.Н. Титовой, Н.М. Миняевой, Л.Б. Соколовой и др. Так, И.Н. Титова предлагает

включить в модель формирования умений самообразовательной деятельности восьмиклассников, интегрирующую все виды педагогических воздействий на обучаемых в целостный процесс, 4 компонента: целевой, содержательный, технологический, оценочно-результативный [6, с.137]. Н.М. Миняева и Л.Б. Соколова, конструируя структурно-содержательную модель актуализации самообразовательной деятельности студента, выделили в подобной системе инвариантный (цель, подход, закономерности, принципы) и вариативный (этапы, содержание, организационно-педагогические условия, средства, механизм реализации, результат) блоки, что позволило выявить зависимость актуализации ресурса самообразовательной деятельности обучающегося от уровня сформированности мотива самообразования и наличия свободного выбора содержания самообразовательной деятельности [5, с. 23, 24]. Это доказывает необходимость координации в модели педагогического обеспечения самообразовательной культуры обучающихся обязательных и вариативных компонентов и целесообразность использования индивидуальной самообразовательной траектории (ИСТ).

Педагогические условия реализации модели обеспечения самообразовательной культуры обучающихся сформулированы Т.В. Атяскиной, В.В. Кузнецовым, А.Р. Галустовым, В.А. Золотаревым и др. Так, Т.В. Атяскина и В.В. Кузнецов, разрабатывая модель самообразования будущих техников-программистов, включили в систему организационно-педагогических условий ее реализации формирование положительной мотивации и ценностного отношения к самообразовательной деятельности, подготовку и самообразование педагогов, оснащение информационно-образовательной среды системой электронных ресурсов и организацию самостоятельной работы обучающихся в данной среде [1, с. 10]. Это подтверждает важность таких педагогических условий формирования самообразовательной культуры применительно к младшим школьникам, как мотивационное и информационно-ресурсное (самостоятельное использование ресурсов сети Интернет, электронных каталогов библиотек, обучающих сайтов). Данные педагогические условия мы считаем системообразующими в разрабатываемой нами модели.

А.Р. Галустов в подобной модели определяющим условием самообразовательной деятельности считает наличие концептуальных идей, определяющих ее сущность [3, с. 49]. В.А. Золотарев, описывая опыт формирования готовности к профессиональному самообразованию курсантов военных вузов, выдвигает условие педагогической корректировки блоков в контексте внимания к тем или иным элементам обучения на разных этапах работы, что делает модель педагогического обеспечения гибкой, способной соответствовать изменяющимся условиям, требованиям внешней (по отношению к модели) среды [4, с. 68]. Применительно к младшим школьникам данные положения

требуют выделения в разрабатываемой нами модели ключевой инвариантной идеи, позволяющей содержательно и организационно варьировать модули. Такой идеей мы считаем индивидуальную концепцию самообразования, базирующуюся на принципе соответствия личностным целям и задачам деятельности каждого школьника и позволяющую корректировать отдельные блоки разрабатываемой нами модели в зависимости от полученных после апробации результатов.

Анализ указанных исследований позволил нам разработать модель педагогического обеспечения самообразовательной культуры применительно к младшим школьникам.

Структура разработанной модели включает две части. В первой описаны положения нормативно-правовых документов, определяющие содержание процесса формирования самообразовательной культуры младших школьников: положения ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» о формировании и развитии у обучающихся умений управлять своей познавательной деятельностью и решать возникающие проблемы самостоятельно и требования ФГОС НОО к результатам освоения ООП НОО в плане формирования готовности и способности обучающихся к саморазвитию, самообразованию, самоконтролю, накоплению опыта самообразовательной деятельности [7, с. 6–7; 8, с. 12]. В этой же части модели представлены формируемые структурные компоненты самообразовательной культуры: мотивационный (МК), когнитивный (КК), деятельностно-волевой (ДВК), рефлексивный (РК). Вторая часть модели представляет комплекс из 5 блоков, включая целевой, блок педагогической и родительской поддержки, проектировочный, реализующий и аналитико-результативный. Опишем их подробнее.

Целевой блок отражает целевую направленность процесса формирования самообразовательной культуры обучающихся через совокупность необходимых для ее достижения задач. В каждом компоненте самообразовательной культуры младших школьников выделены определенные задачи: создание эмоционально-положительного отношения детей к процессу самообразования и подведение их к осмыслению значимости самообразования (МК); формирование умений и навыков, необходимых для осуществления самообразовательной деятельности (КК); формирование способности применять полученные умения и навыки в процессе самообразования (ДВК); формирование способности к самооценке и самоанализу самообразовательной деятельности (РК).

Блок педагогической и родительской поддержки описывает продуктивные формы и методы сотрудничества участников образовательного процесса, включая консультации, апробацию и анализ результатов внедрения ИСТ, стимулирование, индивидуальный подход с опорой на реальные возможности обучающегося.

В *проектировочный блок* модели входят этапы ее реализации и педагогические условия формирования самообразовательной культуры, в числе которых выделены: на этапе планирования – формирование мотивации детей к самообразованию; на этапе организации – дидактическое обеспечение процесса формирования самообразовательной культуры обучающихся; на этапе контроля и самоконтроля – участие школьников в индивидуальной самостоятельной деятельности и помощь педагога при самооценке обучающимися проблем и результатов своей самообразовательной деятельности.

Реализующий блок модели представлен в виде педагогических форм и методических приемов работы по формированию самообразовательной культуры школьников, включая внеклассные мероприятия, конкурсы, мастер-классы, конференции, консультации педагога и родителей, посещение библиотеки и компьютерного класса, работу в сети Интернет, уроки компьютерной грамотности, представление проектов, проведение экспериментов, ведение читательских дневников и самообразовательных тетрадей, обсуждение результатов деятельности, индивидуальные и групповые беседы.

Завершающим блоком модели является *аналитико-результативный блок*, необходимый для определения продуктивности реализации модели. Нами были определены следующие критерии сформированности самообразовательной культуры в соответствии с ее компонентами: повышение уровня самообразовательной мотивации (МК); повышение уровня овладения самообразовательными знаниями (КК); повышение уровня результативности применения обучающимися самообразовательных умений и навыков в индивидуальной и совместной деятельности (ДВК); адекватная самооценка обучающимися своей самообразовательной деятельности (РК). Каждому критерию соответствуют три показателя: для МК – интерес к занятиям самообразованием, готовность заниматься самообразованием, потребность в занятиях самообразованием; для КК – совокупность знаний об особенностях организации самостоятельной деятельности, представление о способах и приемах повышения ее продуктивности, желание овладеть определенным алгоритмом работы; для ДВК – умение работать с источниками информации, продуктивная самоорганизация деятельности, самостоятельность при выполнении работы; для РК – способность анализировать свою самообразовательную деятельность, умение осуществлять самоанализ результатов самообразовательной деятельности, умение осуществлять самооценку личностных качеств, обеспечивающих успех в развитии культуры самообразования.

При проектировании модели мы использовали следующие методы. Метод организации самостоятельной деятельности – организация всего процесса самообразования, целевое планирование

всей самообразовательной деятельности; средства: самостоятельный подбор информационных источников – книг и периодических изданий для чтения; работа с источниками в сети Интернет; посещение библиотек. Метод формирования самообразовательного сознания – убеждение (доказательство необходимости самообразования), пример (обращение к успешному опыту других людей); средства: убеждение в необходимости самообразования в современном мире путем проведения бесед, круглых столов; примеры людей, которые достигли успеха благодаря самообразованию, встречи с ними. Метод стимулирования самообразовательной активности – поощрение обучающихся в целях активного включения их в самообразовательную среду, создание условий, при которых ученик будет стремиться выразить свои способности, добиться высоких результатов в самообразовательной деятельности; средства: проведение в классе конкурса «Лучшая самообразовательная тетрадь» и «Лучший читательский дневник»; участие в конкурсах, олимпиадах и конференциях в очном и дистанционном форматах, классные часы по итогам учебного года с награждением каждого обучающегося грамотой за проделанную работу. Метод мотивирования к занятиям самообразованием – формирование и закрепление положительного отношения к самообразовательной деятельности; средства: проведение мотивационных занятий (в виде лекций, тренингов); мастер-классы на различные самообразовательные темы от обучающихся старших классов и просмотр их читательских дневников. Метод формирования самообразовательной инициативности – формирование у школьников самообразовательных инициатив, когда решение поставленной проблемы (задачи) они должны будут найти самостоятельно; средства: викторины («Животные моего края»); интеллектуальные игры («Своя игра», «Самый умный» и пр.). Метод информационного взаимодействия педагога и обучающихся в процессе самообразования – двусторонняя связь педагогов и обучающихся в процессе формирования самообразовательной культуры; средства: консультации для обучающихся по вопросам самообразования в определенные дни и время. Перечисленные методы направлены на формирование самообразовательной культуры младших школьников и используются нами в совокупности и тесной взаимосвязи. Однако мы допускаем не только комплексное, но и частичное использование данных методов в зависимости от уровня подготовки и интеллектуальных запросов обучающихся.

Подтверждением продуктивности описанной модели должна стать сформированность самообразовательной культуры младших школьников, участвующих в эмпирическом исследовании по внедрению данной модели на базе начальных классов МБОУ «СОШ № 7» г. Конаково, результаты которой мы опишем в следующей публикации.

Список литературы

1. Атяскина Т.В., Кузнецов В.В. Модель формирования умений самообразования будущих техников-программистов // Вестн. Оренбург. гос. ун-та. 2016. № 9 (197). С. 8–14.
2. Гаджиева Ф.Г. Формирование положительного отношения к учению у младших школьников в самообразовательной деятельности: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Махачкала, 2004. 187 с.
3. Галустов А.Р. Основы проектирования модели готовности студентов к самообразованию // Вестн. Адыг. гос. ун-та. Сер. 3: Педагогика и психология. 2011. № 2. С. 47–50.
4. Золотарев В.А. Модель формирования готовности к профессиональному самообразованию у курсантов военных вузов войск национальной гвардии // Вестн. ЮУрГУ. Сер.: Образование. Педагогические науки. 2017. № 1. С. 64–71.
5. Миняева Н.М., Соколова Л.Б. Модель актуализации ресурса самообразовательной деятельности студента // Вестн. Оренбург. гос. ун-та. 2011. № 1 (120). С. 21–30.
6. Титова И.Н. Модель формирования умений самообразовательной деятельности школьников // Омск. науч. вестн. 2011. № 3 (98). С. 136–139.
7. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. М.: Просвещение, 2010. 31 с.
8. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» с изменениями на 2018 год. М.: Эксмо, 2018. 144 с. (Законы и кодексы)
9. Яковлева Н.О. Педагогическое проектирование инновационных систем: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01. Челябинск, 2004. 345 с.

Об авторе:

СМЕТАННИКОВА Юлия Игоревна – аспирант ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет» (170100, Россия, Тверь, ул. Желябова, 33), учитель начальных классов МБОУ СОШ № 7 г. Конаково (171252, Тверская обл., г. Конаково, ул. Максима Горького, 13); e-mail: krilovau.9595@mail.ru

MODEL OF PEDAGOGICAL SUPPORT OF SELF-EDUCATIONAL CULTURE FOR YOUNGER SCHOOL PERSONS

Y.I. Smetannikova

Tver State University, Tver, Russia
Secondary School № 7, Konakovo, Tver region, Russia

The article actualizes the problem of pedagogical support of the formation of self-educational culture of students in the conditions of primary general education. The model of pedagogical support of self-educational culture of junior schoolchildren is presented, methods and techniques of formation of the foundations of self-educational activity are described. The model is based on a modular principle that allows it to be used block by block in accordance with the individual self-educational trajectory of younger students, which is applicable in the conditions of distance learning.

Keywords: *self-education, self-educational activities, self-educational culture, pedagogical support, pedagogical model, primary general education, junior schoolchild.*

УДК 37.032

DOI: 10.26456/vtspyped/2021.1.213

ОБОСНОВАНИЕ ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ УСЛОВИЙ В РАЗВИТИИ СОЦИАЛЬНОЙ ОТВЕТСТВЕННОСТИ БУДУЩИХ ОФИЦЕРОВ

А.В. Рукавишников

ФГКВОУ ВО «Санкт-Петербургский военный ордена Жукова институт войск национальной гвардии Российской Федерации», г. Санкт-Петербург

Представлены результаты научного обоснования педагогических условий развития социальной ответственности у будущих офицеров войск национальной гвардии России. Результаты теоретического анализа и ряда поисковых исследований показали необходимость создания следующих организационно-педагогических условий: значимое отношение профессорско-преподавательского состава к процессу развития социальной ответственности у курсантов, активизация системы совместной деятельности в образовательном процессе курсантов, преобразование системы практических занятий и системы оценки деятельности курсантов в ходе семинарских занятий (перевёрнутое оценивание).

Ключевые слова: *социальная ответственность будущего офицера, организационно-педагогические условия, критерии развития.*

Одной из актуальных проблем научно-гуманитарных исследований является развитие социальной ответственности личности. Представленная проблема относится к сфере взаимодействия личности и общества. Под социальной ответственностью человека необходимо понимать качество личности, способствующее ей соизмерять собственные действия с социальными последствиями.

Анализ педагогической проблемы социальной ответственности личности показал, что профессиональная сфера социальной ответственности является наиболее разработанной. Так, социальная ответственность личности употребляется в контексте социальной ответственности будущего педагога [3], социальной ответственности будущего бухгалтера [4], социальной ответственности будущего спортсмена [1], социальной ответственности будущего спасателя [17], социальной ответственности будущего врача [8] и др.

Исторически сложилось, что в обществе принято выделять ряд социально-значимых профессий. К ним относят профессии врача, педагога, полицейского, спасателя, военнослужащего и т.д.

Проведенное нами эмпирическое исследование [13] показало, что качество выполнения служебных обязанностей офицерами подразделений связано с уровнем их социальной ответственности.

© Рукавишников А.В., 2021

Настоящая педагогическая парадигма [10] в области образования в РФ свидетельствует о необходимости создания условий для самоопределения и социализации обучающихся. А значит, создание педагогических условий является важной научно-педагогической задачей.

Анализ научно-исследовательских работ, посвященных проблеме развития социальной ответственности военнослужащих, не позволил выявить исследования, в которых целенаправленно решались бы задачи по определению педагогических условий в развитии социальной ответственности военнослужащих, что, в свою очередь, может являться научной новизной исследования.

Под педагогическими условиями мы понимаем компонент педагогической системы, который обеспечивает реализацию педагогических целей и включает в себя весь потенциал образовательной среды (содержание, методы, формы, средства обучения и воспитания).

По мнению Н.В. Ипполитовой [6], педагогические условия являются сложным феноменом, который имеет различные аспекты: организационно-педагогические, психолого-педагогические и дидактические. При определении педагогических условий данное положение нами будет учитываться.

Считаем, что вопросы развития социальной ответственности будущих офицеров должны быть актуализированы при подготовке курсантов в военных образовательных организациях высшего образования войск национальной гвардии Российской Федерации (далее – «ВООВО ВНГ РФ»). Педагогическая составляющая должна учитывать изменения социокультурной среды и предлагать современные инструменты в решении воспитательных задач.

Цель настоящего исследования заключается в поиске и научном обосновании педагогических условий развития социальной ответственности будущих офицеров ВНГ РФ.

Задачи исследования:

1. Представить авторскую позицию в отношении понятия социальной ответственности личности будущего офицера.
2. Представить признаки социальной ответственности личности будущего офицера.
3. Представить результаты научного поиска и обоснования педагогических условий развития социальной ответственности будущих офицеров ВНГ РФ.

Методы исследования: анализ научно-исследовательской литературы и образовательной практики, анкетный опрос.

Методологическая позиция автора. Следует сказать, что процессу поиска и обоснования педагогических условий предшествовал

этап определения сущности и содержания социальной ответственности будущего офицера ВНГ РФ, поскольку работ, связанных с данной проблематикой, выявить нам не удалось. Кратко представим результаты данной работы.

Проведенный нами факторный анализ [14] позволил нам определить сущность и содержание социальной ответственности личности будущего офицера.

Под социальной ответственностью мы понимаем системное качество личности, способствующее ей принимать решения в условиях профессиональной деятельности в соответствии с социальными последствиями. На практике социальная ответственность личности будущего офицера проявляется в личностных качествах, которые описывают отношение человека к деятельности, к другим людям, а также к самому себе.

Содержательно социальная ответственность включает ряд личностно-профессиональных качеств, таких как высокая профессиональная мотивация, альтруистическая направленность, стремление к компромиссу, способность к саморефлексии собственного поведения (внутренний локус контроля поведения), творческая направленность, гибкость в общении, высокий уровень интеллектуального развития, социальная активность.

Соответственно, чтобы осуществить поиск результативных педагогических условий в развитии социальной ответственности личности будущего офицера, необходимо ответить на следующие исследовательские вопросы: при каких педагогических условиях будет обеспечено развитие системного личностного качества социальной ответственности; как обеспечить развитие альтруистической направленности личности, внутреннего локуса контроля, гибкость в общении, творческой направленности и т.д.?

Организация исследования. В ходе работы по изучению образовательной практики одной из ВООВО ВНГ РФ нами были проведены поисковые исследования, которые позволили выявить ряд проблемных вопросов, связанных с организационно-педагогическим аспектом развития социальной ответственности личности будущего офицера.

Представим результаты исследования:

1. Отсутствие должного признания профессорско-преподавательским составом (далее – ППС) ВООВО ВНГ РФ необходимости развития социальной ответственности у курсантов ВООВО.

Так, проведенное нами исследование мнений ППС в военных институтах войск национальной гвардии РФ показало, что лишь 19 % опрошенных считают проблему развития социальной ответственности у

курсантов ВООВО ВНГ РФ актуальной. Вместе с тем 53 % респондентов считают, что проблемы социальной ответственности личности будущего офицера не существует, а 28 % военнослужащих затруднились с ответом на данный вопрос.

2. Отсутствие широкого применения интерактивных форм лекционного обучения в образовательном процессе ВООВО, способствующих развитию социальной ответственности.

Результаты проведенного исследования среди курсантов и ППС одного из ВООВО ВНГ РФ свидетельствуют о сохранении в образовательном процессе традиционных форм организации образовательной деятельности. Так, респонденты из числа курсантов считают, что большинство лекционных занятий проходит в традиционном формате чтения лекции (преподаватель диктует лекционный материал, а обучающиеся конспектируют речь преподавателя и изучают наглядный материал лекции).

Анализ результатов опроса мнений ППС свидетельствует о неготовности их к применению интерактивных форм обучения в образовательном процессе. Так, 80 % опрошенных указали, что в практике проведения лекционных занятий офицеры применяют традиционное чтение лекции. Однако 90 % респондентов ППС считает применение активных форм обучения наиболее эффективными в образовательном процессе по отношению к традиционному чтению лекций.

Следует напомнить о праве педагогического работника на свободу в выборе и использовании педагогически обоснованных форм, средств, методов обучения и воспитания, которое определено статьей 48 Федерального закона «Об образовании в РФ» [10].

Известно, что процесс развития социальной ответственности личности тесно связан с развитием рефлексивных способностей человека. Классическое чтение лекции, по нашему мнению, не способствует активизации рефлексивных свойств личности курсантов. Объясним нашу точку зрения.

Практический опыт проведения лекционных занятий в традиционной форме (чтение лекции) показал, что лишь 15 % обучающихся вовлечены в учебный процесс. Большинство курсантов в данных условиях проведения занятия занимаются отвлеченными делами, не связанными с образовательным процессом (сон, разговоры с товарищем, подготовка к очередному занятию и т.д.). Соответственно, 40 % учебного времени программы является малорезультативным.

Изменение способа подачи информации предметного содержания с целевой актуализацией (например, развитие социальной ответственности личности) может серьезным образом преобразить образовательный процесс и создать условия для развития личности будущих офицеров.

Проведенный анализ педагогической практики применения различных инновационных методов обучения [15] позволяет сделать вывод о наличии следующих способов подачи лекционного материала: лекция-беседа, лекция-дискуссия, лекция с разбором конкретных ситуаций, перевернутая лекция, проблемная лекция, лекция-визуализация, бинарная лекция, лекция с запланированными ошибками, лекция-конференция, лекция-пресс-конференция, лекция-консультация и др.

По мнению А.Л. Цепова [16], технология перевернутого класса является педагогической моделью активного обучения курсантов, при котором подача материала и организация групповых занятий представлены наоборот. По мнению автора, ценность перевернутых классов заключается в возможности использовать учебное время для групповых занятий, где обучающиеся могут обсудить содержание лекций, проверить свои знания и взаимодействовать друг с другом в практической деятельности.

Осознание курсантами необходимости подготовки каждого курсанта к очередному занятию будет способствовать развитию у них социальной ответственности (перед преподавателем, товарищами, самим собой, а также за организацию образовательного процесса). В целом применение технологии перевернутого класса способствует переносу ответственности образовательного процесса на плечи самих обучающихся, именно они ответственны за содержание и результаты их образовательной деятельности. Роль преподавателя в данном случае заключается в умении выступать консультантом, экспертом и поощрять обучающихся за самостоятельные исследования и совместную работу в группе.

3. Слабое использование системы практических занятий в развитии социальной ответственности личности.

Анализ организации и проведения практических занятий на факультете одного из ВООВО ВНГ РФ свидетельствует о том, что практические занятия в некоторых случаях слабо отличаются от организации семинарских занятий.

Так, проведенный анализ планов практических занятий по учебной дисциплине «Психология конфликта» показал, что в некоторых случаях учебные вопросы семинарских и практических занятий дублируются. Иногда формы проведения практических и семинарских занятий также имеют значительные сходства.

Вместе с тем в ходе анализа образовательной практики в ВООВО ВНГ РФ мы обратили внимание на то, что на практических занятиях рассматриваются шаблонные учебные задачи без внедрения элементов неопределенности, влияния ситуативных факторов, что не способствует развитию социальной ответственности личности.

На практических занятиях важно рассматривать различные

феноменальные случаи работы с личным составом, которые достаточно точно будут соответствовать профессиональной действительности будущего офицера. Мало того, это соответствует практико-ориентированной парадигме военно-профессионального образования в целом, которое определено руководящими документами по организации образовательной деятельности в ВООВО [11, 12].

Профессиональная деятельность офицера по своему содержанию разносторонняя, предполагает принятие взвешенных решений ввиду влияния различных факторов обстановки. Так, в обязанности офицера входит совершенствование боевой готовности подразделения, обучение и воспитание личного состава, обслуживание вооружения и военной техники и др.

Традиционная организация практических занятий в ВООВО предполагает отработку сугубо теоретических знаний на практике. В настоящих условиях образовательной парадигмы этого недостаточно. Существует необходимость реализации задач личностного развития, в том числе развития социальной ответственности будущего офицера. Построить процесс развития социальной ответственности личности будущего специалиста на основе решения им шаблонных задач невозможно. Шаблонность не предполагает борьбу мотивов и некоего волевого усилия личностью при принятии решения. Поэтому важным аспектом в процессе развития социальной ответственности у будущих офицеров является моделирование причинно-следственных связей в решении профессиональных задач. Важно, чтобы курсант имел возможность соотносить принятие решения и последствия принимаемых им решений. В данном контексте указанной проблемы развития социальной ответственности личности эффективным будет применение инновационных педагогических технологий, таких как технология кейс-стади, сторителлинг и др.

Метод кейсов (англ. case method, кейс-метод, кейс-стади, case-study, метод конкретных ситуаций) – техника обучения, использующая описание различных реальных ситуаций профессиональной деятельности. Например, в педагогике – педагогических ситуаций, в экономике – экономических ситуаций, в военной сфере – практики обучения и воспитания личного состава.

Задача обучающихся – проанализировать предложенную ситуацию, определить суть проблемы, предложить возможные решения, затем выбрать наилучший из предложенных вариантов. Как правило, предложенные кейсы основываются на реальных событиях, однако не исключают возможность применения авторами фантазии [7].

Метод сторителлинга является педагогической техникой, построенной на использовании историй с определенной структурой и героем, направленной на решение педагогических задач обучения, а также развития личности и её мотивации [5].

Классический сторителлинг представляет собой рассказ преподавателем реальной (вымышленной) жизненной ситуации. Задача обучающихся внимательно слушать и воспринимать информацию. В данном случае рассказ является средством передачи новых знаний и противоречий, которые сопровождают новые знания. Например, рассказ о ситуации в практике войскового психолога несет в себе информацию о порядке ведения индивидуального собеседования при приеме на военную службу по контракту. Обучающийся может сделать вывод о порядке ведения собеседования в рамках профессионального психологического отбора, усвоить основные ошибки в практике ведения собеседования и другую информацию.

Психологи утверждают, что информация запоминается легче и крепче, если она имеет положительный эмоциональный оттенок. Учитывая психологические особенности современной молодежи, которые заключаются в желании получать информацию в готовом виде, прогноз принятия обучающимися данной педагогической технологии благоприятный.

В данных условиях метод сторителлинга может иметь высокую результативность в образовательном процессе современных молодых людей. А ввиду усиления воспитательной направленности образования (изменения в ФЗ «Об образовании в РФ» в 2020 году) метод сторителлинга вполне эффективно может использоваться при решении задач воспитания и развития личности в целом.

Истории «живых примеров» социальной ответственности (безответственности) в практике офицерского состава может являться серьезным инструментом как при решении задач обучения, так и воспитания. Приведем пример.

Предложив обучаемым реальную историю из практики командира подразделения, в которой описывается ситуация непринятия офицером своевременных мер по воспитанию личного состава, будущий командир не только усваивает свои должностные обязанности, но и соотносит последствия непринятия на себя ответственности за работу с личным составом.

Следует отметить, что войсковая практика организации работы с личным составом имеет некоторые прообразы применения технологии сторителлинга. Так, в соответствии с руководством по работе с личным составом в целях укрепления воинской дисциплины и профилактики правонарушений имеет место реализация такой формы работы, как доведение до личного состава обзоров о происшествиях и правонарушениях, допущенных в войсках национальной гвардии.

По сути, данные обзоры представляют собой краткое доведение информации об обстоятельствах, причинах и условиях допущенных происшествий и правонарушений.

Механизм представленной формы работы заключается в том, что доведение негативных примеров до личного состава позволяет создать условия для анализа личностью военнослужащего чужого поведения и сопоставления его со своими действиями, а также соотнесение действий и последствий, которые наступают при определенных обстоятельствах. А доведение информации на «живых» примерах формирует убежденность военнослужащего в действенности механизма ответственности личности.

Безусловно, применение указанных выше педагогических методов и технологий предполагает разработку методического обеспечения (разработка кейс-ситуаций, кейс-заданий, жизненных ситуаций и т.д.).

4. Малоэффективная система индивидуального оценивания курсантов на семинарских занятиях, которая не обеспечивает развитие у них социальной ответственности.

В настоящее время система оценивания курсантов в ВООВО на семинарских занятиях характеризуется выставлением индивидуальной оценки за выступление по обсуждаемому вопросу.

Так, проведенный анализ фонда оценочных средств учебных дисциплин одной из кафедр ВООВО ВНГ РФ показал, что индивидуальная оценка курсанту выставляется по пятибалльной шкале. Оценка «отлично» выставляется, если курсант уверенно владеет фактическим материалом, использует фундаментальную литературу и современные научные исследования, проявляет способность делать обобщающие выводы, предлагает собственную точку зрения на проблему, уверенно владеет понятийным аппаратом. Оценка снижается на балл (два балла) при незначительном (значительном) несоответствии данным критериям.

Представленный классический порядок выставления индивидуальных оценок на семинарском занятии, по нашему мнению, не способствует развитию социальной ответственности будущих офицеров. Существует необходимость изменения системы оценивания от индивидуальной к коллективной, что в результате формирует коллективную ответственность. Например, применение метода перевернутого оценивания.

Метод перевернутого оценивания заключается в том, что преподаватель при оценке выступления курсанта оценивает не сам ответ выступающего, а работу аудитории в процессе выступления.

Так, после ответа курсанта преподаватель задает вопросы аудитории. В случае если аудитория не усвоила тот материал, который был представлен выступающим, то оценка за выступление снижается. Если аудитория уверенно владеет материалом, делает выводы по выступлению отвечающего, предлагает собственную точку зрения и

дополняет ответ, то оценка выступающему повышается. Соответственно, оценка аудитории выставляется за качество выступления отвечающего курсанта по представленным выше критериям.

По нашему мнению, данная технология оценивания будет способствовать развитию социальной ответственности курсантов. Курсанты будут осознавать, что их индивидуальная оценка складывается не только из качества собственной подготовки, но и из подготовки всей учебной группы. Это обязывает курсантов включаться в общий процесс подготовки учебной группы к занятиям, формирует у курсантов положительное отношение к труду выступающего курсанта, который ввиду ответственности перед аудиторией потратил значительное время на качественную подготовку личным составом. В свою очередь, у выступающего курсанта формируется социальная ответственность к собственному выступлению, которое заключается в том, чтобы не столько получить положительную оценку, сколько помочь своим товарищам разобраться со сложным вопросом семинарского занятия. Впоследствии данный подход к деятельности перекладывается в плоскость профессиональной деятельности, основной задачей которой является обучение и воспитание личного состава.

В этом смысле в войсковой практике организации боевой подготовки существует положительный опыт, который заключается в том, что командир подразделения оценивается не по результатам индивидуальной сдачи предметов обучения, а по результатам оценок, полученных личным составом подразделения. Данный подход ориентирует деятельность командира в первую очередь на выполнение им социальной функции по обучению и воспитанию личного состава. От обученности, слаженности и морально-психологического состояния зависит качественное выполнение служебно-боевых задач подразделением, а не от личного профессионализма командира.

Проведенный нами анализ научно-исследовательской литературы не позволил нам выявить практику применения методики перевёрнутого оценивания. Однако уверены, что данная технология имеется в образовательной практике под, возможно, несколькими другими наименованиями.

5. Отсутствие критериев развития социальной ответственности у будущих офицеров войск национальной гвардии РФ.

Проведенный нами анализ научно-исследовательской литературы Российской государственной библиотеки показал слабую разработанность проблемы развития социальной ответственности в условиях ВООВО ВНГ РФ. Так, в ходе анализа нам удалось выявить работу С.Н. Васильева [2], посвященную формированию социальной ответственности у курсантов ВООВО МО РФ. В результате проведенного педагогического исследования автор разработал и

апробировал педагогическую модель формирования социальной ответственности личности курсанта.

Поскольку настоящая работа связана с проблемой развития, то вопрос определения её критериев является основополагающим. Критерий является основанием для признания факта процесса развития.

Проведенный анализ научно-исследовательской литературы в других профессиональных сферах позволил выявить критерии развития социальной ответственности у будущих специалистов железнодорожного сообщения [9] (когнитивный, эмотивный, деятельностный); у будущих сотрудников ГПС МЧС России [17] (когнитивный, мотивационный, волевой, деятельностный); у будущих педагогов [3] (рефлексивно-прогностический, деятельностный, когнитивный, мотивационно-ценностный); у будущих экономистов [4] (когнитивный, мотивационный, деятельностный); у будущих врачей [8] (когнитивный, мотивационный, деятельностный) и т.д.

Данные критерии невозможно адаптировать к военнотружущим в силу специфики военно-профессиональной деятельности офицера, которая влияет на содержание его социальной ответственности. Поэтому ввиду отношенческого подхода к сущности социальной ответственности будущего офицера считаем важным наличие трех критериев развития социальной ответственности: отношение к профессиональной деятельности, отношение к другим людям, а также отношение к себе. Анализ научно-исследовательских работ показал наличие взаимосвязи структуры социальной ответственности и её критериев развития.

Таким образом, в целях развития социальной ответственности личности будущего офицера считаем необходимым создание следующих научно-обоснованных организационно-педагогических условий: признание и принятие профессорско-преподавательским составом необходимости развития социальной ответственности как значимой составляющей профессиональной подготовки будущих офицеров в образовательном процессе ВООВО ВНИГ РФ; организацию системы совместной деятельности субъектов образовательного процесса; преобразование системы практических занятий за счет включения различных педагогических технологий, методов и системы оценки деятельности курсантов в условиях изменения информационной подачи материала (перевёрнутое оценивание); подбор учебных ситуаций, составляющих элементы неопределенности при принятии решений, и встраивание их в систему практических занятий; определение критериев развития социальной ответственности у курсантов.

Список литературы

1. Байбеков К.Е. Формирование социальной ответственности в спортивной команде как социально-педагогическая проблема // Профессионально-личностные качества специалиста социальной сферы как аспект социального образования: м-лы. междунар. науч.-практ. конф. Тамбов, 2004. С. 120–122.
2. Васильев С.Н. Формирование социальной ответственности у курсантов военного вуза как педагогическая проблема // Социально-педагогическое обеспечение личностного развития в обучении и воспитании. Кострома: ГОУ ВПО КГУ им. Н.А. Некрасова. 2006. Т. 1. С. 212–221.
3. Горбатовская Н.Н. Ключевая значимость феномена «социально-профессиональная ответственность» для профессиональной деятельности будущего педагога // Luvenis Magister: науч. альманах. 2017. № 1. С. 34–37.
4. Гулевская А.Ф. Развитие социальной ответственности будущих экономистов // Вестн. Моск. гос. обл. ун-та. Сер. Педагогика. 2009. № 1. С. 27–30.
5. Ермолаева Ж.Е., Лапухова О.В. Сторителлинг как педагогическая техника конструирования учебных задач в вузе // Концепт. 2016. № 6. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/storritelling-kak-pedagogicheskaya-tehnika-konstruirovaniya-uchebnyh-zadach-v-vuze> (дата обращения: 24.09.2020).
6. Ипполитова Н.В. Анализ понятия «педагогические условия»: сущность, классификация // General and Professional Education. 2012. № 1. С. 8–14.
7. Кирьякова А.В., Белоновская И.Д., Каргапольцева Д.С. Технология «кейс-стади» в компетентностно-ориентированном образовании: учеб.-метод. пособие. Оренбург: ОГУ, 2011. 105 с.
8. Коваленко Е.И. Методологические подходы, модели обучения и формы развития социальной ответственности ординаторов // Электрон. науч.-образовательный Вестн. «Здоровье и образование в XXI веке». 2018. Т. 20. № 5. С. 64–69.
9. Николаева Л.Н. Развитие социальной ответственности будущих железнодорожников: проблемы и подходы // Теоретические и прикладные проблемы науки и образования в XXI веке: сб. м-лов. междунар. заоч. науч.-практ. конф. Ч. 6. Тамбов, 2012. С. 106–107.
10. Об образовании в РФ: Федеральный закон Российской Федерации от 29.12.2012 г. № 273-ФЗ (в ред. от 17.06.2019) // Собрание законодательства РФ. 2012. 31 декабря. № 53. Ст. 7598.
11. Об утверждении Особенности организации и осуществления образовательной, методической и научной (научно-исследовательской) деятельности в области подготовки кадров в интересах обороны и безопасности государства, обеспечения законности и правопорядка, а также деятельности военных образовательных организаций высшего образования войск национальной гвардии Российской Федерации: Приказ Директора Федеральной службы войск национальной гвардии РФ от 7.11.2017 г. № 467 [Электронный ресурс]. Гарант. URL: <https://base.garant.ru/71823106/> (дата обращения: 11.05.2020).
12. Об утверждении порядка организации и осуществления образовательной деятельности по основным профессиональным образовательным программам, реализуемым в интересах обороны и безопасности государства, обеспечения законности и правопорядка в военных

- образовательных организациях высшего образования войск национальной гвардии Российской Федерации: Приказ Директора Федеральной службы войск национальной гвардии РФ от 7.11.2017 г. № 466 [Электронный ресурс]. Гарант. URL: <https://base.garant.ru/71821080/> (дата обращения: 11.05.2020).
13. Рукавишников А.В. Военно-профессиональная деятельность офицера войск национальной гвардии Российской Федерации как основа социальной ответственности // Специфика педагогического образования в регионах России: сб. науч. ст. Тюмень – СПб.: ТОГИРРО, 2019. С. 28–30.
 14. Рукавишников А.В. Социальная ответственность будущих офицеров войск национальной гвардии России как научно-педагогическая задача // Уч. зап. Забайк. Гос. ун-та. 2020. Т. 15. № 1. С. 68–74.
 15. Студеникина Ю.И. Анализ современных методов подачи лекционного материала студентам высших учебных заведений // Электрон. науч.-метод. журн. Омского ГАУ. 2016. № 1(4). URL: <http://e-journal.omgau.ru/index.php/2016-god/4/25-statya-2016-1/252-00079> (дата обращения: 07.09.2020).
 16. Цепов А.Л. «Перевернутый» класс // Смоленск. мед. альманах. 2019. № 3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/perevyornuty-klass> (дата обращения: 24.09.2020).
 17. Яковлева (Макашина) О.Г. Развития социальной ответственности у обучающихся в вузах ГПС МЧС России // XXI век: Человек. Общество. Наука: сб. науч. ст. Вып. 11. СПб.: Лема, 2011. С. 152–156.

Об авторе:

РУКАВИШНИКОВ Артур Владимирович – адъюнкт ФГКВОУ ВО «Санкт-Петербургский военный ордена Жукова институт войск национальной гвардии Российской Федерации» (198206, СПб, ул. Летчика Пилутова, 1); e-mail: artur.rukavishnikov@rambler.ru

JUSTIFICATION OF ORGANIZATIONAL AND PEDAGOGICAL CONDITIONS IN THE DEVELOPMENT OF SOCIAL RESPONSIBILITY OF FUTURE OFFICERS

A.V. Rukavishnikov

Saint Petersburg military order of Zhukov Institute of the national guard of the Russian Federation, Saint Petersburg, Russia

The results of the scientific substantiation of the pedagogical conditions for the development of social responsibility in future officers of the National Guard of Russia are presented. The results of the theoretical analysis and some research has shown the need to create the following organizational and pedagogical conditions: significant attitude of the teaching staff in the process of development of social responsibility among students, activation of joint activities in the educational process of the students, the transformation of the system of practical training and the performance of students in workshops (inverted evaluation).

Keywords: *social responsibility of the future officer, organizational and pedagogical conditions, development criteria.*

УДК 37.01

DOI: 10.26456/vtpsyped/2021.1.225

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ИНЖЕНЕРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ ШКОЛЫ

А.Т. Фаритов

ФГБОУ ВО «Ульяновский государственный педагогический университет
имени И.Н. Ульянова», Ульяновск

Изучается проблема подготовки школьников к будущей инженерной деятельности. Предложен комплекс педагогических условий (применение технологий трехмерного моделирования и прототипирования в образовательном процессе; организация проектной деятельности школьников по инженерному направлению; организация научного партнерства школы и вуза), способствующий формированию инженерной компетенции обучающихся основного общего образования. Изложены результаты эмпирического исследования по диагностике уровня сформированности инженерной компетенции обучающихся гимназии № 1 города Ульяновска.

Ключевые слова: инженерная компетенция, основное общее образования, трехмерный принтер, научное партнерство, проектная деятельность, инженерная деятельность.

Актуальность представленного исследования обусловлена следующими факторами.

Во-первых, сегодня технологический прогресс вносит коррективы в жизненный уклад общества, рынок труда нуждается в квалифицированных инженерных кадрах, которые обладают навыками практической деятельности, современным взглядом на окружающую действительность, основанными на социально значимых ценностях. Согласно Стратегии научно-технологического развития Российской Федерации (Указ Президента Российской Федерации от 1 декабря 2016 г. № 642), обеспечение независимости и конкурентоспособности страны должно осуществляться за счёт создания эффективной системы наращивания и наиболее полного использования интеллектуального потенциала нации. Для достижения поставленной цели необходимо решить задачу создания возможности для выявления талантливой молодежи и построения успешной карьеры в области науки, технологий и инноваций, обеспечив тем самым развитие интеллектуального потенциала страны. Исходя из этого, можно предположить, что довузовская подготовка обучающихся должна быть направлена на обеспечение преемственности общего и высшего образования, всестороннее развитие личности обучающихся в соответствии с их

© Фаритов А.Т., 2021

индивидуальными потребностями (социальные, коммуникативные, познавательные), решать проблему профессионального самоопределения и самоутверждения школьников.

Во-вторых, анализ содержания современной информационной документации, такой как «Атлас новых профессий» (версия 3.0, 2020 г.), разработанный российским инновационным центром «Сколково», ориентирует учителей на раннюю профессиональную подготовку детей начиная с младшей ступени образования. Из содержания данного информационного источника становится очевидным, что часть новых профессий будет так или иначе связана с инженерией: «инженер 3D-печати в строительстве», «диспетчер киберсистем», «ремонтник 2.0», «инженер цифрового моделирования», «оператор промышленных роботов», «оператор станка на основе аддитивных технологий» и т.д. Каждый из этих специалистов должен обладать инженерной компетенцией, высокий уровень сформированности которой будет являться одним из конкурентных преимуществ специалиста будущего.

В-третьих, одним из важных направлений в работе учителя со школьниками является разработка мероприятий, направленных на повышение мотивации к инженерной деятельности, создание системы профессиональной ориентации, повышение уровня престижа профессии инженера в глазах обучающихся [9]. Существует потребность в разработке новых компетенций, которые будут актуальны и востребованы в ближайшее десятилетие.

Анализ исследований инструментов повышения уровня сформированности инженерной компетенции обучающихся и их технической грамотности в рамках общего образования даёт возможность отметить позитивный опыт в направлении решения поставленных государством задач, однако можно констатировать, что потенциал формирования инженерной компетенции обучающихся использован недостаточно. На наш взгляд, причиной этому является отсутствие описания педагогических условий, определяющих технологию формирования инженерной компетенции обучающихся основного общего образования.

Цель статьи состоит в том, чтобы раскрыть и обосновать педагогические условия формирования инженерной компетенции обучающихся средствами технологий трехмерного моделирования и прототипирования, реализации проектной инженерной деятельности, а также организации научного партнёрства школы и высшего учебного заведения на примере города Ульяновска.

В качестве основной задачи исследования было обозначено следующее: выявить, обосновать и экспериментально проверить эффективность педагогических условий формирования инженерной компетенции обучающихся основного общего образования.

Наше исследование основывается на следующих подходах [11]: компетентностный подход, который ориентирован на приобретение опыта решения проблемных задач, предполагающий развитие способностей применения знаний, умений, навыков и опыта практической деятельности в процессе формирования инженерной компетенции; личностно-ориентированный подход, позволяющий осуществлять развитие личности обучающегося с учётом его индивидуальных потребностей, стремлений и интересов, признание самооценности и индивидуальности каждого «субъекта коллектива» с его уникальным жизненным опытом; деятельностный подход – как непрерывный способ построения процесса обучения, при котором школьник включается в проектно-исследовательские виды деятельности путем создаваемой имитации будущей профессиональной деятельности.

В работе использовались методы исследования: теоретические (анализ исторической и психолого-педагогической литературы по изучаемой проблеме, анализ нормативных документов, обобщение); эмпирические (наблюдение, опрос, тестирование, анкетирование, педагогический эксперимент). Исследование проводилось в 2019–2020 гг. в рамках учебного процесса ОГБОУ «Гимназия № 1 им. В.И. Ленина» г. Ульяновска.

В контексте исследования были организованы внеурочные занятия, основанные на технологии проектной деятельности с интеграцией трехмерной печати. В процессе работы над проектом школьники использовали принтер для тестирования полученных объектов, выявления недостатков, оценки физических свойств конструкций и экспериментальной проверки выдвинутой гипотезы. В рамках рассматриваемого вопроса был проведён эксперимент, который осуществлялся в три этапа: констатирующий, формирующий и обобщающий.

В эксперименте учащиеся 7-х классов гимназии работали над инженерными проектами: экспериментальная группа (32 школьника) – с применением технологии трёхмерной печати; контрольная группа (31 школьник) не имела возможности использовать трехмерный принтер и реализовывала проекты с помощью трёхмерных программ.

На констатирующем этапе для установления различий или сходства в исходных знаниях в области инженерного дела было проведено интервьюирование обучающихся. Для определения уровня сформированности компетенции были применены методы тестирования, опроса, беседы и экспертных оценок. Использовались: тест Дж.К. Беннета «Техническое мышление», применяемый для определения технических способностей, тест Дж. Равена «Шкала прогрессивных матриц» для оценки уровня интеллектуального развития и способностей к логическому мышлению [4], а также тестирование на платформе Moodle по теме «Инженерные проекты от А до Я», тест

творческого мышления «Необычное использование» И.С. Аверина и Е.И. Щебланова [1]; тест креативности Е.П. Торренса; вербальной креативности С. Медника; «Креативность» Н.Ф. Вишняковой [6].

Полученные результаты диагностических измерений обучающихся на констатирующем этапе представлены в табл. 1.

Таблица 1

Общий уровень сформированности инженерной компетенции у обучающихся (констатирующий этап)

Уровни	Экспериментальная группа		Контрольная группа	
	чел.	%	чел.	%
Низкий	16	50,00	17	54,84
Средний	12	37,50	10	32,26
Высокий	4	12,50	4	12,90

На основании данных констатирующего этапа можно прийти к выводу, что большая часть обучающихся показала низкий или средний уровень сформированности инженерной компетенции. Из общего числа респондентов (экспериментальная и контрольная группы) высокий уровень был диагностирован у 8 обучающихся (12,70 %), средний – у 22 обучающихся (34,92 %), низкий – у 33 обучающихся (52,38 %).

На формирующем этапе исследования для экспериментальной группы проводились занятия в инженерной лаборатории. Учащиеся из контрольной группы обучались по стандартной программе основного общего образования и не посещали занятия в инженерной лаборатории, специальной работы по формированию инженерной компетенции не проводилось, компетенция формировалась в естественных условиях образовательного процесса школы.

Инженерная деятельность представляет собой систему взаимодействия человека и различных механизмов (устройств, механизмов, машин), которая предполагает регулярное применение научных знаний, умений, навыков и способностей.

Под инженерной компетенцией обучающихся основного общего образования мы понимаем совокупность личностно-мотивационного, коммуникативно-деятельностного, когнитивного рефлексивно-оценочного компонентов, выражающихся в позитивном отношении к инженерной деятельности и её осуществлению на основе полученных знаний, умений и навыков. Содержательное наполнение данных компонентов включает: мотивацию и ценностные установки к инженерной деятельности; набор определенных знаний и умений, обеспечивающих успешное выполнение инженерной деятельности; способность к сотрудничеству, самоанализу и самоконтролю; дисциплинированность и организованность [11].

Для определения комплекса педагогических условий реализации процесса формирования инженерной компетенции школьников

необходимо учитывать ряд факторов: социальный заказ общества общеобразовательному учебному учреждению; требования ФГОС основного общего образования; содержание и особенности процесса формирования инженерной компетенции обучающихся основного общего образования; идеи синтеза компетентностного, деятельностного и личностного подходов.

В результате анализа исследований, посвященных данной проблеме, мы пришли к выводу, что для результативного процесса формирования инженерной компетенции школьников наиболее значимым является комплекс педагогических условий: 1) использование в учебном процессе технологий трехмерного моделирования и прототипирования; 2) реализация проектной деятельности в направлении «инженерия»; 3) организация научного партнёрства школы и вуза.

Первое условие – использование в учебном процессе технологий трехмерного моделирования и прототипирования.

Технология трехмерной печати представляет собой способ изготовления прототипов объектов посредством послойного сплавления полипропиленовой нити под воздействием высокой температуры. В основе печати лежит цифровая модель, сделанная на компьютере в трехмерном программном редакторе. Такая технология позволяет практически полностью исключить из процесса прототипирования ручной труд и необходимость производить вычислительные расчёты на бумаге.

Как отмечает И.С. Головкин, использование трехмерных технологий (моделирования и печати) позволяет создать условия для выявления и поддержки одарённых детей [5]. Применение трехмерных технологий может быть направлено на активизацию творческих способностей, повышение познавательного интереса к инженерной деятельности. Часто первоначальный интерес к технике возникает под влиянием использования технических средств, сопровождаемого эмоциональным подъёмом (восторг, удивление, переживание успеха и т.п.).

Трёхмерные технологии в общеобразовательном учебном заведении позволяют школьникам получить первый опыт работы с профессиональным оборудованием, аналогичным используемому инженерами в своей работе. В процессе обучения происходит моделирование профессиональной деятельности, проба реальной инженерной деятельности на практике. Такое обучение можно рассматривать как приобретение профессиональных знаний и навыков, которые составляют начальный приобретаемый профессиональный опыт. Данный опыт школьников представляет собой набор накопленных восприятий инженерной деятельности, эмоциональных переживаний, выбора стратегий ведущей деятельности при решении задач, а также системы профессиональных ценностей, убеждений и норм [10]. Полученный учащимися опыт будет оказывать влияние на

дальнейшую профессиональную стратегию деятельности в реальной практике, определять стиль и скорость профессиональной деятельности.

Последовательными этапами внедрения технологии трехмерного моделирования и прототипирования в образовательный процесс являются:

- 1) базовое обучение работе в среде программ трехмерного моделирования – изучение основных способов создания трехмерных объектов в программной среде;
- 2) знакомство с принципами работы трехмерного принтера – создание элементарных конструкций, работа с геометрическими примитивами;
- 3) работа над инженерными проектами – материализация субъективного опыта обучающихся, выполнение конкретных проектов.

Применение технологий трехмерного моделирования и прототипирования в образовательном процессе позволяет повысить интерес обучающихся к профессии инженера, приобрести начальные навыки и умения инженерной деятельности (опыт профессиональной деятельности), способствует эффективной довузовской подготовке.

Второе условие – реализация проектной деятельности в направлении «инженерия». Одним из возможных подходов к решению вопроса формирования инженерной компетенции является развитие у школьников навыков самостоятельной проектной работы в процессе внеурочной деятельности.

От специалиста инженерной деятельности требуются способности критического мышления, умения постановки целей и задач в соответствии с поставленными требованиями, гибкость действий в новых обстоятельствах. Сегодня возрастает тенденция перехода от традиционного решения отдельных профессиональных задач к решению проблем и разработке проектов [7]. Как отмечает В.Д. Васильева [3], в настоящее время многие из начинающих специалистов не обладают достаточным для профессиональной деятельности уровнем проектной культуры, у них наблюдается фрагментарное восприятие инженерного проекта без учёта многочисленных взаимосвязей с окружающим миром. В связи с чем становится актуальным внедрение в практику выполнения школьниками инженерных проектов, которые максимально приближены по своей структуре к реальным, имеющим научную и практическую ценность технических решений.

Инженерное проектирование сегодня относится к наиболее распространенной организационной форме развития инженерно-технических способностей и инновационного мышления у детей. Проектная деятельность направлена как на духовное становление личности школьников, так и на их профессиональную ориентацию через организацию образовательного пространства с погружением в активную деятельность. Обретение школьниками опыта проектной деятельности в области инженерии может способствовать их знакомству с процессом

работы над инженерными проектами, прохождению всех этапов жизненного цикла проекта – от идеи до реального воплощенного в материале объекта.

Инженерная проектная деятельность реализуется в научно-практических лабораториях. Коллективная работа позволяет формировать навык коммуникативной деятельности, чувства товарищества, аккуратность, целеустремлённость и настойчивость [2]. Исходя из этого, целью инженерного проектирования является не только обучение школьников навыкам самостоятельной работы над проектами, но формирование у будущего инженера способности прогнозировать результат, готовности нести ответственность за принятые проектировочные решения не только в процессе инженерной деятельности, но в последующих этапах внедрения полученного продукта в общественную жизнь. К задачам учителя можно отнести организацию такого процесса проектной деятельности, в которой каждый ребёнок понимает суть инженерного проектирования как процесса преобразования живого замысла в искусственный предмет. Понимания того, как будет вести себя данный искусственный предмет в повседневной жизни человека, каким образом он может изменить окружающий мир, какую ценность он будет нести для общества в целом, будет ли он ценным для человечества.

Традиционно работу над инженерными проектами школьники осуществляют самостоятельно при фасилитирующей роли учителя. Преподаватель контролирует и направляет деятельность обучающихся преимущественно в форме консультаций. Инженерный проект предполагает последовательную смену этапов деятельности по решению поставленной образовательной цели.

Опираясь на опыт учёных Мельбурнского королевского технологического университета Дж.П.Т. Мо и Ю.М. Тана [12], мы остановимся на V-модели, которая была предложена в 1980-х гг. немецкими и американскими учёными и применяется для обеспечения проектных групп алгоритмом линейной разработки, используемой в течение жизненного цикла разработки инженерного проекта для снижения затрат на тестирование и отладку, точной оценки поставленных требований, совершенствования системы проектирования на этапе разработки и т.д. [13]. Проектирование с использованием V-модели (рис. 1) позволяет школьникам увидеть общую структуру работы над инженерным проектом, обеспечить «погружение» обучающихся в проективную среду и «прочувствовать» инженерный процесс на всех его стадиях.

V-модель – это хорошо структурированная методология линейной разработки, в которой каждый этап реализуется до начала следующего, последовательно, пока проект не будет завершен. В данной модели все этапы работы над инженерным проектом располагаются в виде буквы V. Этапы проектной инженерной

деятельности представляют цикл с погружением школьника в проблемную ситуацию, личностное восприятие значимости решаемой задачи, разработку системы технических требований и ряд проверяемых условий реализации проекта. Реализуемые этапы должны во многом максимально точно моделировать реальный процесс инженерного проектирования технических систем (объектов).

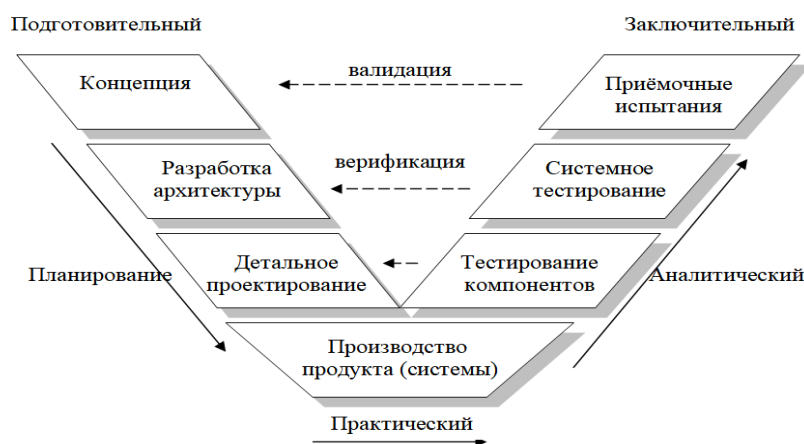


Рис. 1. V-модель и соответствующие этапы процесса работы школьников над инженерными проектами

При таком подходе образовательное пространство трансформируется в источник разнообразного инженерного и проектного опыта, который состоит из комплекса определённых воздействий, через что наука, инженерная культура, проектные навыки преобразуются в образовательный ресурс. И чем более успешное влияние будет оказывать образовательное пространство, тем более высокий уровень формирования инженерной компетенции будет достигнут.

Третье условие – организация научного партнёрства школы и высшего учебного заведения. Взаимодействие в сфере образования предполагает многоуровневые связи между субъектами образовательного процесса, направленные на достижение общих поставленных целей, на принципах самоорганизации, добровольности и оперативности. Достижение поставленных целей зависит от качественной работы всех участников взаимодействия и количества располагаемых ресурсов. Включение в образовательную среду новых участников партнерства определяется вопросами их совместной деятельности. Одной из задач учреждения общего образования становится построение интегрированной системы взаимодействия вуза, научного учреждения, школы с учётом специфики образовательного пространства.

В рамках ФГОС основного общего образования второго поколения определены требования к подготовке школьников в инженерно-техническом направлении: использование современных информационных технологий в проектно-исследовательской деятельности, а также

ресурсов вузов, с включением научных работников в образовательный процесс. Инженерная подготовка обучающихся осуществляется с использованием новых образовательных технологий с учётом интереса школьников в направлении научно-технического творчества.

В общеобразовательных учебных заведениях активно внедряется проектная деятельность, в которой учащиеся учатся постановке целей, получают коммуникативные навыки, умение анализировать и презентовать информацию. Учитель обретает новый статус, переходя от простой передачи знаний к роли наставника, помощника. В связи с этим особая роль отводится научным инженерным проектам, реализация которых позволяет школьникам «погрузиться в профессию» и встать на путь профессионального самоопределения.

Непрерывность учебного процесса детерминирует интеграцию всех знаний в общую образовательную среду, включающую все ступени обучения. Для эффективной работы системы необходимо иметь партнёрские отношения между образовательными учреждениями. Партнёрство двух образовательных учреждений можно рассматривать как установление достаточно прочных связей между вузом и школой при соблюдении баланса интересов в повышении качества и уровня образования, интеграции в единое целое [8].

Необходимо определить этапы научно-проектной работы обучающихся в рамках образовательного партнёрства, которые способствуют формированию инженерной компетенции, диагностируют уровень её сформированности. Таким образом, получаем следующие организационные этапы, реализуемые в рамках партнёрства школы и вуза:

1. Выявление наиболее мотивированных учеников к инженерной деятельности. Знакомство с ресурсами высшего учебного заведения, материально-технической базой и преподавательским составом.

2. Подготовительная работа со школьниками к научно-проектной деятельности (лекции, семинары).

3. Подбор проектной группы, определение её состава, выбор направления работы. Осуществление практических занятий на базе лабораторий университетов. Помощь преподавателей в поиске и подборе информации, работе с оборудованием и т.д.

4. Представление, защита и оценка инженерного проекта школьников на конференции. Проведение экспертной оценки со стороны преподавателей вузов.

5. Подведение итогов работы школьников, рефлексия.

Партнёрство школы и вуза способствует стимулированию обучающихся к осознанному выбору профессии инженера, мотивирует к получению высшего образования, предоставляет место для научно-проектной деятельности на базе университетских лабораторий. Необходимо отметить улучшение качества образования, создание

системы ранней профориентации, приобщение школьников к системе обучения в высшем учебном заведении для облегчения адаптации в будущем и обеспечения непрерывности образования. Привлечение ресурсов высшего образования способствует расширению потенциала внеурочной деятельности школьников по направлению «инженерия».

На обобщающем этапе эксперимента было осуществлено тестирование участников контрольной и экспериментальной групп для определения конечного уровня сформированности инженерной компетенции. Полученные данные представлены в табл. 2.

Таблица 2

Общий уровень сформированности инженерной компетенции
у обучающихся (обобщающий этап)

Группа	Констатирующий					
	Низкий		Средний		Высокий	
	Кол-во	%	Кол-во	%	Кол-во	%
Экспериментальная	4	12,50	16	50,00	12	37,50
Контрольная	15	48,39	12	38,71	4	12,90

Значительная динамика общего уровня сформированности инженерной компетенции зафиксирована в экспериментальной группе: доля обучающихся с высоким уровнем увеличилась с 12,5 % до 37,5 %; со средним – с 37,5 % до 50 %; а с низким уменьшилась с 60 % до 12,5 %, тогда как в контрольной доля обучающихся с высоким уровнем не изменилась – 12,5 %, произошёл рост доли обучающихся со средним уровнем – с 32,26 % до 38,71 %.

Результаты проведенного исследования доказывают, что эффективному и результативному процессу формирования инженерной компетенции школьников способствует комплекс педагогических условий: использование в учебном процессе технологий трехмерного моделирования и прототипирования; реализация проектной деятельности в направлении «инженерия»; организация научного партнёрства школы и высшего учебного заведения. Таким образом, считаем целесообразным внедрение выделенных педагогических условий в образовательный процесс школ с целью повышения уровня сформированности инженерной компетенции обучающихся. В дальнейших исследованиях необходимо изучить влияние этих условий на отдельные компоненты инженерной компетенции: коммуникативный, деятельностный, рефлексивный и когнитивный.

Список литературы

1. Аверина И.С., Щебланова Е.И. Вербальный тест творческого мышления «Необычное использование»: пособие для shk. психологов. М.: Соборъ, 1996. 60 с.
2. Афлятунова Н.А. Подходы к пониманию сотрудничества в психологической науке // Вестн. Сибир. ин-та бизнеса и информ. технологий. 2013. № 3 (7). С. 43–46.

3. Васильева В.Д., Петрунева Р.М. Проблема формирования проектной культуры будущего инженера // Мир науки, культуры, образования. 2010. № 3 (22). С. 105–107.
4. Васильева И.В. Практикум по психодиагностике: учеб. пособие. Тюмень: Изд-во Тюменского гос. ун-та, 2014. 375 с.
5. Головки И.С. Инженерное 3D-моделирование и прототипирование в школе // Наука и образование: векторы развития. Современные тенденции развития школ-интернатов и коррекционных образовательных учреждений России: тез. докл. Всерос. конф. Чебоксары, 24–24 октября 2016 г. Чебоксары, 2016. С. 266–271.
6. Диагностика коммуникативных особенностей личности: метод. рекомендации / сост. Л.И. Савва, Е.Ю. Семькина. Магнитогорск: МГПИ, 1998. 49 с.
7. Донцова Т.В., Арнаутов А.Д. Формирование инженерного мышления в процессе проектной деятельности // Инженерное образование. 2014. № 16. С. 70–75.
8. Иванова Н.В., Минаева Е.В., Марунина Г.Н. Социальное партнерство «вуз – школа» в рамках дисциплины «Педагогические технологии начального образования» // Междунар. журн. прикл. и фундамент. иссл. 2017. № 5. С. 321–323.
9. Ревякина В.И., Осетрин К.Е. Профориентация школьников: опыт прошлого и проблемы настоящего // Вестн. Томск. гос. пед. ун-та. 2015. № 5 (158). С. 244–248.
10. Салахбеков А.П., Умаев А.У., Булуева Ш.И. Роль интересов и способностей в развитии технического творчества школьников // Проблемы совр. пед. образования. 2019. № 63-3. С. 138–142.
11. Фаритов А.Т. Компонентный состав системы формирования инженерной компетенции обучающихся общеобразовательной организации // Педагогика и просвещение. 2020. № 1. С. 56–62.
12. Mo J. P. T., Tang Y. M. Project-based learning of systems engineering V model with the support of 3D printing // Australasian J. of Engineering Education. 2017. № 22 (1). Pp. 3–13.
13. Rook, Paul, E. Rook, Controlling software projects // IEEE Software Engineering J., 1986. № 1(1). Pp. 7–16.

Об авторе:

ФАРИТОВ Анатолий Тависович – аспирант ФГБОУ ВО «Ульяновский государственный педагогический университет им. И.Н. Ульянова» (432071, г. Ульяновск, площадь Ленина, дом 4/5), e-mail: anatolij-faritov@yandex.ru

PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR THE FORMATION OF ENGINEERING COMPETENCE OF STUDENTS IN THE EDUCATIONAL SPACE OF THE SCHOOL

A.T. Faritov

¹Ulyanovsk State Pedagogical University named after I.N. Ulyanov, Ulyanovsk, Russia

The problem of preparing students for future engineering activities is studied. A set of pedagogical conditions that contribute to the formation of engineering competence of students of basic General education is proposed. The results of an empirical study on the diagnosis of the level of formation of engineering competence of students of the Ulyanovsk gymnasium are presented.

Keywords: *engineering competence, basic General education, three-dimensional printer, scientific partnership, project activity, engineering activity.*

ДИСКУССИЯ

УДК 376.6

DOI: 10.26456/vtsped/2021.1.236

КЛИНИЧЕСКАЯ НАПРАВЛЕННОСТЬ СОЦИАЛЬНОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ СЕМЬИ С ДЕТЬМИ В ТРУДНОЙ ЖИЗНЕННОЙ СИТУАЦИИ

О.А. Малашенко¹, С.А. Куликова²

¹ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет», Тверь

²ГБУ «Областной социально-реабилитационный центр для
несовершеннолетних», Тверь

Рассмотрен феномен социального сопровождения семьи с детьми в контексте концепта клинической направленности социальной работы. Обоснована детерминированность поиска и привлечения ресурсов и способов преодоления сложного жизненного сценария семьи как уникального случая. Охарактеризована интегративная мультидисциплинарная организация помогающей практики, многоаспектность профессиональной деятельности специалиста, реализующего функции социального сопровождения семьи с детьми в трудной жизненной ситуации.

Ключевые слова: социальное сопровождение семьи с детьми, социальная технология, трудная жизненная ситуация, мультидисциплинарная команда, клиническая направленность помогающей практики.

В научном обороте, особенно в контексте методологического обоснования профессий, имеющих «помогающую» направленность, а также непосредственно и в самой «помогающей» практике активно оперируют термином «сопровождение». При этом непременно конкретизируется аспект, связанный с областью применения, а именно: социальное сопровождение, педагогическое сопровождение, психологическое сопровождение. Объективно проявляющая себя тенденция интегративного ресурса как условия достижения эффективных результатов обеспечила устойчивость таких феноменов в понимании и организации соответствующей профессиональной практики, как социально-психологическое и социально-педагогическое сопровождение.

Содержательный анализ этих понятий позволяет констатировать несомненный объединяющий их концептуальный смысл, однако важно говорить и об особенном в предлагаемых авторами трактовках. Например, идея педагогического сопровождения предполагает максимальную самостоятельность обучающегося (воспитанника) в возникающей проблемной, как правило, моделируемой педагогом ситуации для создания оптимальных условий развития растущего

© Малашенко О.А.,
Куликова С.А., 2021

человека. В русле психологического сопровождения внимание сфокусировано на разрешении субъективных психологических проблем человека. Отметим, что представленные виды сопровождения осуществляют соответственно педагог в пределах осуществления своей профессиональной деятельности и психолог в требующих для этого обстоятельствах взаимодействия с потребителем его услуг.

Наиболее близкими по смыслу, но не идентичными являются содержательно-смысловые концепты, характеризующие социально-педагогическое и социальное сопровождение, которые необходимо рассматривать как соответственно феномены аспектного и целого в организации помогающей практики. В связи с этим представляет интерес проблема соотношения социальной работы и социальной педагогики [8].

В современных работах социально-педагогическое сопровождение человека трактуется как «процесс, содержащий комплекс целенаправленных последовательных педагогических действий, помогающих человеку понять возникающие жизненные ситуации и обеспечивающие его саморазвитие на основе рефлексии происходящего» [3, с. 12]. Как видно из приведенного определения характеризуемого понятия, это, во-первых, комплекс именно педагогических действий, а, во-вторых, акцент в этом виде помогающей практики направлен на самостоятельный ресурс самого человека посредством формирования у него готовности к рефлексии как о ключевого фактора личностных новообразований, помогающих человеку разрешать возникающие жизненные проблемы. В практике социального сопровождения семьи в трудной жизненной ситуации границы между концептами социальной работы и социальной педагогики конвергируются как на институциональном уровне, так и на уровне ролевого репертуара специалистов.

Предназначением социального сопровождения является профилактика или преодоление трудной жизненной ситуации, с которой достаточно продуктивно человек самостоятельно справиться не может по тем или иным причинам. Как правило, возникающие трудные жизненные ситуации являются уникальными, требуют привлечения различных специалистов, их интеграции для достижения необходимого результата. В таком контексте вполне обоснованно говорить о клинической направленности социального сопровождения в практике социальной работы. Идея клинической версии социальной работы, социального сопровождения в контексте развития дискурсов общественного здоровья, а также клинического вектора социальной педагогики сегодня становится предметом научного анализа [6, 7]. Актуальность клинической версии социального сопровождения подтверждается интерпретацией феномена социального сопровождения, трактуемого как «сложный процесс взаимодействия сопровождающего и сопровождаемого, результатом которого является разрешение

ситуации жизненного выбора, решение и действие, ведущее к изменению положения сопровождаемого» [2, с. 30].

Понимание социального сопровождения как комплекса мер, направленных на поддержание процессов активной жизнедеятельности и развития естественных способностей клиента, способствует созданию условий для предупреждения развития негативных последствий и различных социальных проблем, мобилизации человека на активизацию скрытых резервов, обучению новым профессиям, способности самостоятельно справляться с возникшими проблемами.

В Федеральном законе от 28.12.2013 № 442-ФЗ «Об основах социального обслуживания граждан в Российской Федерации» указано, что при необходимости гражданину могут предоставить иные виды помощи, не относящейся к социальным услугам (социальное сопровождение), а под социальным сопровождением понимается «содействие в предоставлении медицинской, психологической, педагогической, юридической, социальной помощи семье и детям, не относящейся к социальным услугам» [4]. Следовательно, эффективным рассматривается ресурс межведомственного взаимодействия, обеспечивающий комплексную систему социально-педагогической поддержки и психологической помощи, осуществляемых в рамках деятельности служб социального сопровождения семей. Все это и создает условия для восстановления потенциала развития и саморазвития семьи и личности в результате эффективного выполнения отдельным человеком или семьей своих основных функций. По существу, возникает процесс особого рода бытийных отношений между сопровождающим (специалист по социальной работе, педагог, психолог и т.д.) и теми, кто нуждается в помощи. Социальное сопровождение содержит в себе элементы, которые обучают и развивают в человеке способность к дальнейшему повышению своего социального статуса.

В помогающей практике, организованной для семьи с детьми, «социальное сопровождение рассматривается в виде осуществляемого группой специалистов комплекса мероприятий (диагностических, организационных, образовательных и т.д.), направленных на преодоление трудной жизненной ситуации, в которой оказалась семья. Основная деятельность заключается в содействии при решении актуальных педагогических, психологических, бытовых, медицинских, социальных и других проблем семьи, что подчеркивает интегративный мультидисциплинарный характер практики социального сопровождения» [1, с. 83]. Вместе с тем это подтверждает и значимость клинической направленности социального сопровождения семьи. Так, ведущими отечественными специалистами в области теории и практики социальной работы подчеркивается, что клинические социальные работники могут осуществлять свою профессиональную деятельность

как «самостоятельно в различных государственных, некоммерческих, религиозных организациях, так и в составе мультидисциплинарной и междисциплинарной команды» [5, с. 23].

Смысл и эффективность организации, включая формирование содержания и выбор технологий многоаспектной профессиональной деятельности с семьей убеждает в обоснованности клинического контекста практики социального сопровождения семьи с детьми. Клиническая направленность такой практики детерминирована каждым конкретным случаем, требующим индивидуальной программы во взаимодействии с семьей. Такая программа является комплексной и формируется социальным педагогом, специалистом по социальной работе в межведомственном диалоге с другими профессионалами, в сферу ответственности которых могут входить выявленные проблемные зоны, с учетом особенностей семьи (структуры, педагогической компетентности, материального положения, характера внутрисемейных отношений, её внутренних ресурсов, ближайшего социального окружения).

Обоснованность клинического концепта программы социального сопровождения семьи, оказавшейся в трудной жизненной ситуации, подтверждается появившимися в последнее время публикациями. В них, например, «клиническая социальная работа характеризуется целостным подходом "личность-в-окружающей среде", что означает, что профессионалы не только оценивают и помогают решить психические и эмоциональные проблемы своих клиентов, но и во взаимодействии с клиентами проводят работу по улучшению их семейной, финансовой и социальной жизни, тем самым способствуют индивидуальному благосостоянию в различных социально-экономических контекстах» [5, с. 24].

Социальное сопровождение семьи проектируется исходя из понимания, что данный социальный институт призван являть собой устойчивую форму взаимоотношений, в рамках которых осуществляется значимая и уникальная часть повседневной жизни человека: брак, совместный досуг, рождение детей и создание условий для их социализации.

Семья в своем динамичном развитии чувствительна как к определенным факторам окружающей среды, так и к трансформации пространства внутрисемейных отношений, связанных с ролевым взаимодействием, психологическим дистанцированием, обострением ситуативных противоречий, субъективной оценкой происходящего и т.д. Нарушение равновесия семейной системы может привести к стремительному реверсированию привычных способов функционирования семьи, возникновению трудной жизненной ситуации, т.е. появлению условий, объективно нарушающих жизнедеятельность одного или всех ее членов, что может детерминировать уязвимость каждого в качестве элемента целого. Трудная жизненная ситуация выступает как многоаспектное явление, чаще всего характеризующееся уникальным

своеобразием проблемных зон, связанных с жизнедеятельностью семьи с детьми, обусловленная социально-экономическими, педагогическими, социально-бытовыми, психологическими, медицинскими особенностями, определяющими нуждаемость в помощи и поддержке.

В период дисбаланса актуализируется потребность в реализации мультидисциплинарной модели сопровождения семьи с детьми со стороны специалистов для сохранения ее целостности как уникального социального института посредством содействия в решении кризиса. Высокая степень вероятности, связанная с развитием негативного жизненного сценария семьи, что и вызывает необходимость в социальном сопровождении, по преимуществу характерна для семей группы риска. К этой группе относятся: неполная семья; семья с ребенком-инвалидом; замещающая семья; многодетная семья с низким уровнем доходов; семья, находящаяся в социально-опасном положении; малообеспеченная семья; молодая семья с несовершеннолетними родителями; педагогически некомпетентная семья; семья беженцев и вынужденных переселенцев; семья, в которой наблюдается нарушение межличностных взаимоотношений. В связи с этим актуализируется значимость применения различных технологий, методик в помогающей практике с целью расширения адаптационного потенциала семьи, социального инструментария разрешения трудной жизненной ситуации, включения в многообразие каждодневных интеракций нового опыта, активизации собственных ресурсов. Проведенный опрос специалистов учреждений Тверской области, осуществляющих деятельность по социальному сопровождению семей с детьми, находящихся в трудной жизненной ситуации, позволил выделить пул применяемых в их деятельности технологий (рис. 1).



Рис. 1. Технологии, применяемые в рамках социального сопровождения

Как видно из результатов опроса, наиболее востребованы и универсальны в профессиональном сообществе следующие технологии: домашнее визитирование, мобильная бригада, творческая мастерская. Несколько меньше половины опрошенных специалистов использует

такие технологии, как социальная гостиная, школа ответственного родительства, куратор случая. Значительно реже используются такие технологии, как интенсивная семейная терапия, кризисная интервенция и оказание экстренной психолого-педагогической помощи, сеть социальных контактов, что, очевидно, обусловлено их по существу интерактивным характером.

Специалист, работающий в рамках социального сопровождения с семьей, имеющей детей, часто в профессиональной деятельности сталкивается с условиями неопределенности, уникальности первоначальных кризисных явлений. Это подтверждает необходимость соответствующего выбора социального инструментария для разрешения возникшей проблемы, не допускающей схематизма и репродукции положительной практики из «другого случая». Социальное сопровождение семьи в трудной жизненной ситуации в своей основе представляет собой совместное построение маршрута действий, определение спектра применяемых технологий и методик в их комплексности, разнообразии, модификации и модернизации, с включением творческого компонента, по существу являет собой интерактивную модель.

Следовательно, обоснованным представляется суждение о клинической направленности социального сопровождения семьи, оказавшейся в трудной жизненной ситуации. Во-первых, это подтверждается тем, что социальное сопровождение семьи с детьми направлено на разрешение складывающегося жизненного сценария, характеризующегося затруднениями, самостоятельное преодоление которых для семьи не представляется возможным. Во-вторых, такое сопровождение является междисциплинарным ведением случая, требующим уникальных решений. Именно установка на случай, гуманистическая по своей природе, а также продуктивная по эффективности достижения результата, становится основанием для оценки ситуации, планирования многоаспектной интервенции (педагогической, психологической, социальной, медицинской, правовой и т.д.), организации интервенции и тестирования, обратной связи, корректирующего воздействия, индивидуального подхода. Так, «интервенции, реализуемые в практике клинической социальной работы, имеют директивную и недирективную направленность, процессы помощи организуются в логике «от человека к человеку» [5, с. 23].

Актуализация клинической направленности социального сопровождения семьи в трудной жизненной ситуации детерминирует необходимость формирования личностно-профессионального отношения к работе со случаем специалистов социальной работы. Это обусловлено рядом причин. Во-первых, рельефно обозначила себя необходимость в трансформации сложившейся парадигмы социальной работы в аспекте развития ее клинического вектора (М.В. Фирсов, И.Д. Лельчицкий), что

объективно влечет за собой поиск новых подходов к решению кризисных явлений в жизненном сценарии семьи. Во-вторых, признание клинической направленности социального сопровождения семьи детерминирует поиск и привлечение уникальных ресурсов, нестандартных, уникальных способов преодоления сложных жизненных ситуаций. Следовательно, важными факторами продуктивной деятельности специалистов по социальной работе являются не только их профессиональный опыт и инструментальная компетентность в организации сопровождения семьи с детьми в трудной жизненной ситуации, но и их мотивация в стремлении применять инновационные технологии работы, ориентация на поиск новых форматов осуществления деятельности, разработку и внедрение методик и техник, позволяющих более точно решать актуальные вопросы, ориентированные на индивидуальный запрос и уникальность случая.

Опрос специалистов учреждений Тверской области, реализующих социальное сопровождение семьи с детьми, показывает, что 78 % мотивированы на осуществление профессиональной деятельности в условиях многоаспектности индивидуальной работы со случаем, реализацию уникальных решений, имеют достаточную мотивацию к созданию собственного продукта (методики, технологии). Более 60 % специалистов, по их мнению, активно участвуют в модернизации применяемых методик и техник, а 37 % имеют опыт создания и реализации собственных разработок, при этом ориентированы в своей профессиональной деятельности на признание жизненного сценария обратившейся за помощью семьи как уникального случая, требующего проектирования индивидуальной дорожной карты его разрешения.

Готовность специалистов, осуществляющих социальное сопровождение семей с детьми, апробировать новаторские идеи, проявлять креативность, расширять методико-технологический инструментарий, действовать в поле исключительности, неопределенности, возможных рисков, позволяет варьировать использование унифицированных технологий и необходимость реализации специального подхода (случая) в условиях уникальности ситуации, тем самым подтверждая клиническую идею социального сопровождения, а интегративный мультидисциплинарный характер практики содействия минимизации уязвимости в различных аспектах жизнедеятельности семейной системы, создает предпосылки для нивелирования противоречий между актуальным уровнем социального опыта и недостаточностью его для решения возникающих проблем.

Список литературы

1. Быков А.К. Социальное сопровождение семей с детьми в организациях социального обслуживания: теория и практика // СОТИС. М: ИДПО ДТСЗН, 2016. № 6-80. С. 79–88.

2. Методические рекомендации по внедрению модельной программы социального сопровождения семей с детьми, в том числе замещающих, в субъектах Российской Федерации // Социальное сопровождение семей с детьми: инф.-метод. сб. М.: ИДПО ДТСЗН, 2015. 242 с.
3. Рожков М.И., Сапожникова Т.И. Социально-педагогическое сопровождение трудоустройства и профессиональной адаптации выпускников детских учреждений для детей-сирот: учеб.-метод. пособие. Калининград, 2009. 240 с.
4. Федеральный закон Российской Федерации от 28.12.2013 N 442-ФЗ «Об основах социального обслуживания граждан в Российской Федерации». URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_156558/
5. Фирсов М.В., Нестерова А.Н. Подходы к концепции клинической социальной работы в современной практике социального обслуживания населения // Социальная и реабилитационная работа: клиентоориентированный подход: сб. ст. под ред. Е.И. Холостовой, М.: ИДПО ДТСЗН, 2019. С. 20–26.
6. Фирсов М.В., Лельчицкий И.Д. К вопросу о клинической версии социальной педагогики // Интеграция вузовской науки в систему социальных институтов: российский и американский опыт. М., 2018. С. 60–67.
7. Фирсов М.В., Лельчицкий И.Д., Нестерова А.Н. Клиническая версия социальной работы и социальной педагогики в контексте развития истории дискурсов общественного здоровья: генезис и эволюция социопатогенной платформы 1.0 // Вестн. Твер. гос. ун-та. Сер. Педагогика и психология. 2020. № 2. С. 207–218.
8. Фирсов М.В. Лельчицкий И.Д. Социальная педагогика: учеб. пособие. М., 2018. С. 158–187.

Об авторах:

МАЛАШЕНКО Оксана Александровна – старший преподаватель кафедры «Социальная работа и педагогика» ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет» (170100, г. Тверь, ул. Желябова, 33); e-mail: malashenko.oxa@tversu.ru

КУЛИКОВА Светлана Александровна – социальный педагог ГБУ «Областной социально-реабилитационный центр для несовершеннолетних» (170003, Тверь, ул. Макарова, 5); e-mail: sakulikova81@gmail.com

CLINICAL ORIENTATION OF SOCIAL SUPPORT FOR FAMILIES WITH CHILDREN IN DIFFICULT LIFE SITUATIONS

O.A. Malashenko¹, S.A. Kulikova²

¹Tver State University, Tver, Russia

²Regional Social Rehabilitation Center for Minors, Tver, Russia

The article considers the phenomenon of social support for families with children in the context of the concept of clinical orientation of social work. The determinism of the search and attraction of resources and ways to overcome the complex life scenario of the family as a unique case is justified. The article describes the integrative multidisciplinary organization of the helping practice, the multidimensional nature of the professional activity of a specialist who performs the functions of social support for a family with children in a difficult life situation.

Keywords: *social support for families with children, social technology, difficult life situation, multidisciplinary team, clinical orientation of helping practice.*

About authors

- ARUTYUNYAN Izabella Artashesovna Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Music Education, Tver State University (170100, Tver, Zhelyabova St., 33); e-mail: Arutyunyan.IA@tversu.ru
- BABICHEV Igor V. – Candidate of Psychological Sciences, sports psychologist, Children's and Youth sports school «Tennis-Park» (109052, Moscow, Ryazan Ave., 4), e-mail: 4377760@mail.ru
- BELYAEV Alexander Georgievich - post-graduate student, Russian New University (105005, Moscow, Radio st., 22); e-mail: alexander.belyaev.1984@mail.ru
- BLATOV Egor Pavlovich – student of the Ivanovo State Medical Academy of the Ministry of Health of Russia (153012, Ivanovo, Sheremetevsky prospect, 8); e-mail: egorikb@mail.ru
- CHEREPANOV Aleksandr Sergeevich – Candidate of Sciences in Psychology, Associate Professor at the Department of psychology, Military University (123001, Moscow, B. Sadovaya St., 14), e-mail: a.cherepanow@yandex.ru
- CHERNY Evgeny V. – Doctor of Psychological Sciences, Professor, Head of the Department of Social Psychology, V. I. Vernadsky Crimean Federal University (295007, Rep. Crimea, Simferopol, prospekt Ak. Vernadskogo, 4); e-mail: cherney56@mail.ru
- FARITOV Anatoly Tavisovich – post-graduate student, Ulyanovsk state pedagogical University named after I.N. Ulyanov (432071, Ulyanovsk, Lenina sq., 4/5); e-mail: anatoij-faritov@yandex.ru
- FEOKTISTOVA Svetlana V. - Doctor of Psychology, Professor of the Department of Practical Psychology, Russian New University (105005, Moscow, Radio st., 22), e-mail: svfeoktistova@mail.ru
- GAGAEV Andrey Alexandrovich - Doctor of Philosophy, Professor, Ogarev Mordovia State University (430005, Russian Federation, Republic of Mordovia, Saransk, Bolshevikskaya St., 68), e-mail: gagae2012@mail.ru
- GAGAEV Pavel Alexandrovich - Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Penza State University (440026, Russian Federation, Penza, Krasnaya St., 40), e-mail: gagae2012@mail.ru
- GAIDAMASHKO Igor V. – Doctor of Psychology, Professor, Academician of the Russian Academy of Education, Head of the Department of Human and Social Sciences, MIREA – Russian Technological University (119454 Moscow, Vernadsky Ave., 78), e-mail: gajdamashko@mirea.ru
- GARDANOVA Zhanna Robertovna – Doctor of Medical Sciences, Professor, Head of the Department of Psychotherapy, Psychological and Social Faculty FSBEI HE Russian National Research Medical University. N.I. Pirogov Ministry of Health of Russia (117997, Moscow, Ostrovityanova st., 1, s. 8); e-mail: zanna7777@inbox.ru
- GRIZOVSKAJA Dar'ja Viktorovna – Head of the Department of Master's Degree and Specialty of the Department of Educational Programs, of Tver state University (Russia, 170100, Tver region, Tver, Zhelyabova, 33); e-mail: Grizovskaya.DV@tversu.ru
- KHOKHLOVA Olga Nikolaevna – Candidate of Historical Sciences, Associate Professor, Editor-in-Chief of multimedia content of the online platform, Gamification Laboratory of Sberbank of Russia (Russia, 117997, Moscow, Vavilova str., 19); e-mail: fpc_tver@mail.ru

- KOPYLOVA Natalia – Doctor of Psychology, Professor, Department of psychology of Tver State University (170100, Tver, Zhelyabova st., 33); e-mail: nvkopylova@mail.ru
- KOPYLOVA Yulia – 2 post-graduate course, Department of psychology of Tver State University (170100, Tver, Zhelyabova st., 33); e-mail: anastasiia_novikova91@bk.ru
- KORYAGINA Irina Ivanovna – Associate Professor, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Humanities, Ivanovo State Medical Academy of the Ministry of Health of Russian Federation (153012, Ivanovo, Sheremetevsky prospect, 8); e-mail: koryaginairina@mail.ru
- KOSHELEVA Ekaterina Maksimovna – PhD student of RUDN University (117198, Moscow, Miklouho-Maklaya st., 6); e-mail: gal242@yandex.ru
- KULIKOVA Svetlana Aleksandrovna – social teacher of the State Budgetary Institution «Regional Social Rehabilitation Center for Minors» (170003, Tver, Makarova str., 5); e-mail: sakulikova81@gmail.com
- KUZEVANOVA Anastasia Anatolievna – Assistant of the Department of Special Pedagogy and Psychology Altai State Pedagogical University (656031, Altai Territory, Barnaul, st. Youth, 55); aagrebenkova@mail.ru
- MAKHNOVETS Sergey Nikolaevich – Professor, doctor of psychological Sciences, Professor of the Department of preschool pedagogy and psychology Of the Institute of pedagogical education of the Tver state University (170021, Tver, 2-ya Griboyedov str., 24); e-mail: msn-prof@yandex.ru
- MALASHENKO Oksana Aleksandrovna – Senior Lecturer, Department of Social Work and Pedagogy, Tver State University (33, Zhelyabova str., Tver, 170100); e-mail: malashenko.aa@tversu.ru
- MANINA Valeriia Alekseevna – Candidate of Psychology, Docent of the Department of clinical psychology and psychotherapy FSBEI HE Orenburg State Medical University of the Ministry of Health of the Russian Federation (460000, Orenburg, st. Sovetskaya, 6); e-mail: valeriamanina@gmail.com
- MARALOV Vladimir Georgievich – Professor, Doctor of Psychology, Professor of the Department of Psychology, Cherepovets State University (162600, Cherepovets, Vologda Region, Lunacharskiy Ave., 5); e-mail: vgmaralov@chsu.ru
- MIKHAILYUK Yulia Vasilievna – master of Psychological Sciences, PhD student, department of psychology Tver State University (170100, Tver, Zhelyabova street, 33); mih-julia.80@mail.ru
- MITASOVA Elena Vladimirovna – Candidate of Sciences in Psychology, Associate Professor, Associate Professor at the Department of psychology, Military University (123001, Moscow, B. Sadovaya St., 14), e-mail: evmitasova@gmail.com
- MURASHOVA Lada Anatolyevna – candidate of Psychological sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Philosophy and Psychology with courses in bioethics and history of the Fatherland, Tver State Medical University of the Ministry of Health of the Russian Federation (170100, Tver, Sovetskaya St., 4); e-mail: lada-murashova@yandex.ru
- NEKRASOVA Ekaterina Aleksandrovna – Lecturer at the Department of psychology, Military University (123001, Moscow, B. Sadovaya St., 14), e-mail: kariffa@yandex.ru
- PAROCHKINA M.M., PhD. of Sci. Philology, an associate professor, Moscow Automobile and Road Construction State Technical University (MADI), (125319, Moscow, Leningradsky prospect, 64); e-mail: mkeang@mail.ru
- PILEKO Elizaveta Alexandrovna – student of the Ivanovo State Medical Academy of

- the Ministry of Health of Russia (153012, Ivanovo, Sheremetevsky prospect, 8); e-mail: lizokpileko@mail.ru
- RUKAVISHNIKOV Artur Vladimirovich – post graduate officer, St. Petersburg military order of Zhukov Institute of the national guard of the Russian Federation (198206, St. Petersburg, Pilyutova str., 1); e-mail: artur.rukavishnikov@rambler.ru
- SAAKYAN Sergey Armenovich – Candidate of Biological Sciences, associate professor of Department of Mathematical and Natural Science Education, Tver State University (170100, Tver, Zhelyabova St., 33); e-mail: Saakyan.SA@tversu.ru
- SHEPTUKHA Vyacheslav Vladimirovich – postgraduate student of RTU-MIREA (119454, Moscow, Vernadsky Ave., 78), e-mail: w@stnd.ru
- SHIRYAEVA O.S. PhD. of Sci. Philology, an associate professor, Moscow State University of Civil Engineering (National Research University), (129337, Moscow, Yaroslavskoe shosse, 26); e-mail: ossh_mountain@mail.ru
- SKREBNEVA Natalia Rostislavovna Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Music Education, Tver State University Tver (170100, Tver, Zhelyabova St., 33); e-mail: Skrebneva.NR@tversu.ru
- SMETANNIKOVA Julia Igorevna – postgraduate student, Tver State University (170100, Russia, Tver, Zhelyabova St., 33), primary school teacher of Secondary School № 7 Konakovo (171252, Tver region, Konakovo, st. Maxim Gorky, 13), e-mail: krilovau.9595@mail.ru
- SUKHOVA Natalia Aleksandrovna – candidate of pedagogical sciences, associate professor of foreign languages department, State University of Civil Aviation of Saint Petersburg, Russia (192007, Saint Petersburg, Pilotov st., 38); e-mail: natasuchova@yandex.ru
- TUCHINA Oksana Roaldovna – Doctor of Psychological Sciences, Associate Professor, Head of the Department of History, Philosophy and Psychology, Kuban State Technological University (2, Moskovskaya str., Krasnodar, 350072); e-mail: tuchena@yandex.ru
- VANTEEV Dmitry Alekseevich – postgraduate student of Tver State University (170100, Tver, Zhelyabova, 33), senior lecturer in special tactical, fire and physical preparation of the Tver branch of the Moscow University of the MIA of Russia named after V. J. Kikot, (170040, Krivichsky St., 12, Tver); e-mail: dvanteeff@yandex.ru
- VOYTIKOVA Marina Andreevna – assistant of RTU-MIREA, candidate of psychological sciences (119454, Moscow, Vernadsky Ave., 78), e-mail: marina.voytikova@yandex.ru
- YAKUSHENKO Anastasia – postgraduate student, Tver State University (170100, Tver, Zhelyabova st., 33); e-mail: anastasiia_novikova91@bk.ru
- ZARUBINA Vera Sergeevna – postgraduate student of Tver State University (170100, Tver, Zhelyabova, 33), e-mail: vszarubina@edu.tversu.ru

Журнал «Вестник Тверского государственного университета. Серия: Педагогика и психология» включен в Перечень рецензируемых научных изданий ВАК МОН РФ, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций на соискание ученой степени кандидата наук, на соискание ученой степени доктора наук.

УСЛОВИЯ И ПОРЯДОК ПРИЕМА ПУБЛИКАЦИЙ

1. Редакционная коллегия журнала принимает к публикации материалы, содержащие результаты оригинальных исследований, отличающиеся научной новизной, теоретической и практической значимостью, оформленных в виде полных статей, кратких сообщений, а также рецензии на новые издания по педагогике и психологии. Авторами статей могут быть ученые, соискатели ученой степени.
2. Статьи, поступившие в редакционную коллегию журнала, подвергаются рецензированию и в случае положительного рецензирования – научному и контрольному редактированию. Статьи аспирантов и соискателей ученой степени кандидата наук направляются в редакцию вместе с сопроводительным письмом научного руководителя с указанием его ученой степени, ученого звания, должности и места работы, электронной почты. В сопроводительном письме научный руководитель рекомендует представляемую статью для публикации с обоснованием ее актуальности, научной новизны, практической значимости.
3. Статья, направленная автору на доработку, должна быть возвращена в исправленном виде вместе с ее первоначальным вариантом в максимально короткие сроки. К переработанной рукописи необходимо приложить письмо, содержащее ответы на все замечания.
4. Статью, представленную к публикации, должны сопровождать: индексы УДК, ББК; название статьи, аннотация, ключевые слова (все на русском и английском языках); сведения об авторах: фамилия, имя, отчество (полностью); место работы или учебы (развернутое название учреждения с указанием почтового адреса и индекса), должность, ученая степень (без сокращений), ученое звание (все на русском и английском языках); контактные данные автора: адрес электронной почты, телефон, адрес домашний и служебный (если несколько авторов, то – контактные данные всех соавторов статьи, служебный адрес – на русском и английском языках).
5. Обязательным требованием является наличие приставленного библиографического списка использованной при подготовке статьи научной литературы (на русском и английском языке) в формате, установленном системой Российского индекса научного цитирования. Список составляется в алфавитном порядке, располагается после статьи, должен содержать лишь непосредственно цитируемые в статье источники. Описание источников полное с указанием издательства, количества страниц для монографий / книг, страниц «от» и «до» для статей.
6. Текст аннотации должен отражать: объект исследования, цель работы, методы исследования, полученные результаты и их новизну, область применения и рекомендации.
7. Тексты представляются в электронном виде в Шаблоне, текстовый редактор Microsoft Word с расширением doc, docx. В качестве имени файла указывается фамилия автора русскими буквами.
8. Параметры: формат страницы А4; поля зеркальные: верхнее 2,85 см; нижнее 5,7 см, внутри 2,3 см, снаружи 5,5 см, межстрочный интервал – одинарный; нумерация страниц – внизу страницы; абзацный отступ – 1,25 см.
9. Гарнитура (шрифт): Times New Roman, обычный, размер кегля 12 пт; аннотации – 11 пт.
10. Ссылки на источники – в квадратных скобках по номеру источника, с обязательным указанием номера страницы, на которой расположено теоретическое положение либо цитата, используемые автором статьи. После номера источника двоеточие, пробел и номер цитируемой страницы; несколько номеров в одной ссылке разделяются знаком «,».
11. Рисунки (схемы, графики) должны иметь порядковый номер и название, которые указываются под рисунком (Рис. 1. Название); объяснение значений всех кривых, цифр, букв и прочих условных обозначений. В тексте статьи даются ссылки на все рисунки, например: (рис. 1).
12. Каждая таблица должна иметь порядковый номер и заголовок, которые указываются над таблицей. Все графы в таблицах должны быть озаглавлены. В тексте статьи должна даваться ссылка на таблицу, например: (табл. 2).
13. Максимальный объем статей до 14 страниц; статьи аспирантов и соискателей ученой степени кандидата наук до 8 страниц.
14. Статьи аспирантов публикуются бесплатно.

Вестник Тверского государственного университета. Серия: «Педагогика и психология» решением Президиума ВАК включен в Перечень российских рецензируемых журналов в редакции 2015 года, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций на соискание ученых степеней доктора и кандидата наук.

Контактные данные редакционной коллегии

170021, г. Тверь, 2-я Грибоедова, д. 24, ком. 121,

Тел. (4822) 52-09-79 (доб. 117).

e-mail: vestnik_psyped_tversu@mail.ru

главный редактор – Лельчицкий Игорь Давыдович;

ответственный секретарь – Мороз Мария Владимировна;

технический редактор – Будилева Таисия Эдуардовна.

Вестник Тверского государственного университета.

Серия: Педагогика и психология

1 (54), 2021

Подписной индекс: **80208** (каталог российской прессы «Почта России»)

Подписано в печать 24.03.2021. Выход в свет 31.03.2021.

Формат 70 x 108 ¹/₁₆. Бумага типографская № 1.

Печать офсетная. Усл. печ. л. 21,17.

Тираж 500 экз. Заказ № 78.

Издатель – Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Тверской государственный университет».

Адрес: Россия, 170100, г. Тверь, ул. Желябова, д.33.

Отпечатано в редакционно-издательском управлении
Тверского государственного университета.

Адрес: Россия, 170100, г. Тверь, Студенческий пер., д.12.

Тел. РИУ: (4822) 35-60-63. *Цена свободная*